

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

УДК 378.015.3

На правах рукописи

УАЛИЕВА НАЗЫМ ТОЛЕУБЕКОВНА

**Психолого-педагогические условия организации самостоятельной
работы студентов на основе компетентностного подхода**

6D010300 – Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты
доктор психологических наук, профессор
Жиенбаева Н.Б.

доктор педагогических наук, профессор
Тряпицына А.П.

Республика Казахстан
Алматы, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	7
ВВЕДЕНИЕ	8
1 СОСТОЯНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	18
1.1 Компетентностный подход как концептуальная основа организации обучения в современном вузе	18
1.2 Самостоятельная работа студентов в структуре формирования их профессиональной компетентности	29
Выводы по 1 разделу	45
2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	47
2.1 Теоретические основы психолого-педагогических условий организации самостоятельной работы студентов	47
2.2 Научно – практическое моделирование компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов	64
Выводы по 2 разделу	75
3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	77
3.1 Методы и организация экспериментального исследования компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов	77
3.2 Комплексный анализ результатов реализации экспериментальной модели организации самостоятельной работы обучающихся на основе компетентностного подхода	93
Выводы по 3 разделу	157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	163
ПРИЛОЖЕНИЕ А Справка о проведении опытно-экспериментальной работы	174

ПРИЛОЖЕНИЕ Б Примеры учебно-профессиональных задач для 177
организации компетентностно-ориентированной СРО (на примере
курса по выбору «Инновации в образовании» для студентов 3-го
курса специальности 5В010200 «ПМНО»)

ПРИЛОЖЕНИЕ В Примеры учебно-профессиональных задач по 185
дисциплине «Современные педагогические технологии начального
образования» (компонент по выбору на 4-ом курсе специальности
5В010200 «ПМНО»)

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы.

Закон РК от 27 июля 2007 года №319-III ЗРК Об образовании (с изменениями и дополнениями на 09.04.2016)

Приказ МОН РК от 20 апреля 2011 года №152 «Об утверждении Правил организации учебного процесса по кредитной технологии обучения» (с дополнениями и изменениями по состоянию на 28.01.2016г.)

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. – Астана, 2016

Приказ МОН РК от 18 марта 2008 года №125 «Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.05.2016 г.)

Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, утвержденный приказом Министра образования и науки РК от 23 августа 2012. - №1080

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями.

Индивидуальная образовательная траектория - индивидуальный проект достижения целей и результатов обучения, планируемых самим обучающимся посредством выбора подходящих форм, темпа, средств и методов обучения, когда условием такого выбора становится правильно организуемая самостоятельная работа студентов (авторское определение).

Компетентность - определенное качество понимания будущим педагогом профессионально-ориентированной действительности, которое подсказывает наиболее целесообразный в конкретной ситуации способ решения педагогических задач (авторское определение).

Профессиональная компетентность в условиях самостоятельной работы обучающихся – интегративное профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности обучающегося поддерживать систему ценностного отношения к обучению и воспитанию, выполнять комплекс нормативно-творческих, проектных, педагогических, образовательных и научно-исследовательских задач, направленных на реализацию индивидуальной образовательной траектории (авторское определение).

Самообразование обучающихся - дидактически обоснованная самостоятельная познавательная и преобразовательная деятельность по выработке готовности к самообразованию и ее реализации в образовательном процессе, по формированию и развитию определенных компетенций в интересах созидательного решения жизненных и профессиональных задач, осуществляемая как в ходе аудиторных, так и внеаудиторных занятий при эффективном руководстве данным процессом со стороны профессорско-преподавательского состава (А.В. Толкачев).

Самостоятельная работа - средство вовлечения студента в самостоятельную познавательную деятельность, формирующую у него психологическую потребность в систематическом самообразовании (М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый).

Самостоятельность - свойство личности, формируемое у обучающегося при выполнении самостоятельной работы, содержащей в себе потенциальные возможности самообразования и саморазвития (авторское определение).

Технология организации самостоятельной работы обучающихся - способ организации и осуществления самостоятельной деятельности, опосредованный применением комплекса методических и дидактических средств обеспечения самостоятельной работы в психолого-педагогических условиях, отвечающих требованиям компетентного подхода (авторское определение).

Условия – совокупность принятых мер и стимулируемых мерами обстоятельств, от которых зависит успешность процесса формирования

профессиональной компетентности будущего учителя в условиях компетентностно-ориентированной СРО (авторское определение).

Учебно-методическое обеспечение – система учебно-профессиональных задач и рекомендаций по их решению в контексте организации самостоятельной работы обучающихся (авторское определение).

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ДОВ – Дошкольное обучение и воспитание

КП - компетентностный подход

КТО – кредитная технология обучения

ПиПс – педагогика и психология

ПМНО – педагогика и методика начального обучения

РК – Республика Казахстан

СКГУ – Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева

СРО - самостоятельная работа обучающегося

СРОП - самостоятельная работа обучающегося под руководством преподавателя

УМКД - учебно-методический комплекс дисциплины

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Результативность системной модернизации высшего педагогического образования предполагает комплекс условий, направленных на качество подготовки педагогических кадров. Качество определяется таким уровнем компетентности выпускника вуза, который гарантирует развитие профессионализма специалиста. Компетентность педагогических кадров востребована в условиях обновления содержания образования в Республике Казахстан, государственной образовательной политики повышения престижа профессии педагогов и требований к их качественному составу, интеграции образования, науки и инноваций.

Компетентность выпускника вуза включает способы мышления и деятельности, когнитивные, креативные, исследовательские способности, способности к адаптации в профессиональном сообществе и поддержки инноваций в образовательной среде, самообразования и образования «через всю жизнь» как смысла и способа жизнедеятельности. В этой связи изменения в оценке качества учебных достижений выпускников вуза связаны с тем, что «на первый план выходит не объем усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности» [1, с.17].

Таким образом, основополагающая задача высшей школы – подготовка компетентного выпускника, способного креативно мыслить, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи, способного добиваться эффективных результатов в своей профессиональной деятельности и реализации собственных профессиональных возможностей [2].

В настоящее время вышеуказанная задача успешно реализуется, однако, в связи с внедрением дуально-ориентированной подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан, на наш взгляд, возникла настоятельная необходимость актуализировать ее ценностно-смысловой аспект на основе компетентностного подхода, который предполагает новый тип образовательных результатов – готовность и способности разрабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности. Подчеркнем, что компетентностный подход (*далее – КП*) назван онтологическим основанием дуально-ориентированной подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан [3, с.6].

Профессионально-ориентированные действия будущих педагогов на основе КП требуют перехода от знаниевой парадигмы к парадигме развития личности, когда обучение направлено на становление потребности к самообразованию и самореализации, готовности приобретать новые компетенции.

Качественная трансформация личности студента, уверенно занимающего достойное положение на рынке труда, предполагает актуализацию самостоятельной работы обучающегося на основе КП.

В первую очередь, КП оптимален для решения проблемы психологической готовности студентов к деятельности самообразования на основе формирования устойчивых мотивов к ней посредством четких представлений о сущности, задачах и способах самостоятельной работы обучающихся (*далее – СРО*).

Развитие СРО как значимой составляющей компетентностного обучения востребовано в условиях единого образовательного пространства в контексте Болонского процесса. В соответствии с интеграцией казахстанской системы в мировое образовательное пространство в задачи вуза входит формирование специалистов с уровнем компетенций, достаточным для эффективного осуществления самообразования в сфере профессиональной деятельности. Реализация данной задачи вызвана 78-ым шагом Плана нации «100 конкретных шагов» о поэтапном расширении академической самостоятельности вузов. Свободный выбор образовательных траекторий предполагает индивидуализацию обучения, при которой возрастает значимость СРО.

Таким образом, качество высшего педагогического образования становится возможным при условии формирования в структуре личности будущих педагогов самостоятельности, определяющей самостоятельную работу и самостоятельную деятельность как компоненты самообразования.

Сформированная самостоятельность способствует переходу СРО в самостоятельную деятельность в структуре самообразования, что составляет планируемый результат нашего исследования.

Для достижения планируемого результата требуется организация СРО на компетентностной основе. При такой организации СРО становится организационной формой непрерывности и преемственности в 3-ступенчатой подготовке по педагогическим специальностям: бакалавриат – магистратура – докторантура.

Компетентностное направление модернизации образовательной системы представлено в исследованиях К.М. Арынгазина, В.И. Байденко, В.Ф. Балашовой, М.Б. Баликаевой, А.В. Баранникова.

Педагогическим проблемам компетентностного подхода в структуре учебно-воспитательного процесса посвящен ряд работ (Т.А. Крюкова, О.Е. Левицкая, Р.П. Мильруд, А.М. Новиков, О.Ю. Перцева, Н.Ф. Радионова, В.В. Сериков, Н.М. Слаутина, П.И. Третьяков, А.П. Тряпицына, Н.В. Фомин и др.).

В работах зарубежных и российских ученых (Н. Spencer, Т. Ribot, W.B. Cannon, D. Blum, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.В. Сериков, Н.В. Чекалева, Э.Ф. Зеер и др.) дается обстоятельный анализ контекстно-компетентностного подхода, интегрирующего предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности для перевода учебной деятельности студентов в профессиональную деятельность специалистов.

В ряде педагогических исследований (В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Н.Н. Дзуличанская, Н.В. Днепровская, Д.С. Ермаков) специально выделяется

роль самостоятельной работы студентов в формировании их исследовательской компетентности.

В советской психологии, в процессе переосмысления предмета психологии, подчеркивалось значение перестройки ее концептуального аппарата на основе парадигмы развития личности, становления потребности к самообразованию и самореализации личности (Л.Ф. Бурлачук, М.В. Грицаенко, А.В. Дорин, О.В. Митина, С.П. Баранов).

Несмотря на то, что проблемы психологической готовности обучающихся к деятельности самообразования на основе формирования устойчивых мотивов признаны ранее (Н. Freudenberger, Н. Perlman, А. Brouwers, R.J. Burke, В.М. Вугне и др.), только в настоящее время сущностное значение СРО в контексте Болонского процесса становится предметом пристального внимания исследователей (J.T. Cacioppo, S. Chen, W. Dryden и др.).

Психологические идеи личностного и индивидуального подходов к организации самостоятельной работы студентов в процессе совместного обучения исследуются в работах О.О. Косякова, В.Е. Медведева, Ю.А. Рокицкой, А.С. Хромовой и др.

Различным проблемам компетентностного подхода и организации СРО посвящены труды казахстанских исследователей: С.К. Абильдиной, С.Б. Абдыгаппаровой, С.А. Абдыманапова, А.Е. Абылкасымовой, Н.А. Балабановой, А.Б. Бекмановой, А.А. Булатбаевой, С.А. Жолдасбековой, А.Е. Жумабаевой, А. Жунусбековой, С.М. Кенесбаева, А.К. Мынбаевой и др. [4-6]

Однако в отечественной психолого-педагогической науке нет специальных комплексных исследований, предмет которых - самостоятельная работа студентов, учитывающая непрерывное усложнение педагогической деятельности и направленная на интеграцию внешней и внутренней сторон в учебном процессе на основе компетентностного обучения.

Итак, учитывая недостаточную разработанность проблемы организации СРО на компетентностной основе, считаем, что научно-теоретическое обоснование создания психолого-педагогических условий для организации СРО на компетентностной основе позволит реализовать целостный подход к развитию личности на основе ее самообразования.

Экспериментальное исследование особенностей организации СРО на компетентностной основе вызвано отсутствием специального экспериментального психолого-педагогического анализа данной проблемы, что усиливает актуальность и определяет изучение организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работы и ее влияния на развитие субъектности обучающихся.

Организацию СРО на основе КП следует направить на решение имеющихся в теории и практике **противоречий**:

- между неподготовленностью выпускника школы к самостоятельной работе в условиях самообразования и востребованной приоритетной ролью СРО в условиях компетентностного обучения в вузе;
- между современными требованиями общества к выпускнику как компетентной «самообразующейся» личности, владеющей техниками

самостоятельной работы для решения профессиональных и социальных задач, и недооценкой дидактических возможностей этого вида субъектной деятельности студентов как средства обучения, способного формировать и развивать профессионально-предметную компетентность;

- между осознанной потребностью в освоении будущими учителями технологий самоорганизации и отсутствием результативного подхода к организации этого процесса, ввиду фрагментарности разработки теоретических основ содержания, методов, средств и условий СРО.

Итак, упорядоченная и системная организация СРО на основе КП, а также организация взаимодействия преподавателя и студента на основе партнерства, разработка соответствующих психолого-педагогических условий обусловили выбор **темы** исследования: «Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода».

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование психолого-педагогических условий организации компетентностно-ориентированной СРО как ведущей формы обучения в современном вузе.

Объект исследования – самостоятельная работа студентов в условиях образовательного процесса в вузе.

Предмет исследования - психолого-педагогические условия организации содержательных компонентов самостоятельной работы студентов (организационно-процессуального и личностно-формирующего) на основе компетентностного обучения.

В основе исследования лежит **гипотеза**: СРО способствует становлению компетентного педагога если:

- психолого-педагогические условия ее организации отражают единство внутренних и внешних компонентов деятельности, направлены на интеграцию умений и способностей самостоятельной работы, самостоятельности и самообразования;

- самостоятельная работа строится на основе профессиональных задач современной педагогики;

- разработано учебно-методическое обеспечение ее организации на основе КП, создающее и поддерживающее пространство личностного и профессионального развития.

Для реализации цели и проверки гипотезы в исследовании решаются следующие **задачи**

- уточнить роль и место самостоятельной работы студентов в аспекте парадигмы КП к обучению в вузе и методологических подходов теории формирования самостоятельности обучающихся (раздел 1);

- разработать научно-практическую модель компетентностно-ориентированной СРО для студентов педагогических специальностей: обосновать психолого-педагогические характеристики компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов, систематизировать учебно-методическое обеспечение (раздел 2);

- определить психолого-педагогические условия эффективной организации компетентностно-ориентированной СРО (п. 3.1);

- осуществить мониторинг формирования профессиональной компетентности обучающихся в условиях самостоятельной учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности (п.3.2).

Ведущая идея исследования: самостоятельность и самостоятельная деятельность коррелируют как компоненты самообразования в условиях компетентностно-ориентированной СРО, когда студент сам выполняет подавляющее большинство функций управления своей учебной деятельностью, осознает мотив, четко формулирует цель, разрабатывает программу действий, реализует запланированное, контролирует и оценивает результаты своих действий.

Методологическую основу исследования составляют: а) теории профессиональной подготовки студентов и магистрантов (С.А. Абдыманапов, А.Ш. Алимжанова, А.А. Булатбаева, М.Е. Ержанов, Р.К. Касенова, С.М. Кенесбаев, Т.С. Садыков, А.Е. Абылкасымова, К. Беркимбаев, Н.Н. Хан); теории организации самостоятельной работы на практико-центрированной основе: в процессе профессионального обучения будущего педагога (А.А. Сарсембаева, Ж.Б. Умирбекова, Н.Н. Нурахметов, М.М. Мирзахметов) и профессионального развития учителя (Г.А. Омарова, Г.К. Ордабаева, Ю.Н. Пак, С.Т. Ыбышова, М. Джадрина); студентов в учебно-познавательной деятельности (А.К. Козыбай, Л.Я. Мелкозерова, Н.В. Мирза, Р.А. Сулейменова); б) учение о формировании самостоятельности личности в условиях профессиональной и коммуникативной подготовки субъектов образовательного процесса (С.М. Джакупов, А.К. Сатова, Н.Б. Жиенбаева, О.С. Сангилбаев, А.Р. Ерментаева и др; в) концепции комплексного подхода к изучению личности и психологическим условиям формирования ориентированной самостоятельной деятельности современных студентов (Т.С. Садыков, Ж.И. Намазбаева); г) концепции формирования мотивационного компонента самостоятельной работы личности (А.В. Батаршев, Р.М. Гаранина, Н.Ф.Талызина) [7-17].

Методы исследования: *теоретические:* междисциплинарный анализ и синтез методологических, психолого-педагогических исследований по проблеме исследования, базовых понятий, законодательной базы, эффективного опыта организации СРО; *эмпирические:* наблюдение, тестирование, опрос, анкетирование, эксперимент, анализ результатов самостоятельной работы обучающихся, *математической статистики.*

Этапы и процедура исследования: исследование проводилось поэтапно в период с 2011 по 2016 гг.

На первом этапе (2011-2012, 2012-2013 у.г.) происходило осмысление теоретических основ самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода, формирование научного аппарата исследования, определение содержания констатирующего этапа эксперимента;

На втором этапе (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 у.г.) – осуществлялась апробация и эффективность научно-практической модели компетентностно-ориентированной СРО по формированию компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов, внедрение учебно-

методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО, учитывающего развивающие возможности психолого-педагогических условий;

На третьем этапе (2015-2016 у.г.) – проведены анализ и обобщение основных результатов опытно-экспериментальной работы исследования по организации СРО на основе компетентностного подхода, оформление диссертационного исследования в соответствии с требованиями.

База исследования: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева (кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования», «Психология»), Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова (кафедры «Социальная и возрастная педагогика», «Педагогика, психология и социальная работа»), Кокшетауский университет им. А.Мырзахметова (кафедра социально-педагогических дисциплин). Экспериментальной работой охвачено 718 студентов специальностей: 5В010100 - Дошкольное обучение и воспитание, 5В010200 - Педагогика и методика начального обучения, 5В010300 - Педагогика и психология.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- раскрыты и обоснованы содержательные характеристики компетентностно-ориентированной СРО;
- определено учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО;
- разработан комплекс условий для организации компетентностно-ориентированной СРО при подготовке будущих учителей и определены ее развивающие возможности;
- установлено влияние организации компетентностно-ориентированной СРО на профессионально-личностное становление обучающихся.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования содержательных характеристик компетентностно-ориентированной СРО, ее учебно-методического обеспечения, методических указаний, а также психолого-педагогических условий организации для совершенствования самостоятельной работы студентов в структуре высшего профессионального образования, преемственности процессов самообразования и профессионального саморазвития в системе непрерывного педагогического образования, включая магистратуру и докторантуру.

Апробация результатов работы осуществлялась в соответствии с основными этапами исследования на научно-практических конференциях международного уровня. Основные положения исследования обсуждались на следующих конференциях:

Международная научно-практическая конференция «Козыбаевские чтения – 2013: Казахстан в мировых культурно-цивилизационных процессах» (Петропавловск, 2013); Международная научно-практическая конференция «Профессиональная подготовка во Внутренних войсках: развитие теории и совершенствование практики» (Петропавловск, 2014); Всероссийская научная конференция с международным участием «Непрерывное педагогическое

образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Образовательный процесс в вузе в условиях внедрения образовательных и профессиональных стандартов» (Санкт-Петербург, 2015); II международная научно-практическая конференция «Инновации в образовании: поиски и решения» (Астана, 2015); VI Международная научно-практическая конференция «Наука и мы» (Кокшетау, 2015); Всеукраинская научно-практическая конференция «Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в условиях малого города и сельской местности» (Запорожье, 2015); Международная научно-практическая конференция «Национальная гвардия на страже Независимости страны: теория и практика служебно-боевой деятельности (к 25-летию Независимости Республики Казахстан» (Петропавловск, 2016); XIII Международная заочная конференция «Развитие науки в XXI веке» (Харьков, 2016).

Материалы диссертационного исследования также нашли отражение в периодической печати, рекомендованных ККСОН МОН РК:

Научный журнал «Вестник» №4 2014 ПГУ;

Научный журнал «Педагогика и психология» №4(21) 2014 КазНПУ им. Абая;

Вестник Академии педагогических наук Казахстана №6(68) 2015; в зарубежном журнале, входящем в базу SCOPUS: International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – V. 11. – Iss. 14. – P. 6540-6556 и РИНЦ; в научных журналах:

В мире образования. - №1. – Алматы, 2014;

В мире образования. - 2 (6). – Алматы, 2015;

Вестник СКГУ им. М.Козыбаева. - №2 (27). - Петропавловск, 2015;

Вестник СКГУ им. М.Козыбаева: серия педагогическая – №3 (32). - Петропавловск, 2016;

Вестник Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан. – №3 (21). - Петропавловск, 2016; в зарубежных научных журналах

International Review of Management and Marketing. - 2016. – V. 6. – Iss. 3;

Методист. – - №9. - Москва, 2016.

И материалы диссертационного исследования отразились в материалах международного форума «Обучение на протяжении всей жизни: традиции, новации, перспективы» (Кокшетау, 2013); зарубежного международного форума «Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях в России и за рубежом» (Омск, 2015);

Основные положения, выносимые на защиту

1. Компетентностно-ориентированная СРО призвана развивать профессиональную компетентность будущих педагогов, обусловленную профессиональными задачами, структурой и содержанием педагогической деятельности. Компетентностно-ориентированная СРО имеет целью развитие такой самостоятельности обучающегося, когда он сам организует познавательную деятельность, выстраивая ее в полном цикле (целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка), осуществляет

профессиональное самосознание, дает самооценку своих профессионально-направленных возможностей.

2. Учебно-методическое обеспечение СРО основано на решении субъектно-ориентированных и внутренне обусловленных учебно-профессиональных задач, отражающих специфику специальности и современной педагогической деятельности, задачи развития образования в Республике Казахстан, имеющих вариативный, дифференцированный и индивидуализированный характер.

Усложнение учебно-профессиональных задач от 1-го курса к выпускному осуществляется за счет разнообразных форм организации и методов учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, направленной на интеграцию внешних и внутренних компонентов деятельности.

Психологическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО реализуется посредством поддержки преподавателями образовательной деятельности студентов при возникновении у них затруднений продвижения в индивидуальном образовательном маршруте.

3. При организации компетентностно-ориентированной СРО происходит развитие самостоятельности и потребности в самообразовании за счет направленности самостоятельной работы на освоение умений управлять ею, на актуализацию волевых качеств личности на основе четкого определения критериев модульно-рейтинговой системы оценки, обязательной рефлексии (личностной, интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной), учета субъектного опыта обучающегося.

4. Освоение студентами ценностно-смысловой основы самостоятельной работы базируется на развитии экзистенциальной сферы личности, которое поддерживается такими формами СРО, как дискуссия, рефлексивный практикум (тренинг), других форматов учебной коммуникации.

5. Критерием продуктивности разработанной совокупности психолого-педагогических условий организации СРО является уровень сформированности психолого-педагогического, предметного, методического, личностного компонентов профессиональной компетентности. Показателем результативности реализации психолого-педагогических условий организации компетентностно-ориентированной СРО являются: а) интерес к профессиональной деятельности у обучающегося, способствующий развитию потребностей самообразования; б) уровень развития ключевых компетенций.

6. В ходе исследования выявлены дополнительные условия (организационно-педагогические), заключающиеся в целесообразности проведения мониторинга промежуточных результатов развития самостоятельности студентов педагогических специальностей.

7. Внедрение в практику разработанных психолого-педагогических условий организации компетентностно-ориентированной СРО позволяет диагностировать положительное влияние этих условий на личностное и профессиональное развитие студентов, что проявляется в осознании ими

ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности, в развитии умений решать профессиональные задачи.

Достоверность и обоснованность результатов исследования: комплекс психолого-педагогических условий организации самостоятельной работы студентов успешно формирует основные компоненты профессиональной компетентности будущих педагогов – психолого-педагогический, предметный, методический и личностный.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников, приложения. Общий объем работы составляет 173 страницы машинописного текста, 21 таблиц, 13 рисунков.

Структура диссертации определена логикой и последовательностью поставленных задач. **Во введении** обоснована актуальность темы, представлен научный аппарат исследования, включающий цель, задачи, объект и предмет, а также гипотезу и ведущую идею диссертации.

В первой главе «Состояние и пути развития проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе» анализируются сущность и ресурсы КП для формирования профессиональной компетентности и ключевых компетенций обучающегося, имеющих перспективы самообразования личности как целенаправленной, свободной и самостоятельной познавательной деятельности. Обоснованы ведущие позиции СРО в развитии творческой мотивации, индивидуализации стиля учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, самоактуализации, самоконтроля, самоуправления, саморазвития и других сфер деятельности обучающегося. Таким образом, сформулирован вывод об интеграции организационно-процессуальной и личностно-формирующей сторон СРО на основе дидактических характеристик КП.

Во второй главе «Психолого-педагогические условия моделирования самостоятельной работы личности студентов» рассмотрены содержательные характеристики компетентностно-ориентированной СРО, описанные в последовательности: цель, содержание, процесс, оценивание, результат, технология организации исследуемой СРО. Моделирование данных характеристик потребовало разработки и описания соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на развитие у обучающихся умений управления самостоятельной деятельностью на основе сформированных представлений о механизмах самообразования и технологии самостоятельной работы.

В третьей главе «Экспериментальное изучение организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов педагогических специальностей» представлены методы, организация и комплексный анализ результатов апробации научно-практической модели организации компетентностно-ориентированной СРО. Методы и организация уточнены с помощью психолого-педагогических условий, реализующих содержательные характеристики исследуемой СРО, которые, в свою очередь, обеспечены учебно-методическим сопровождением.

В заключении содержится оценка полноты решения поставленных задач, общие выводы и рекомендации по результатам исследования.

Список использованных источников составляет 152 наименований

В приложениях представлены примеры учебно-профессиональных задач для организации компетентностно-ориентированной СРО.

1 СОСТОЯНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

1.1 Компетентностный подход как концептуальная основа организации обучения в современном вузе

В условиях системной модернизации казахстанского образования, обновления его содержания актуален КП, направленный на формирование ключевых навыков, умений и знаний, комплексное их применение на практике для становления опыта и способностей обучающегося, его мотивации к непрерывающемуся развитию. КП отличается от традиционного (знаниевого), рассматривающего образовательный процесс как сугубо рациональное «втягивание» профессиональной подготовки «в круг наукоучения» с его жесткой предопределенностью, однозначностью понятийного аппарата» [18, с. 48-49], тогда как требуется сбалансированность когнитивного освоения учебных дисциплин и овладения компетенциями.

Вытеснение традиционного подхода компетентностным объективно востребовано в условиях, когда следует «обеспечить доступ к новым педагогическим и дидактическим подходам и их развитию, дабы они содействовали овладению навыками и развивали компетентность и способности, связанные с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте» [19, с. 91].

Значимость КП в нашем исследовании мы связываем с профессиональным становлением личности будущего педагога, способного переводить практически применяемые знания, умения, навыки в опыт, принимающего самостоятельные решения, организующего свое самообразование, планирующего профессиональное саморазвитие. Подчеркнем значимость КП в связи с дополнением статьи 1 Закона РК «Об образовании» подпунктом 29-1: профессиональное образование - вид образования, направленный на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» [20].

КП актуализирован в условиях перехода от формата «teaching» («обучаемый») к формату «learning» («обучающийся»); от «туннельного взгляда» в воспитании и обучении на «системный взгляд» (Юрген Колер, университет Грейсвальд); от знаний, умений, навыков к внутренним резервам личности, способной «перекрывать» ожидания социального заказа, «превзойти самого себя» (Ж.Делор).

КП в образовании связан с формированием новой миссии образования, обусловленной, по мнению ученых, изменениями общемировоззренческих представлений о человеке и его сущности. КП прежде всего возник в профессиональном образовании и был направлен на поиск ответа: как учить так, чтобы на выходе получить компетентного профессионала [21, с. 76].

По замечанию Н.В. Днепровской, модели компетенций «показали высокую эффективность при подборе и развитии персонала в компаниях, но все чаще они находят применение и в системе образования...» [22, с. 129]. Развитие компетенций в рамках образовательных программ направлено на повышение качества образования, возможностей трудоустройства, профессиональную адаптацию специалиста. Последняя обусловлена особенностями общества услуг, в котором компетентность специалиста приобретает все большее значение в связи с усложнением формы и содержания социальных и производственных контактов, постоянным обновлением форм предъявления и переработки информации, требованием индивидуального стиля деятельности и опыта практической деятельности.

Ожидаемый результат КП – формирование профессиональной компетентности–интегративной характеристики личности, выражающей готовность и способность эффективно выполнять профессиональную деятельность.

Профессиональная компетентность исследуется Л.И. Анциферовой (совокупность профессиональных свойств), Ю.В. Варданяном (готовность осуществлять профессиональную деятельность и производить соответствующие действия), М.А. Чошановым (синтез мобильности знания и гибкости метода), Н.В. Кузьминой (осведомленность педагога, способность продуктивно решать учебно-воспитательные задачи), А.К. Марковой (результат профессионального самообразования) и др.

Выделим определение Турсиновой Ж.Ж. «профессиональная компетентность – это система интеллектуальных, психологических, моральных и деятельных (функциональных) компетенций специалиста, отражающих уровень приобретенных знаний, навыков, опыта, информационной насыщенности и других свойств в конкретной сфере профессиональной деятельности [23, с.6].

В исследовании Г.К. Ахметовой и З.А. Исаевой профессиональная компетентность выступает как системообразующая категория процесса повышения квалификации и саморазвития специалиста [24, с. 128].

Профессиональная компетентность педагога выступает в виде ключевых, базовых и специальных компетенций, которые, «пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенного образовательного пространства» [25, с. 198]. Для нашего исследования принципиально то, что решение учебно-профессиональных задач сопровождается становлением собственной профессиональной позиции и накоплением ценностно-смыслового опыта педагогического образования.

По нашим наблюдениям в СКГУ им. М. Козыбаева, Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова, Кокшетауском университете им. А. Мырзахметова формирование профессиональной компетентности затруднено. Одна из причин затруднения - профессиональные стандарты, перечисляющие обязательные разделы для изучения, а также профессиональные задачи, свидетельствующие о компетентности выпускника.

Таким образом, стандарты задают лишь начальные и конечные параметры обучения, тогда как «вопрос о профессионально направленном содержании этого обучения, способствующем повышению компетентности бакалавров, дипломированных специалистов или магистров по различным направлениям, является открытым» [26, с. 6].

Согласно логике нашего исследования, СРО как ведущая форма обучения должна отвечать требованиям КП. В этой связи обратимся к сущности указанного подхода.

КП - достаточно отчетливая целостная дидактическая концепция. В его основе лежит конструктивистски-прагматическая философия образования, в контексте которой определяются цели и методы современного образования, ориентированного на формирование у обучающихся компетентностей.

Принципиально то, что КП предполагает направленность мышления и деятельности преподавателя на организацию обучения с его ожидаемым результатом формирования способностей решать (на основе усвоенных знаний) реальные жизненные, познавательные и профессиональные задачи. Такой подход обеспечивает становление у обучающегося собственной системы деятельности, особенно в условиях его самостоятельной работы. При его оптимальной организации КП обеспечивает также формирование у студентов компетентности и др. характеристик образованности, которые не ограничиваются набором знаний и умений.

Отметим, что КП способствует международному признанию национальных образовательных программ, мобильности студентов и преподавателей, повышению качества образования, развитию социального партнерства.

Г.И. Ибрагимов подчеркивает: «Компетентностный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, т.к. предполагает ориентацию на формирование, наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода – главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовности (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда» [27, с. 365].

Актуализируемый подход реализуется в вузе с учетом особенностей кредитной технологии обучения (*далее – КТО*). Внедрить КТО в учебный процесс – «значит не просто переориентировать его основную, знаниевую функцию на новую образовательную парадигму, когда студент не обучается, а учится, - это значит перевести управляемую дидактическую систему в самоуправляющуюся, когда разработаны такие механизмы воздействия на студента, в т.ч. мотивационные, что он не может не учиться творчески и самостоятельно» [28, с. 25].

Для рассматриваемого нами КП в качестве основных категорий выступают «компетенция» и «компетентность». Данные понятия активно применяются в педагогике, психологии, социологии (Б.Г. Ананьев, И. Даузеншен-Гай, М. Джадрина, П. Дуайе, У.Б. Жексенбаева, М.Х. Балтабаев, Б.Т. Кенжебеков, Г.Ж. Менлибекова, Ш. Курманалина, М.С. Мухамеджанов, Э.Ф.

Зеер, В.А Кальней, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Х.Х. Люгер, Д. Макайре, Дж. Равен, Р. Уайт, В.В. Рыжов, В.А. Сластенин, И.Д. Фрумин, М.А. Чошанов, С.Е.Шишов и др.).

Вместе с тем нет единого определения терминов «компетенция» и «компетентность», что создает ситуации разночтения и затрудняет понимание сущности КП. В теории данные понятия либо отождествляются (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), либо дифференцируются, например, как способность – свойство личности (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской).

Не менее важно мнение Е. Артамоновой, выражающее другую проблему: «Между тем мы наблюдаем поляризацию мнений специалистов относительно понятий, вводимых в педагогический тезаурус компетентностной парадигмой (компетенция, компетентность, компетентностный подход), они порой диаметрально противоположны: от признания за ними инновационного (эвристического) значения до отношения к ним как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки»» [29, с. 2].

В настоящее время «компетенции все чаще интерпретируются как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов и выступают в качестве цели образовательных программ» [30, с. 13]. Прикладной характер компетенций определяется уровнем образовательной программы. Так, образовательная программа магистерской подготовки предполагает сформированность компетенций «как интегративной совокупности характеристик (способности, знания, умения, навыки, мотивы, ценности), обеспечивающих выполнение научной, профессиональной деятельности на высоком уровне и достижение определенного результата» [31, с. 65].

Таким образом, компетенция – динамичное и функциональное сочетание знания, понимания, навыков и способностей, усиленное готовностью и мотивацией. Причем способности рассматриваются нами как динамичный комплекс характеристик, в совокупности обеспечивающих компетентную деятельность. Таким образом, ядро компетенции – это деятельностные способности личности.

Согласно международным стандартам, понятие компетенций включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способности знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как жить* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия жизни, жизни с другими, а также в социальном контексте). Следовательно, компетенция представляет собой интегративное сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и видам ответственности, описывающих уровень или степень, в которой человек способен эти компетенции реализовать.

Наша педагогическая практика по образовательной программе PhD закрепила убеждение, учитываемое нами в организации СРО: за формирование компетенций не могут отвечать отдельно взятые дисциплины учебного плана [32]; нужен комплекс психолого-педагогических условий, актуализирующих самостоятельность и самообразование в структуре самостоятельной работы.

Если *компетенция*-комплекс вышеназванных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, то *компетентность* - мера освоения компетенции, определяемая способностью решать конкретные задачи.

Компетентность – следствие обладания знаниями, опытом и умениями, а также их мобильного, вариативного, гибкого применения, что зависит от аналитических, творческих и практических навыков. Индивидуальную и интегрированную природу компетенции и ее материализацию в компетентности подчеркивает И.А. Зимняя: компетенция – «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [33, с. 34].

Компетентность рассматривается нами как определенное качество понимания будущим педагогом профессионально-ориентированной действительности, которое подсказывает наиболее целесообразный в конкретной ситуации способ решения педагогических задач.

Представим в таблице 1 наиболее принципиальные различия понятий «компетенция» и «компетентность» обучающегося.

Таблица 1 – Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» обучающегося

Компетенция	Компетентность
Способность, отражающая необходимые стандарты решения педагогических задач	Способность, необходимая для решения педагогических задач и получения результатов педагогической деятельности
Уровень овладения практической деятельностью, педагогические стратегии успешной деятельности, обеспечивающие решение задач, преодоление препятствий и достижение цели в тех или иных педагогических ситуациях	Интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешную практическую деятельность за счёт усвоенных эффективных педагогических стратегий
Личностная способность обучающегося решать определённый класс профессиональных задач	Результат освоения обучающимся компетенций, проявляющийся в профессионально-направленной деятельности

Для организации самостоятельной работы студентов на основе КП нами уточнены составляющие компетентности:

- уровень усвоения обучающимися предметных знаний и умений в условиях самостоятельной работы (качество предметных знаний и умений);
- диапазон и широта знаний и умений, применяемых для организации самостоятельной работы (качество инструментально-прикладных знаний и умений);
- способность выполнять задания СРО;

- способность рационально организовывать и планировать самостоятельную работу;
- способность быстро адаптироваться при изменении технологии, организации и условий самостоятельной работы.

При организации самостоятельной работы студентов нами учтены также сущностные признаки компетентности: 1) компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений организации самостоятельной работы в сочетании с предметно-педагогическими умениями и знаниями; 2) компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной самооценки и инструментально-прикладных знаний и умений организации самостоятельной работы.

Обоснованность нашей позиции подтверждает точка зрения А.М. Новикова: «...компетентность же подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих в основном внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня каждому специалисту. Речь идет, в первую очередь, о таких качествах личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца и постоянно учиться. Это, кроме того, и гибкость мышления, и наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, умение вести диалог, коммуникабельность, способность к сотрудничеству и т.д. Над собственно профессиональной - технологической - подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту» [34, с. 23-24].

Рассмотрим содержание **ключевых** компетенций, исходя из того, что студентам необходимо адаптироваться к требованиям обучения в вузе и овладеть опытом самообразования.

Исследования в области ключевых компетенций представлены в работах Э.Ф. Зеера [35], Р. Петруновой [36], И.А. Зимней [37] и др. В ходе анализа литературы установлено: исследователи (В.И. Байденко [38], Е.В. Бондаревская [39], И.А. Зимняя, Дж. Равен [40], П.И. Третьяков [41] и др.) определяют примерно одинаковый набор ключевых компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как компетентностей.

На современном этапе развития педагогической науки ключевые компетенции (*универсальные компетенции* по М.В. Рыжакову, *базовые навыки* по В.И. Байденко) рассматривают как:

- определенный уровень функциональной грамотности, под которой понимают способность применять универсальные методы деятельности (В.А. Болотов, В.В. Сериков);
- универсальные умения (А.Н. Тубельский);
- систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности;
- тип образовательных результатов - способность решать сложные реальные задачи (И.Д. Фрумин);
- форму сочетания знаний, умений и навыков, позволяющую ставить и

достигать цели по преобразованию окружающей среды (Г.С. Селевко);

- общую способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий (А.В. Усова);

- межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах (Э.Ф. Зеер);

- возможность установления связей между знанием и операционным действием в ситуации решения проблемы (П.И. Третьяков);

- личностно-осознаваемую систему знаний, умений, навыков, имеющую универсальное значение (В.Н. Введенский).

При организации самостоятельной работы нами приняты во внимание следующие **составляющие ключевых компетенций**: *информационная* - способы приема, хранения, оформления и передачи информации; *проектировочная* - способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков; *оценочная* - способы сравнения результатов с целями, классификация, абстрагирование, прогнозирование, систематизация, конкретизация; *коммуникативная* - способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей [42, с. 45].

В нашем исследовании основу ключевых компетенций составляют универсальные способы действий для решения педагогических задач.

В свою очередь ключевые компетенции можно определить как базис необходимых качеств личности, основываясь на которые, осуществляется формирование профессиональной компетентности.

Особо отметим, что КП поддерживают модульные образовательные программы с их классифицированием модулей и компетенций:

- 1) *общие обязательные модули* - циклы базовых дисциплин, формирующих *общие* компетенции, напрямую не связанные со специальностью;

- 2) *обязательные модули по специальности* - циклы *базовых и профилирующих дисциплин*, составляющие основу специальности и направленные на формирование *профессиональных* компетенций;

- 3) *модули по выбору* для определенной специальности - циклы дисциплин по индивидуальному профилированию, направленные на формирование *возможных компетенций в рамках специальности*;

- 4) *модули по выбору, выходящие за рамки квалификации* - циклы дисциплин, не относящиеся к специальности и направленные на формирование *дополнительных компетенций* (информационные технологии, иностранные языки) [43].

При разработке модульных программ следует учитывать позицию А.А. Иринчеева: «Подготовка учителей во многом зависит от того, насколько правильно определено содержание образования, которое должно иметь структуру, где «ядро» знаний (обязательных курсов) служит источником формирования «оболочки» знаний – системы курсов, имеющих

профилирующую специальную направленность» [44, с. 14]. «Ядром» служат первые два модуля, «оболочкой» - модули по выбору.

Вместе с тем мы разделяем мнение И.В. Гладкой, считающей, что проектирование программ на основе КП имеет ряд особенностей, состоящих в:

- смещении акцента со знаниевого компонента образования на критерии результата образования, что требует не просто воспроизводства определенного объема знаний, а нахождения механизмов внедрения полученных знаний;
- потребности обновления содержания образования путем усиления практической направленности профессионального образования;
- ориентации образования на достижение стратегических целей развития - обучаемости, самоопределения, самоактуализации, саморазвития, самосовершенствования, социализации и развития индивидуальности, продиктованных потребностями постиндустриального общества;
- переходе к индивидуализируемому обучению, осуществлению (на основе интересов студентов) изменений в организации учебного процесса [45].

Для организации СРО методологическое значение имеет диалектическая природа компетентности: являясь продуктом обучения, она в то же время не вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза деятельностного и личностного опыта. В этой связи приведем точку зрения Г.А. Омаровой: «формирование профессионально-личностной компетентности будущего специалиста в рамках такой его важнейшей составляющей компетенции, как готовность и способность к перманентному самообразованию и самообразовательной деятельности, представляется нами как формирование, развитие и регуляция индивидуально-личностных качеств «самообразующегося» человека постиндустриального информационного общества» [46, с. 93].

В Государственной программе развития образования и науки РК на 2016-2019 гг. как мера по усилению требований к педагогам сказано: «Самообразование и самосовершенствование станут неотъемлемой частью деятельности педагога, получают отражение в педагогическом портфолио» [47, с. 47]. Вместе с тем в данном документе обозначено требование к высшему образованию: «Необходимым условием востребованности выпускников вузов являются их компетенции, удовлетворяющие ожидания работодателей» [47, с. 65]. Известно, что профессиональные компетенции формируются в рамках образовательных программ, разработанных в соответствии с Дублинскими дескрипторами и пожеланиями работодателей. В этой связи актуально самообразование будущих педагогов, способных обучаться по образовательным программам практикоориентированного характера.

Для самообразования как своеобразного ядра СРО особое значение приобретает понятие *индивидуальной образовательной траектории*.

Индивидуальная образовательная траектория - индивидуальный проект достижения целей и результатов обучения, планируемых самим обучающимся посредством выбора подходящих форм, темпа, средств и методов обучения,

когда условием такого выбора становится правильно организуемая самостоятельная работа студентов.

Подчеркнем подчиненность понятия «кредитная технология обучения», принятого в Законе РК «Об образовании», назначению индивидуальной образовательной траектории: «обучение на основе выбора и самостоятельного планирования обучающимся последовательности изучения дисциплин с использованием кредита как унифицированной единицы измерения объема учебной работы обучающегося и преподавателя» [20]. Очевиден фактор самообразования и в определении, данном в Типовых правилах проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в высших учебных заведениях: КТО – образовательная технология, направленная на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории и учета объема освоенного учебного материала в виде кредитов [48].

Направленность индивидуальной образовательной траектории на развитие умений деятельности самообразования отражает практика американских вузов, где работает «программа для лучших студентов» Honors. Студенты с лучшими учебными достижениями могут вступить в такую программу, написав заявление в администрацию вуза. Есть часть продвинутых курсов, на которые могут записаться только члены программы Honors, либо, если число мест ограничено, они имеют преимущество. Члены программы имеют право брать больше курсов и, соответственно, больше учебных часов, чем остальные студенты, за счет более эффективного использования самостоятельной работы. Отметим также, что в вузах Евросоюза эффективно используется практика индивидуализации обучения: студенты с разным исходным уровнем знаний, протестированные в начале изучения курса, могут заниматься по индивидуальным образовательным траекториям, применяя адаптированные для них пакеты, блоки учебно-методических материалов по изучаемым дисциплинам.

Представим на рисунке 1 наше понимание индивидуальной образовательной траектории с помощью денотатного графа.

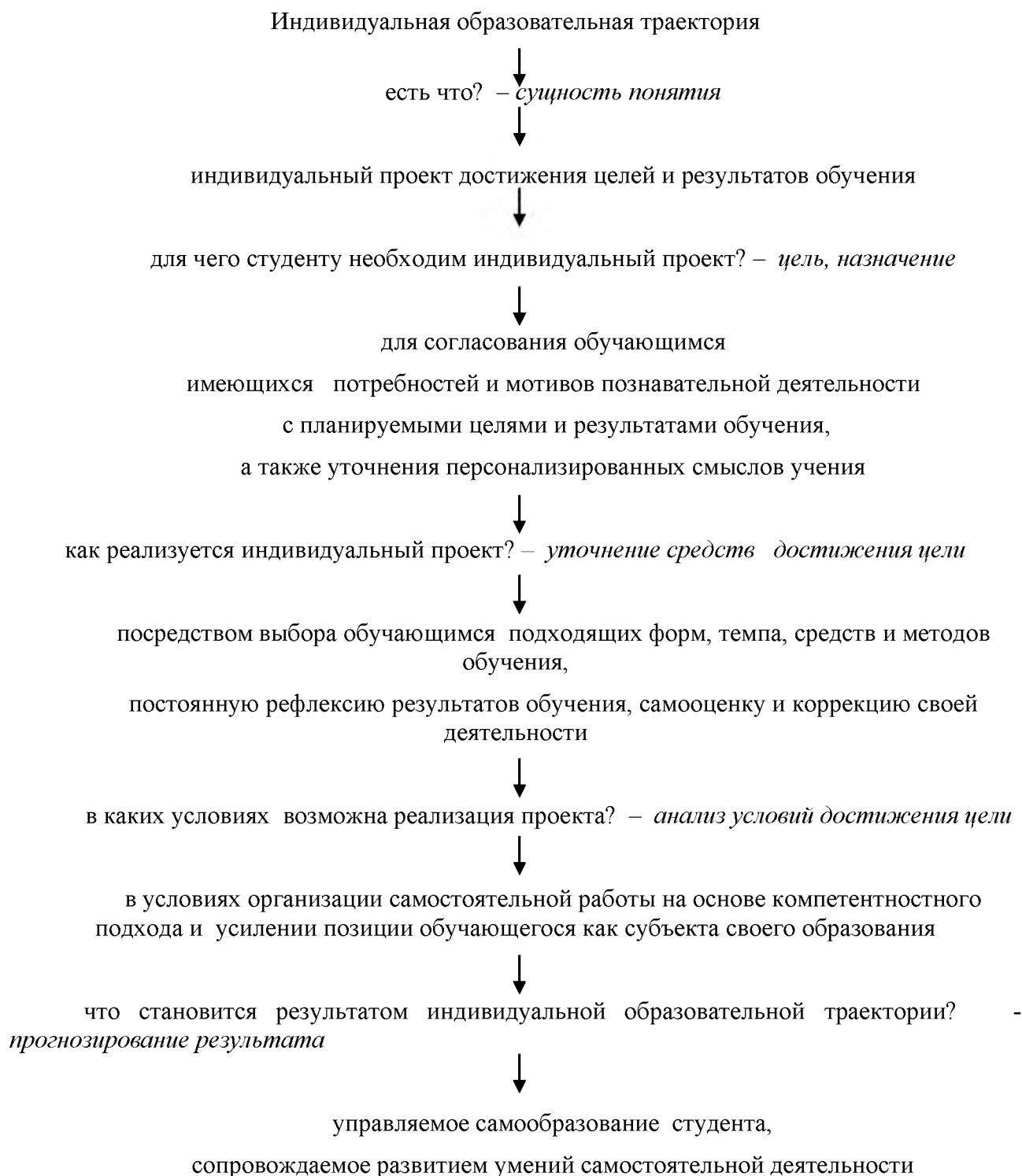


Рисунок 1 – Денотатный граф к понятию «Индивидуальная образовательная траектория»

В диссертационном исследовании «Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза» (выполнено на базе СКГУ им. М. Козыбаева) Г.В. Гордиянова определяет образовательную самостоятельность как «качество личности студента, позволяющее осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута на основе самостоятельного выбора, соответствующего его

образовательным целям, возможностям, мотивации и интересам» [49, с. 12]. В числе характеристик нелинейного образовательного процесса названы «большая свобода выбора студентами дисциплин, личное участие студента в формировании своего учебного плана, вовлечение академических консультантов, содействующих в построении индивидуального образовательного маршрута» [49, с. 13]. Наше исследование имеет одну базу с вышеназванным исследованием, что позволяет нам уточнить: необходима систематизация и структуризация характеристик нелинейного образовательного процесса, чему отвечает организация самостоятельной работы студентов с перспективой их самообразования. Для организации самостоятельной работы студентов предлагаем КП как концептуальную основу самообразования обучающихся. В этой связи представим на рисунке 2 наше понимание КП.

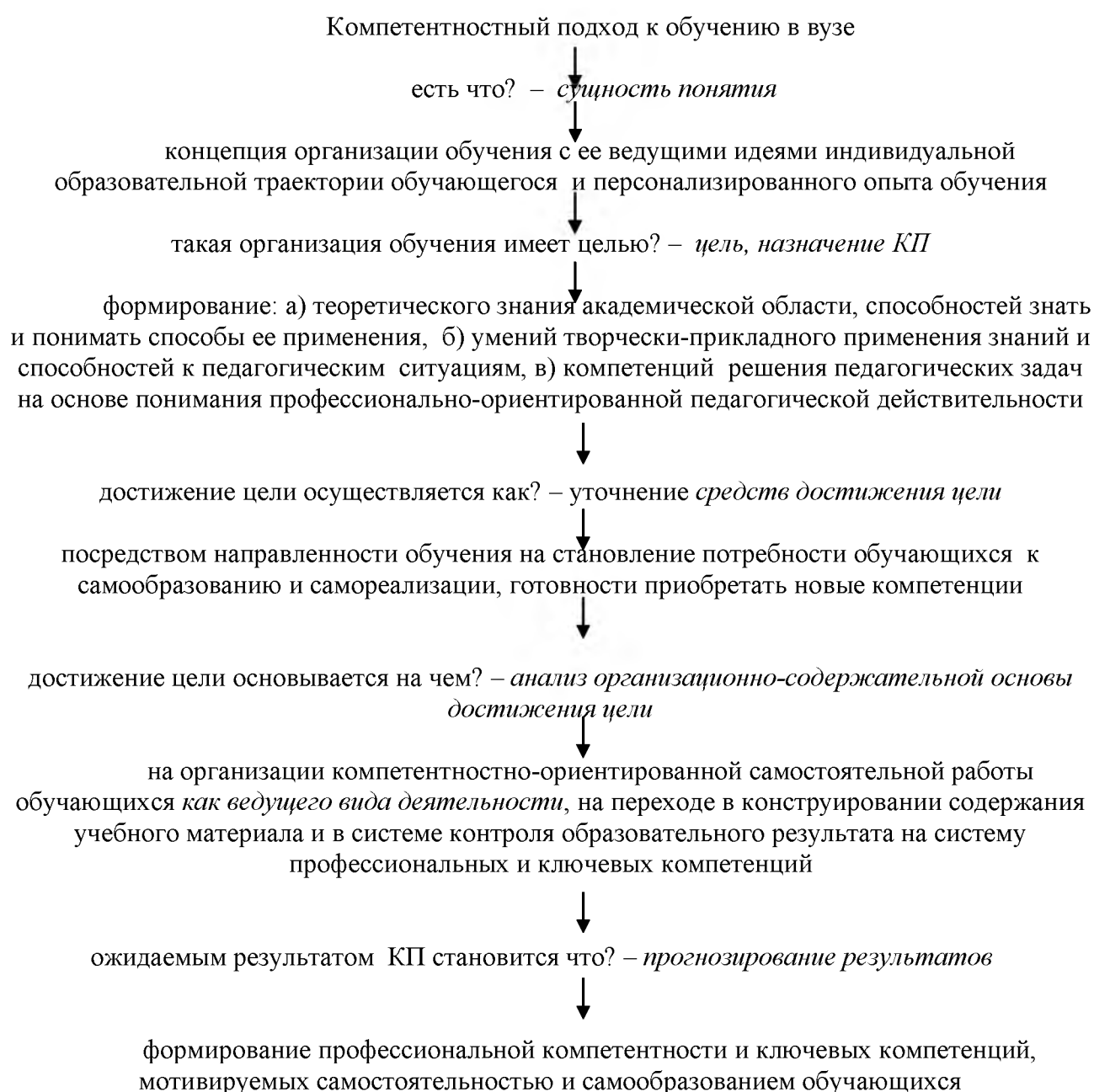


Рисунок 2 – Денотатный граф к понятию «КП к обучению в вузе»

1.2 Самостоятельная работа студентов в структуре формирования их профессиональной компетентности

Способность к самостоятельной работе востребована во всех предметных областях. Наряду со способностями к самостоятельной работе в области предметной деятельности, в личной и профессиональной жизни ценятся такие способности, как организовать свое время, установить приоритеты, выдержать предельные сроки работы и выполнить весь объем работы, принять на себя ответственность, самостоятельно найти конструктивные решения проблем. Таким образом, самостоятельность становится жизненно значимым личностным качеством и во многом определяет успешность деятельности. Вместе с тем характеристики и способности людей, «от которых зависит эта успешность, относятся не только к познавательной, но и личностной сфере человека... Именно личностные ценности определяют внутреннюю мотивацию специалиста, побуждающую его к компетентной профессиональной деятельности» [50, с. 72].

Отметим обоснованный интерес к исследованию сущностных характеристик самостоятельной работы студентов и условий ее эффективности.

В научно-исследовательской литературе встречаются понятия, отражающие движущие механизмы процесса самостоятельной работы и отвечающие им результаты: «самообучение» (П. Кэнди), «саморегулируемое обучение» (Б. Зиммерман), «самоуправляемое обучение» (Д. Гроу), «технология управляемого самообучения взрослых» (Л. Амирова), «самообразование» (М. Гиббонс), «самоорганизационная и самоориентированная компетентности» как ведущие образовательные компетентности (А.О. Блинов), «самостоятельно-деятельностная компетентность» как образовательный результат-продукт самостоятельной деятельности студента (М.А. Федорова), «субъектность личности» (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), «образовательная самостоятельность» (Г.В. Гордиянова).

В дидактике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов. Однако в меняющихся условиях образовательного процесса нет однозначного понимания указанной категории.

Исследователи, занимающиеся данной проблемой применительно к высшей школе (С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, И.А. Зимняя, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, П.И. Пидкасистый), казахстанские ученые (С.Б. Абдыгаппарова, Г.К. Ахметова, С.Р. Ибатуллин, А.А. Кусаинов, Б.А. Мырзалиев, С.М. Омирбаев, А.Е. Абылкасымова) вкладывают в этот термин различное содержание.

Самостоятельная работа актуализирована в исследованиях как: а) вид учебной деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес; б) цикл учебной деятельности, в котором реализуются функции управления и самоуправления учебной деятельностью студентов; в) основа самообразования, условие дальнейшего повышения квалификации; г) система психолого-педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов; д) средство формирования

профессиональной компетентности будущего учителя; е) средство обучения; ж) метод обучения; з) форма учебной деятельности.

Разнообразие подходов к толкованию сущности самостоятельной работы объясним тем, что определение данного понятия динамично и многогранно. Его значение трансформируется в соответствии с модернизацией образования и в условиях обновления его содержания.

В одних определениях ведущая роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателю, в других - студенту.

Так, С.И. Архангельский понимает под самостоятельной работой самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач.

Авторский коллектив казахстанских ученых подчеркивает мотивирующий характер самостоятельной работы: «особый вид учебной деятельности обучающихся, направленный на самостоятельное выполнение дидактической задачи, формирование интереса к познавательной деятельности и пополнение знаний в определенной отрасли науки» [51, с. 69].

А.Г. Молибог рассматривает самостоятельную работу как деятельность, складывающуюся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ.

Р.А. Низамов понимает самостоятельную работу как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя.

И.А. Зимняя актуализирует субъектную сущность самостоятельной работы как «целенаправленной, внутренне мотивированной структурированной самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемой им по процессу и результату деятельности» [52, с.126].

Научная школа РГПУ им. А. И. Герцена обосновывает обязательность самостоятельной работы в профессиональной подготовке: «вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата» [53, с. 11].

А.Е. Абылкасымова определяет интегративную сущность самостоятельной работы: «это основа высшего образования, и в структуре целостного педагогического процесса она, с одной стороны, выступает как внеаудиторная работа студентов, а с другой – как систематическая, планомерная, целенаправленная работа студента, осуществляемая им в ходе аудиторных, обязательных по расписанию занятий» [54, с.113].

П.И. Пидкасистый расширяет возможности самостоятельной работы как разнообразие типов учебных, производственных и исследовательских заданий, выполняемых под руководством преподавателя с целью усвоения различных знаний, приобретения умений и навыков, опыта творческой деятельности и

выработки систем поведения [55, с. 159].

Приведем определение понятия «самостоятельная работа», наиболее полно отвечающее логике нашего исследования: это средство вовлечения студента в самостоятельную познавательную деятельность, формирующую у него психологическую потребность в систематическом самообразовании, которой присущи следующие характеристики: она формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения; является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося в процессе обучения и профессионального самоопределения [56, с.18].

Для экспериментальной организации СРО к характеристикам психологической потребности к самообразованию добавим не менее важное проявление готовности обучающегося – вариативность решения учебно-профессиональных задач.

Результативность СРО определяется регламентацией функций студента в ГОСО высшего образования [57, п.47-2)].

Типовой единичный цикл СРОП включает четыре основные функции. Первая – предполагает реализацию активного восприятия студентами информации преподавателя, полученной в период установочных занятий по учебной дисциплине. Вторая функция предполагает, что студенты самостоятельно, на основании рекомендаций преподавателя, изучают учебно-методические пособия, литературные источники, выполняют домашние задания, контрольные и курсовые работы и т.д. На этом этапе от студентов требуется знание методов работы, фиксация своих затруднений, самоорганизация и самодисциплина. Третья функция студентов состоит в анализе и систематизации своих затруднительных ситуаций, выявлении причин затруднений в понимании и усвоении ими учебного материала, выполнении других учебных действий. Студенты переводят неразрешимые затруднения в систему вопросов для преподавателя (ранжируют их, упорядочивают, оформляют), строят собственные версии ответов на эти вопросы. Четвертая функция студентов состоит в обращении к преподавателю за соответствующими разъяснениями, советами, консультациями.

В условиях кредитной технологии обучения 1 минута самостоятельной работы студента так же ценна, как и 1 минута аудиторных занятий. Следовательно, нельзя допускать инфляции кредитной единицы, включающей виды самостоятельной работы и актуализирующей самостоятельную деятельность обучающегося.

Подчеркнем, что, согласно европейским стандартам трудоемкости СРО, на самостоятельную работу студента выделяется значительно больше времени,

чем на аудиторную, даже если часть аудиторной работы выполняется студентом самостоятельно-индивидуально или в группе.

В европейских образовательных программах просчитывается весь недельный фонд учебного времени, включая не только аудиторные часы, но и часы, отводимые на самостоятельную работу студентов, а также все виды работ, выполнение которых необходимо при освоении образовательной программы. Распределение часов учебной нагрузки между аудиторной и самостоятельной работой варьируется по дисциплинам и определяется методиками обучения и образовательными технологиями, выбираемыми преподавателями. Время, отводимое на самостоятельную работу по каждой дисциплине, распределено равномерно по неделям семестра. Перед началом семестра студенты получают по каждой дисциплине документ, аналогом которого в казахстанском вузе служит рабочая программа дисциплины. Он содержит недельный план заданий на самостоятельную работу. Бюджеты времени по каждой дисциплине жестко определены преподавателями и приняты студентами. Преподаватели регулярно встречаются с каждым студентом для проверки и оценки результатов выполнения текущей самостоятельной работы. Выделяемое аудиторное время примерно соответствует 40% от планового недельного фонда времени самостоятельной работы по соответствующей дисциплине. Благодаря этому, в зарубежных университетах в последние десятилетия имела место тенденция перераспределения фонда учебного времени в пользу самостоятельной работы.

Перейдем к вопросу о месте СРО в обучающем процессе. Актуальность данного вопроса подтвердим научной позицией А.В. Купавцева: «При трансформации на индивидуального абстрактно-информационного способа передачи знаний в «живую» субъектную учебно-познавательную деятельность самостоятельная работа перестает быть простым методическим приемом, а является принципиально новым, персонифицированным в соответствии со способностями и личностной позицией студентов к учебе, видом обучения в современном вузе» [58, с. 41].

В настоящее время СРО - ведущая эффективная форма организации учебного процесса в вузе, систематизирующая процессы приобретения, структурирования и закрепления знаний, умений и навыков, мотивирующая становление личностного опыта решения учебно-профессионально-педагогических задач, реализующая принцип психологической и педагогической завершенности целостного педагогического процесса.

Ее ведущая роль обусловлена комплексом требований к компетентности специалиста, где больший удельный вес занимают умение самостоятельно ориентироваться в потоке информации, способности к самообразованию и самостоятельному получению знаний. Все эти качества специалиста в значительной степени определяются ключевыми компетенциями, рассмотренными в подразделе 1.1.

Таким образом, СРО предназначена не только для овладения дисциплиной, но и для формирования качеств самостоятельности и навыков

самообразования. Данная позиция важна для организации СРО на основе КП. В результате такой организации студент получает возможность погружения в предмет через деятельность во внеаудиторной обстановке. Такое обучение целесообразно для студента и адекватно его потребностям.

СРО занимает особое место в структуре учебного процесса, т.к. представляет собой наиболее наглядную форму проявления творческой активности обучающихся. В процессе самостоятельной работы раскрываются способности человека, формируются его качества как творческой личности. Т.к. компетенция включает, наряду со знаниями, умениями, навыками, мотивацию, личностные качества, умение эффективно использовать внешние и внутренние ресурсы, развитие этих компонентов невозможно без активной позиции студента, его готовности к самообучению и самоактуализации. Ключевые компетенции, присутствующие в стандартах подготовки бакалавров по всем направлениям: стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, осознание социальной значимости своей профессии, способность нести ответственность за результаты своего обучения и профессиональной деятельности, - отражают активную позицию студентов.

СРО занимает особое место в структуре учебного процесса, т.к. является средством подготовки обучающихся к самообразованию. В этой связи перспективна точка зрения Ж.Б. Умирбековой: человек «получает образование не затем, чтобы стать количественно соразмерным культуре (...), а затем, чтобы с помощью культуры проявить, «актуализировать» свои сущностные потребности и стать, (в той или иной степени) соучастником культурного процесса» [59, с.20]. Процесс образования в этом контексте – «это непрерывный процесс образования, становления, формирования личности человека, происходящий там и тогда, где и когда происходит его субъективная встреча с теми или иными людьми, с теми или иными феноменами культуры (текстовыми, бытовыми, коммуникационными и т.д.)» [59, с.20].

Культуросообразное образование особенно ценно для вуза с «его задачей подготовки будущих учителей высокого профиля, стремящихся целенаправленно, самостоятельно углублять, расширять свои знания через научно-практическую деятельность» [60]. В этой связи актуальна педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов [61], в т.ч. посредством СРО.

В условиях деятельности самообразования важное значение для субъектов образовательного процесса имеет менеджмент постановки цели (management by objectives), связанный для преподавателя – с управлением процессом развития обучающегося, для студента – с управлением процессом саморазвития. Особое значение менеджмент постановки цели имеет для организации СРО, объем которой в условиях КТО составляет две трети от общей трудоемкости изучаемого курса. Такой менеджмент позволяет решать вопросы «мотивационного, процессуального, технологического обеспечения самостоятельной познавательной деятельности студентов – т.е. необходима целостная система, учитывающая индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся» [62, с. 9].

В связи с вышесказанным усиливается роль активных методов, применение которых не следует ограничивать условиями аудиторного обучения. При этом студенты должны понимать инструментально-прикладное и ценностное назначение методов, т.к. комплексное понимание становится необходимым условием их компетентного индивидуализированного применения в самостоятельной работе. Именно активные методы становятся дидактическим средством объективации теоретических знаний в конкретные профессиональные компетенции, а также перехода СРО в самообразование.

Немаловажно, что для организации СРО мы опирались на мнения З.А. Исаевой, А.К. Мынбаевой, З.М. Садвакасовой, считающих что «активные методы - это: упорядоченное взаимодействие субъектов; проектирование возможностей, направленных на будущее, с которыми обучаемые столкнутся в реальной действительности; специально организованный путь достижения конечной цели; активность в сознании, понимании, действии; мотивация, творчество, достижение целей ...» [63, с.11].

Для обоснования нашей позиции выделим личностно-развивающие возможности СРО:

- создание действенных психолого-педагогических условий для повышения уровня адаптации студентов к самостоятельной учебной деятельности;
- применение разнообразных форм самостоятельной деятельности;
- формирование, расширение и использование субъектного опыта обучающихся;
- трансформация процессов приобретения новых знаний в условиях самостоятельной деятельности студента в исследовательский процесс;
- превалирование гуманистической составляющей в учебном процессе для развития важных личностно-профессиональных качеств;
- ориентация профессиональной подготовки на непрерывное образование, саморазвитие и самосовершенствование.

Таким образом, «в настоящее время роль самостоятельной работы настолько возросла, что ее приходится специально планировать, создавать для нее специальные формы и методы, выделять время, помещения и технические ресурсы» [64, с. 45].

Рассмотрим СРО в аспекте ее организации.

Прежде всего, в основу организации СРО положен **принцип активности и самостоятельности студентов в обучении**. Активность в самостоятельной работе мы рассматриваем не только как деятельное состояние студента, но и как качество деятельности, в которой проявляется личность самого студента с его субъектной позицией и мотивацией к учебе, отношением к содержанию, характеру деятельности, готовностью к учебно-познавательной и творческой деятельности, стремлением мобилизовать усилия на достижение учебно-познавательных целей, владением способами действий, проявлением своих способностей. Таким образом, активность сохраняет целостность, автономность, индивидуальность личности обучающегося, поддерживая тем самым траекторию ее развития.

Принцип активности в обучении выражает общее требование к организации СРО, в которой процесс учения представляет собой самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность.

Безусловно, степень самостоятельности в различных формах СРО различна и зависит от уровня интеллектуального развития и академической подготовленности студента, в условиях СРОП – от педагогической квалификации и стиля работы преподавателя.

Структура СРО должна быть различной. Она складывается из следующих элементов: работа по восприятию и осмыслению учебного материала; ведение конспекта; изучение учебной литературы; переработка учебной информации в знания; закрепление знаний, полученных путем решения задач или выполнения заданий; подготовка выступлений, рефератов, курсовых работ и др. «Элементы не являются постоянными, они изменяются, усложняются соответственно преемственному усложнению организационных форм и методов» [65, с.102].

Второй аспект организации СРО – необходимость **системного подхода ко всем ее составляющим**. При внедрении такого подхода следует исходить из того, что самостоятельная работа - это не столько самостоятельная деятельность студентов по усвоению учебного материала, сколько особая система условий обучения, организуемых преподавателем, которая является, таким образом, аспектом его деятельности.

На наш взгляд, реализации системного подхода препятствует ряд сдерживающих факторов:

1) организация СРО в вузе с точки зрения существующей дидактической теории самостоятельной деятельности, без учета парадигмальных изменений и современных педагогических реалий;

2) ориентация учебных программ, прежде всего, на личность преподавателя, т.е. на ресурс, имеющийся на «входе» в учебный процесс. Такая учебная программа зачастую отражает интересы и опыт самих преподавателей. Она состоит из элементов, которые слабо связаны между собой, недостаточно сбалансированы и не помогают наиболее эффективно достигать результатов;

3) доминирование преподавания над учением;

4) неразработанность учебно-методического обеспечения учебного процесса с векторным устремлением на СРО. Отметим, что компетентностно-ориентированное учебно-методическое сопровождение обучения в вузе имеет целью активизацию студента как субъекта самообучения и самообразования, что востребовано акмеологией педагогического образования и социальным запросом на умение организовать обучение самого себя и коллег в любой профессиональной сфере;

5) нерациональное планирование студентами своей самостоятельной познавательной деятельности;

6) установка при разработке каталога элективных дисциплин не на потребности обучающихся, а на возможности преподавателей;

7) содержание заданий СРО, позволяющее выполнить их сразу, «за один раз», без организации поэтапно-алгоритмической деятельности.

Реализацией системного подхода к организации СРО является *наличие механизмов обратных и опережающих связей* со студентами, выпускниками и преподавателями, позволяющих иметь данные об учебном процессе в целом и организации СРО в частности - в текущий момент времени и в динамике. Следует проводить мониторинг мнений студентов путем опросных методов и на основе полученных результатов принимать организационно-корректирующие меры [66], [67], [68]. Так, с помощью анкетирования «Анализ учебных достижений» мы выявили у студентов преобладающие внутренние и внешние мотивы их учебно-профессиональной деятельности. Это позволило подтвердить, что при организации СРО на основе КП внешние мотивы обучающихся могут трансформироваться во внутренние мотивы учебно-профессиональной деятельности [69].

Механизмы *обратной связи* предназначены для своевременного устранения недостатков в организации СРО. Механизмы *опережающей связи* - для прогнозирования будущих изменений и учета прогнозов при совершенствовании СРО.

Реализации системного подхода к организации СРО способствует *структурирование учебного материала, учебного процесса и мониторинга успешности обучения* с учетом вертикальной и горизонтальной интеграций для формирования мировоззренческой позиции будущего специалиста. Структурирование требует не только непрерывности содержательно-познавательной схемы изучения дисциплин, но применения принципов многовариантности образовательных программ и альтернативности при выборе дисциплин в условиях академической самостоятельности вуза. В этой связи актуализирована проблема полного введения гибкой траектории обучения студентов по индивидуальным учебным планам. Данная проблема выделена как следствие сложившегося противоречия: «между необходимостью выбора индивидуальной образовательной траектории каждым студентом, обусловленной субъективными мотивами обучения, личностными способностями и опытом деятельности, и декларативностью ее реализации на уровне вариативного содержания образования и методического обеспечения дисциплин по выбору, отсутствия связи между ними, преемственности и единой интегрирующей методологической основы» [70, с. 4].

Третий аспект организации СРО - **наличие внешних и внутренних целей.**

Внешние цели организации СРО определяются требованиями общества к качеству подготовки специалистов, непосредственно связанному с качеством обучения. Последнее обусловлено рядом факторов, главным из которых является требование рынка к уровню подготовки кадров и изменение соотношения экстенсивных и интенсивных факторов в обучении в пользу последних. Основной путь управления качеством обучения – повышение качества организационной деятельности преподавателя и самостоятельной деятельности студентов, осуществляемое на основе квалификационных характеристик специалистов.

Внутренние цели организации СРО отражаются, как правило, в конкретных целях преподавателя и студентов. Зачастую внутренние цели организации СРО недостаточно соответствуют внешним целям либо не корректируют между собой. Так, например, преемственность в формах и методах учебной деятельности студентов предполагает наличие в каждом виде самостоятельной работы поискового задания, стимулирующего эвристические поисковые действия студентов в ходе ее выполнения.

Между тем, в сложившемся учебном процессе СРО нередко направлена на произвольное запоминание студентами определенных понятий и применение их для закрепления соответствующих практических навыков. Установку направленности в этом случае охарактеризуем следующим образом: студент должен понять, удержать в памяти знание для того, чтобы воспроизвести его или применить к решению однотипных задач. В этом случае главный мотив его деятельности обусловлен требованиями преподавателя, т.е. внешней стимуляцией. Поэтому трактовка основных понятий курса, систематизация путей самостоятельного решения студентом познавательной задачи (умение выбирать, ставить перед собой цель, ставить задачу, намечать рациональные пути и способы ее решения и др.), осознание ее структуры и элементов, которыми необходимо оперировать в ходе выполнения самостоятельной работы, не становится предметом поисково-познавательной деятельности студентов, что подтвердили результаты нашей опытно-экспериментальной работы [71].

Итак, самостоятельная работа как дидактическая категория выступает в качестве особого педагогического средства организации самообразовательной деятельности обучающегося в контексте учебного процесса. Вследствие этого она должна включать в себя методы как учебного, так и научного познания.

Предметом познавательной деятельности в любом виде учебного труда является задача. Ситуация задачи определяет характер речемыслительной деятельности студента. Поэтому сущность самостоятельных работ как особых педагогических конструкций определяется особенностями поставленных в них учебно-познавательных задач.

Обобщим наши требования к качеству СРО, задания которой должны:

- 1) отвечать педагогическим принципам научности, доступности, систематичности и последовательности;
- 2) содержать определенный комплекс новых знаний и умений для освоения их обучающимся в условиях самостоятельной деятельности;
- 3) быть структурированными в виде нескольких взаимосвязанных частей (этапов), программирующих умственные процессы и практическую деятельность студентов, включая организацию планирования и самоконтроля;
- 4) иметь конкретную и диагностичную цель, способствующую возникновению у студента стимула к действию и актуализирующую познавательную деятельность, наряду с самооценкой;
- 5) выполняться с применением практических действий, частично известных либо неизвестных студентам, которые им предстоит самостоятельно выполнить и правильно применить;

6) опираться на имеющиеся знания, умения и навыки студентов, а также практику их применения, на жизненный опыт;

7) иметь индивидуально-дифференцированный характер и вместе с тем получать постепенное усложнение.

Таким образом, задания СРО являются не только формой предъявления содержания образования, но и средством формирования самостоятельной деятельности в процессе обучения.

Организация СРО предполагает установление ее взаимосвязи с другими формами организации учебного процесса, а именно:

1) определение задач и содержания СРО при изучении дисциплин, прохождения профессиональной практики, курсового и дипломного проектирования - в аспекте цели, ценностей, места той или иной формы организации учебного процесса в профессиональной подготовке [32];

2) согласование содержания и методики лекционных, практических, лабораторных занятий с задачами, содержанием и методикой СРО;

3) обоснованный отбор формы и методов организации СРО, подчиненный задаче формирования профессиональной компетентности;

4) ценностно-практическое содержание СРО, взаимодействующее с теоретико-методологическим содержанием других форм организации учебного процесса.

Четвертый аспект организации СРО - **технология**, элементами которой являются планирование, организация, оценка и контроль выполнения, анализ и совершенствование СРО.

Под технологией в данном случае мы понимаем способ организации и осуществления СРО, опосредованный применением комплекса методических и дидактических средств обеспечения самостоятельной работы в психолого-педагогических условиях, отвечающих требованиям КП.

Преподаватель обеспечивает разработку методических материалов по организации СРО и рекомендаций по литературным источникам; разработку требований к выполнению заданий, сроков и форм контроля/отчетности и политику оценивания качества выполненной СРО; дифференцирование СРО, а также заданий по видам и степени сложности. Содержание СРО отражается в рабочей учебной программе дисциплины, учебно-методическом комплексе дисциплины, силлабусе с указанием объема самостоятельной работы в течение академического периода, количества и характера заданий, их трудоемкости и сроков выполнения.

Описание содержания каждого вида СРО может включать: назначение данного вида СРО; временной регламент выполнения соответствующего вида СРО; требования к выполнению группового или индивидуального проекта, ситуативных заданий, подготовке рефератов, презентаций, эссе и т.д.; формы проведения, контроля и критерии оценки; задания и формы представления отчета о его выполнении; альтернативные задания, учитывающие уровень подготовки обучающегося.

СРО должна быть выполненной лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы; представлять собой

законченную разработку (законченный этап разработки), в которой раскрываются и анализируются актуальные проблемы по определённой теме и её отдельным аспектам (актуальные проблемы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности); демонстрировать достаточную компетентность обучающегося в раскрываемых вопросах; иметь учебную, научную и/или практическую направленность и значимость: содержать определенные элементы новизны (если это научно-исследовательская работа).

Перед преподавателем стоит задача условного деления материала на три части, наиболее сложная из которых будет представлена на лекции и войдет в учебно-методический комплекс как содержание лекционных занятий. В разрезе сказанного все задания СРО можно разделить на две части. Во-первых, для того, чтобы быть подготовленным к каждому лекционному занятию, студенту необходимо просмотреть рекомендуемую учебную литературу, составить понятийно-терминологический словарь, написать эссе первичного восприятия темы, разработать собственный список литературы и др. Во-вторых, в зависимости от специфики дисциплины, могут быть предложены задания, для выполнения которых требуется время и определенные знания, например, презентации, групповые и индивидуальные проекты, решение кейсов, педагогических задач и др.

Все задания должны быть продуманными, интересными для студентов, выполнять функцию мотиваторов исследовательского подхода к деятельности. Практика подтверждает большое многообразие видов самостоятельной работы. Вместе с тем следует учитывать целесообразность использования каждого вида. Оптимальное планирование СРО основывается на нормировании затрат времени на разные задания. Задания могут быть обеспечены инструкциями по их выполнению, если необходимо обратить внимание обучающегося на отдельные аспекты организации и содержания СРО.

Сформулируем с учетом требований КП характеристики заданий СРО:

- 1) задания должны быть подготовлены системой аудиторных занятий, дающих студентам аналоги, образцы, алгоритмы и т.п.;
- 2) задания имеют целью перевод знаний в личный опыт, выход на самостоятельный творческий уровень, следовательно, требуют выполнения на всем протяжении освоения темы;
- 3) задания предполагают расширение / углубление лекционного материала, его систематизацию, обобщение, схематизацию;
- 4) задания предполагают перевод знаний из одной формы в другую – моделирование, структурирование – для воспроизведения целостности изучаемого объекта;
- 5) задания могут оканчиваться разработкой, в которой раскрываются, анализируются актуальные проблемы изучаемой дисциплины, с учетом соответствующей сферы практической деятельности;
- 6) задания должны иметь учебную, научную и практическую направленность и значимость;

7) функции заданий – «интеграция теории и практики, ориентация будущих специалистов на наукоемкую практику. В таких условиях практическая работа способствует формированию двух составляющих объекта – логико-предметной и когнитивно-креативной» [28, с. 23]).

Организация СРО на основе КП направлена на создание персонализированной развивающей среды, что актуально в условиях имеющегося противоречия «между необходимостью активного и ответственного участия самих студентов в построении индивидуальных образовательных траекторий и их готовностью к этой работе. У самих обучающихся далеко не всегда есть желание решать подобные задачи из области психолого-педагогического проектирования. К проблемам мотивации добавляются когнитивные сложности» [72, с. 160].

Решению указанных проблем способствует организация СРО на основе КП, когда обучающийся сможет определить, чем, когда и как он будет заниматься, проводить рефлексивный анализ видов и форм самостоятельной деятельности, оценивать, в какой степени его самостоятельность поможет в реализации созданной им компетентностной модели своей личности. Такая СРО актуализирует ключевые компетенции студентов и их самообразование, которые рассмотрены нами в подразделе 1.1 как составляющие «самообразующегося» компетентного специалиста. Ее содержательными характеристиками являются:

1) организация самостоятельной познавательной деятельности, выстраивание её в полном цикле: целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка;

2) профессиональное самосознание (осознание норм, правил модели своей профессии);

3) развитие умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности (самопознание, саморегуляция, самоанализ, самооценка, самоконтроль, самореализация), включающих опыт самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории.

Результатом СРО на основе КП становится признание и принятие обучающимися непрерывности процесса саморазвития для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Развитие самообразования в условиях формирования ключевых компетенций осуществляется через процессы самопознания, саморегуляции, самоанализа, а также самооценку, самоконтроль, самореализацию. В этом случае студент занимается самообразованием не на «бытийном», а на научно обоснованном уровне, поддерживаемом особой организацией его самостоятельной работы.

В.А. Толкачев уточняет характер самообразования на основе самостоятельной работы: «Самообразование обучающихся – это их дидактически обоснованная самостоятельная познавательная и преобразовательная деятельность по выработке готовности к самообразованию и ее реализации в образовательном процессе, по формированию и развитию определенных компетенций в интересах созидательного решения жизненных и

профессиональных задач, осуществляемая как в ходе аудиторных, так и внеаудиторных занятий при эффективном руководстве данным процессом со стороны профессорско-преподавательского состава» [73, с. 77].

Самопознание как подпроцесс самообразования - это изучение своей внутренней сущности в процессе познавательной деятельности. Самопознание необходимо для успешного занятия *самообразованием*, т.к. оно дает информацию, какие именно знания, навыки, умения и личностные качества необходимы для дальнейшего саморазвития личности.

В ходе развития самообразования у студента вырабатывается свой уровень притязаний, или самооценка - отношение к самому себе, своим намерениям, возможностям, способностям. *Самооценка* – это психологический механизм саморегуляции поведения и деятельности, выражается в оценочном отношении к своим мотивам, целям, возможностям их достижения, результатам собственной деятельности. Только при адекватной самооценке возможна *самореализация* личности. Осуществление самоконтроля приводит к определенным результатам, по которым студент анализирует качество самообразования. В результате *самоанализа* студентом содержания своего самообразования появляется определенное мнение о качестве проделанной работы, достигнутых результатах. В конечном итоге все данные самопроцессы служат основой для профессиональной компетентности.

Саморегуляция – комплекс умений и навыков самоконтроля, самоанализа, самооценки и самокорректировки результатов самообразования на определенном этапе с целью прогнозирования новых задач самообразования. Для развития самообразования большое значение имеет самоконтроль, рассматриваемый как одно из условий организации самообразования.

Самоконтроль – осознанное управление своей познавательно-практической деятельностью, обеспечивающее глубину и прочность усвоения студентом изучаемых знаний, формирования соответствующих умений, раскрывающее пути дальнейшего совершенствования деятельностью.

В нашем исследовании мы рассматриваем самоконтроль как один из важнейших компонентов самообразования. *Самоконтроль* выполняет контролирующую и информирующую функции. При внешней мотивации самоконтроль поддерживает и стимулирует деятельность. Исключительно большое значение со стороны преподавателя на начальном этапе формирования навыков самоконтроля имеет побуждение студентов к его реализации.

Организация СРО в структуре учебного процесса уточняет наше понимание сущности КП к обучению в вузе, представленное в подразделе 1.1, с помощью нижеследующих положений. К каждому из положений приведем сформулированные нами признаки качества СРО.

1. Обучающийся становится центральной фигурой в образовательном пространстве, для которой организовано обучение: он получил право формировать собственную образовательную траекторию и средства «продвижения» в ней. Вместе с тем отметим: в практике вузовского образования право выбора является психологически самым сложным в плане

реализации, к которой не готовы в полной мере как обучающие, так и обучающиеся (особенно в процессах академической мобильности).

Качество СРО в персонализированном обучении определяется: а) степенью готовности обучающихся к мотивированному выбору средств саморазвития (в т.ч. в условиях академической мобильности в вузовском образовании); б) степенью готовности обучающихся к взаимодействию в условиях выбора; в) принятием ответственности обучающимися за последствия выбора; г) количеством предпочтений-выборов обучающихся; д) количеством встречных предложений обучающихся для реализации предпочтений-выборов тех, кто учится.

2. Самообразование в вузе представляет «процесс поиска и становления идентичности, становления индивидуальности, формирования «Я-концепции» личности, открытие человеком своей сущности, освоение деятельностей, дающее саму возможность понимать способы решения различного уровня сложностей жизненных задач и владеть ими и строить свою карьеру» [74, с. 46]. В этой связи приведем позицию А. Маслоу: «поскольку внутренняя природа человека скорее хороша или нейтральна, чем плоха, то нужно всячески поощрять ее и давать ей выход наружу, вместо того чтобы подавлять. Позволив ей управлять нашей жизнью, мы обретаем здоровье, успех, счастье» [75, с. 26].

Преподаватель, сопровождая личностно-профессиональное становление обучающегося, исходит из признания за каждым студентом права быть самим собой и развиваться приемлемыми для личности путями и способами, сообразно природе субъекта. Также преподавателю следует быть компетентным в оказании помощи в случае, если студент обратился к нему по поводу своих учебных и профессионально-ориентированных затруднений.

Качество СРО в индивидуализированном обучении определяется: а) положительной динамикой саморазвития личности; б) диапазоном осваиваемых личностью деятельностей; в) становлением личностного опыта решения педагогических задач; г) качеством педагогического сопровождения саморазвития личности и освоения ею способов деятельности, в преодолении ею затруднений разного порядка; д) взаимодействием субъектов образовательного процесса на основе права оставаться самим собой.

3. Непрерывное образование, рассматриваемое как сфера социального бытия личности, способ ее жизни, предполагает активное формирование обучающимся ценностей, смыслов собственной активности, жизни, деятельности. Владение содержанием учебных дисциплин перестает быть самоцелью.

От обучающегося требуются умение и способность свободного и ответственного выбора знаний, необходимых в повседневной и профессиональной жизни. Таким образом, ценности для обучающегося обусловлены генерированием знаний, созданием продукта.

Качество СРО в непрерывном образовании определяется: а) наличием «контекста смыслопорождения» для всех участников образовательного процесса; б) сформированностью умений субъектов обучения

определять смысл предстоящей деятельности; в) качеством ценностей участников образовательного процесса.

4. Направленность обучения на достижение успеха в решении профессиональных задач вытесняет «наполнение» личности студента оторванными от реалий жизни знаниями, а мотивация достижения вытесняет мотивацию избегания неудач. КП направлен на достижение обучающимся социально и личностно значимых результатов деятельности.

Качество СРО в результативном обучении определяется: а) структурой и содержанием образовательных программ, их направленностью на воспитание успешной личности; б) гармонизацией личностно и социально ценных результатов обучающегося в условиях актуализации аксиологического аспекта КП.

5. Ведущей идеей обучения является признание права человека быть способным. В этом случае ожидаемым результатом деятельности преподавания / учения становится не столько «человек знающий», сколько человек действующий, состоятельный, компетентный. Таким образом, результаты обучения связаны со способностями.

При организации обучения важно учитывать соотношение понятий «знания» - «умения» - «навыки» - «способности»: «Способности человека опираются на знания, умения, навыки, на те системы временных нервных связей, которые формируются и развиваются в процессе их приобретения. Одно это не означает, что способности человека к ним сводятся... Психология против тождества способностей и важных компонентов деятельности – знаний, навыков, но подчеркивает их единство. Относительно знаний, умений и навыков способности быстрее проявляются не в их наличии, а в динамике овладения ими, т.е. в том, насколько человек быстро и глубоко, легко и прочно овладевает ими» [76, с. 38-39].

Качество СРС в условиях академической свободы обучения определяется: а) приоритетом способностей при определении целей обучения; б) степенью развития способностей субъектов образовательного процесса; в) диапазоном способностей, получивших развитие в процессе обучения.

6. Преподаватель ориентирован на собственный личностный и профессиональный рост, т.к. «имеет дело» с индивидуальностью и способностями обучающегося. У него появляется возможность удовлетворить свои психологические потребности в росте, развитии, самореализации, что поддерживает национальная система повышения квалификации педагогических кадров «Өрлеу», актуализирующая развитие способности преподавателя выходить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной деятельности. Компетентность преподавателя становится его идеалом.

Качество СРО в условиях развивающего обучения определяется: а) готовностью преподавателей к саморазвитию и самореализации; б) способностями преподавателя работать в соответствии с новыми стандартами профессиональной деятельности, уметь изменять образовательную среду с целью создания максимально благоприятной социально-психологической

атмосферы, способствующей сохранению здоровья и проявлениям креативности субъектов образовательного процесса.

7. Вариативность в использовании технологий, методов и приемов достижения целей образования, что способствует инвентаризации преподавателем собственного методического опыта и совершенствованию индивидуального стиля профессиональной деятельности. При этом разнообразие технологического сопровождения учебного процесса – не самоцель. Цель – получение результатов, определяемых учебными достижениями обучающихся. В настоящее время учебные достижения принято диагностировать в контексте организации СРО.

Качество СРО в условиях вариативной методики обучения определяется:

а) разнообразием информационно-методического сопровождения образовательного процесса; б) наличием альтернативы при выборе субъектами образовательного процесса средств обучения; в) формами организации самостоятельной работы; г) разработкой авторских методик; д) деятельностью авторских школ. Обобщим вышесказанное в форме денотатного графа на рисунке 3, представляющего место и роль СРО в структуре и содержании компетентностного обучения в вузе.

Самостоятельная работа обучающихся в условиях компетентностного обучения в вузе

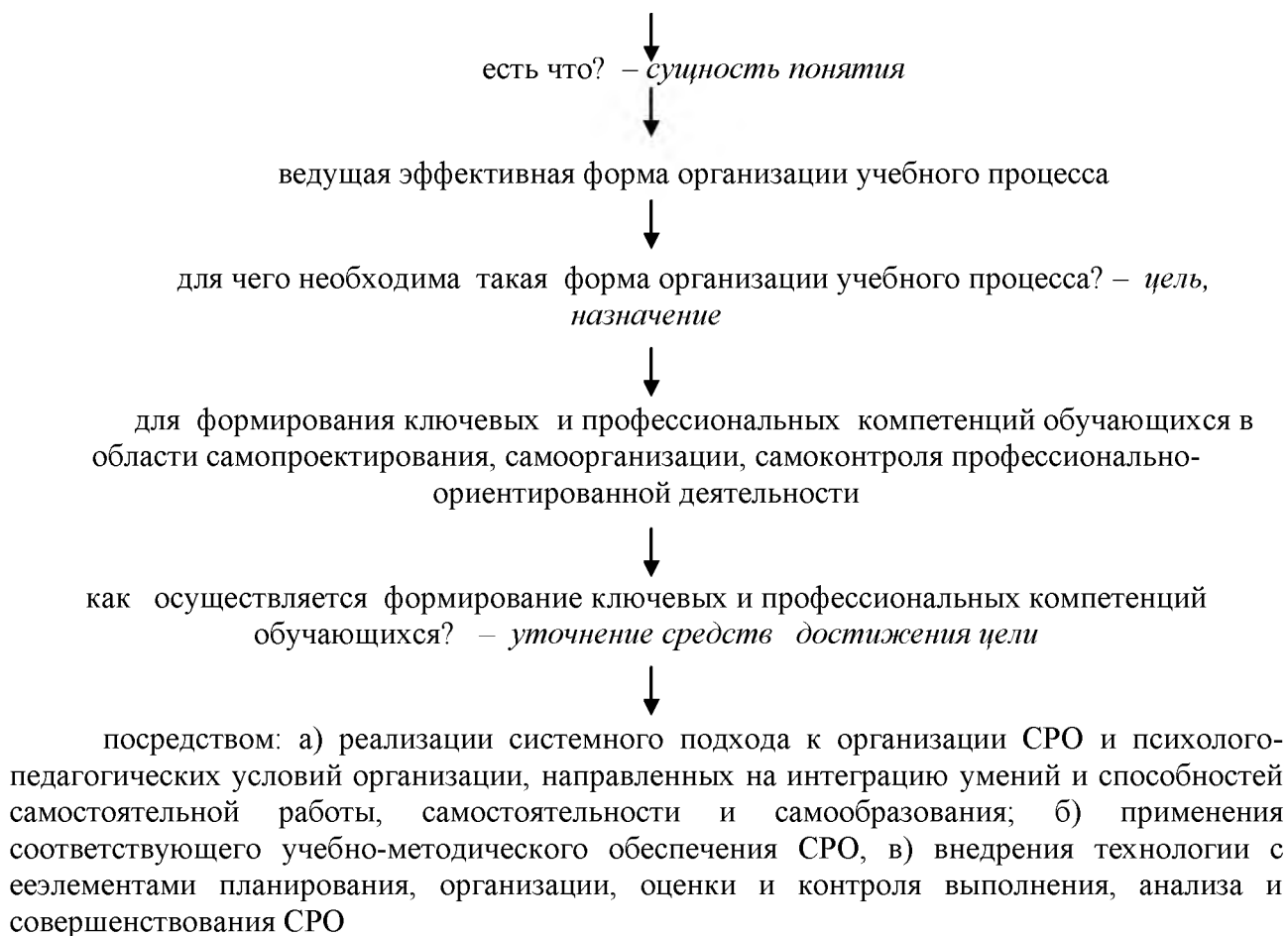


Рисунок 3 - Денотатный граф к понятию «Самостоятельная работа обучающихся в условиях компетентностного обучения в вузе», лист 1

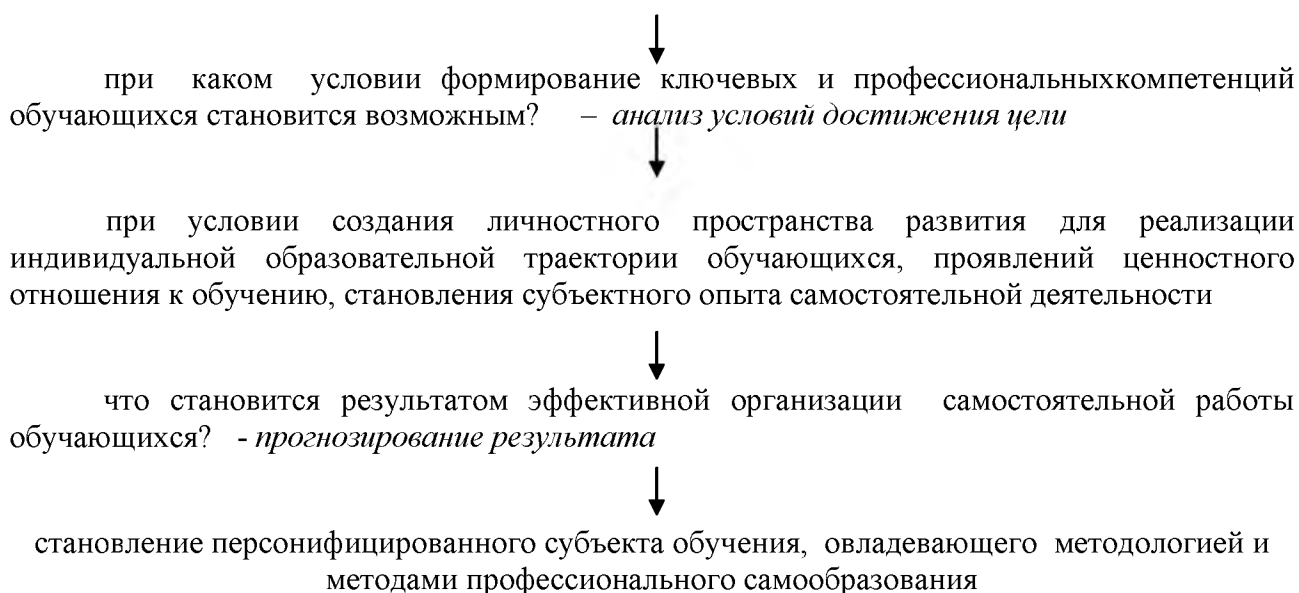


Рисунок 3, лист 2

Выводы по разделу 1

СРО является важнейшим условием реализации компетентностного подхода и рассматривается нами как ведущая форма организации образовательного процесса, обеспечивающая возможность эффективного перехода от учебно-познавательной к самостоятельной практической профессиональной деятельности для актуализации развития, саморазвития и самореализации личности обучающегося. В этом случае СРО предполагает взаимодействие преподавателя, выполняющего организационно-методические и управленческие функции для создания условий продуктивной самообразовательной деятельности, и обучающегося, осуществляющего управление самообразовательной учебной деятельностью.

Спецификой организации самостоятельной работы является то, что методика и форма проведения СРО должны соответствовать задачам и ожидаемым результатам образовательных программ, основываться на интерактивных практических действиях, инновационных формах и методах самостоятельной деятельности обучающихся.

В ходе самостоятельной работы студент выступает как активный участник образовательного процесса, развивающий навыки свободного критического и креативного мышления, умения аргументировать и отстаивать свою позицию, а также как исследователь деятельности самообразования с ее обязательной рефлексией по освоению методов самостоятельной работы.

Содержательными характеристиками взаимосвязи ключевых компетенций и самообразования как составляющих «самообразующегося» компетентного специалиста являются: организация самостоятельной познавательной деятельности; профессиональное самосознание; самооценивание своих возможностей как будущего профессионала; развитие умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности (самопознание, саморегуляция, самоанализ, самооценка, самоконтроль, самореализация), включающих

опыт самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории, признание и принятие непрерывности процесса саморазвития, необходимых для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Результатом взаимосвязи процессов самообразования и развития ключевых компетенций студентов является профессиональная компетентность как готовность к выполнению педагогической деятельности, способность решать ее задачи на основе умений доказательно обосновывать принимаемые решения, учитывать объективные закономерности развития педагогических явлений.

Для формирования необходимой профессиональной компетентности необходимо наличие учебно-методического обеспечения с четкими целевыми функциями СРО, учитывающего комплекс психолого-педагогических условий ее организации на основе компетентностного подхода.

Научное описание учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной самостоятельной работы обучающихся по педагогическим специальностям представлено в следующем разделе.

2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1 Теоретические основы психолого-педагогических условий организации самостоятельной работы студентов

В современных условиях модернизации высшего профессионального образования моделирование является средством познания и управления педагогическим процессом.

По мнению О.Р. Шефер, моделирование «успешно применяется для решения важных задач... проектирования обучения, в том числе и проектирования организации самообразования» [77, с. 94].

Моделирование СРО необходимо для определения ее целей, способов, средств их достижения и получения надлежащих результатов.

В основу моделирования самостоятельной работы студентов положено признание ее как целостной и динамичной образовательной системы, в которой отражены и воспроизведены принципы организации и функционирования СРО, которые отвечают представленному в разделе 1 и уточненному в подразделе 1.2 пониманию сущности КП.

Организация и функционирование системы СРО, в свою очередь, обусловлены характеристиками компетентностно-ориентированной СРО, исследование которых допускает экспериментальную проверку.

При разработке характеристик компетентностно-ориентированной СРО, учитываемых нами при ее моделировании, а также обобщении теоретических основ самостоятельной работы в аспекте компетентностного подхода (раздел 1), мы исходили из нижеуказанных возможностей СРО в процессе обучения:

- организация самостоятельной работы студентов, подготовка их к непрерывному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию является важнейшей управленческой функцией вуза и приоритетной задачей профессорско-преподавательского состава;
- самостоятельная работа студентов - неотъемлемая часть современного образовательного процесса, включаемая во все виды учебной деятельности;
- ведущим стимулом самостоятельной работы студентов выступает контекст профессиональной деятельности и профессионального самосовершенствования;
- продуктивность СРО повышается при условии ее индивидуализации и дифференциации;
- в процессе формирования учебной деятельности студент выступает как носитель субъектного опыта;
- совершенствование учебной самостоятельной деятельности студента осуществляется на основе расширения в проектировании индивидуальной образовательной траектории;
- создание ситуаций учебной самостоятельной деятельности выступает

как личностно значимая ценность профессионального самоопределения.

Итак, организация компетентностно-ориентированной СРО должна стать «сильной позицией» в профессиональной подготовке [78].

Подчеркнем, что И.В. Ильина обосновывает компетентностно-ориентированный характер СРО следующим образом: «...самостоятельная работа по формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов может характеризоваться как компетентностно ориентированная, призванная развивать их профессиональную компетентность, обусловленную профессиональными задачами, структурой и содержанием будущей профессиональной деятельности» [79, с.58].

При моделировании нами учтены типичные затруднения, наблюдаемые в практике профессиональной подготовки будущих учителей:

- низкий уровень мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы;
- нечеткость в постановке задач при организации самостоятельной работы;
- неумение студентов спланировать и рационально организовать свою самостоятельную работу;
- однотипный характер заданий СРО, не учитывающий индивидуальные особенности студентов и их познавательные потребности;
- отсутствие у студентов навыков ведения творческой самостоятельной работы;
- формальный подход студентов к выполнению заданий СРО;
- недостаточное технологическое и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов;
- нечеткость в критериях оценки, несвоевременность доведения их до студентов, пересмотр критериев на завершающем этапе;
- в контактные часы осуществляется преимущественно оценка самостоятельной работы студентов, а не консультация по вопросам, связанным с ее выполнением.

Л.Т. Кутукова, А.Е. Прохорова приводят комплекс причин имеющихся затруднений: «недостаточная техническая оснащенность библиотек, нехватка учебной и учебно-методической литературы. Сейчас к этому еще добавляется неумение и нежелание современных студентов работать самостоятельно, а также невозможность предоставления достаточной индивидуальной консультации студенту или помощи преподавателя, т.к. по учебному плану в нагрузку преподавателя часы текущей консультации занимают мизерное количество» [80, с. 43-44].

Цели компетентностно-ориентированной СРО направлены на формирование и развитие ключевых и профессиональных компетенций в области самопроектирования, самоорганизации, самоконтроля профессионально-ориентированной деятельности.

Рассмотрим в таблице 2 требования к такой СРО, а также степень их учета посредством дисциплин учебного плана профессиональной подготовки будущих учителей начального образования (по результатам практики

организации СРО в СКГУ им. М. Козыбаева, Кокшетауского ГУ им. Ш. Уалиханова, КУАМ им. А.Мырзахметова).

Таблица 2 – Требования к организации компетентностно-ориентированной СРО и степень их учета в учебном плане по специальности 5В010200 «ПМНО»

Исходная теоретическая позиция требования	Сущность требования	Дисциплины, в которых данное требование выдержано в максимальной степени (по результатам наблюдения на занятиях СРОП)
1	2	3
СРО – фактор развития личности будущего педагога	в заданиях СРО должны быть актуализированы процессы самоорганизации, саморазвития, самоконтроля, самоуправления, самоутверждения	Введение в педагогическую профессию (БД). Инновации в образовании (БД КВ)
Культура проецируется на образование, составляет его содержательное наполнение, а образование, в свою очередь, составляет базу сохранения, трансляции и дальнейшего развития культуры. Особую ветвь культуры составляет исследовательская культура педагога	задания СРО должны способствовать трансформации самостоятельно приобретенных новых знаний в исследовательский процесс, в ходе которого студенты: а) утверждают в мысли, что профессиональная деятельность современного педагога сопряжена с исследовательскими поисками, б) приобщаются к педагогическому творчеству (на уровне знаний, умений, навыков), в) формируют индивидуальный стиль исследовательской деятельности (на уровне способностей), г) осваивают нормы исследовательской компетенции	Основы естествознания (БД КВ). Методика научно-педагогического исследования (БД КВ)
Принцип индивидуализации стиля самостоятельного учебного труда студента - «опора на аттенционные, перцептивные и мнестические свойства личности (восприятие, память, мышление, воображение) и индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер)» [81, с. 48]	задания СРО позволяют будущему педагогу, с одной стороны, соизмерять собственную познавательную-практическую деятельность с возможностью и способами ее выполнения, более рационально использовать бюджет личного времени, с другой стороны, учитывать в будущей педагогической деятельности возрастные особенности школьников, создавая оптимальные условия для их самостоятельной познавательной деятельности, приобщая их к культуре учебного труда	Психология развития младших школьников (БД КВ). Самопознание (БД). Психолого-педагогическая диагностика личности младших школьников (БД). Детская литература (БД)

Продолжение таблицы 2

1	2	3
При организации СРО: а) реализуется сотрудничество, «сотворчество», диалог преподавателя и студентов, б) востребовано рефлексивное мышление участников диалога, в) актуализирован формат постоянного опережения личностью обучающегося существующего состояния его развития, г) происходит осмысление ценностей педагогической деятельности, д) совершенствуются коммуникативные умения	задания СРО и обсуждение результатов выполнения предполагают использование диалоговой, проектной технологий, тех или иных видов дидактических игр, тренингов, методов моделирования или Casestudy, портфолио достижений	Педагогическое мастерство (БД КВ) Развитие логико-алгоритмической культуры младших школьников (ПД КВ) Современные педагогические технологии начального образования (БД КВ)
Предоставление через СРО разнообразных возможностей для проявления студентами своих профессиональных способностей и талантов. СРО должна быть ориентирована на успех в профессиональном и личностном развитии	содержание СРО должно предусматривать не только разнообразие ее форм и методов, но дифференцированный и вариативный характер учебных заданий, строящихся на интегративной основе (внутри- и межпредметных связей)	Теория и методика воспитательной работы в начальной школе (ПД). Практическое применение средств ИКТ в начальных классах (ПД КВ). Методика преподавания «Самопознания» (ПД)

Реализация вышеуказанных требований придает СРО компетентностно-ориентированный характер, т.к. содержание СРО в этом случае призвано развивать профессиональную компетентность будущих педагогов, приобщая их к профессиональным задачам, структуре и содержанию будущей профессиональной деятельности.

Перейдем к рассмотрению психолого-педагогических характеристик компетентностно-ориентированной СРО, обоснованных нами с точки зрения КП к обучению в вузе. В данной связи рассматриваемые характеристики компетентностно-ориентированной СРО мы описываем по следующей схеме: цель, содержание, процесс, оценивание, результат.

Отметим, что цель отражает один из аспектов системного подхода организации СРО, выделенных нами в подразделе 1.2: *структурирование учебного материала, учебного процесса и мониторинга успешности обучения* с учетом вертикальной и горизонтальной интеграций для формирования мировоззренческой позиции будущего специалиста, входящей в единый комплекс, наряду с научной, эстетической, этической, правовой, политической и религиозной позициями личности.

Представленное нами содержание психолого-педагогических характеристик исследуемой СРО отражает содержание обучения, направленное на формирование профессиональной компетентности будущего педагога и учитывающее требования ГОСО высшего образования.

Охарактеризуем указанное содержание.

Первая особенность содержания - вариативный, дифференцированный и индивидуализированный характер предлагаемых учебно-профессиональных задач СРО, а также реализуемое право на выбор обучающимися задач и заданий и наличие особого времени на их решение, выполнение.

Данная особенность позволяет реализовать следующие принципы компетентностного обучения, принципиальные для нашей позиции:

- *самоактуализации* – побуждение и поддержание стремления студентов к проявлению и развитию своих задатков и способностей;
- *индивидуализации* – создание условий для формирования индивидуальности личности студента;
- *субъектности* – студент является подлинным субъектом учебной деятельности, межсубъектный характер взаимодействия доминирует в учебном процессе;
- *выбора* – студент учится и воспитывается в условиях постоянного выбора, обладает субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации воспитательно-образовательного процесса;
- *творчества и успеха* – индивидуальная и коллективная творческая деятельность;
- *уважения, доверия и поддержки* – уважение личности студента, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению.

Немаловажна для нас позиция М.В. Шустовой в требовании вариативности и разноуровневости заданий СРО: «...чем сложнее задачная ситуация, тем в большей мере мобилизуется ориентировочная основа деятельности в процессе ее решения, востребуются личностно-волевые качества обучаемых, с чем и связан гуманитарно-развивающий потенциал разноуровневых учебных задач. Они позволяют моделировать не только научно-познавательную деятельность, но и собственно личностные функции обучаемых: ориентационную, творческо-преобразующую, а также, ответственность за принимаемые решения, способность к групповому взаимодействию» [82, с.59-60].

Вторая особенность содержания СРО - актуализация в нем обязательной рефлексии того или иного типа (*личностного, интеллектуального, коммуникативного, кооперативного*), т.к. обучающийся должен выступать как

постоянный исследователь своей учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности. Рефлексия в этом случае становится инструментальным средством организации указанной деятельности.

Обоснуем данную особенность ходом рассуждений М.А. Федоровой: «Рефлексия – это механизм перевода учебной проблемы (задачи) из внешней плоскости по отношению к обучающемуся во внутреннюю, в которой данная проблема приобретает личностный смысл для ее решения. Более того, процессы самоанализа, самооценки, саморегулирования, самоорганизации, которые происходят в процессе рефлексии при решении учебной задачи, являются составляющими учебной самостоятельной деятельности. Следовательно, рефлексия – основа осуществления учебной самостоятельной деятельности обучающихся» [83, с. 70].

Рефлексивный характер СРО обусловлен закономерностью: чем выше уровень осознания студентом личной ответственности в отношении качества учебно-познавательной деятельности, тем более развитой становится его ценностная ориентация на творческую самореализацию и саморазвитие в ней и в будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студентов в своей основе имеет коммуникативное и практическое взаимодействие. Важным моментом СРО является взаимопонимание между субъектами учебного процесса как следствие *коммуникативной рефлексии* (опыт такой рефлексии трансформируется, на наш взгляд, в *коммуникативную компетенцию*).

Практическое взаимодействие (учебное действие) реализует самостоятельную познавательную деятельность, в процессе которой студент познает содержание образования. Данное познание станет эффективным, если оно будет происходить осмысленным, осознанным путем, т.е. посредством осуществления *интеллектуальной (когнитивной) рефлексии* (опыт такой рефлексии трансформируется в *когнитивно-познавательную компетенцию*). Подчеркнем, что, согласно логике нашего исследования, такая рефлексия обеспечивает саморегуляцию самостоятельной деятельности обучающегося.

Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление содержания образования, усваиваемого в процессе выполнения заданий СРО, и на организацию действий, сопровождающих СРО. Учитывая специфику самостоятельной деятельности, а именно превалирование процессов «само», позволяющих в полном объеме реализовывать личностный потенциал обучающегося, проявлять его «самость», необходимо отметить обязательность *личностной рефлексии* на каждом занятии СРО. Эта рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление студентом себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления СРО в учебном процессе. Важно, что личностная рефлексия осуществляется в основном в двух формах: самооценки и мотивирования.

Менее четко в учебной самостоятельной деятельности представлена *кооперативная рефлексия*. Она актуализирована в таких ситуациях, «в которых наблюдается несоответствие, расхождение между субъектным опытом личности в области образования и нормативным содержанием образования,

необходимым для осуществления той или иной деятельности в учебном процессе. Следовательно, возникновение учебной самостоятельной деятельности и рефлексии в ней будет обусловлено наличием определенных потребностей по преодолению соответствующего барьера в осуществлении деятельности» [83, с.72].

Третья особенность содержания - направленность задач и заданий СРО на предметные и личностные образовательные результаты обучающихся, отражающие субъектный опыт, что соответствует философии продуктивного образования.

Такие результаты мы связываем с формированием умений, способностей, компетенций, получивших выражение в продуктах СРО. Причем на занятиях СРОП следует стремиться к учету, диагностике, анализу, мониторингу предметных и личностных образовательных результатов. Результаты мониторинга становятся основой оценивания качества СРО.

Перейдем к особенностям процесса.

Процесс раскрывает содержание организации компетентностно-ориентированной СРО.

Прежде всего, преподавателю следует придерживаться такой логики в разработке заданий, которая ориентирована на продвижение студента в индивидуальной образовательной траектории: от *воспроизводящих* – к *самостоятельно-алгоритмическим* – далее к *творческим* – наконец, к *исследовательским* заданиям. Например:

- *воспроизводящие* – анализ источников информации и конспектирование учебной литературы, обзор источников по заданной проблеме и составление тематической картотеки, прослушивание аудио- и видеолекций и классифицирование точек зрения на проблему;

- *самостоятельно-алгоритмические* – подбор литературы и составление аннотированного списка по заданной теме, работа по заданию с базой данных, заполнение сравнительно-обобщающих тематических таблиц, конструирование проблемных вопросов, подготовка сообщений, выступлений на семинарах и практических занятиях;

- *творческие* – создание наглядных пособий, логических схем по изучаемым темам, разработка документации, связанной с педагогической деятельностью, подготовка и защита презентаций, анализ конкретной ситуации и подготовка аналитической записки (case study), написание эссе, подготовка к ролевым и деловым играм, участие в них, ведение и защита портфолио;

- *исследовательские* – аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, контент-анализ и др.), выполнение заданий практики и составление описаний выполненных работ, разработка адекватной модели изучаемого объекта и определение области ее применения, написание научных статей, отчетов, докладов, тезисов, участие в работе конференций, подготовка проектов, экспериментальные исследования.

Данная классификация заданий СРО соответствует современным трактовкам частно-дидактических целей, отражающих суть познавательных задач и специфику учебно-познавательной деятельности. Таким образом,

каждый тип самостоятельной работы решает следующие частно-дидактические цели:

- формирование у студентов умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе заданного алгоритма деятельности и предпосылок этой деятельности, содержащихся в условии задания;
- формирование умений, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию и решать задачи ее переработки;
- формирование умений, позволяющих решать нетиповые задачи;
- создание предпосылок исследовательской деятельности.

Учет особенностей самостоятельных работ каждого типа должен лежать в основе последовательного и мотивированного включения обучающихся в учебный процесс. Если такое включение организуется и с учетом дидактических целей этапов обучения, в этом случае можно говорить, что СРО реализуется в качестве органичного элемента целостной системы обучения и воспитания.

Цель, содержание и процесс организации компетентностно-ориентированной СРО требуют соответствующего оценивания. Сложность оценивания состоит в том, что «подавляющее большинство ключевых компетенций не поддаются точному измерению, т.к. имеют латентный характер и проявляются в деятельности» [84, с. 25].

Предлагаем оценивание заданий СРО в соответствии с принципами модульно-рейтинговой системы оценки, учитывающей: а) блочный принцип структуризации содержания обучения, б) поэтапное целевое усвоение блока с высоким уровнем самостоятельности обучающегося, в) накопительную систему оценивания СРО, г) коррекционный тип управления СРО, д) форму рейтингового контроля, е) системную организацию оценивания учебных и личностных достижений студентов.

Обоснуем необходимость блочного принципа. Включение в учебные программы компетенций недостаточно. Необходим механизм, который позволит овладеть этими компетенциями, включить личностное отношение студентов к предмету будущей деятельности и на этой основе формировать профессиональную компетентность. Таким механизмом является модульное построение программ учебных дисциплин.

Модуль – это определенный объем информации или действия, достаточный для формирования профессиональных знаний либо навыков будущего специалиста на определенном этапе его развития. Модуль содержит познавательную (для формирования теоретических знаний) и профессиональную (для формирования профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний) характеристики. Каждый модуль программы – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучающимся данным модулем.

Такая структура модуля предполагает контрольно-коррекционный блок, что дает возможность устанавливать уровень достижения результатов обучения, соответствующих целям, и корректировать его.

В связи с вышесказанным предлагаем целостную 4-ступенчатую организацию текущего, рубежного и промежуточного контроля учебных достижений обучающихся по результатам компетентностно-ориентированной СРО.

Системное представление организации контроля предполагает, прежде всего, обозначить формы текущего контроля учебных достижений студентов, которые сопровождают задания СРО (на разных типах аудиторных занятий) и отвечают логике самих заданий: *воспроизводящие – самостоятельно-алгоритмические – творческие – исследовательские*.

а) разные виды терминологического анализа: вычленение тезауруса - понятийный кластер - денотатный граф – составление ментальной карты по изученным понятиям - разработка определения понятия для конкретных условий исследования;

б) разные виды анализа учебного материала: опорный конспект по материалу – проблемно-тематическая презентация по материалу - метод ментальных карт (Mindmaps) Тони Бьюзена - диаграмма Исикавы к явлению - SWOT-анализ с обобщением S (strength) – сильных, W (weakness) – слабых сторон исследуемого явления, O (opportunity) – благоприятных возможностей его протекания, T (threat) – угроз протекания, возникающих в определенных условиях).

Перейдем к формам рубежного контроля по результатам выполнения СРО. Это: имитационное моделирование – коллоквиум (либо «сократовский семинар») - коучинг - презентация эссе по проблематике изучаемого курса – дискуссия с разделением интеллектуальных функций – Worldcafé (как метод организации дискуссии в группе в непринужденной обстановке для обмена опытом, принятия нестандартных решений) - защита исследовательского проекта по курсу.

В качестве промежуточной аттестации предлагаем защиту портфолио учебных достижений студента. На наш взгляд, это не противоречит требованию кредитной технологии обучения об устном или письменном экзамене. Т.е. на экзамене студент имеет право пользоваться личным портфолио при ответе на вопросы экзаменационного билета. В нашей практике в СКГУ им. М.Козыбаева портфолио, создаваемое студентом в течение семестра, – это: а) способ инвентаризации, фиксации и демонстрации образовательных продуктов для мониторинга его саморазвития в условиях индивидуальной образовательной траектории; б) предмет самоанализа и анализа преподавателем образцов познавательной и учебно-исследовательской деятельности обучающегося; в) инструмент самооценки творческого труда обучающегося, рефлексии его собственной деятельности; г) свидетельство профессионального роста будущего педагога.

В самостоятельной работе с портфолио обучающиеся выполняют следующие требования:

- текстовой, схематичной, табличной, образно-метафорической структуризации материалов, логичности и лаконичности пояснений;
- целостности, тематической завершенности представленных материалов;
- функциональной наглядности и обоснованности электронной презентации к ним;
- профессиональной ориентированности материалов портфолио;
- самооценки результатов самостоятельной познавательной и учебно-исследовательской деятельности;
- систематичности и регулярности мониторинга качества усвоения курса.

Применение портфолио в учебном процессе и промежуточной аттестации стимулирует управляемое и целенаправленное осознание собственного развития через анализ и оценку результатов и самого процесса учения. Сочетание развивающей и оценочной функций портфолио мы связываем с созданием *«развивающего» контекста для оценивания и «оценочного» для развития*, отражаемого в материалах портфолио.

Таким образом, становится возможным проектирование индивидуальной образовательной траектории за счет формирования портфолио студента, в котором отражаются его личностные, системно-деятельностные и учебные достижения СРО. Подчеркнем, что «если организация образовательного процесса будет иметь ожидаемым результатом динамику учебного процесса, осознаваемую самим обучающимся, и динамику мотивов обучающегося, то такое обучение будет способствовать продвижению студентов в индивидуальной образовательной траектории» [85]. В свою очередь, «если такая динамика учебного процесса осознаваема и востребована не только преподавателем, но и студентом, то она может привести к меняющемуся мотиву обучающегося в учебной деятельности: от *«иметь как можно больше практики в учебном процессе»* к *«перевести практику в опыт деятельности»*» [85].

Итак, представленная система контроля способствует индивидуализации в оценивании, придает оценке неформальный характер, включает оценку не только предметных, но и личностных образовательных результатов, немаловажных для формирования профессиональной компетентности.

Перейдем к рассмотрению результатов.

Содержание компетентностно-ориентированной СРО, представленное в психолого-педагогических характеристиках и направленное на формирование профессиональной компетентности как ожидаемого результата, также способствует: а) обогащению субъектного опыта; б) развитию исследовательской культуры; в) формированию педагогического имиджа будущего специалиста.

Рассмотрим подробнее указанные процессы результативного характера.

Итак, актуализация в содержании СРО такой ценности, как субъектный опыт, позволяет студенту становиться не объектом знаний, умений и навыков, а субъектом самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, в рамках которой он приобретает социально-личностный опыт, мотивирующий переход от учебно-познавательной деятельности к профессиональной.

Субъектный опыт подразумевает процессы, включающие анализ ситуации, принятие решений, прогнозирование, самоконтроль. Такой опыт проявляется в настойчивости обучающегося по достижению поставленных целей. В этой связи компетентностно-ориентированная самостоятельная работа учитывает перечисленные ниже компоненты формирования субъектного опыта [86].

Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) направляет усилия обучающегося в познавательной сфере, результатом чего становятся творческая активность, исследовательские навыки, совершенствование самого себя. Для актуализации ценностного опыта задания СРО имеют личностно-ориентированный характер.

Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта. В условиях компетентностного обучения в вузе ведущее место занимает способность обучающегося проанализировать, осмыслить противоречия и проблемы, возникшие в процессе СРО, определить пути решения поставленной задачи. Востребовано оценивание собственных действий, оформление индивидуального стиля деятельности при выполнении мыслительных операций. Для актуализации опыта рефлексии задания СРО носят деятельностный характер.

Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач. В процессе самостоятельной деятельности происходит утверждение личности, раскрытие потенциала, достижение высоких результатов. Немаловажная роль отводится самооценке – как средству оценивания своих потребностей и способностей. Для актуализации опыта привычной активизации задания СРО имеют разноуровневый характер.

Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей. Организация различных форм, средств видов самостоятельной работы ориентирует на конкретные результаты обучения, появление практического опыта будущих педагогов, повышение качества образования. Для актуализации операционального опыта обращаем внимание обучающихся на методологию их деятельности.

Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество. Взаимодействие студентов и преподавателей, как субъектов

образовательного процесса, способствует формированию межличностных и коммуникативных компетенций, совместной творческой деятельности, развитию устойчивого интереса к изучаемому предмету. Для актуализации опыта сотрудничества практикуем формы кооперативного обучения.

Субъектность следует рассматривать как способность становления и развития личности обучающегося, формирующейся через усложнение видов, форм и качества самостоятельной работы.

Итак, в условиях компетентностно-ориентированной СРО организация самостоятельной деятельности студента учитывает принятие его как субъекта учебной деятельности и самообразования.

Субъектный опыт подразумевает процессы, включающие анализ ситуации, принятие решений, прогнозирование, самоконтроль. Такой опыт проявляется в настойчивости обучающегося по достижению поставленных целей. Субъектный опыт и субъектность обучающегося помогают ему направить познавательно-исследовательскую активность, готовность к достижению научного уровня педагогической деятельности на овладение действенным инструментарием самообразования.

В этой связи подчеркнем, что методологическим основанием формирования личности, реализующейся в деятельности самообразования, является процесс формирования **исследовательской культуры** как обязательного условия профессионального роста, саморазвития и педагогического творчества.

Приведем определение исследовательской культуры: «интегративная, динамическая характеристика личности учителя, включающая педагогические ценности, исследовательские способы в решении творческих профессиональных задач, творческую активность и меру самореализации в инновационной деятельности» [87, с. 9].

Исследовательская культура проявляется в:

- 1) профессиональных качествах (инициативности, целеустремленности, готовности к активной исследовательской и практической деятельности);
- 2) социально-коммуникативных способностях (коммуникабельности, в умении создавать атмосферу заинтересованности, доверия и поддержки);
- 3) индивидуальных способностях, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности (нестандартности мышления, умения доказывать свое мнение, индивидуальном стиле деятельности).

Основными компонентами исследовательской культуры являются: аксиологический (ценностное отношение к профессиональной и исследовательской деятельности); когнитивно-информационный (знание методологии и методов исследовательской деятельности); креативно-деятельностный (умение личности выстраивать собственную систему исследовательской деятельности).

Аксиологический компонент исследовательской культуры ориентирован на осознанное принятие обучающимся педагогического образования и педагогического труда как непреходящих ценностей, на формирование положительного отношения к самореализации в учении и непрерывному

самосовершенствованию, освоение ценностей образования (знания, познавательная деятельность, общение, стандарты образования, нормативные и стимулирующие ценности);

Когнитивно-информационный компонент направлен на развитие исследовательских способностей будущих педагогов. Данные способности предполагают развитие следующих умений:

- самостоятельно осуществлять проблемно-тематический отбор литературы, составлять аннотированный список;
- ориентироваться в потоке информации; свертывать информацию; составлять план учебной работы; осуществлять блочно-модульное структурирование учебного материала;
- критически осмысливать материал, самостоятельно сопоставлять понятия и явления, формулировать собственные выводы; соотносить их с имеющимися;
- ясно и аргументированно излагать мысли;
- генерировать новые идеи;
- составлять обоснование собственной позиции по исследуемой проблеме;
- оформлять результаты исследовательской деятельности с помощью средств научного стиля.

Креативно-деятельностный компонент заключается в том, что будущие педагоги осознают готовность к инновационно-исследовательской деятельности, имеют сформированные умения самообразования, направляя его на формирование проектировочно-конструктивных, организаторских, коммуникативных и рефлексивных умений.

Для целенаправленного и последовательного развития обучающимися компонентов исследовательской культуры необходимо руководство и саморуководство самообразовательной деятельностью. Компетентностно-ориентированная СРО предполагает создание, поддержание и развитие психолого-педагогических условий, обеспечивающих в то же время руководство и саморуководство самообразовательной деятельностью.

Предлагаемые задания названной СРО способствуют проявлению указанных компонентов исследовательской культуры в деятельности обучающихся и отражают назначение СРО. Подготовка рефератов, сообщений, обзоров по изучаемым курсам; составление библиографии по определенной теме, в т.ч. на основе анализа ресурсов Интернета, ее аннотирование; разработка учебно-методических пособий по типу самоучителя, подготовка схем, моделей, демонстрационного материала, в т.ч. с использованием возможностей информационно-компьютерных технологий; выполнение исследовательских и практикоориентированных заданий в условиях курсового проектирования и педагогической практики и др. способствуют приобретению навыков исследовательской деятельности: творческой мотивации, принятия оптимальных решений учебно-профессиональных задач, индивидуализации стиля деятельности [88].

Таким образом, областью пересечения СРО и научно-исследовательской деятельности студентов становятся самообразование и саморазвитие.

В контексте вышесказанного нами проведен опрос обучающихся 1-2 курсов педагогических специальностей для выявления характера затруднений при выполнении учебно-исследовательских заданий СРО. Результаты опроса представлены в подразделе 3.2.

Для компетентностно-ориентированной СРО принципиальна ее ориентированность на успех, т.к. основной ее целью является профессиональное и личностное развитие обучающихся, предоставление разнообразных возможностей для проявления ими своих способностей и талантов.

Такая направленность связывает содержание компетентностно-ориентированной СРО с формированием педагогического имиджа и его функциями, т.к. имидж способен создать такой образ педагога, который сможет анализировать собственную деятельность и активизировать свое личностное развитие, а также быть исследователем особого рода [89].

Педагогический имидж - это символический и динамично изменяющийся образ педагога или организации, создаваемый в сознании обучаемого, коллег, массовом сознании в процессе профессиональной и информационной деятельности. Имидж - это специально конструируемый образ для потенциальных обучающихся и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиями и потребностям [90].

Компетентностно-ориентированная СРО может выполнять задачу формирования педагогического имиджа, реализующего нижеследующие функции:

- *социально-информационную*: информирование академического сообщества, студенческой аудитории о миссии педагогической деятельности;
- *мотивационную*: мотивирует обучающегося к саморазвитию и самореализации;
- *воспитательную*: ведущим методом воспитания является личный пример преподавателя, который, имея позитивный имидж, способствует воспитанию студента, усвоению им ценностных оснований педагогической деятельности;
- *развивающую*: СРО непосредственно способствует развитию и самореализации личности, ее самооценке, рефлексии и формированию новых компетентностей;
- *профессиональную*: складывающийся в сознании обучающегося педагогический имидж способствует целенаправленности самообразования и профессионально-ориентированного саморазвития. Вместе с тем, названные виды деятельности обучающегося формируют профессиональную культуру, мотивируют совершенствоваться имеющиеся и создавать новые знания, искать новые области применения этих знаний.

Характер педагогической деятельности, открытой и направленной на взаимодействие, требует от будущего педагога умений работать над собственным имиджем. При этом формируются такие важные качества будущего специалиста, как способность к рефлексии, эмпатия, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству. Именно эти качества, на наш

взгляд, стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска, содействуют взаимопониманию и сопереживанию, с одной стороны, и могут быть мотивированы компетентностным подходом, с другой стороны. В то же время приобретенные компетенции, связанные с самостоятельной работой обучающихся, составляют творческий потенциал личности и способствуют развитию самостоятельности будущих педагогов, обеспечивая целесообразность и эффективность педагогического взаимодействия.

Рассмотрев структуру психолого-педагогических характеристик компетентностно-ориентированной СРО, перейдем к моделированию технологии ее организации. В этой связи подчеркнем: концепция образовательной технологии должна быть принята обучающимися и преподавателями, адекватно трансформировать в учебный процесс, в т.ч. СРО, содержание изучаемых дисциплин, их логику, образовательные традиции, функции компетентностно-ориентированной СРО и междисциплинарные связи. Для исследуемой СРО принципиальное значение имеет совместимость методов обучения и способов учения, т.к. самостоятельная работа всегда включает непосредственное или опосредованное педагогическое руководство.

Принципиальной считаем позицию И.В. Ильиной, в которой актуализировано «полисубъектное, диалогическое взаимодействие на творческой договорной основе всех субъектов образовательного процесса по направлению подготовки, по конкретной учебной дисциплине». Такое взаимодействие обеспечивает «перевод субъектов самостоятельной работы в новое качественное состояние – режим непрерывного саморазвития студентов, включенных в данный процесс» [79, с. 57].

Значимость полисубъектного взаимодействия также подчеркивает Б.Р. Мандель: «В ходе организации самостоятельной работы студентов реализуются совместно принятые цели деятельности, обмен ценностями, творческими идеями; обратные связи осуществляются преимущественно в видерефлексивных процессах, обеспечивающих перевод самостоятельной работы в новое качественное состояние - режим непрерывного саморазвития студентов, включенных в данный процесс» [91, с. 108].

Таким образом, основу организации компетентностно-ориентированной СРО составляет *диалог*, актуализирующий полисубъектное взаимодействие. В соответствии с личностной парадигмой образования он предстает не только как один из способов организации СРО, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно-ориентированной технологии обучения. Диалогичность выступает в данном случае одной из существенных характеристик СРО, показателем ее перехода на личностно-смысловой уровень. Кроме того, в форме диалога между преподавателем и студентом осуществляется рефлексивный контроль. Обучающийся привыкает к такому диалогу и по аналогии с ним проводит самоконтроль СРО.

Применительно к компетентностному обучению, понятие диалог используется в нескольких смыслах: компонент внутреннего содержания личности обучающегося; диалог различных существующих логик, культур,

способов понимания; диалог мнений, когда в общении обучающихся не просто проявляются те или иные грани познаваемого, но находится собственный взгляд на осваиваемое содержание; внутренний диалог как микродиалог с внутренним собеседником, протекающий в форме особой внутренней речи, не тождественной речи внешней; диалог – позитивное содержание свободы личности обучающегося.

Одной из форм диалога, применяемой в условиях компетентностно-ориентированной СРО, является дискуссия. Ее востребованность подчеркивают результаты исследования: «Опрос 45 магистрантов и 40 аспирантов показал, что они недостаточно владеют техникой аргументирования в процессе дискуссии; не всегда слышат оппонента; не готовы принимать толерантно чужое мнение, отличающееся от собственного; наибольшие трудности возникают при ведении дискуссии с целью выбора оптимальных вариантов при обсуждении проблемных вопросов; не сформирована дискуссионная компетенция» [92, с. 45].

Обоснуем целесообразность организации диалога в условиях компетентностно-ориентированной СРО.

Так, результаты образования определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» продукции образовательной сферы - государства, общества, каждого человека. В этой связи обозначим аксиологический аспект КП в профессиональном Н.В. Чекалева: «Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с *ценностями* человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности» [93, с. 77]. В нашем понимании, аксиологический аспект компетентностного обучения ориентирован на осознанное принятие будущим специалистом профессионального образования и профессиональной деятельности как непреходящих ценностей, на формирование положительного отношения к самореализации в учении и непрерывному самосовершенствованию, на освоение ценностей образования (знания, познавательная деятельность, общение, стандарты образования, нормативные и стимулирующие ценности [94]. Таким образом, диалоговая основа компетентностно-ориентированной СРО позволяет реализовать аксиологические основания КП. Так, Р.М. Гаранина в своем определении СРО подчеркивает ее диалоговую основу: «это способ развития творческих потенций, а также форма сотрудничества, «сотворчества» и диалога преподавателей и студентов в образовательном учебном процессе» [81, с. 48].

Как подтверждает наша практика, эффективен – в условиях технологии организации компетентностно-ориентированной СРО - *метод анализа ситуаций (Casestudy)*, предполагающий осмысление реальной педагогической ситуации, описание которой одновременно отражает какую-либо практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы (не имеющей однозначных решений). Кейс – некоторая ролевая система, «сочетающая в себе

игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Выработка модели практического действия становится средством формирования профессиональных качеств обучающихся» [95, с. 207].

В условиях компетентностно-ориентированной СРО кейс-метод активно используется как метод формирования и оценки предметных и надпредметных знаний и умений: общенаучных, организационных, рефлексивных.

Третья особенность исследуемой технологии – выбор *учебно-профессиональной задачи* как единицы обучения для организации компетентностно-ориентированной СРО. Выбранная единица обучения является средством интеграции личностной и предметной задачи, для выполнения которой обучающийся сам или с помощью преподавателя-тьютора выбирает временные, пространственные, информационные и другие ресурсы. Таким образом, учебно-профессиональные задачи становятся субъектно-ориентированными и внутренне обусловленными. Подробнее структурирование СРО в виде учебно-профессиональных задач представлено в подразделе 2.2.

Выделяя особенности организации компетентностно-ориентированной СРО, подчеркнем, что предлагаемая нами технология моделирования СРО включает следующие компоненты:

- постановку диагностических целей обучения;
- отбор содержания, обеспечивающего подготовку специалиста в соответствии с: а) требованиями социального заказа общества, сформулированными в квалификационных требованиях специальности; б) требованиями стандартов профессиональной подготовки по специальности с общей образовательной программой соответствующего направления вузов; в) рабочей программой; г) изменениями, происходящими в деятельности учителя, обусловленными обновлением содержания образования и системно-адаптивной трансляцией опыта Назарбаев Интеллектуальных школ в практику всех казахстанских школ;
- определение средств обучения, обеспечивающих реализацию дидактических условий организации творчески-познавательной и учебно-исследовательской СРО;
- разработку критериев определения уровня сформированности у обучающихся основ профессиональной компетентности.

Данная технология моделирования компетентностно-ориентированной СРО подразумевает соблюдение преподавателями ряда **организационно-педагогических условий**:

- обучение преподавателей методике и технологиям организации и осуществления самостоятельной работы студентов, освоение ими тьюторства как основы нового характера взаимодействия со студентами;
- осознание студентами целей самостоятельной работы, ее значимости для учебной, а затем и профессиональной деятельности, что побуждает их к формированию профессиональных компетенций, субъективно ими осмысленных;
- создание учебно-методического обеспечения для организации и

осуществления СРО (требуемое количество учебной литературы, учебно-методической документации, заданий и методических рекомендаций по их выполнению, научных и научно-популярных периодических изданий);

- наличие необходимой для индивидуальной самостоятельной работы нормативно-инструктивной документации;

- оптимальное обеспечение доступа студентов к необходимым для организации и осуществления самостоятельной работы образовательным ресурсам;

- оказание управленческого содействия студенту в сохранении положительного настроя к самостоятельной работе на всем протяжении его профессионального образования;

- включение студента в исследовательскую деятельность вуза, обеспечивающую самопроявление и самореализацию;

- обеспечение оптимального сочетания объемов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Таким образом, в условиях возрастающей конкуренции работодатель заинтересован в специалисте, умеющем быстро обучаться, способном адаптироваться к постоянно меняющимся условиям рынка труда. Соответственно, требование времени заключается в том, чтобы специалист уже в начале своей профессиональной деятельности был готов к самообучению, саморазвитию, самообразовательной деятельности, осуществлению учения на основе собственного целеполагания. Такая готовность формируется в условиях компетентностно-ориентированной СРО.

Компетентностно-ориентированная СРО имеет целью развитие такой самостоятельности обучающегося, когда он сам выполняет подавляющее большинство функций управления своей учебной деятельностью, следовательно, сам осознает мотив, может четко сформулировать цель, разработать программу действий, реализовать запланированное, проконтролировать и оценить результаты своих действий.

Компетентностно-ориентированная СРО имеет ожидаемым результатом самооценивание обучающимся своих профессионально-ориентированных возможностей и самореализацию по результатам освоения внутреннего деятельностного содержания образования; такое качество освоения мы связываем с компетентностью.

2.2 Научно – практическое моделирование компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов

Организация компетентностно-ориентированной СРО требует разработки учебно-методического обеспечения в соответствии с требованиями КП.

Разработка и апробация учебно-методического обеспечения осуществлялась нами с учетом текущего состояния системы образования и имеющихся в ней проблем.

Так, обновление содержания школьного образования с его единым стандартом измерений (PISA) основано на функциональной грамотности.

В настоящее время Казахстан в рейтинге Всемирного Экономического Форума «Исследование расхождений в навыках 21 века» находится в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта школьников. Уровень компетенций и личных характеристик успешного в 21 веке человека у школьников значительно ниже базовых [47, с. 10]. Данный факт необходимо учитывать в профессиональной подготовке будущих учителей, подтверждение чему находим в Государственной программе развития образования и науки на 2016-2019гг.: «В свете новых подходов области профессиональных компетенций учителя расширяются. Это – междисциплинарная и проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в обучении и управлении, интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями и консультационное сопровождение родителей» [47, с. 10].

Проблема, на наш взгляд, заключается в недостаточной сформированности функциональной грамотности самих педагогов, обучающихся в традиционной знаниевой парадигме.

Приведем в этой связи наше понимание *функциональной грамотности* педагога и обучающегося: творчески-прикладное применение личностных, системно-деятельностных и предметных достижений и результатов субъектов образовательного процесса в различных сферах учебной (в т.ч. СРО) и внеучебной деятельности, характеризующееся при этом оперативностью мыслительных процессов, гибкостью и вариативностью мышления, творческим характером полученных результатов [96].

Один из способов решения проблемы, в системе с другими, - организация СРО, формирующая умения функциональной грамотности будущих учителей, способных управлять процессами формирования у учащихся искомой грамотности.

Другая проблема, учитываемая нами при разработке учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО, связана с недостаточным уровнем сформированности нового педагогического мышления и осмыслением государственной образовательной политики.

З.М. Алисултанова, отмечая изменение социально-профессиональной роли педагога, при котором «собственных знаний, профессиональных умений и компетенций педагога не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности», подчеркивает роль самостоятельной работы: «Учитывая необычайно возросшие требования к подготовке современного специалиста, преподаватель сегодня ориентируется на создание таких условий образовательного процесса, которые бы способствовали осознанию студентами необходимости самостоятельного приобретения и модернизации знаний, упорной работы по саморазвитию и самосовершенствованию» [97, с. 14].

Необходимость профессиональной подготовки будущих учителей на основе КП подтверждает внедрение с 01.09.2016г. в 1-х классах Государственного общеобязательного стандарта начального образования РК с последующей перспективой внедрения Государственного решает задачу формирования у студентов глубокого понимания ключевых идей обновления

содержания образования, подходов и методов. СРО в этом случае направлена на понимание в практической деятельности «проблемных зон» и способов их преодоления с учетом компетентного применения в обновляемом образовании.

Наконец, третья проблема, учитываемая нами, связана с необходимостью поддержки образовательной среды, соответствующей КП. В этом случае компетентностно-ориентированная СРО - действенное средство, помогающее снимать резкое противоречие между лавинообразным увеличением информации и способностью будущего учителя к ее творческому усвоению [98].

Так, Дж. Равен, убежден, что большое значение для формирования компетентности играет среда. Среда должна быть развивающей, где у человека есть возможность проявить свои ценности, где он имеет право на определенные способы поведения, на ошибки, на поддержку. По мнению исследователя, среда, в рамках которой человек живет и работает, влияет на него прямо, опосредованно и косвенно: прямо – через ограничения, которые она налагает на его деятельность; опосредованно – через понятия, представления и виды компетентности, которые он имеет возможность применять и развивать, косвенно – посредством влияния на его мотивацию [40, с. 234].

Остановимся на обобщенных нами особенностях учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО.

1. Отбор материалов для СРО и его структурирование в рамках учебно-методического комплекса дисциплины (*далее – УМКД*).

Отбор материалов должен отвечать принципам: а) актуальности, научности, профессиональной направленности; б) стимулирования образованности личности и развития одаренности, ориентации на результаты и их практической значимости; в) информатизации образования, учебного сотрудничества, разнообразия заданий. При отборе материалов следует учитывать последовательность видов занятий: лекция – СРОП (СРО под руководством преподавателя) – практическое занятие – СРОП – лабораторное занятие – СРОП, а также дополнительный объем СРО, определяемый как сумма аудиторных часов. Структурирование материалов СРО целесообразно подчинить следующим компонентам: а) тема, б) актуальность содержания СРО, в) цель, г) форма отчетности, д) критерии качества выполнения, е) рекомендуемая литература.

По вопросу структурированного предоставления материалов УМКД следует взять во внимание опыт Джонатана Беккера: «...крайне важно, чтобы студенты получили четко структурированную программу курса со списком чтения и заданий к каждому занятию. Длинный список рекомендованной литературы по курсу, который принято выдавать студентам во многих странах, нельзя считать удовлетворительным по двум основным причинам. Во-первых, нет никакой уверенности в том, что студенты смогут сами соотнести книги с темой занятия, не говоря уже о том, чтобы прочитать их. Во-вторых, интерактивное взаимодействие нарушается, если студенты не могут апеллировать к одним и тем же источникам. Лишенные опоры на первоисточники и аналитические тексты по обсуждаемой теме, студенты не

смогут активно участвовать в процессе обучения, и занятие превратится в монолог» [99, с. 48].

2. Аннотирование преподавателем заданий СРО во время лекционного занятия.

Такое аннотирование является опережающим и вводит обучающихся в систему, логику и проблемное поле осваиваемого учебного материала, мотивирует их к планированию учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, к расчету времени в индивидуальной образовательной траектории.

При аннотировании преподаватель акцентирует внимание на том, что обучающийся вправе выполнить задания при условии обоснования их значимости для личностного и профессионального саморазвития.

В нашей экспериментальной работе по организации компетентностно-ориентированной СРО мы исключали такой стереотип, когда обучающиеся предпочитают из занятия в занятие готовить электронную презентацию на основе интернет-ресурсов, дополняющую лекционный материал. В начале изучения курса такой выбор студента объясним. Впоследствии он противоречит продуктивности СРО: не следует представлять и воспринимать данную презентацию как собственный продукт обучающегося, переводящий знания и умения в область профессионально-ориентированной практики.

3. Письменная форма выполнения заданий СРО.

В системе заданий предпочтение отдаем эссе и другим письменным работам, т.к. в структуре профессиональной компетентности педагога определяющей становится коммуникативная компетенция. Именно письменные задания лучше всего учат студентов анализировать чужие и обосновывать собственные утверждения, развивать и оттачивать собственные идеи. По мнению Ф. Закария, письмо заставляет думать («мышление и письмо неразрывно связаны»), учит говорить («умение анализировать собственные умозаключения, отсеивать плохо проработанные идеи и только потом выражать логически упорядоченные мысли»), и учит учиться «развиваться на протяжении всей жизни и адаптироваться к разным условиям» [100, с.72].

Формированию ключевых компетенций и профессиональной компетенции отвечают стратегии письменных заданий – «написать, чтобы научиться» и «написать, чтобы прочитать».

«Написать, чтобы научиться»: а) размышлять глубоко и критически, б) точно выражать свои мысли, в) обсуждать прочитанное, г) разрабатывать совместный продукт на основе прочитанного и обсужденного.

В основе стратегии «Написать, чтобы прочитать» «лежит давно установленный факт: когда студенты пишут о тексте, который читают, они его лучше понимают» [101, с. 119]. Письменные задания с указанной стратегией «помогают студентам более внимательно изучить текст, определить его ключевые элементы, понять, как связаны между собой идеи, высказанные в тексте, проанализировать их, сделать собственные выводы и организовать их определенным образом» [102].

Таким образом, учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО предполагает письменные задания (тематические свободные сочинения, диалектические записки, нарративное письмо, петлеобразное письмо, послесловие к научному тексту, эссе и др.) как метод обучения.

4. Определение обучающимися ожидаемых результатов, соотносимых с ключевыми компетенциями (рассмотрены в подразделе 1.1) и необходимых для достижения цели СРО.

Организационно-дидактическим этапом каждого занятия СРОП становится определение студентом ожидаемых результатов по следующему опроснику:

При выполнении заданий СРО я в большей степени готов к формированию следующих компетенций:

- инструментальных: способность к анализу, способность к организации и планированию, коммуникативные способности, способность управления информацией, способность решать проблемы, способность принимать решения;

- межличностных: способность к критике и самокритике, способность работать в команде, способность взаимодействовать со студентами, преподавателем, другими экспертами, способность воспринимать разнообразие участников учебного сотрудничества и их межкультурные различия, способность опираться на этические ценности, принципы, убеждения;

- системных: способность применять знания на практике, исследовательские способности, способность к адаптации в новых ситуациях, способность к генерации новых идей, способность к лидерству, способность достигать успеха, ответственность за качество.

Такой обязательный и постоянный элемент СРО направлен формирование у обучающихся *готовности к деятельности*. Учитывая, что понятие готовности в психологической литературе трактуется достаточно широко (П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский, М.И. Виноградов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.А. Сосновский, Р.Д. Санжаева и др.), подчеркнем: опрос с последующей рефлексией по результатам СРО является, во-первых, средством актуализации психологической готовности. В нашем случае психологическая готовность к деятельности «как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. ...является обязательным условием не только начала деятельности, но и ее эффективного решения» [103, с. 7]. Во-вторых, указанный опрос становится средством актуализации готовности как совокупности личностных свойств обучающегося. В этом смысле готовность к деятельности «рассматривается как целостное проявление личности», «особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» [103, с.7].

5. Анализ степени проявления ожидаемых результатов на заключительном в модуле занятии СРОП.

Такой анализ, выполняемый обучающимися и преподавателем (при необходимости), позволяет уточнить: а) соотношение запланированной и выполненной СРО, б) качество выполнения, в) проявления функциональной грамотности, г) затруднения при выполнении.

Таким образом, основу СРО составляет КП.

Организация компетентностно-ориентированной СРО в обучающем процессе вуза не может быть осуществлена без изменения структуры методической работы, предполагающей соответствующее научное обеспечение, которое в свою очередь предопределяет появление новых ценностей в профессионально-личностных характеристиках студентов.

Вслед за Ж.И. Намазбаевой считаем, что в случае научного обеспечения СРС у современного выпускника будут высоко развиты личностно-профессиональные качества, он будет готов к постоянной смене видов труда с наименьшими затратами усилий, иметь потребность к постоянному самосовершенствованию через непрерывное самообучение [104].

Организация компетентностно-ориентированной СРО в условиях профессиональной подготовки будущих учителей направлена на то, чтобы обучающиеся: а) учились самостоятельно добывать знания и могли эффективно применять эти знания, умения и навыки (компетенции) в стандартных и нестандартных ситуациях; б) были способны постоянно совершенствовать образовательный и профессиональный уровень.

По нашему мнению, учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО, разрабатываемое преподавателями, должно предполагать следующие основные задачи преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов:

- стимулирование интереса студентов к углубленному изучению дисциплины;
- обязательное планирование содержания СРО;
- определение объема заданий для самостоятельной работы в соответствии с программой;
- варьирование соотношением между часами аудиторной и самостоятельной работы по учебным дисциплинам (в зависимости от применяемой преподавателем методики обучения);
- осуществление дифференцированного подхода к организации самостоятельной работы, в т.ч. дифференциация объема СРО по форме учебных занятий;
- оказание помощи студентам в организации самостоятельной работы;
- создание методического обеспечения дисциплины: учебно-методический комплекс (УМК), рабочие программы, модульные курсы, контрольные задания (тесты) и др. для проверки самостоятельной работы с использованием возможностей информационных технологий;
- создание условий для работы студентов по индивидуальному графику для промежуточной отчетности;
- осуществление регулярного контроля за самостоятельной работой студентов по дисциплине.

Решение данных задач предполагает, что в образовательной среде этом изменяется позиция преподавателя, чередуются его роли модератора, эксперта-консультанта, советника.

Преподаватель-модератор – наставник в процессе формирования у студентов межличностных компетенций (в условиях полисубъектного взаимодействия). Функция модератора - помочь обучающемуся выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Модератор инструктирует и указывает альтернативные пути организации самостоятельной работы, корректирует процесс ее выполнения студентом, оказывает психологическую поддержку студенту, указывает пути достижения успеха в образовательной деятельности.

Эксперт-консультант - опытный специалист в психолого-педагогической сфере, наблюдает, при необходимости помогает советом, напоминает, совместно с обучающимися обсуждает и корректирует результаты их самостоятельной деятельности.

Преподаватель-советник. Этот термин используется в индивидуальном обучении и в учебных ситуациях, когда заключается учебный контракт между преподавателем и студентом.

Таким образом, педагог должен быть готовым к смене ролей, статусов, видов деятельности, оставаясь при этом самодостаточным и успешным [105].

С учетом вышесказанного необходима разработка новых дидактических подходов к самостоятельному освоению учебного материала; пересмотр фонда заданий для самостоятельной работы. Необходимо учебно-методическое обеспечение, отличающееся разнообразием, соответствующее вариативным образовательным программам, включающее учебные задания, раскрывающие содержание дисциплины.

Определим **учебно-методическое обеспечение** как систему учебно-профессиональных задач и рекомендаций по их решению в контексте организации СРО.

Таким образом, учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО мы связываем с содержанием обучения педагогическим дисциплинам, основанным на решении учебно-профессиональных задач, выступающих в качестве *модульных единиц* (задачно-модульный подход к структурированию содержания педагогических дисциплин). Ценность такого отбора содержания обучения определяется способностью будущего учителя решать педагогические задачи.

В учебно-профессиональных задачах представлена не надуманная учебная ситуация, а более целостная жизненная коллизия, где предметно-профессиональные знания играют инструментально-прикладную роль в оптимизации жизненных функций обучающегося. Такое применение знаний позволяет раскрыть более глубокий смысл профессиональной подготовки, интегрированной с личностным развитием. В этом случае решение учебно-профессиональных задач способствует формированию профессиональной и психолого-педагогической компетентности, осознанию их взаимосвязи с личностной компетентностью.

Посредством комплекса учебно-профессиональных задач создаем проблемно-ситуативное пространство для развития профессиональной компетентности будущих педагогов. Решение таких задач мы считаем продуктом компетентностно-ориентированной СРО.

При составлении учебно-профессиональной задачи мы учитывали рекомендуемую структуру исследователей КП [106,с. 38], а также психолого-педагогические характеристики компетентностно-ориентированной СРО:

1) обобщенная формулировка задачи, включающая описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, вопрос, отражающий целостную проблемную коллизию;

2) ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи;

3) контекст решения задачи – имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.);

4) цель в профессиональном становлении, более подробно и пропедевтически аннотируемая преподавателем во время лекционного занятия;

5) критерии оценки, обусловленные содержанием профессиональной и ключевых компетенций;

6) вариативные формы для решения задачи.

В Приложении А приведены наши примеры учебно-профессиональных задач для организации компетентностно-ориентированной СРО (на примере курса по выбору «Инновации в образовании» для студентов 3-го курса специальности 5В010200 «ПМНО»). Отметим при этом, что полная реализация основных положений Болонского процесса требует перехода от группового (синхронного) к индивидуально-ориентированному (асинхронному) обучению, когда каждый студент обучается по индивидуальному учебному плану. Таким образом, студенты действуют в ситуации выбора элективных дисциплин, что важно для эффективной организации СРО.

Для подтверждения системного подхода в формировании профессиональной компетентности будущих учителей в Приложении Б приведены примеры учебно-профессиональных задач по дисциплине «Современные педагогические технологии начального образования» [107], являющейся компонентом по выбору на 4-ом курсе специальности 5В010200 «ПМНО». Подчеркнем, что если дисциплина «Инновации в образовании» имеет ценностно-методологическое значение для формирования профессиональной компетентности, то дисциплина «Современные педагогические технологии начального образования» - инструментально-прикладное значение.

Использование учебно-профессиональных задач для структурирования учебно-исследовательского материала компетентностно-ориентированной СРО целесообразно по ряду причин:

1) само чтение текста задачи (таких компонентов, как «обобщенная формулировка задачи» и «контекст решения задачи») понимается нами как деятельность, значимая не только для развития мыслительных операций студента, но и для становления его профессионального опыта, ценностей и смыслов педагогического образования;

2) знакомство с дополнительным материалом, представленным в справочно-информационной части задачи, расширяет и углубляет знания за пределами учебной дисциплины, способствует мобилизации готовности обучающегося, т.к. содержание учебно-профессиональной задачи воспринимается им как внешняя опора предстоящей деятельности;

3) над творческой частью задачи ориентирует студентов на дальнейшее мотивированное обучение по педагогической специальности;

4) самостоятельное творческое решение задач способствует устойчивой мотивации и мобилизации готовности обучающихся к учебно-исследовательской деятельности;

5) решения задач в форме интеллектуально-творческого продукта обучающихся становятся визуальным демонстрационным и методическим материалом;

6) студенты овладевают одним из методов наглядности, который смогут применить в будущей педагогической деятельности;

7) студенты достаточно длительное время погружаются в учебный процесс для решения задачи, что становится предпосылкой самообразования;

8) укрепление прямых и обратных связей, когда знания и опыт не транслируются от преподавателя к обучающимся, а обретаются в ходе их полисубъектного взаимодействия.

Решение учебно-профессиональных задач позволяет интегрировать традиционную и личностно-ориентированную системы обучения. Так, учебно-профессиональная задача моделирует ситуацию реальной профессиональной деятельности: ставится проблема и ее надо решать в ограниченный срок. Т.к. обучающийся не знаком (или мало знаком) с предметной областью, ему необходимо изучить теоретический материал, освоить метод решения, реализовать его в виде интеллектуально-творческого продукта.

На рисунке 4 представим учебно-профессиональную задачу как модульную единицу в учебно-методическом сопровождении компетентностно-ориентированной СРО.



Рисунок 4 - Учебно-профессиональная задача как модульная единица учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО

Итак, обобщим результаты наблюдения за практикой применения учебно-профессиональных задач в учебном процессе по специальностям «ДОВ», «ПМНО», «ПиПс»:

- студенты понимают задачи СРО в контексте педагогической ситуации и проблемы в ней; планируют содержание СРО, определяют методы и формы реализации задач;

- направленность задач на решение проблем педагогической теории и практики стимулирует развитие межличностных ключевых компетенций в условиях коллаборативного и командного взаимодействия;

- решение задач способствует развитию навыков работы с информацией и управления ею, а также исследовательских способностей;
- работа с задачами предполагает отбор и применение учебного материала для обоснования собственной позиции и развивает способность принимать решения;
- выполнение задач предполагает следование критериям качества и сопровождается самооценкой обучающегося;
- в ходе решения задач студенты оценивают свои действия, опираясь на этические ценности, принципы, убеждения;
- выполнение СРО в виде задач усиливает субъектную позицию студента, формирует его опыт, вследствие чего добытые знания долго и прочно сохраняются, успешно используются;
- работа с задачами способствует активному освоению информационно-коммуникационных технологий, т.к. мотивирует использование ресурсов Интернета и навыки работы с информацией;
- учебная мотивация усиливается по мере получения удовлетворения от реализации профессионально-ориентированного творческого потенциала.
- задания СРО, структурированные как учебно-профессиональные задачи, предполагают регулярное, постоянное обращение обучающегося к ним и выполнение в несколько этапов (не разовое и не эпизодическое), алгоритмизацию деятельности. Их объем реально учитывает время, отводимое для выполнения учебным планом.

Учебно-методическое сопровождение компетентностно-ориентированной СРО отвечает логике компетентностного обучения. В этой связи уточним нашу методическую позицию по организации такого обучения, в котором СРО становится формой самообразования и саморазвития студента.

Каждое занятие предполагает целевые установки, соотносимые с ожидаемыми результатами. Цели являются профессионально необходимыми, реально достижимыми, точно сформулированными, проверяемыми, диагностично заданными, систематизированными и полными без избыточности.

Первичное чтение лекции осуществляет сам студент (имея доступ к электронной версии УМКД и его печатному изданию), что значительно расширяет возможности интерактивного преподавания и демократизации учебного процесса. Задача обучающегося состоит в том, чтобы более осознанно синтезировать новые и имеющиеся знания. Чтение «приобретает вес» речемыслительной деятельности и предполагает такие его виды, как изучающее, аналитическое, поисковое, сканирование. По результатам предварительного изучения лекционного материала студенты могут учиться друг у друга, а также вступать в дискуссию с преподавателем.

Во время лекционного занятия преподаватель, используя жанр комментария к лекции, активно использует элементы беседы – эвристической, катехизической, герменевтической. В этом случае сама лекция расширяет, во-первых, возможности применения вопросов для запуска мышления по содержанию лекции, во-вторых, конкретизирует свое назначение в зависимости

от предметного содержания, например, мотивирующая лекция. Кроме того, комментарий к лекции стимулирует демонстрацию лектором не только очевидных, но и скрытых знаний. Последние – знания личного и социального внутреннего плана, которые представляют собой чувства, представления, эмоции, опыт лектора. Усвоение студентами таких знаний мотивирует формирование представлений, взглядов и убеждений как компонентов педагогического мышления, что принципиально для реализации аксиологического подхода в организации СРО.

Для активизации обучающей деятельности студента структура лекции включает *ведущую идею*, аккумулирующую в лаконичной форме содержание лекции, *проблему* формулируемую в контексте современных достижений науки и имеющейся практики. Диагностику качества лекции мы осуществляем по результатам выполненных студентами во время лекционного занятия а) заметок на полях; б) SWOT-анализа с обобщением *S* (strength) – сильных, *W* (weakness) – слабых сторон изучаемого явления, процесса, *O* (opportunity) – благоприятных возможностей его протекания, *T* (threat) – угроз протекания, возникающих в определенных условиях; в) лаконичного послесловия к лекции с актуализацией в нем точки зрения обучающегося на предмет изучения.

Нами уделено особое внимание лекции, т.к. в условиях компетентностно-ориентированной СРО содержание, качество лекции определяет уровень самостоятельности студентов.

Таким образом, в подразделе 2.1. нами представлено учебно-методическое обеспечение организации СРО как система учебно-профессиональных задач и рекомендаций по их решению в контексте организации СРО. Учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО включает методические и дидактические средства для поддержки развития студентов в их достижении результатов обучения – профессиональных и ключевых компетенций. Для такого развития преподаватель проектирует в учебно-методическом обеспечении СРО полисубъектное взаимодействие студентов и их обучение друг у друга.

Выводы по разделу 2

Моделирование компетентностно-ориентированной СРО связано с разработкой учебно-методического обеспечения СРО, основанного на решении учебно-профессиональных задач, выступающих в качестве *модульных единиц*.

Эти задачи создают контекст, стимулирующий проявлению профессиональной компетентности, и позволяют осуществить последовательный переход от учебно-исследовательской деятельности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

По мнению Э.Ф. Зеера, одна из основных функций компетентностного подхода в высшем образовании – «результативно-диагностическая, связанная с разработкой эффективной системы мониторинга качества профессионально-образовательного процесса и диагностики уровня сформированности у студентов компетенций, в т.ч их компонентов умений» [35].

Представленная в следующем разделе диссертации экспериментальная организация исследуемой самостоятельной работы выполняет требуемую результативно-диагностическую функцию.

3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

3.1 Методы и организация экспериментального исследования компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов

Экспериментальная организация компетентностно-ориентированной СРО подчинена следующим принципам:

- взаимосвязи цели и мотивов преподавания и СРО;
- мотивации субъектов образовательного процесса к повышению качества и эффективности самостоятельной работы студентов;
- научности, обеспечивающей решение задач СРО на основе имеющихся достижений теории и практики;
- взаимосвязи всех компонентов СРО: мотивационно-целевого, содержательного, процессуального, рефлексивного, корректировочного;
- междисциплинарности и интегративности, предполагающих организацию СРО в рамках смежных курсов, учебных модулей и дисциплин, т.к. компетенции - это совокупный кумулятивный результат освоения студентами в целом образовательной программы, а не отдельных курсов;
- организации СРО на основе использования разнообразных форм и методов учебных заданий;
- диалогизации и сотрудничества студентов, их совместной продуктивной в процессе выполнения самостоятельной работы;
- единства и целостности организации СРО;
- направленности учебной самостоятельной деятельности на субъектное развитие и саморазвитие;
- непрерывности учебной самостоятельной деятельности в процессе ее формирования;
- предопределенности учебной самостоятельной деятельности характером организации профессионального обучения;
- усиления степени свободы студента в выборе содержания и личностно значимой области самостоятельной деятельности.

В экспериментальной организации компетентностно-ориентированной СРО нами учтены основные закономерности организации СРО в вузе:

- эффективность СРО определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления;
- процесс организации СРО определяет индивидуальную траекторию развития обучающихся;
- учебная самостоятельная деятельность зависит от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса;
- в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности происходит постепенная передача управленческих функций от преподавателя к студенту;
- эффективность самостоятельной работы зависит от степени

согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и внешних условий, в которых она происходит;

- формирование учебной самостоятельной деятельности обусловлено ценностно-мотивационным отношением субъекта к самостоятельной работе, субъект-субъектными отношениями участников образовательного процесса, инновационным характером технологий обучения;

- стимулирование активности субъектной позиции всех участников образовательного процесса происходит с различной интенсивностью в зависимости от имеющегося опыта организации СРО в вузе.

Для реализации принципов и закономерностей компетентностно-ориентированной СРО нами уточнены условия ее организации.

Определение психолого-педагогических условий обусловлено направленностью компетентностно-ориентированной СРО на самообразование обучающихся.

Обратимся вначале к понятию «педагогические условия».

В философии категория «условие» трактуется как выражение отношения предмета к явлениям действительности, без них оно существовать не может, как та среда, в недрах которой возникают и существуют причины. Таким образом, условие – это существенный компонент комплекса объектов, вещей, их состояний, взаимодействий, их наличия, из которого с необходимостью следует существование данного явления [108, с. 307].

Н.А. Ткаченко, усиливая фактор педагогического воздействия, определяет педагогические условия как «совокупность мер в организации педагогического процесса подготовки специалиста, обеспечивающих улучшение данного процесса и позволяющих достигнуть желаемого результата более эффективными средствами» [109, с. 95].

В нашем исследовании **условия** – это совокупность принятых мер и стимулируемых мерами обстоятельств, от которых зависит успешность процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях компетентностно-ориентированной СРО.

Теоретический анализ литературы позволяет обобщить необходимые условия организации СРО, сформулированные в исследованиях: учет индивидуальных особенностей обучающихся; активизация познавательной деятельности студентов; осознание студентами необходимости самостоятельной работы и наличие разных групп мотивов ее выполнения; достаточная степень подготовленности студентов к самостоятельному учебному труду, его эффективность; высокий уровень самоорганизации студентов; планомерное возрастание интеллектуальных нагрузок и последовательный переход к менее алгоритмизированным указаниям по выполнению самостоятельной работы; исследование студентом своей учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности.

В нашем исследовании мы дополняем традиционно необходимые условия для усиления процессов самообразования и профессионального саморазвития, развития самостоятельности обучающегося.

Ведя речь об условиях организации компетентностно-ориентированной СРО, под необходимыми будем понимать те, которые обуславливают реализацию КП в обучении; под необходимыми и достаточными - те, без которых цель саморазвития обучающихся не может быть достигнута.

Ниже раскроем комплекс **психолого-педагогических условий**, учитываемым нами в экспериментальной организации компетентностно-ориентированной СРО.

Первым психолого-педагогическим условием считаем изменение содержания и методов СРО в соответствии с целями и задачами обучения на каждом из этапов: начальном (1 курс), среднем (2-3 курсы), выпускном (4 курс), что отражено в таблице 3.

Таблица 3 – Корреляция содержания и технологии СРО целям и задачам обучения

Этап обучения	Цель этапа обучения	Востребованные умения и способности	Организационная основа СРО	Технологии организации СРО
Начальный (1 курс)	адаптация к новым социально-психологическим условиям вузовской среды обучения	умения самовыражения, построения новых отношений с сокурсниками и преподавателями, самоопределения в новой социальной роли студента	внутригрупповое взаимодействие, диалог, дискуссия, презентация позиции	игровая технология, учебный диалог, групповая работа, дискуссия
Средний (2-3 курсы)	самоидентификация студентов в выбранной профессии	умения оценивания собственных возможностей, планирования будущей профессиональной деятельности	моделирование (игровое и имитационное), рефлексия, модерирование	кейс-стади, ролевые и деловые игры, разработка и обоснование моделей с последующей рефлексией их качества
Выпускной (4 курс)	поиск собственной профессиональной реализации	умения функциональной грамотности (творчески-прикладного применения знаний, результатов и достижений на практике)	проектирование, исследование	разработка и защита проектов, представление результатов опытно-экспериментальной работы

При усложнении содержания и технологии компетентностно-ориентированной СРО от курса к курсу неизменной остается организация учебно-исследовательской деятельности в форме диалога, совместного поиска, сотрудничества, коллективно-распределительной деятельности,

распределенного лидерства, когда обучающиеся обнаруживают новый личностный смысл знания и процесса его добывания. Такая организация СРО создает условия для многоаспектного видения самого знания, которое становится инструментом сотрудничества или целью совместной деятельности, рождается в результатах дискуссии, совместной апробации аргументов, сопоставления мнения сторон и гипотез. Вследствие этого СРО более полно моделирует реальные условия познавательной деятельности обучающегося. Причину такого эффективного моделирования объясняет А.А. Иринчеев: «Внешняя составляющая развития профессиональной компетентности студентов – это диалогическое общение в системе «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – компьютер»; при этом во взаимодействии преподавателя и студента достигается эффект другодоминантности, свойственный глубинному педагогическому общению, характеризующемуся взаимным принятием, взаимным пониманием, взаимным доверием» [44, с. 20].

Другая особенность организации компетентностно-ориентированной СРО в рамках первого психолого-педагогического условия – использование игровой технологии.

В этом случае СРО выступает как своеобразная игра, смысл которой, в отличие от «дела», не в достижении цели, а в свободном выражении своих творческих сил, в возможности познавать и решать учебно-профессиональные задачи «играючи», освободившись от утилитарных целей. В такой игровой ситуации возникает «возможность необъектного отношения к другому». С этим связан специфический феномен игровой мотивации. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностью выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации [110].

По мнению обучающихся экспериментальной базы, наибольший интерес вызывают имитационные неигровые и игровые методы обучения. Кроме того, по мнению обучающихся, игровая технология, диалог, дискуссия, кейс-стади позволяют им изменить свое отношение к обучающему процессу в вузе, к самостоятельной учебной деятельности, к уровню притязаний, к учебно-познавательной мотивации. Таким образом, применение указанных в таблице 3 технологий позволяет сделать процесс формирования профессиональной компетентности более осозанным для будущих учителей, то есть развивает их личностную компоненту профессиональной компетентности.

Ко второму психолого-педагогическому условию организации компетентностно-ориентированной СРО отнесем также ее структурирование, учитываемое нами в учебном процессе и отраженное в таблице 4.

Таблица 4 – Структурирование компетентностно-ориентированной СРО

Компонент СРО	Актуализируемые умения, способности, личностные качества	Дидактические характеристики компетентностно-ориентированной СРО	Состав-ляющие компетенции
1	2	3	4
Мотиваци-онный	умения активизировать свой положительный интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения); личностные качества: видеть смысл в выполняемой работе; поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах СРО через использование приемов стимулирования и настройки собственного интеллекта	создание проблемной ситуации - задачи, в основе которой лежит противоречие, нарушающее привычное течение мысли, создающее дефицит информации, требующей немедленного преодоления	ценностно-смысловое отношение к содержанию деятельности, ее личностная значимость
Организа-ционный	умения определять объем и этапы работы, формулировать задачи каждого этапа, выявить временные, пространственные, информационные ресурсы и средства образовательной среды; личностное качество управления собой	переход от проблемной ситуации к учебной задаче - отражению личностной и предметной задачи, для выполнения которой обучающийся сам или с помощью преподавателя выбирает временные, пространственные, информационные и другие ресурсы.	эмоционально-волевая регуляция деятельности
Исполни-тельский	базовые предметные знания и умения; умение определять границы известного и неизвестного; способности к анализу и синтезу учебной информации; сравнению, обобщению, абстрагированию полученной информации, к преобразующе-продуктивной деятельности; личностное качество творческого отношения к выполняемой работе	ориентирование студента в задачной ситуации – в распознавании описанного в задаче явления и нахождении средств, способных изменить возникшую ситуацию, привести к получению результата. Т.к. решение задачи – мыслительный процесс, то источник ориентировки – понятия и законы, раскрывающие сущность явления. Решить учебную задачу – значит добывать знание, применив отработанные способы деятельности,	знание средств, способов, программ выполнения действий, решения учебных задач; опыт и способы преобразовательной деятельности

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
		соответствующие сущности происходящего явления. Совокупность представлений о таких способах есть ориентировочная основа действий по решению задачи	
Рефлексивный	личностные качества критического отношения к собственным действиям и к результату деятельности; способности соотносить знания о своих возможностях и вероятных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями СРО и ее задачами	анализ студентом собственного стиля, подхода, своей системы работы в ходе решения учебной задачи	потребность выразить себя в деле; индивидуализация стиля деятельности
Контрольный	умения отбирать и применять адекватные формы и методы оценки продукта СРО; способность оценивать качество прохождения этапов СРО и ее конечного продукта; личностное качество самооценки достигнутого уровня в применении внутренних и внешних ресурсов для решения профессиональных задач	анализ студентом созданного в ходе решения учебной задачи продукта; анализ студентом вариантов решения, умение их комбинировать и находить новые решения учебных задач	самооценка, способность действовать в различных проблемных ситуациях

Обратим внимание, что каждый из компонентов СРО актуализирован на каждом из этапов обучения, представленных в таблице 3.

Так, мотивационный компонент обусловлен востребованными на каждом из этапов обучения умениями и способностями. Организационный компонент СРО соответствует организационной основе СРО. Исполнительскому компоненту СРО отвечают технологии. Рефлексивный и контрольный компоненты предусмотрены целью каждого из этапов обучения, связаны с диагностикой проявляемых в СРО умений и способностей, включены в технологии организации СРО.

Прокомментируем три концептуальных положения, определяющие структурирование СРО, представленное в таблице 4.

Во-первых, все компоненты, в особенности мотивационный, актуализируют аксиологический подход, в контексте которого профессиональная компетентность становится ценностью.

Во-вторых, организация СРО на основе КП отражает идеи проблемного обучения. Действительно, интеллектуальное развитие возможно только при целенаправленном управлении психической активностью личности в процессе обучения, что подтверждает позиция Н.Н. Демиденко: «Акцент при проблемном обучении смещается в сторону активизации мышления за счет предложения различного типа и уровня сложности учебных задач, которые задействуют всю систему мыслительных операций. Развитие анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения и других операций мышления позволяет гарантировать достижение более высокого уровня развития когнитивной сферы личности, ее готовности решать разнообразные, в т.ч. ориентированные на практическое проблемы, задачи» [74, с. 45].

В-третьих, организация СРО на основе КП предполагает большое значение рефлексии. Материалы рефлексии, согласно логике нашего исследования, обучающиеся используют для самоуправления СРО: целеполагания, планирования, текущего самоконтроля за ходом, промежуточными и конечными результатами самостоятельной работы, корректировки хода работы, совершенствования способов ее выполнения.

Как следует из таблицы 4, при организации компетентностно-ориентированной СРО необходимо:

- выделять указанные компоненты для последовательной и системной деятельности обучающегося: мотивационно-этической, социально-поведенческой, когнитивной, операционально-технологической, рефлексивной (*столбец 2 таблицы*);

- направлять внимание обучающегося на умения, способности, личностные качества, которые необходимы для последовательно-системной организации самостоятельной работы (*столбец 3 таблицы*);

- анализировать вместе со студентами на занятиях СРОП их достижения и затруднения на каждом из этапов СРО, направленных на формирование компетенций (*столбец 4 таблицы*);

- при оценивании качества выполнения заданий СРО учитывать формирование составляющих компетенций (*столбец 5 таблицы*).

При организации компетентностно-ориентированной СРО с учетом ее компонентов следует также принять во внимание позицию И.В. Георге: «...во-первых, перенос основного содержания осваиваемых программ обучения в плоскость самостоятельной деятельности студента требует тщательной его подготовки, приобретения им различных навыков самообразования. Во-вторых, необходимы четкие указания и рекомендации по выполнению различных видов самостоятельной работы, предусмотренных программой учебной дисциплины. Следует обратить внимание и на то, что подготовка лабораторных средств, различных видов носителей дидактического материала требует специального руководства. В-третьих, необходимо создание прозрачной системы контроля и учета успеваемости» [111, с. 43].

Третье психолого-педагогическое условие связано с предыдущим: структурирование СРО, учитывающее мотивационный, организационный, исполнительский, рефлексивный, контрольный компоненты, предполагает активизацию познавательной активности студентов. Приведем в этой связи наше понимание познавательной активности.

Активизация – это целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств СРО в целях возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

Главная цель активизации – формирование познавательной активности.

Познавательная активность – деятельное состояние личности, выражаемое в устойчивом стремлении к знаниям, к умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе самостоятельной работы.

О.В. Петунин, актуализируя проблему активизации *познавательной самостоятельности обучающихся*, определяет соответствующее понятие следующим образом: «процесс систематического и целенаправленного субъектно-согласованного взаимодействия педагога и обучающегося, направленного на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения и самообучения с целью стимулирования познавательного интереса, повышения самостоятельности молодых людей в познавательной деятельности, усвоения знаний, формирования умений, навыков и применения их на практике» [112, с. 179].

Итак, организация СРО, мотивирующая познавательную активность студентов, направлена на развитие нижеследующих сущностных сфер личности обучающегося.

Интеллектуальная сфера включает виды и стили мышления, познавательные процессы, мыслительные операции, познавательные умения, умения учиться, предметные и надпредметные знания, умения, навыки.

Для развития интеллектуальной сферы содержание СРО направлено на:

- а) достижение обучающимися полноты, объема, глубины, точности, прочности действенных (функциональных) знаний по изучаемым дисциплинам;
- б) развитие умений целеполагания, анализа поставленной задачи для уяснения ее смысла и планирования предстоящих действий; формулирования критериев качества будущего продукта;
- в) расширение мыслительных операций и развитие интеллектуальной гибкости, обеспечивающих оперативность в решении учебных задач;
- г) освоение имеющихся и создание новых способов деятельности, творческих подходов к решению задач;
- д) самооценку явлений, фактов, процессов.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: проблемного изложения, исследовательские, самоконтроль, конференция, семинар-исследование, проектирование, моделирование, рефлексия интеллектуального (когнитивного) типа и др.

Мотивационная сфера включает потребности, мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, желания, ценностные ориентации личности.

Для развития мотивационной сферы содержание СРО направлено на:

- а) формирование потребности обучающегося в развитии его способностей и самосовершенствовании;
- б) развитие интереса к познанию сложных теоретических вопросов и проблем системы наук, составляющих основу будущей профессиональной (педагогической) деятельности, а также стремления познать глубже и шире учебный материал;
- в) ценностное отношение к учению, преодоление трудностей в нем, познавательную и исследовательскую потребность;
- г) осознание необходимости самостоятельной работы как основы успешной профессиональной деятельности;
- д) понимание социальной значимости учения.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: разработка и представление эссе, проектирование, написание и подготовка к публикации статей, участие в конкурсах профессиональной направленности, рефлексия личностного типа.

Эмоциональная сфера включает эмоции, чувства, самооценку, определяет тревожность личности обучающегося.

Для развития эмоциональной сферы содержание СРО направлено на:

- а) актуализацию положительных эмоциональных состояний (удовлетворения от интеллектуальной деятельности, самостоятельной работы, овладения новыми способами деятельности, самообразования и т.д.);
- б) получение обучающимися удовлетворения при достижении поставленных целей, от осознания успешного преодоления трудностей учения и др.;
- в) стимулирование желания к самостоятельной работе;
- г) создание атмосферы эмоционального комфорта и нейтрализацию негативных состояний в процессе СРО;
- д) формирование у обучающихся навыков управления своими эмоциями, формирование адекватной самооценки, позволяющей правильно соотнести свои внутренние и внешние резервы с задачами разной трудности и с требованиями к организации СРО.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: стимулирования и мотивации учения (создание эмоциональных нравственных переживаний, ситуаций новизны, неожиданности, актуальности; создание ситуации успеха в СРО; кейс-стади, творческая дискуссия, семинар по обмену опытом, рефлексия личностного типа.

Волевая сфера определяет целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, самостоятельность, организованность студента.

Для развития волевой сферы содержание СРО направлено на:

- а) формирование перспективных целей СРО, определяющих текущие действия и усилия при подготовке заданий СРО;

б) психическую устойчивость к трудностям, преодолеваемым в процессе СРО;

в) мотивацию опоры студента в достижении результатов самостоятельной работы на собственные силы.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: ролевые, имитационные и деловые игры, индивидуальный практикум, рефлексия коммуникативного и кооперативного типов.

Сфера саморегуляции определяет управление личностью своими психофизическими состояниями, регулирование уровня своего физического и психического состояния в процессе СРО.

Для развития сферы саморегуляции содержание СРО направлено на:

а) развитие способностей осознанного выбора целей и средств их достижения, руководства ими в самостоятельной работе;

б) организацию самоконтроля за ходом познавательного процесса в условиях СРО;

в) развитие коммуникативной компетенции и компетенции социального взаимодействия.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: профессионально ориентированные тренинги, рефлексия личностного, коммуникативного и кооперативного типов.

Предметно-практическая сфера включает способности, поступки, умения в различных видах деятельности и общения личности.

Для развития предметно-практической сферы содержание СРО направлено на:

а) развитие общих способностей в условиях широкого выбора видов деятельности СРО;

б) развитие профессиональных компетенций через большой набор объектов применения способностей, вовлечение обучающихся в профессиональную деятельность.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: исследовательские задания, подготовка учебных материалов по типу самоучителя, участие обучающихся в НИР, заседания научных обществ, защита курсовых работ, рефлексия личностного, когнитивного типов.

Экзистенциальная сфера определяет умения человека управлять своим состоянием, отношение к себе и окружающим, позиции и ценностные ориентации.

Для развития экзистенциальной сферы содержание СРО направлено на:

а) формирование у обучающихся способностей сознательного отношения к своим действиям в процессе выполнения заданий СРО;

б) актуализацию самостоятельности мышления обучающихся, генерирование ими идей;

в) создание условий для реализации обучающимися своих внутренних резервов, творческих способностей;

г) становление у обучающихся опыта социально полезного поведения, разумности профессиональной деятельности;

д) развитие у обучающихся индивидуального стиля в профессионально-ориентированной деятельности.

Предпочтительные методы на занятиях СРОП: разработка педагогических жанров и их защита, портфолио, деловые игры, рефлексия личностного, коммуникативного и кооперативного типов.

Значимость рефлексии для компетентностно-ориентированной СРО подтверждена следующей позицией: «учебная самостоятельная деятельность, в свою очередь, является интегратором основных типов рефлексии, а именно: личностного, интеллектуального (когнитивного), коммуникативного и кооперативного» [113, с. 127].

Организация самоконтроля студентов за процессом и результатами СРО – четвертое психолого-педагогическое условие.

Самоконтроль обучающихся будет работать на повышение качества образования, если:

- цели и установки студента адекватны целям подготовки по данной образовательной программе;

- студент имеет достаточно четкие представления о конечном результате образовательного процесса как в целом по заданной образовательной программе, так и по отдельным учебным дисциплинам и выполнению конкретных видов работ;

- студент имеет средства для организации самоконтроля и самооценки результата в соответствии с эталоном;

- студент имеет реальные возможности для определения задач дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков.

Четвертое психолого-педагогическое условие обусловлено неоспоримым фактом: зрелую педагогическую деятельность характеризует, по мнению многих исследователей (О.А. Абдуллина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), стремление к постоянному эффективному самоконтролю и самооцениванию. Потребность анализировать свою работу, умение обучающегося определять ее сильные и слабые стороны способствуют проектированию будущей педагогической деятельности, следовательно, формированию профессиональной компетентности.

Компетентностно-ориентированная СРО включает постоянный контроль и самооценивание как следствие личной заинтересованности обучающегося в результатах самостоятельной работы, качестве проявления самостоятельности. Устойчивое проявление такой причинно-следственной связи отражает исследовательская позиция Ю.С. Богачинской: «Природа компетентности такова, что оптимальные результаты в решении задач достижимы лишь при условии глубокой личной заинтересованности человека, и о наличии у человека компетентности следует говорить (и диагностировать ее) только тогда, когда данная деятельность имеет для него личностную ценность» [114, с. 143].

Уточним предмет самоконтроля в условиях компетентностно-ориентированной СРО: способности обучающихся к самостоятельной деятельности, самоорганизации, самообразованию; степень продуктивности

усвоения, связанного с умениями обучающихся применять знания, действовать в неопределенной ситуации, владеть способами практической деятельности.

Пятым психолого-педагогическим условием организации компетентностно-ориентированной СРО считаем командную работу обучающихся разных курсов одной специальности для перехода *познавательного* типа деятельности в *профессиональный* (с его межличностным взаимодействием студентов 1-4 курсов) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, действий, результатов.

Образовательная практика организации разновозрастных классов за рубежом носит название Multiage. Убедительные аргументы в пользу данной образовательной структуры приводит Дж. Бэнкс [115]. Пользу сотрудничества студентов отмечают преподаватели колледжа образования Университета Миннесоты Р. и Д. Джонсоны [116].

Возможности разновозрастного сотрудничества обобщает Т.Ю. Веселяева: «При организации занятий в малых разновозрастных студенческих группах появляется возможность развивать все виды компетенций будущих специалистов: от общезначимых до профессиональных, особенно компетенцию коммуникативную. Последнее особенно важно для студентов с высокими показателями интеллекта, которые часто испытывают трудности социализации. Появляется возможность индивидуализировать учебный процесс для младших студентов, обеспечить обучение каждого в «зоне его ближайшего развития», учитывать индивидуальные психологические особенности: темперамент, акцентуации характера, доминирующую перцептивную модальность, уровни развития интеллекта и креативности, особенности мотивации и др.» [50, с. 73].

Взаимодействие в команде оптимально при курсовом проектировании на 3 курсе, когда студенты 1-го и 2-го курсов участвуют в разработке отдельных компонентов по теме курсовой работы студентов 3-го курса и таким образом приобщены к НИРС на ранних этапах обучения. Учебное взаимодействие при этом укрепляется посредством создания атмосферы взаимной заинтересованности в работе друг друга. Реальной становится перспектива участия студентов в составе авторского коллектива в работе научных студенческих конференций.

При этом совместная деятельность эффективна для глубокого усвоения знаний студентами 3 курса, т.к. в условиях взаимодействия со студентами 1-2 курсов они непроизвольно и мотивированно (как авторы курсовых проектов) проходят стадию закрепления материала. Такое закрепление особенно целесообразно в отношении мотивированных студентов, для которых традиционный способ отработки - многократными упражнениями и без взаимодействия - непривлекателен. Эффективность взаимодействия объяснима с точки зрения деятельностной теории учения: студент-преподаватель выполняет все составные части действия – ориентировочную исполнительскую, контрольно-корректировочную.

Командная исследовательская работа в условиях курсового проектирования отвечает требованиям вертикальной и горизонтальной

интеграции, что проиллюстрировано нами в таблицах 5-6 – на примере специальностей «ДОВ», «ПМНО».

Таблица 5 – Возможности интеграции предметно-исследовательского содержания курсового проекта в условиях командной работы студентов 1-3 курсов специальности «ДОВ»

Дисциплина на 3 курсе с курсовой работой / Тема курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 1 курсе / компонент курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 2 курсе / компонент курсового проекта
Теория и технология обучения дошкольников/ Активные методы формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста	1. Введение в педагогическую профессию / Цели и содержание профессиональной деятельности педагога дошкольного образования 2. Детская психология / Психологические особенности мышления дошкольников	1. Педагогика / Методы формирования представлений у дошкольников 2. Особенности воспитания детей раннего возраста / Воспитывающее обучение детей дошкольного возраста
Теория и технология обучения дошкольников/ Взаимосвязь детского сада и семьи по развитию навыков ранней социализации	1. Введение в педагогическую профессию / Принципы педагогического взаимодействия с родителями дошкольников 2. Психология и развитие человека / Особенности социализации детей дошкольного возраста	1. Педагогика/ Раннее социальное развитие детей дошкольного возраста в современной семье 2. Организация игровой деятельности дошкольников в семье/ Игры для совместной деятельности детей и взрослых
Теория и технология обучения дошкольников/ Организация и проведение опытно-практических работ в процессе формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста	1. Экология и устойчивое развитие / Экологическая картина глазами детей старшего дошкольного возраста 2. Введение в педагогическую профессию / Экологизация педагогической деятельности	1. Педагогика/ Экологическое воспитание детей дошкольного возраста. 2. Воспитание экологической культуры / Практический аспект экологической культуры 3. Теория и методика познания мира детей дошкольного возраста / Опытнo-практическая деятельность как фактор формирования у детей старшего дошкольного возраста ответственного отношения к природной среде.

Таблица 6 – Возможности интеграции предметно-исследовательского содержания курсового проекта в условиях командной работы студентов 1-3 курсов специальности «ПМНО»

Дисциплина на 3 курсе с курсовой работой / Тема курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 1 курсе / компонент курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 2 курсе / компонент курсового проекта
Теория и технология обучения младших школьников/ Особенности изучения предметов образовательной области «Математика и информатика» в начальной школе	1. Введение в педагогическую профессию /Информатизация в педагогической профессии 2. Психология развития младших школьников/Развитие логического мышления младших школьников	1.Педагогика / Педагогические основы развития у младших школьников навыка широкого спектра «Использование ИКТ» 2.Практикум по математике / Решение задач с использованием ИКТ
Теория и технология обучения младших школьников/ Дидактические возможности параллельного изучения казахского (первого) и русского (второго) языков в 1-м классе	1.Основы современного казахского (русского) языка / Возможности параллельного изучения первого и второго языков 2.Введение в педагогическую профессию / Учитель как билингвальная языковая личность	1.Педагогика /Особенности учебного процесса начальной школы в условиях уровневого изучения языков 2.Современные педагогические технологии начального образования / Технологии уровневого изучения языков
Теория и технология обучения младших школьников/ Формирование природоведческих представлений как условие развития естественнонаучной картины мира младших школьников	1.Основы естествознания / Современная естественнонаучная картина в образовательной области начальной школы«Естествознание» 2.Введение в педагогическую профессию / Деятельность учителя для развития естественнонаучной картины мира младших школьников	1.Педагогика / Особенности формирования естественнонаучных представлений в младшем школьном возрасте 2. Теория и методика воспитательной работы в начальной школе/ Формирование природоведческих представлений младших школьников во внеурочной учебной деятельности

Групповое взаимодействие предлагаем также при курсовом проектировании на 4-м курсе специальности «Педагогика и психология» (таблица 7), в процессе которого особую ценность приобретает обмен ценностями и взаимообучение методам исследовательской деятельности, а также актуализация стиля исследовательско-педагогической деятельности, складывающегося у студентов выпускного курса и включающего аксиологический, когнитивно-информационный и креативно-деятельностный

компоненты. Содержание данных компонентов рассмотрено нами в подразделе 2.1.

Таблица 7 – Возможности интеграции предметно-исследовательского содержания курсового проекта в условиях командной работы студентов 1-4 курсов специальности «ПиПс»

Дисциплина на 4 курсе с курсовой работой / Тема курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 1 курсе / компонент курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 2 курсе / компонент курсового проекта	Дисциплина цикла БД, ПД на 3 курсе / компонент курсового проекта
Современные проблемы педагогики и психологии / Духовно-нравственный компонент как основа обновления содержания среднего образования	1. Введение в психолого-педагогическую профессию / Личность ребенка как высшая ценность в деятельности учителя 2. Психология и развитие человека / Духовность личности школьника как интегратор ее образования	1. Теории личности в современной психологии / Целостность личности школьника в предметно-информационной и социальной среде 2. Психолого-педагогическая диагностика личности / Система ценностей современного школьника	1. Психология здоровья / Проблема взаимосвязей нравственно-духовного развития и физического здоровья школьников 2. Гендерная психология / Особенности гендерного восприятия духовно-нравственных ценностей
Современные проблемы педагогики и психологии / Развитие учащихся через поисковые способы познания	1. Введение в психолого-педагогическую профессию / Экзистенциальный статус педагогической профессии 2. Педагогическое мастерство / Образование как педагогика познания (П. Фрейд)	1. Теории личности в современной психологии / Ценностно-смысловые и социокультурные контексты познавательной деятельности 2. Самопознание / Поисковые способы самопознания	1. Психология здоровья / Здоровый образ жизни как проблемно-познавательная программа личности 2. Теория и методика воспитательной работы / Направления проблемно-познавательной программы личности
Современные проблемы педагогики и психологии / Развитие исследовательского потенциала школьников	1. Введение в психолого-педагогическую профессию / 2. Социализация личности / Исследовательский потенциал школьника в современной социальной среде	1. Теории личности в современной психологии / Творческое саморазвитие личности 2. Практическая психология / Исследовательский потенциал школьника как «зона ближайшего развития»	1. Психология здоровья / Освоение школьниками культуры здорового образа жизни 2. Психология межличностного общения / Развитие исследовательского потенциала школьников в условиях межличностного общения

Как подтверждают результаты экспериментальной организации компетентностно-ориентированной СРО, командная работа в условиях совместной научно-исследовательской деятельности по теме курсового проекта способствует формированию, наряду с предметными, ключевых компетенций: инструментальных, межличностных, системных, - рассмотренных нами в подразделе 2.2.

Саму готовность и способность работать в команде мы рассматриваем как компетенцию, присутствующую в педагогической профессии, способной формировать лидерский потенциал студентов. Так, М.А. Абсатова и М.А. Ушатов определяют лидерский потенциал следующим образом: «...мы понимаем под лидерским потенциалом студента – фундамент, характеризующийся наличием профессиональных и личностных качеств, системой знаний, умений и универсальными способами в сфере управления, обеспечивающая максимальную степень готовности к командной работе и последователей самоутверждению» [117, с. 8].

Лидерский потенциал способен придать совместной работе над курсовым проектом отчетливый характер проектного обучения – «в качестве технологии формирования ценностно-смысловой компетенции, способствующей адаптации будущих учителей к изменяющимся условиям и успешной деятельности в реальных ситуациях» [118, с. 56].

Преемственность компетентностно-ориентированной СРО позволяет командному сотрудничеству в работе над курсовым проектом перейти – на основе сформированного опыта - в новое качество. Это качество мы связываем с проектной деятельностью обучающихся – целенаправленной, самостоятельной мыследеятельностью, направленной на решение различных исследовательских задач и получение конкретного результата в виде материального (проект) и / или идеального (компетенции обучающегося) продукта. Вместе с тем заметим, что проектная деятельность сама по себе не обеспечивает реализации компетенций. Проявления компетенций мотивирует правильно организованная самостоятельная работа в команде.

В условиях обновления содержания образования и системно-адаптивной трансляции опыта Назарбаев Интеллектуальных школ в массовую практику среднего образования проектное обучение становится ведущим. В старших классах планируется введение учебного предмета «Глобальные перспективы и проектная работа». Содержание данного предмета предполагает организацию проектной деятельности обучающихся, в рамках которой они должны научиться анализировать ситуацию и определять свою позицию, используя доказательства и возможности коммуникации.

Итак, командное сотрудничество в условиях разработки курсового проекта позволяет студентам объединяться по своим исследовательским интересам в единый авторский коллектив, интегрировать усилия в общем поиске и комплексно решать проблемы, что немаловажно для формирования профессиональной компетентности.

Обобщая принципы, закономерности и психолого-педагогические условия организации компетентностно-ориентированной СРО, приходим к

следующему: представленные методы компетентностно-ориентированной СРО отражают ее содержание в интеграции внешней (организационно-процессуальной) и внутренней (личностно-формирующей) сторон.

3.2 Комплексный анализ результатов реализации экспериментальной модели организации СРО на основе компетентностного подхода

Характеристики компетентностно-ориентированной СРО и ее учебно-методического обеспечения, обоснованные в разделе 2, связаны с психолого-педагогическими условиями организации СРО и подтверждают необходимость поэтапной организации процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. В этой связи в 2011-2016 гг. нами организована и проведена экспериментальная работа, включающая следующие этапы: мотивационно-ценностный (соответствующий структуре констатирующего этапа), содержательно-деятельностный (соответствующий структуре формирующего этапа), результативно-оценочный (соответствующий структуре контрольного этапа).

Экспериментальная база – СКГУ им. М.Козыбаева (кафедры: а) теории и методики начального и дошкольного образования, б) психологии), Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова (кафедры: а) социальной и возрастной педагогики, б) педагогики, психологии и социальной работы), Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова (кафедра социально-педагогических дисциплин) с охватом 718 студентов специальностей: 5В010100 - «ДОВ», 5В010200 - «ПМНО», 5В010300 - «ПиПс».

На констатирующем этапе (2011/2012, 2012-2013 у.г.) диагностировано состояние имеющейся мотивации студентов к СРО, самообразованию и саморазвитию, а также развития умений и способностей самостоятельной работы, являющихся неотъемлемым структурным элементом профессиональной компетентности будущих педагогов.

На формирующем этапе (2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 у.г.) целенаправленно формировались компоненты профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе компетентностно-ориентированной СРО. На данном этапе была внедрена в учебный процесс компетентностно-ориентированная СРО (п. 2.1), обеспеченная учебно-методическим обеспечением (п. 2.2) и учитывающая комплекс психолого-педагогических условий, обоснованных в п. 3.1.

На контрольном этапе (2015-2016 гг.) проанализированы результаты компетентностно-ориентированной СРО и влияния психолого-педагогических условий ее организации на качество самостоятельной познавательной деятельности студентов, формирование профессионального самосознания, развитие способностей ключевых и профессиональной компетенций.

Представим содержание **констатирующего этапа исследования**.

Оно включало, во-первых, анкетирование 373 студентов 1-2-х курсов специальностей: 5В010100 «ДОВ» (102 чел.), 5В010200 «ПМНО» (155 чел.), 5В010300 «ПиПс» (116 чел.).

Цель анкетирования – выявление роли СРО в ценностно-смысловой сфере деятельности обучающихся с последующим определением предпочтений обучающихся относительно парадигмы обучения (традиционной или компетентностной).

Предлагаем текст анкеты, разработанной нами.

Анкета для обучающихся «Смысл и ценности самостоятельной работы»

1 Предлагаемые задания для СРО отвечают в большей степени:

- А) задачам изучения дисциплины;
- Б) задачам профессиональной подготовки;
- В) профессиональным интересам преподавателя;
- Г) Вашим познавательным потребностям;
- Д) Вашим возможностям познавательного развития.

2 При выполнении заданий СРО Вы стремитесь главным образом к:

- А) расширению и / или закреплению предметных знаний;
- Б) формированию тех или иных умений;
- В) совершенствованию тех или иных навыков;
- Г) достижению полного понимания усваиваемого материала;
- Д) синтезу знания, понимания, навыков и способностей в деятельности.

3 При выполнении заданий СРО Вы чаще всего достигаете такого результата, как:

- А) расширение и / или закрепление предметных знаний;
- Б) формирование тех или иных умений;
- В) совершенствование тех или иных навыков;
- Г) полное понимание усваиваемого материала;
- Д) сочетание знания, понимания, навыков и способностей.

4. Вы получаете оценку за выполненные задания СРО, при этом предметом оценивания становятся чаще всего:

- А) Ваши теоретические знания;
- Б) Ваши действующие в применении к практике (функциональные) знания;
- В) сформированные умения;
- Г) имеющиеся навыки;
- Д) способности к выполнению профессионально-ориентированных действий.

Выбор ответов студентов 3-х педагогических специальностей в качественно-количественном отношении представлен в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты анкетирования студентов 1-2 курсов на констатирующем этапе исследования

Специальность	Порядковый номер вопроса	Статистика выбора вариантов ответа (в т.ч. в % выражении)				
		А	Б	В	Г	Д
1	2	3	4	5	6	7
Дошкольное обучение и воспитание	1	59 (57,8%)	16 (15,7%)	12 (11,8%)	10 (9,8%)	5 (4,9%)
	2	36 (35,3%)	17 (16,7%)	16 (15,7%)	19(18,6%)	14 (13,7)
	3	34 (33,3%)	20 (19,6%)	23 (22,6%)	17 (16,7%)	8 (7,8%)
	4	11 (10,8)	12 (11,8%)	36 (35,3%)	27 (26,4%)	16 (15,7)

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5	6	7
Педагогика и методика начального обучения	1	87 (56,2)	23 (14,8)	15 (9,7)	19 (12,3)	11 (7)
	2	53 (34,2)	24 (15,5)	23 (14,8)	38 (24,5)	17 (11)
	3	55 (35,5)	26 (16,8)	27 (17,4)	32 (20,6)	15 (9,7)
	4	24 (15,5)	29 (18,7)	47 (30,3)	36 (23,2)	19 (12,3)
Педагогика и психология	1	50 (43,1%)	30 (25,9%)	12 (10,3%)	7 (6%)	17 (14,7)
	2	47 (40,5%)	14 (12%)	8 (7%)	31 (26,7)	16 (13,8)
	3	43 (37%)	25 (21,6%)	6 (5,1%)	27 (23,3%)	15 (13%)
	4	19 (16,4%)	24 (20,6%)	27 (23,3%)	31 (26,7%)	15 (13%)

Сформулируем выводы по результатам анкетирования:

1) более половины опрошенных придерживаются узконаправленного взгляда и связывают содержание предлагаемой СРО с задачами изучения дисциплины, в то время как лишь 14,7% студентов специальности ДОВ, 19,3% студентов специальности ПМНО и 20,7% специальности ПиПс связывают содержание СРО с собственными познавательными потребностями и возможностями;

2) 32,3% студентов специальности ДОВ, 35,5% студентов специальности ПМНО, 40,5% студентов специальности ПиПс стремятся – при выполнении заданий СРО – к формированию предметной компетенции, тогда как почти столько же – лишь к расширению и / или закреплению знаний;

3) 24,5% опрошенных специальности ДОВ, 30,3% опрошенных специальности ПМНО и 36,3% опрошенных специальности ПиПс предположительно имеют результатом выполнения заданий СРО предметную компетенцию, тогда как 75,5% студентов специальности ДОВ, 69,7% студентов ПМНО и 63,7% студентов специальности ПиПс оценивают результаты выполнения заданий СРО в традиционной системе ЗУНов;

4) в системе «преподавание – учение» оценивание за выполненные задания СРО выдержано, по мнению 72,5% по специальности ДОВ, 69% по специальности ПМНО и 66,4% по специальности ПиПс, в традиционной системе ЗУНов; лишь 27,5% респондентов специальности ДОВ, 31% респондентов специальности ПМНО и 33,6% респондентов специальности ПиПс предметом оценивания называют компоненты профессиональной компетенции.

Логика определения предпочтений обучающихся относительно парадигмы обучения (в т.ч. самостоятельной работы в обучении) такова: выбор вариантов ответов А, Б, В в вопросах 1-3 и вариантов А, В, Г в 4-м вопросе свидетельствует о традиционном подходе; вариантов ответов Г, Д в вопросах

1-3 и вариантов Б, Д – в 4-м вопросе – о компетентностном подходе (рисунок 5).

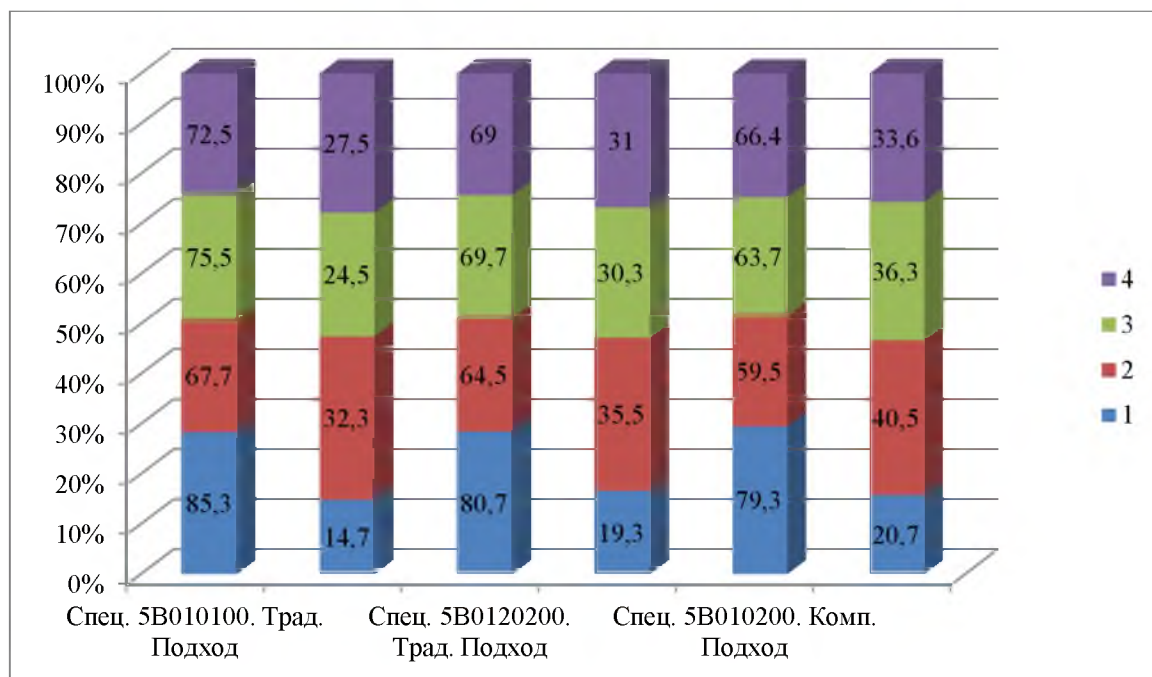


Рисунок 5 - Предпочтения студентов в отношении парадигмы обучения (по результатам анкетирования)

Содержание констатирующего этапа включало также ранжирование способностей, актуализируемых в условиях СРО студентами 1-2-х курсов специальностей: 5В010100 «ДОВ» (102 чел.), 5В010200 «ПМНО» (155 чел.), 5В010300 «ПиПс» (116 чел.).

Цель ранжирования - определение степени значимости для обучающихся тех или иных компетенций с обобщением предпочтительных при выполнении ими учебно-профессиональных задач самостоятельной работы.

Опрос-ранжирование мы проводили для соотношения ожиданий студентов с предлагаемыми заданиями и последующей коррекции системы учебно-профессиональных задач.

Содержание разработанного нами опросника-ранжирования приведено ниже.

Опросник-ранжирование «Актуализация компетенций в самостоятельной работе обучающихся»

Уважаемые студенты! Ранжирование – расположение в ряд показателей, фиксируемых в ходе вашего наблюдения, по степени их значимости в СРО для определения рейтинга способностей / компетенций (от 5 до 1, где 5 – наиболее значимая, 1 – наименее значимая).

1. При выполнении заданий СРО Вы опираетесь на следующие инструментальные способности:

А) понимать и использовать базовые знания по профессии;

Б) принимать решения и тем самым разрешать проблемы, возникающие при усвоении материала;

В) организовывать время, планировать ресурсы и средства усвоения материала;

Г) управлять необходимой информацией (извлекать и анализировать информацию из различных источников);

Д) компьютерные навыки.

2. При выполнении заданий СРО Вы чаще всего опираетесь на следующие межличностные способности:

А) работать в команде;

Б) взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;

В) адекватно принимать критику (преподавателя, однокурсников) и осуществлять самокритику;

Г) принимать социальные и этические обязательства по отношению к преподавателю и / или однокурсникам;

Д) выражать чувства и выстраивать конструктивные отношения (с другими участниками образовательного процесса).

3. При выполнении заданий СРО Вы чаще всего опираетесь на следующие системные способности:

А) применять знания на практике;

Б) исследовательские способности;

В) генерировать новые идеи в связи с усваиваемым материалом;

Г) разрабатывать проекты в области усваиваемого материала;

Д) работать самостоятельно.

4. Задания СРО, по Вашему мнению, должны быть направлены на формирование компетенций:

А) предметно-специализированных (ключевых для академической квалификации и тесно связанных со специфическим знанием предмета);

Б) общих инструментальных (имеющих инструментальную функцию);

В) общих межличностных (связанных с индивидуальными способностями и социальными навыками);

Г) общих системных (предполагающих комбинацию понимания, восприимчивости и знания, позволяющую видеть части целого в их связи и единстве);

Д) общекультурных (отражающих познание и опыт деятельности на основе достижений общечеловеческой культуры и национальных особенностей).

Результаты опроса-ранжирования актуализируемых в СРО способностей / компетенций представлены на рисунках 6-9.

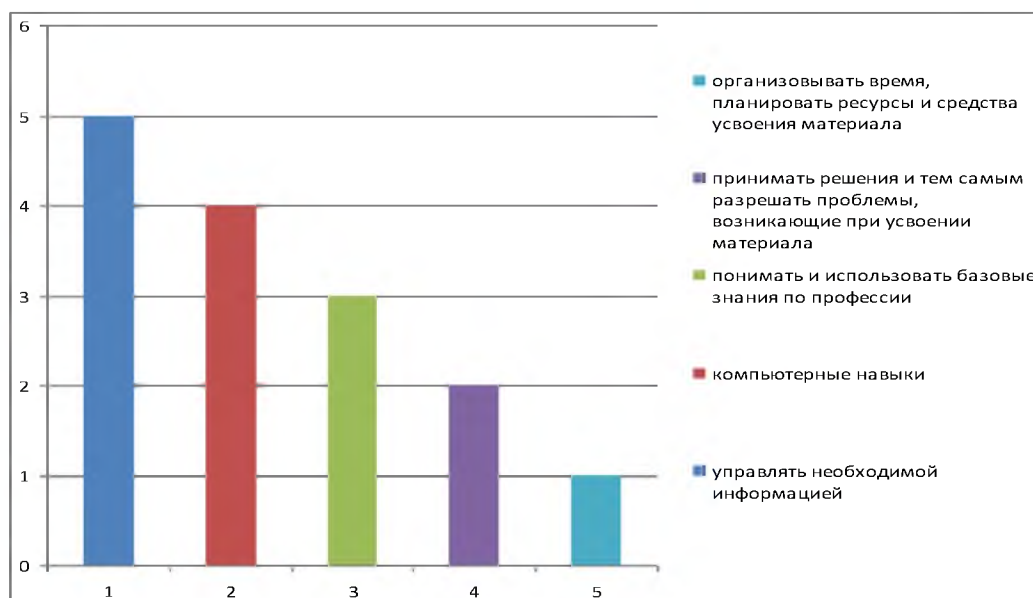


Рисунок 6– Результаты ранжирования инструментальных способностей, востребованных при выполнении СРО

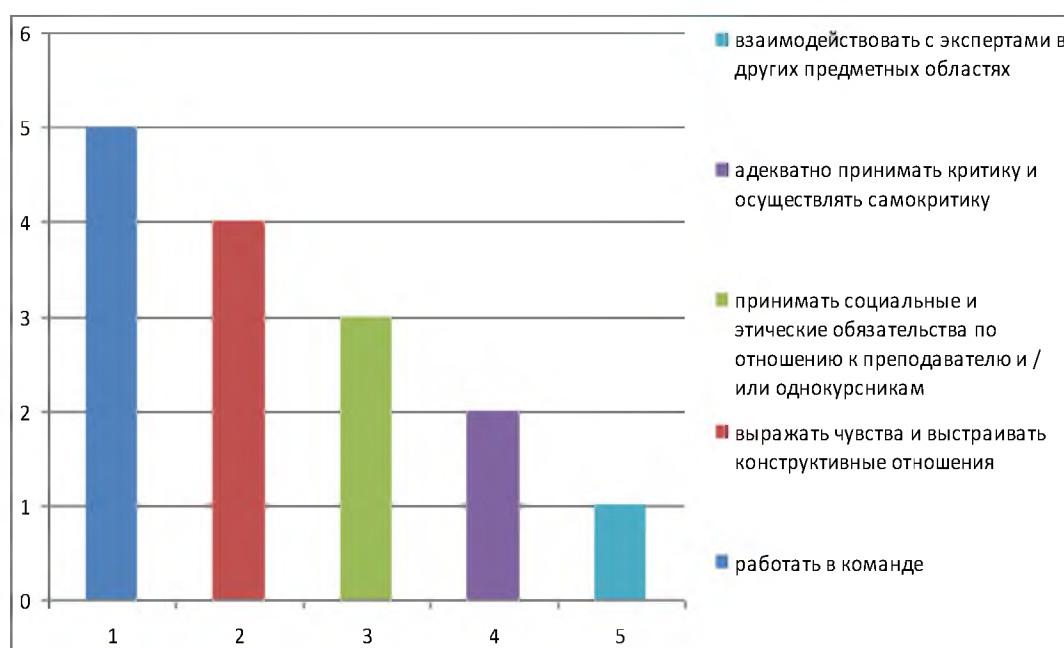


Рисунок 7 - Результаты ранжирования межличностных способностей, востребованных при выполнении СРО

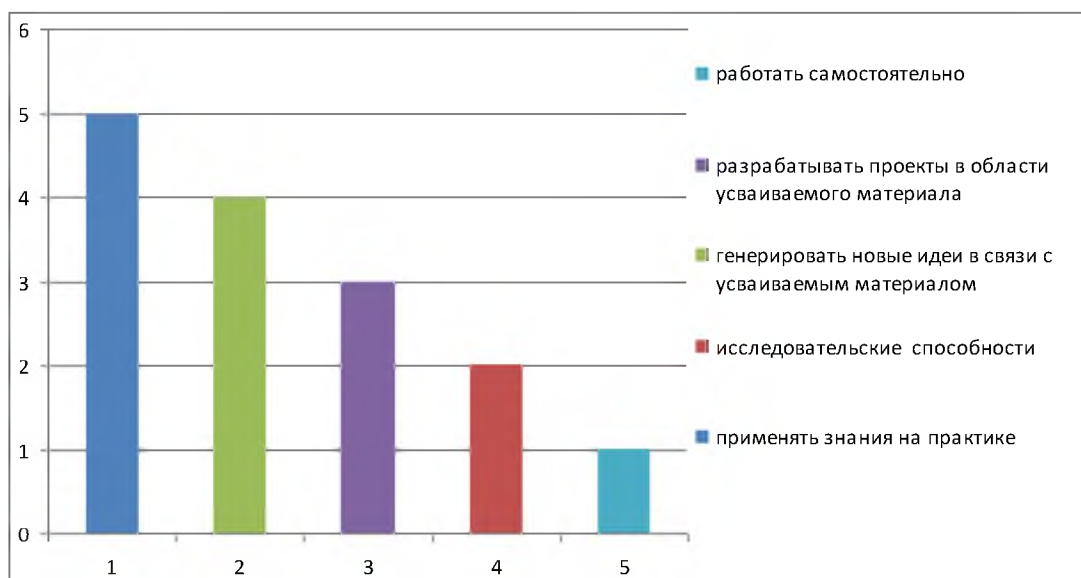


Рисунок 8 - Результаты ранжирования системных способностей, востребованных при выполнении СРО

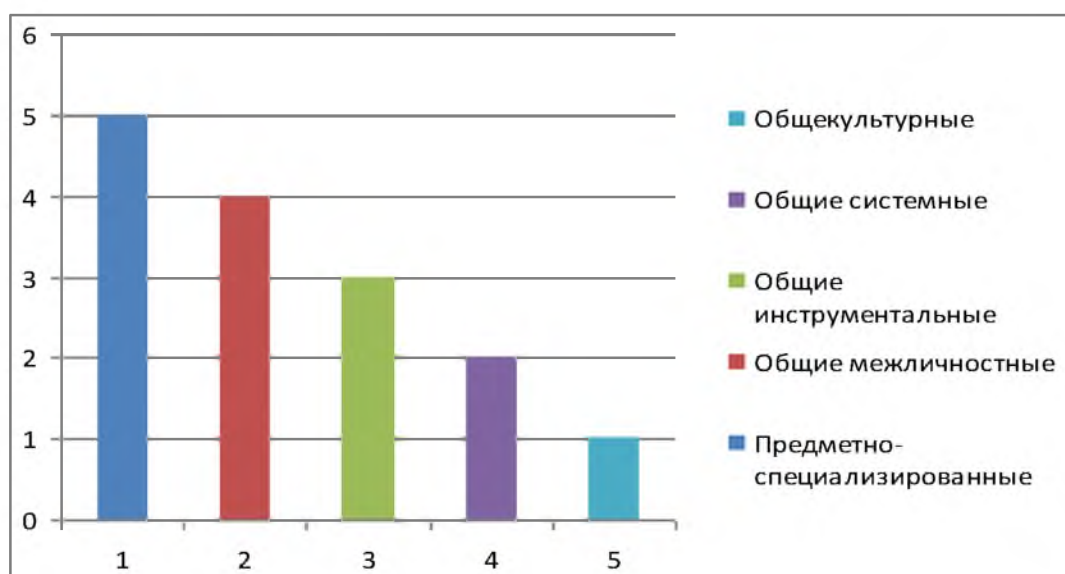


Рисунок 9- Результаты ранжирования компетенций, формируемых заданиями СРО

Результаты ранжирования подтвердили необходимость организации компетентностно-ориентированной СРО, в особенности реализации психолого-педагогического условия, связанного с взаимодействием студентов разных курсов при подготовке курсового проекта (подраздел 3.1), мотивирующем активное формирование ряда предметных и ключевых компетенций.

Для организации компетентностно-ориентированной СРО важным является отношение обучающихся к самостоятельной учебной работе, оценка ее текущего состояния.

Для диагностики исследуемого отношения нами проведено аспектное анкетирование 373 студентов 1-2-х курсов очной и заочной форм обучения специальностей: 5В010100 «ДОВ», 5В010200 «ПМНО», 5В010300 «ПиПс».

Анкета включала 4 вопроса, касающихся различных аспектов имеющейся организации самостоятельной работы студентов. Ниже приведены содержательные результаты опроса.

Ответы на вопрос: *«Сколько должно быть самостоятельной работы для полного усвоения материала»* распределились следующим образом: существенно больше, чем сейчас (11,2 %); несколько больше, чем сейчас (24,1 %); столько же, сколько сейчас (36,4%); несколько меньше, чем сейчас (21,7); существенно меньше, чем сейчас (3,8 %); затрудняются ответить (2,8%).

Как видим, чуть более 1/3 студентов (36,4%) устраивает количество предлагаемой им самостоятельной работы (35,3% - нужно больше; 25,5% - уменьшить). В то же время каждый четвертый студент еще не готов к самообразовательной деятельности, не до конца осознает необходимость самостоятельного овладения учебным материалом и поэтому ограничивает освоение предметного содержания изучаемой дисциплины задачами ее изучения, что подтверждают результаты дополнительной к анкетированию беседы с такими студентами.

При ответе на вопрос: *«Какими формами внеаудиторной самостоятельной работы Вы чаще всего пользуетесь?»* получены следующие ответы (можно было выбрать несколько ответов, поэтому сумма распределения превышает 100 %): конспектирование (73,3%); подготовка электронной презентации к изучаемому материалу (42,4%); решение типовых практических задач (30,8 %); подготовка рефератов (19,4 %); работа с кейс-стади (8,2 %); другие формы (4,4 %).

Здесь преобладают воспроизводящие и алгоритмические виды самостоятельных работ: конспектирование, подготовка электронной презентации, решение типовых практических задач,- т.е. задания на воспроизведение, закрепление и повторение материала.

При исследовании практикуемых основных форм самостоятельной работы студентов во время аудиторных занятий (лекций, семинаров, практических занятий) установлено следующее распределение (выбор нескольких ответов не исключен): подготовка ответов на вопросы (66,1 %); выполнение лабораторных работ (58,4 %); решение типовых практических задач-упражнений (48,9 %); подготовка конспектов (47,2 %); выполнение тестовых заданий (40,4 %); изучение материала по учебнику (31,4 %); представление и обсуждение докладов (24,7%); заполнение таблиц (22,1 %); подготовка проектов (20,1 %); участие в проблемной дискуссии (16,3 %); «мозговой штурм» (13,6 %); деловые игры, тренинги (8,8 %); затрудняются ответить (2,6 %); в самостоятельной работе не участвуют (2,1 %).

Результаты аспектного анкетирования отражают следующее: аудиторная самостоятельная работа организуется в логике традиционной знаниевой парадигмы образования и недостаточно ориентирована на творческую и исследовательскую системно-деятельностную активность обучающихся. При

этом отметим смысловую связь активности с деятельностью. Активность характеризует, прежде всего, самостоятельную работу, т.к. активным является процесс, находящийся в прямой зависимости от субъекта.

Исследованы также наиболее практикуемые *формы контроля самостоятельной работы студентов* (возможен выбор нескольких ответов): проверка преподавателем письменных работ - рефератов, конспектов, ответов на вопросы и т. д. (70,7 %); тестирование (58,4 %); оценивание представленных устно материалов (32,8 %); просмотр портфолио учебных достижений (12,4 %); оценивание эссе (11,8%); групповая оценка или общественная экспертиза (6,3 %); затрудняются ответить (3,4 %).

И при контроле предпочтение отдается сложившимся традиционным формам – проверке письменных работ, тестированию, оцениванию представленных устно материалов. Формы контроля, связанные с портфолио учебных достижений, эссе и общественной экспертизой, пока эпизодически используются преподавателями, хотя применение таких форм позволяет обучающимся адекватно оценивать собственные возможности, устремления и достижения, анализировать полученные результаты, делать необходимые выводы. Такие формы предполагают постоянную самооценку обучающимися соответствия своих личностных качеств требованиям педагогической деятельности. Указанные формы контроля, основанные на взаимо- и самооценке, являются перспективными для компетентностного обучения, основная функция которого - результативно-диагностическая. Она связана с разработкой эффективной системы мониторинга качества профессионально-образовательного процесса и диагностики достигнутых уровней сформированности у студентов компетенций, в т.ч. их компонентов (умений).

Проведенное анкетирование студентов 3-х педагогических специальностей позволяет обобщить: 1) у студентов слабо развита внутренняя мотивация к самостоятельному освоению знаний, их систематизации и обобщению; 2) при изучении дисциплин репродуктивные формы самостоятельной работы (конспектирование, подготовка реферата или доклада, электронной презентации, решение типовых практических задач) преобладают над продуктивными; 3) в аудиторной самостоятельной работе доминируют такие традиционные формы, как конспектирование, подготовка докладов (презентаций), устный опрос, выполнение типовых заданий (упражнений); 4) студенты в большей мере знакомы с традиционными способами контроля результатов обучения (устные и письменные ответы, тестирование), ими также отмечены и интересные современные способы оценивания (создание портфолио учебных достижений, эссе, общественная экспертиза).

Перейдем к следующему компоненту констатирующего этапа, обусловленному нашей позицией, обоснованной в разделе 1: компетентностно-ориентированная СРО направлена на самообразование и саморазвитие обучающегося.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблемы самообразования в основном рассматриваются с точки зрения двух подходов:

1) самообразование – это целенаправленная, планомерная, самостоятельная работа педагога по повышению своего профессионального мастерства (В.А. Адольф, А.Я. Айзенберг и др.)

2) самообразование – это индивидуально-личностный процесс целенаправленного и систематического улучшения, совершенствования, развития себя и своей деятельности (Ю.Н. Кулюткин и др.).

Второй подход к рассматриваемой проблеме является более перспективным, т.к. включает личностный характер самообразования будущих педагогов (как его саморазвития), и мы в своем исследовании придерживаемся второй точки зрения.

Теоретический анализ проблемы позволяет определить самообразование будущих педагогов как саморегулируемую познавательную деятельность, ориентированную на формирование профессиональной компетентности и личностное развитие.

Владение умениями самообразования и саморазвития определялось по тому, как обучающийся умеет планировать свою деятельность, осуществляет самоконтроль, умеет работать с литературными и справочными источниками. Выбор показателей детерминирован мнением В. А. Адольфа: подготовка будущего учителя к непрерывному самообразованию может быть успешно осуществлена при сочетании самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов [119].

Для выявления уровня владения умениями самообразования и саморазвития 373-м студентам 1-2 курсов специальностей: 5В010100 «ДОВ» (102 чел.), 5В010200 «ПМНО» (155 чел.), 5В010300 «ПиПс» (116 чел.)- предложено заполнить анкету. Отметим, что анкетирование мы проводили для уточнения позиции субъектности обучающихся относительно процессов самообразования и саморазвития.

Приведем текст разработанной нами анкеты.

Анкета «Самообразование и саморазвитие в деятельности обучающегося и учителя»

1. Я считаю, что самообразование и саморазвитие для учителя: а) очень важно, б) иногда необходимо, в) необязательно.

2. Назовите причины, препятствующие вашему саморазвитию: _____.

3. Какими навыками самообразования и в какой степени Вы владеете? Нужно подчеркнуть.

3.1 Я планирую свою деятельность: а) всегда, б) иногда, в) не планирую.

3.2 Я организую систематическую повседневную внеаудиторную работу: а) на собственной инициативной основе, б) в условиях контроля преподавателем, в) в условиях жесткого принуждения.

3.3 Я проверяю правильность и точность выполненного мною задания СРО: а) всегда, б) иногда, в) не проверяю.

3.4 Я выполняю задания СРО: а) самостоятельно, без чьей-либо помощи; б) иногда обращаюсь за помощью, в) всегда обращаюсь за помощью.

3.5 Я не испытываю трудности в: а) поиске, отборе, фильтрации информации, б) анализе и обработке информации большого объема, в)

аргументации своей точки зрения (выдвижении доводов и аргументов).

3.6 Я выступаю с докладами: а) охотно, б) неохотно, в) не выступаю.

3.7 Я устанавливаю коллегиальные равноправные отношения в процессе обучения: а) с преподавателями, б) с большинством студентов, в) с отдельными студентами.

Результаты анкетирования показали следующее: большинство студентов (69% студентов специальности ДОВ, 73% студентов специальности ПМНО, 78% студентов специальности ПиПс) адекватно рассматривают саморазвитие (в форме профессионального самообразования) как фактор развития профессиональной компетентности, но слабо владеют умениями самообразования: не умеют находить нужную информацию, конспектировать, выделяя главные мысли, связывать данный материал с уже известным, систематизировать прочитанное в таблицы, графики, схемы; не всегда планируют и организуют свою деятельность, в редких случаях осуществляют самоконтроль, неохотно готовят доклады и выступления; не ориентируются в потоке информации; не умеют свертывать информацию, делать логические выводы, обосновывать свою точку зрения, не имеют опыта конструктивного взаимодействия.

В числе причин, затрудняющих самообразование и саморазвитие, респонденты назвали нехватку времени, перегруженность заданиями СРО по всем дисциплинам, авторитарность отдельных преподавателей, отсутствие необходимой для выполнения литературы, субъективное оценивание выполненной СРО.

Наряду с этим, практически никто из анкетлируемых не связал характер затруднений с внутренними причинами: отсутствием понимания необходимости самостоятельного овладения учебным материалом, а также умственной самостоятельности, должной мотивации, в т.ч. к самостоятельному определению уровня своей готовности к СРО, несформированностью умений самоконтроля и самооценки своей деятельности.

Вместе с тем результаты анкетирования показали: у 45,31% респондентов уровень сформированности умений самообразования низкий, в то время как высокий уровень названных умений становится условием успешности деятельности самообразования с перспективой профессионального развития в педагогической деятельности.

Анализ выявленных затруднений обучающихся, связанный с недостаточным уровнем сформированности умений самообразования и полученный на основе анкетирования, позволяет предположить: преодоление затруднений связано с организацией компетентностно-ориентированной СРО, учитывающей механизмы выявленных обратной и опережающей связей.

Обратная связь с обучающимися подтвердила: при организации компетентностно-ориентированной СРО необходимо: 1) повышать мотивацию обучающихся; 2) создавать наиболее комфортную атмосферу для продуктивной самостоятельной познавательной деятельности; 3) правильно организовать оценочный этап самостоятельной работы студентов, включающий самоконтроль и взаимоконтроль. При этом все это реализуется с помощью 1)

выбора методов и средств оценивания; 2) анализа достижений обучающихся; 3) мониторинга личностно-профессиональных качеств, то есть механизмов опережающей связи, учитывающей данные прогнозы при совершенствовании СРО.

В рамках констатирующего этапа проанализирован также уровень выполнения студентами 1-2 курсов рефератов, сообщений, докладов (в условиях свободного выбора тематики), а также участие студентов в работе проблемных групп, кружков, студенческих научных обществ, наличие опубликованных студентами статей.

Студенты, вовлеченные в деятельность научных обществ и проблемно-тематических групп, наиболее рационально планирующие свою деятельность, умеющие выполнять действия самоконтроля, самостоятельно и качественно подготовившие рефераты, сообщения и доклады, а также имеющие публикации в сборниках научно-практических конференций, отнесены к *высокому* уровню владения умениями самообразования.

К *среднему* уровню отнесены студенты, которые планируют свою деятельность, но не всегда рационально осуществляют самоконтроль, докладам предпочитают рефераты и сообщения, часто консультируются с преподавателем и иногда выступают на конференциях. Вместе с тем все они принимают участие в работе кружков и проблемно-тематических групп.

Студенты, не умеющие планировать свою деятельность (им постоянно не хватает времени, чтобы вовремя выполнить намеченное) и осуществлять самоконтроль (предпочитают контроль преподавателя), подготовившие тексты указанных научных жанров, но в условиях постоянного консультирования с преподавателем, отнесены к *низкому* уровню.

Результаты аспектного анализа занесены в разрезе специальностей в таблицу 9.

Таблица 9 – Результаты анализа умений самообразования и саморазвития в условиях научно-исследовательской работы студентов

Специальность	Показатель сформированности профессиональной компетенции	Уровни сформированности умений самообразования и саморазвития					
		высокий		средний		низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Дошкольное образование и воспитание	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 1-го курса очной формы обучения (всего 16 студентов)	2	12,5	10	62,5	4	25
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 1-го курса заочной формы обучения (всего 42 студент)	8	19,1	25	59,5	9	21,4

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 2-го курса очной формы обучения (всего 14 студентов)	3	21,4	6	42,9	5	35,7
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 2-го курса заочной формы обучения (всего 30 студентов)	8	26,7	14	46,6	8	26,7
	ИТОГО – 102	21		55		26	
Педагогика и методика начального обучения	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 1-го курса очной формы обучения (всего 32 студента)	8	25	16	50	8	25
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 1-го курса заочной формы обучения (всего 43 студента)	8	18,6	23	53,5	12	27,9
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 2-го курса (всего 34 студента)	13	38,2	13	38,2	8	23,6
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 2-го курса заочной формы обучения (всего 46 студентов)	10	21,7	27	58,7	9	19,6
	ИТОГО – 155	39		79		37	
Педагогика и психология	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 1-го курса очной формы обучения (всего 24 студента)	8	33,3	9	37,5	7	29,2
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 1-го курса заочной формы обучения (всего 28 студентов)	7	25	12	42,9	9	32,1
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 2-го курса очной формы обучения (всего 27 студента)	7	26	10	37	10	37
	Владение умениями самообразования и саморазвития у студентов 2-го курса заочной формы обучения (всего 37 студентов)	11	29,7	22	59,5	4	10,8
	ИТОГО – 116	33		53		30	

Наглядное представление уровней сформированности умений самообразования и саморазвития у студентов 1-2 курсов 3-х педагогических специальностей представлено на рисунке 10.

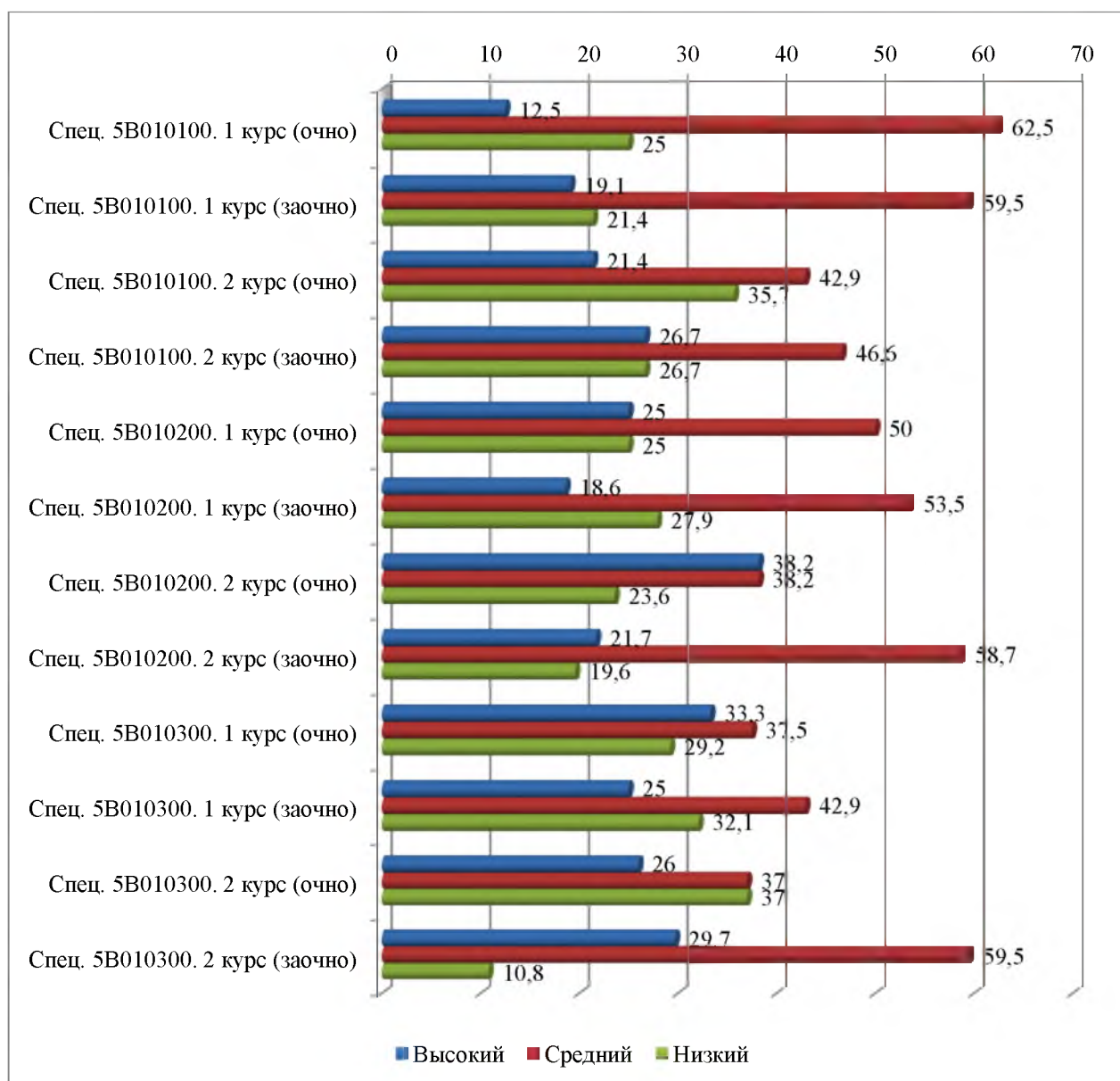


Рисунок 10 – Уровни сформированности умений самообразования и саморазвития у студентов 1-2 курсов

Проведенный анализ по выявлению уровня сформированности умений самообразования и саморазвития в условиях научно-исследовательской работы студентов позволяет предположить: результативность самообразования становится возможной в условиях СРО, включающей субъектно-ориентированные внутренне обусловленные задачи, которые направлены на развитие рефлексивных умений и способностей анализировать процесс личностного развития.

Объектом исследования на констатирующем этапе стало ценностно-смысловое отношение студентов 1-2 курсов к СРО, обусловленное формированием способностей и компетенций (инструментальных,

межличностных, системных), перспективой самообразования и саморазвития, в т.ч. в условиях научно-исследовательской деятельности.

Вместе с тем в рамках констатирующего этапа с целью определения имеющихся способностей у студентов, их внешних или внутренних мотивов, навыков, необходимых для эффективной СРО, нами проведено анкетирование 176-ти студентов 3 курса специальностей: 5В010100 «ДОВ» (62 чел.), 5В010200 «ПМНО» (49 чел.), 5В010300 «ПиПс» (65 чел.).

С помощью анкетирования «Анализ собственных учебных достижений» уточнен характер достижений - ценностно-смысловых, учебно-познавательных, коммуникативных и информационных компетенций.

Осознание обучающимися указанных компетенций как достижений становится фактором устойчивой мотивации к СРО, а сами достижения-компетенции выступают средством самоактуализации личности обучающегося. Нашу позицию подтверждает определение самостоятельной работы: «это самоорганизуемая, саморегулируемая и самонаправляемая, актуализируемая внутренними познавательными мотивами, проводимая в наиболее рациональное время, самостоятельно контролируемая по результату деятельность на основе системного управления ею со стороны преподавателя. Выполнение самостоятельной работы требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности. Она доставляет студенту удовлетворение как процесс самоактуализации, саморегуляции, самопознания, саморазвития и самосовершенствования» [81, с. 47].

По ответам «да, часто», «да, способна» (это утвердительные ответы), «редко», «нет» (это отрицательные ответы) выявлены компетенции студентов, следовательно, с учетом природы компетенции, готовность, мотивы, ресурсы обучающихся, необходимые для СРО. Результаты анкетирования приведены в таблице 10.

Таблица 10 - Результаты анкетирования «Анализ собственных учебных достижений» студентов 3 курса на констатирующем этапе

Компетенции		Дошкольное обучение и воспитание		Педагогика и методика начального обучения		Педагогика и психология	
1		2	3	4	5	6	7
Ценностно-смысловые компетенции		Утв. Ответ	Отр. ответ	Утв. Ответ	Отр. ответ	Утв. ответ	Отр. Ответ
1	умею определять познавательные мотивы	35 (56,5%)	27 (43,5%)	29 (59,2%)	20 (40,8)	46 (70,8%)	19 (29,2%)
2	ставлю цель	43 (69,4%)	19 (30,6%)	35 (71,4%)	14 (28,6%)	49 (75,4%)	16 (24,6%)
3	умею организовывать ее	46 (74,2%)	16 (25,8%)	36 (73,4%)	13 (26,6%)	52 (80%)	13 (20%)

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5	6	7	8
	Достижение						
4	способен принимать решения	31 (50%)	31 (50%)	26 (53,1%)	23 (46,9%)	51 (78,5%)	14 (21,5%)
	Среднее значение	62,5%	37,5%	64,3%	35,7%	76,2%	23,8%
Учебно-познавательные компетенции							
1	умею тщательно анализировать большой поток информации	39 (63%)	23 (37%)	29 (59,2%)	20 (40,8%)	39 (60%)	26 (40%)
2	задаю уточняющие вопросы по наблюдаемым фактам	35 (56,5%)	27 (43,5%)	34 (69,4%)	15 (30,6%)	38 (58,5%)	27 (41,5%)
3	объясняю причинно-следственные связи явлений	31 (50%)	31 (50%)	32 (65,3%)	17 (34,7%)	36 (55,4%)	29 (44,6%)
4	обосновываю свою точку зрения по отношению к изучаемой проблеме	43 (69,4%)	19 (30,6%)	31 (63,3%)	18 (36,7%)	48 (73,8%)	17 (26,2%)
	Среднее значение	59,7%	40,3%	64,3%	35,7%	62%	38%
Коммуникативные компетенции							
1	в публичном выступлении держусь уверенно	35 (56,5%)	27 (43,5%)	25 (51,1%)	24 (48,9%)	36 (55,4%)	29 (44,6%)
2	выстраиваю свое выступление в жанре сообщения, доклада	39 (63%)	23 (37%)	26 (53,1%)	23 (46,9%)	42 (64,6%)	23 (35,4%)
3	умею задавать вопросы с разными функциями	35 (56,5%)	27 (43,5%)	31 (63,3%)	18 (36,7%)	42 (64,6%)	23 (35,4%)
4	продуктивно веду учебно-познавательный диалог	50 (80,6%)	12 (19,4%)	37 (75,5%)	12 (24,5%)	44 (67,7%)	21 (32,3%)
5	владею способами совместной деятельности в группе	44 (71%)	18 (29%)	30 (61,2%)	19 (38,8%)	54 (83%)	11 (17%)
	Среднее значение	65,5%	34,5%	60,8%	39,2%	67,1%	32,9%
Информационные компетенции							

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5	6	7	8
1	владею навыками работы с учебными статьями, учебниками	54 (87%)	8 (13%)	39 (79,6%)	10 (20,4)	52 (80%)	13 (20%)
	- справочниками, словарями, монографиями	54 (87%)	8 (13%)	35 (71,4%)	14 (28,6%)	50 (77%)	15 (23%)
	- Интернетом	50 (80,6%)	12 (19,4%)	45 (91,8%)	4 (8,2%)	59 (90,8%)	6 (9,2%)
2	работаю с дополнительной информацией самостоятельно, а именно:						
	Отбираю	49 (79%)	13 (21%)	42 (85,7%)	7 (14,3%)	51 (78,5%)	14 (21,5%)
	систематизирую	43 (69,4%)	19 (30,6%)	36 (73,5%)	13 (26,5%)	55 (84,6%)	10 (15,4%)
	преобразовываю (изменяю)	39 (63%)	23 (37%)	33 (67,3%)	16 (32,7%)	50 (77%)	15 (23%)
	Среднее значение	77,7%	22,3%	78,2%	21,8%	81,3%	18,7%

Анализ результатов анкетирования показывает:

- в целом наблюдается преобладание утвердительных ответов над отрицательными у студентов 3-го курса трех специальностей, что отражает наличие потребности обучающихся в формировании компетенций и необходимости организации для управления формированием компетентностно-ориентированной СРО;

- наблюдаются отрицательные ответы по всем компетенциям от 18,7% до 40,3% респондентов, что свидетельствует о недостаточно эффективной организации СРО, учитывая 3-летний срок обучения в вузе.

Наличие учебных достижений в форме компетенций свидетельствует о способностях обучающихся понимать область познания, ориентироваться в ней, осознавать свою роль в ее преобразовании, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий, принимать решения.

У студентов специальности «ПиПс» в большей степени внутренние мотивы характеризуются проявлением собственной активности, а получение знаний сопровождается удовлетворением познавательных потребностей. Подчеркнем при этом, что важнейшая особенность компетентности заключается в системообразующей роли ценностно-мотивационных характеристик личности.

Ценностно-смысловые компетенции. Студенты трех специальностей дают наибольший показатель утвердительных ответов по компетенции «умею

организовывать достижение цели». При этом по компетенциям «ставить цель» и «принимать решение» - меньше утвердительных ответов. В этой связи мы предполагаем, что достижение цели не всегда имеет осознанный характер, ограничивает активность обучающихся, а способность «принимать решение» не имеет характера ценностно-смысловой компетенции (как и компетенция «уметь определять познавательные мотивы»).

Учебно-познавательные компетенции. Результаты анкетирования показывают, что у 40,3% студентов специальности «ДОВ», 35,7% студентов специальности «ПМНО» и 38% студентов специальности «ПиПс» навыки и способности учебно-познавательной компетенции не сформированы в достаточной степени. Наблюдение за студентами трех названных специальностей подтверждает: в большинстве случаев освоение ими предметного содержания изучаемых дисциплин не выходит за рамки задач изучения.

Коммуникативные компетенции. В структуре коммуникативной компетенции наибольшее количество утвердительных ответов студентов 3-х специальностей связано с одним и тем же умением «продуктивно весть учебно-познавательный диалог»: 80,6% (ДОВ), 75,5% (ПМНО), 67,7% (ПиПс). Между тем, формирование коммуникативной компетенции, с одной стороны, выходит за рамки отдельной научной дисциплины, с другой стороны, - востребовано в условиях усиления профессиональной составляющей обучения, вследствие чего наше опасение вызывает количество отрицательных ответов по другим 4-м умениям: 38,2% (ДОВ), 42,8% (ПМНО), 33,1% (ПиПс). Эти и другие умения развивают коммуникативный потенциал будущих педагогов, составляющий необходимую часть профессиональной компетентности. Направленность коммуникативной компетенции уточняет позиция А.Е. Биженовой, К.Н. Булатбаевой, Л.С. Сабитовой, А.Т. Манапбаевой: «В век коммуникаций нельзя обойтись без коммуникативной компетенции, в которую входит: 1) понимание ценности сотрудничества и доверительных отношений, уважения к другим и самоуважения как основы коммуникации; 2) готовность вступить в общение по познавательным, деловым, личностным мотивам; 3) знание особенностей формального и неформального общения, умение слушать и слышать другого; 4) навыки ролевого поведения – исполнителя, коллеги, руководителя; 5) знание нескольких языков» [120, с. 31-32].

Информационные компетенции. От 77,7 до 81,3% студентов трех специальностей обладают навыками информационной компетенции: они способны самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, работать с ней, что, безусловно, способствует более эффективному процессу СРО.

Результаты анкетирования студентов 3-го курса подтверждают необходимость компетентностно-ориентированной СРО. Вместе с тем «самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, контроль над результатами ее выполнения являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования и одной из наименее исследованных проблем педагогической теории» [121, с. 20]. По нашему мнению, одна из

причин неэффективной организации СРО обусловлена отсутствием преемственности образования в школе и вузе. Так, современные студенты не имеют школьного опыта обучения на основе компетентностного подхода. Их формирование в когнитивно-познавательном и личностно-поведенческом плане прошло в условиях знаниевой парадигмы, недооценивающей роль самостоятельной работы обучающегося.

Объективность сказанного подтверждают результаты опроса 176 студентов-третьекурсников трех педагогических специальностей, обучающихся в СКГУ им. М. Козыбаева, КГУ им. Ш. Уалиханова, Кокшетауском университете им. А. Мырзахметова.

В ходе опроса получены мнения и суждения респондентов на блоки вопросов:

- Что означает для Вас самостоятельная работа в вузе? По каким признакам ее можно сравнить с аудиторным обучением? В чем преимущества самостоятельной работы перед аудиторным обучением?

- От чего зависит качество Вашей самостоятельной работы? Что способствует и что препятствует эффективной самостоятельной работе? Что требуется от обучающегося, преподавателя, вуза для эффективной организации самостоятельной работы?

- С чем Вы связываете результаты самостоятельной работы? Достигли ли Вы самореализации в условиях самостоятельной работы?

- В какой степени самостоятельная работа готовит Вас к педагогической деятельности? Способствует ли Ваша самостоятельная работа накоплению практики профессионально-ориентированной деятельности и переводу этой практики в опыт?

Собранные ответы подвергались первичному контент-анализу. Из полученной информации выделялись и фиксировались единицы значимого содержания, которые затем обобщались и группировались в тематические общности, представленные в таблице 11. Это позволило уточнить состояние активности студента в самостоятельной работе, в котором выражаются мотивация, владение способами и приемами действий, самосознание и возможность проявления своих способностей.

Таким образом, в таблице 11 отражены семантические индикаторы, указывающие на степень и полноту раскрытия личности обучающегося в условиях самостоятельной работы (из расчета 100% упоминаний на каждый индикатор)

Таблица 11 – Индикативная структура тезауруса действий обучающихся в условиях самостоятельной работы

№ п.п.	Семантические индикаторы действий обучающихся в условиях самостоятельной работы	Частота употребления индикатора в ответах студентов (в %) специальности: а) «Дошкольное обучение и воспитание», б) «Педагогика и методика начального обучения», в) «Педагогика и психология»
1.	Наличие мотивированного интереса к заданиям самостоятельной работы	а) 46 б) 53 в) 61
2.	Активизация внутреннего потенциала студентов в условиях организации самостоятельной деятельности	а) 45 б) 50 в) 60
3.	Развитие способностей и компетенций студентов	а) 51 б) 56 в) 62
4.	Активное межличностное взаимодействие в условиях самостоятельной работы	а) 50 б) 55 в) 67
5.	Непрерывная произвольная погруженность в процесс обучения посредством самостоятельной работы	а) 43 б) 59 в) 66
6.	Активное самообразование как новое качество самостоятельной работы	а) 48 б) 58 в) 60
7.	Активное самопознание внутренних резервов для выполнения самостоятельной работы	а) 50 б) 64 в) 66
8.	Мотивированное познание и освоение будущей профессии педагога	а) 56 б) 69 в) 78
9.	Приближение к достижению целей, смыслов самостоятельной работы	а) 55 б) 69 в) 70
10.	Стимулирование успехов, активизация сильных сторон личности при выполнении заданий самостоятельной работы	а) 58 б) 69 в) 72
11.	Разностороннее самопроявление и самовыражение при выполнении заданий самостоятельной работы	а) 46 б) 54 в) 61
12.	Поддержка преподавателем и однокурсниками личных усилий обучающегося	а) 54 б) 60 в) 69

По результатам анализа тезауруса действий можно обобщить: в структуре личности обучающихся имеются нереализованные в полной мере потребности обучающихся в активности, самообразовании, самостоятельности, профессиональном развитии.

Сформулируем вывод по результатам констатирующего этапа исследования: выявленные проблемы и типичные недостатки в СРО обусловлены в большинстве случаев предпочтениями традиционной знаниевой парадигмы обучения, недостаточной сформированностью у студентов ценностно-смыслового отношения к СРО, умений самообразования и саморазвития, что потребовало организации **формирующего (содержательно-деятельностного) этапа исследования**, т.к. степень овладения обучающимися самостоятельной деятельностью проверяется погружением в такую деятельность.

Выявление низкого уровня сформированности умений СРО, необходимых для актуализации процессов самообразования, потребовало разработки научно-практической модели организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов. Необходимость моделирования подтверждает результаты анализа теории, в которой отсутствуют предпосылки, разработки, модели, реализующие психолого-педагогические условия СРО на основе компетентностного обучения.

При этом мы придерживались методической позиции Э.А. Мулявиной и И.Н. Омельченко: «Основная задача организации самостоятельной работы студентов (СРС) заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Ее цель – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, с тем чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию» [122, с. 79].

На формирующем этапе разработанная модель актуализирована в профессиональной подготовке студентов специальностей: 5В010100 «ДОВ»(191чел.), 5В010200 «ПМНО» (274 чел.), 5В010300 «ПиПс»(253 чел.).

При разработке модели нами учтены характеристики компетентностно-ориентированной СРО (п.2.1), особенности ее учебно-методического обеспечения (п. 2.2), комплекс психолого-педагогических условий организации.

Модель организации компетентностно-ориентированной СРО представлена на рисунке 11.

Основу компетентностно-ориентированной СРО составляют, прежде всего, методологические подходы к ее организации.

Организации исследуемой СРО основана на следующем комплексе подходов:

- *компетентностный* - определяет технологию формирования компетентной личности, способной к непрерывному самообразованию, ориентирует на развитие актуальных ключевых и профессиональных компетенций в процессе самостоятельной учебной деятельности;
- *динамический* – позволяет применить компетентностный подход к уточнению сущности качества профессионального образования как совокупности требований, адекватных современным тенденциям в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда, а также

оперативно вносить изменения в процесс обучения путем актуализации компетентностно-ориентированной СРО;



Рисунок 11 – Модель организации компетентностно-ориентированной СРО

- *аксиологический* - ориентирован на формирование положительного отношения к самореализации в учении и непрерывному самосовершенствованию, освоение ценностей образования (знания, познавательная деятельность, общение, стандарты образования, нормативные и стимулирующие ценности);

- *системный* - позволяет рассматривать СРО как системный комплекс, в качестве которого в образовательной среде выступает учебный процесс;

- *деятельностный* - обеспечивает субъектную позицию студента, актуализирует необходимость его перехода из позиции пассивного потребителя информации в позицию самостоятельного активного участника процесса обучения, способствует изучению и описанию учебной самостоятельной деятельности в ее взаимосвязи с образовательной деятельностью;

- *личностно-ориентированный* – обосновывает необходимость организовывать самостоятельную работу обучающихся с позиции субъектов образовательного процесса, объединенных для совместного решения проблем и соучастия в деятельности, способных реализовать свои возможности, проявлять творческую индивидуальность во взаимодействии; акцентирует личностные аспекты самостоятельной деятельности: профессиональное самоопределение и самореализацию обучающихся в условиях реализации индивидуально-ориентированного образовательного процесса;

- *проблемный* – предполагает организацию самостоятельной творческо-поисковой деятельности обучающихся по решению проблемно-ориентированных ситуаций;

- *интегративно-модульный* - предполагает реализацию междисциплинарных связей, интеграцию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, реализовать идеи модульной организации образовательного процесса, его интеграции с самообразовательной деятельностью обучающегося.

Содержание компетентностно-ориентированной СРО предполагает, наряду с комплексом психолого-педагогических условий, соответствующую технологию организации.

Технологический ресурс компетентностно-ориентированной СРО мы связываем со следующими установками:

– представление элементов содержания образования в виде учебно-профессиональных задач, связанных с профессионально-смысловой сферой студентов, обеспечивающих субъектно-ориентированное внутренне обусловленное усвоение студентами знаний, умений, способов действий, формирующих устойчивую положительную мотивацию к будущей профессиональной деятельности;

- усвоение содержания образования в условиях диалога, кейс-стади, проекта, модерирования, групповой работы, дискуссии, ролевых и деловых игр как релевантной дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей

субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности обучающегося;

- имитация посредством интерактивных методов социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций студента, формирование у него позиции субъекта собственной деятельности, что расширяет его возможности в освоении психолого-педагогических знаний и практических умений.

В содержание формирующего этапа исследования входила также работа по развитию у студентов умений СРО на всех этапах формирования профессиональной компетентности в процессе личностно-ориентированного обучения.

Содержание компетентностно-ориентированной СРО отвечало преемственности образования. Так, компетентностно-ориентированная СРО студентов 1-2 курсов включала задания по работе со специальной научно-методической литературой (критический анализ прочитанного; проблемно-тематическое конспектирование; определение круга исследуемых в науке проблем и путей решения на основе прочитанного; аннотирование, рецензирование и резюмирование; систематизация прочитанного в таблицы и рисунки), а также по планированию учебно-исследовательской деятельности (разработка перспективного и операционного плана деятельности; рефлексивный анализ работы по плану; корректирование плана деятельности).

СРО студентов 3-4 курсов была направлена на формирование ключевых / профессиональных компетенций: отбирать специальную литературу при подготовке статей, сообщений, обзоров, докладов; выделять суть рассматриваемого вопроса; выполнять терминологический анализ по теме исследования; сводить данные из разных источников по научным направлениям решения проблем; адаптировать теоретический материал к исследуемой практике; структурировать содержание, подлежащее научному описанию; выдвигать гипотезы, устанавливать связи между педагогическими явлениями; осваивать современный научно-теоретический стиль мышления и его инструментарий, в числе которого – языковое оформление мысли.

Приведенное содержание СРО отвечает пониманию ядра компетенции как деятельностных способностей обучающегося – инструментальных, межличностных, системных.

Преемственность в содержании компетентностно-ориентированной СРО дополняется комплексом форм контроля, что иллюстрирует таблица 12.

Таблица 12 - Основные виды компетентностно-ориентированной СРО, способы руководства и формы контроля

Вид самостоятельной работы	Способы руководства со стороны преподавателя	Формы контроля
Проработка конспектов лекций	составление электронных конспектов лекций	устный опрос, учебный диалог, групповая работа, дискуссия, мини-конференция
Составление опорных	составление списка	составление тезисов, кластера,

конспектов (конспектирование учебников, учебных пособий, специальной литературы)	рекомендуемой литературы. Разработка методических указаний	логических схем, денотатного графа
Реферирование дополнительной литературы	разработка тем рефератов, подбор литературных источников	защита реферата, рецензирование рефератов
Поиск информации различной сложности	составление списка литературы, схематичное представление научных школ / направлений	разработка сообщения, написание эссе, научной статьи, очерков, составление библиографии по заданной теме, аннотирование литературы
Систематизация примененных знаний и наглядное их представление	Консультация	подготовка доклада, разработка схем, сравнительных таблиц, конструирование проблемных вопросов, мультимедийные презентации
Выполнение индивидуальных домашних заданий, в т.ч. на основе различных компьютерных программ	разработка вариантов дифференцированных заданий, консультация	создание наглядных пособий, выступления на семинарах и практических занятиях
Подготовка к практическим и лабораторным занятиям (промежуточному, текущему и итоговому контролю)	разработка контрольных заданий, тестов, ситуационных задач, кейсов	устный опрос, тестирование, решение ситуационных задач, кейсов, контент-анализ
Выполнение творческих работ, в т.ч. на основе различных компьютерных программ	разработка рекомендаций	оформление выставки, портфолио, участие в работе конференций, конкурсов, фестивалей, подготовка учебно-исследовательских и научно-исследовательских проектов, курсовых работ, выпускных квалификационных работ, экспериментальные исследования

Таким образом, экспериментальная организация исследуемой СРО отвечала внедренным в обучение условиям:

- самостоятельная работа была организована как целенаправленный процесс индивидуально ориентированного обучения на основе разработанной профессиональной базовой подготовки с учетом качеств и свойств личности обучающегося, что отвечает следующему пониманию компетентности: «способность личности интегрировать в сознании разнопредметные знания, различные виды деятельности, накапливать личностный опыт, теорию и практику для решения конкретных профессиональных задач» [123, с. 41];

- управление самостоятельной работой актуализировало значимость формирования профессиональной компетентности и обеспечивало взаимодействие студент-преподаватель, при котором преподавателем созданы условия для самообразовательной продуктивной деятельности обучающихся;

- содержание самостоятельной работы учитывало, что методика и формы ее проведения основаны на инновационных методах, способствующих развитию творческого потенциала, критического мышления и потребности в самосовершенствовании. Тем самым использование инновационных методов может влиять и на самореализацию студентов, их социальную компетентность, при которой как подчеркивают Н.Н. Хан и Е.Бутова «Студенты вузов должны не просто овладеть суммой знаний, умений и навыков (знаниецентризм), а быть способными к учебно-исследовательской творческой деятельности, уметь самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию» [124, с.147];

- в своем руководстве преподаватель, понимая рефлексию как инструментальное средство организации СРО, способствовал актуализации учебной рефлексии, переходящей в анализ предстоящей профессиональной деятельности; при этом на системной основе были использованы проблематизация самостоятельной когнитивной деятельности обучающихся, применение заданий с неоднозначным решением, расширение самостоятельной деятельности с организацией самоконтроля ее результатов, самоанализ и взаимоанализ СРО;

- организованный текущий контроль имел дополнительной задачей диагностику готовности студентов к СРО, ее восприятия как средства формирования профессиональной компетентности обучающегося, способного выдержать профессиональное лидерство, в т.ч. в деятельности самообразования и самореализации.

Как подтверждает экспериментальная практика, организация компетентностно-ориентированной СРО с учетом психолого-педагогических условий способствовала проявлению мотивационно-волевого компонента самообразовательной деятельности, включающего формирование у студентов специальностей «ДОВ», «ПМНО», «ПиПс» мотивов саморазвития, профессионального роста, комплекса внутренних волевых усилий, направленных на овладение знаниями, умениями и навыками саморазвития.

В психологической науке различают внешнюю, внутреннюю и процессуальную мотивацию [125].

Внешняя мотивация наблюдалась в установлении обучающимися зависимости профессионального роста от результативности СРО.

Внутренняя мотивация проявлялась в направленности самостоятельной деятельности обучающегося на продвижение в индивидуальной образовательной траектории.

Процессуальная (учебная) мотивация проявлялась в понимании обучающимися целесообразности и полезности выполняемой работы. Преподавателем-тьютором была обеспечена психологическая настройка обучающегося на важность выполняемой работы, как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста. Обучающиеся пришли к убеждению, что результаты СРО помогут лучше понять как осваиваемый, так и новый лекционный материал. Также мы следовали методической рекомендации: большой эффект дает включение

заданий СРО составной частью в курсовой, а тем более в дипломный проект, причем это можно сделать достаточно рано – на одном из младших курсов.

Формированию внутренней и процессуальной мотивации способствовали интерактивные методы, посредством которых студенты приобретали более прочные и глубокие знания, проявляли индивидуальные особенности, совершенствовали такие личностные качества, как настойчивость, организованность, упорство, целеустремленность. Подчеркнем: значимость интерактивных методов в исследуемой СРО объективно увеличивается с быстрым ростом доступной сегодня студентам информации. Основная функция таких методов – объективировать теоретические знания в профессиональные компетенции будущих педагогов. Это становится возможным, т.к. интерактивные методы отвечают логике компетентностного подхода: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Уточним нашу позицию: ориентированное на студентов образование не ограничивается стенами учебной аудитории, интерактивное обучение не ограничивается рамками аудиторных занятий и планируется в СРО.

Итак, интерактивные методы позволили осуществлять студентам различные виды деятельности, самостоятельно пополнять знания и самим принимать решения. В этом случае, как считает И.А. Тобагабылова, «самостоятельная работа – это средство вовлечения студента в самостоятельную познавательную деятельность, формирующую у них психологическую потребность в систематическом самообразовании» [126, с. 158-159].

Организация компетентностно-ориентированной СРО с учетом психолого-педагогических условий способствовала также отработке профессиональных умений и навыков, их углублению и расширению, обобщению и систематизации. В этой связи разрабатывались индивидуальные задания СРО по принципу постепенного наращивания их трудностей, что иллюстрирует таблица 13.

Таблица 13 – Логика усложнения заданий СРО для студентов 2-3 курсов

Задание СРО	1 уровень сложности	2 уровень сложности	3 уровень сложности
Оформление дневника отчета	обобщить и систематизировать программный изученный материал	обобщить, систематизировать и классифицировать материал из проанализированных научных статей, справочной литературы, монографий	обобщить изученный и систематизированный материал, представить его графически (в рисунках), разработать соответствующие рубрики дневника-отчета
Подготовка доклада	проанализировать изученный материал и структурировать его, озаглавить, выбрать оптимальное определение базовых понятий	раскрыть содержание темы, согласиться с уже существующим мнением, аргументировать значимость наиболее содержательного источника из рекомендуемого списка	дополнить проанализированные источники собственными положениями, аргументами к ним, выводами, экспертной оценкой возможности применения научного содержания на практике
Электронная презентация	разработать тематические слайды	разработать тематические слайды с использованием видео, графики, музыки, гипертекстовых ссылок	создать презентацию имеющую сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации
Исследовательская работа	подготовить сообщение и тематический тезаурус к нему	подготовить и оформить статью, предварительно сформулировав критерии ее качества, выступить с ней в научном студенческом обществе	разработать исследовательский проект, предварительно сформулировав критерии его качества, подготовить выступление по концептуальным положениям проекта для научно-практической конференции

Отметим, что система заданий СРО с постепенным наращиванием трудностей отвечает позиции А.А. Казанцевой, подчеркивающей, что «самостоятельная учебная работа рассматривается как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень

самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер» [127, с. 115]. Таким образом, содержание компетентностно-ориентированной СРО определяется преемственностью ее видов и форм организации в соответствии с логикой и последовательностью учебного процесса, что приводит к постепенному увеличению объема и роста сложности приобретенных знаний, сформированных умений и способностей.

Результаты эксперимента позволили также обнаружить закономерность, отражающую идею системогенеза в развитии профессиональной компетентности будущих педагогов: *эффективность развития ключевых и профессиональной компетентности обучающихся обеспечивается самодвижением к более сложным заданиям (структурам внешней деятельности), а затем и к внутренним структурам профессионального саморазвития.*

Экспериментальная практика организации исследуемой СРО подтвердила: формирование познавательного интереса, включенность обучающихся в формируемую деятельность будущей профессии зависят также от готовности преподавателей к взаимодействию с обучающимися и оказанию им тьюторской помощи при выполнении заданий.

Исследовательский интерес в этой связи представляет научно-обобщенное представление тьюторства, принятое в РГПУ им. А. Герцена [53, с. 22-23]:

Тьюторство как поддержка - путь решения проблемы субъектности в образовании. В этом случае преподаватель оказывает особый вид помощи, направленный на развитие автономности и самостоятельности студента при решении проблемы.

Тьюторство как сопровождение - сопровождение реализации образовательной программы, учебно-исследовательской, научно-исследовательской работы, проектных работ обучающихся.

Тьюторство как фасилитация - путь культурного, профессионального и личностного самоопределения - сопровождение личностного развития обучающегося.

В условиях компетентностно-ориентированной СРО преподаватель-тьютор осуществляет консультирование:

- предписывающего характера, связанное с рекомендациями по освоению учебного плана, индивидуальной образовательной траектории;

- по вопросам личностного развития, направленное преимущественно на «поддержку рациональной деятельности учащегося, его межличностных отношений и взаимодействия с окружающей средой, на помощь в осознании им последствий того или иного своего поведения, на обучение умению справляться с проблемами, принимать решения и оценивать ситуации, других людей и себя самого» [128, с. 12].

Организация компетентностно-ориентированной СРО была направлена на развитие процессов самопознания, саморегуляции, самоанализа, самооценки,

самоконтроля, самореализации, вследствие чего учитывала индивидуальные возможности обучающихся при выполнении разных типов заданий и включала различные виды самостоятельной работы.

Репродуктивную самостоятельную работу выполняли студенты, использующие методические материалы, в которых указана последовательность изучения материала дисциплины, обращено внимание на особенности изучения отдельных тем и разделов, представлены алгоритмы решения типовых задач. Репродуктивные виды СРО: составление глоссария, конспектирование литературы, аннотирование, ответы на вопросы, заполнение сравнительных таблиц и др. - позволили значительно активизировать процесс овладения информацией, способствовали более глубокому усвоению изучаемого материала, формировали у студентов отношение к конкретной проблеме.

Познавательного-поисковая (реконструктивная) самостоятельная работа связана с выполнением заданий по преобразованию информации. Разработка тематического тезауруса по ключевым словам из текста, структурирование научного материала, составление и обоснование заголовка к научному тексту, составление денотатного графа, оформление дневника, подготовка презентации предоставили возможности для развития навыков обработки и обобщения информации, т.е. применения знания в ситуациях, приближенных к действительности.

Творческая самостоятельная работа предполагала анализ проблемной ситуации, написание рецензии или аннотации на реферат студента, преобразование учебной информации в форму конспекта занятия, подготовку творческого сообщения по какой-либо проблеме, разработку тезисов к актуальным статьям, написание научной статьи, эссе с использованием метода личной аналогии, а также самостоятельный выбор средств и методов решения учебно-профессиональных задач.

Немаловажный аспект в организации компетентностно-ориентированной СРО – ее направленность на формирование лидерских качеств, необходимых будущему педагогу в современных условиях ключевой роли системы образования в социально-экономическом развитии. Лидерские качества связаны с ключевыми (жизненными) навыками, позволяющими «быть готовым к динамично меняющемуся настоящему и неопределенному будущему» [129, с. 364]. Таким образом, лидерские качества входят составной частью в понятие компетентность, которое, в определении А.Н. Нежегольского, «включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, профессионально важные личностные и социальные качества специалиста» [130, с. 74].

Проблеме развития лидерских качеств у студентов вуза уделяется большое внимание, что подтверждает анализ научных работ Е.С. Балтабаева, А.Ж. Куватова, Ф.Н. Жакыповой, Г.И. Абдекеримовой, Б. Баймухамедова.

Известно, что для актуализации качеств/ключевых навыков лидера используются различные образовательные технологии, формы организации учебного процесса. Одной из таких форм организации учебного процесса студентов мы считаем компетентностно-ориентированную самостоятельную

работу обучающегося, актуализирующую определенные знания, умения, способности, личностные качества лидерского плана [131].

Для обоснования СРО как средства актуализации ключевых навыков лидера принципиально то, что компетентность есть гораздо более сложное явление, чем внешне фокусируемые действия; это скорее *определенное количество восприятия человеком действительности, которое подсказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций*.

Перечислим умения, актуализируемые при эффективной организации компетентностно-ориентированной СРО.

1. *Коммуникативные умения* помогают эффективно взаимодействовать с другими людьми и складываются из следующих элементов: быстро устанавливать контакт, располагать собеседника к себе, слушать и слышать, задавать вопросы для запуска мышления и получать необходимую информацию. Все это помогает быть более гибким, мобильным, приспособленным к внешним изменениям, конкуренции.

2. *Исследовательские умения* включают способы и приемы исследовательской деятельности студентов, позволяющей решать научно-продуктивные задачи.

Владение высоким уровнем исследовательских умений, формирует исследовательскую компетентность профессионала, которая по мнению Ш.Т. Таубаевой является составной частью инновационного сознания профессионала, поведения, деятельности, которые и обеспечивают конкурентоспособность страны и ее граждан [132].

Исследовательские умения позволяют управлять сначала собой, а потом и другими. Исследовательские умения, выделяемые С.Н. Жиенбаевой, формулировать проблему; строить гипотезу; планировать систему действий, направленных на решение задачи; актуализировать имеющуюся информацию; контролировать ход исследования; анализировать и обсуждать результаты; применять общенаучные и конкретные методы исследования и т.д. помогают обучающимся занимать позицию активного субъекта деятельности [133, с. 63].

3. *Методические умения* направлены на владение различными методами обучения, включают знание дидактических методов, психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения. Владение методическими умениями – предпосылка способностей ставить цель, нестандартно мыслить и решать учебные и внеучебные задачи.

4. *Информационные умения* предполагают анализ проблемной ситуации, получение новой информации, самостоятельный выбор средств и методов решения задач. Процесс по овладению информационными умениями направлен на формирование способностей отделять главное от второстепенного, анализировать ситуацию, приводить убедительные аргументы и формулировать выводы.

Нами сформулированы методические рекомендации по организации компетентностно-ориентированной СРО, формирующей лидерские качества обучающихся:

- сопровождать задания СРО четкими методическими указаниями к ее выполнению, а также критериями и показателями ее качества, учитывающими меру сложности познания и меру творчества;

- использовать дифференцированные формы и виды самостоятельной работы, направленные как на создание продукта самообразования, так и на освоение способов его получения;

- при конструировании заданий учитывать не только индивидуальные и психофизиологические особенности студентов, а также индивидуальные образовательные потребности и потребности лидерства;

- содержание, учитывающее таксономию Блума, должно предполагать вариативно-альтернативный характер выполнения заданий;

- формы предъявления обучающимися продуктов СРО следует направить на организацию соревновательной профессионально направленной учебной деятельности с применением интерактивных форм обучения для приобретения лидерского опыта;

- развивать коллективный анализ процесса и результатов работы и вместе с тем поддерживать нравственно-аналитическую среду для актуализации нравственно-ориентированных лидерских качеств обучающихся.

Приведем в этой связи тезис о многофункциональной природе СРО: «...самостоятельную работу необходимо рассматривать в нескольких аспектах: социальном, дидактическом, психологическом и воспитательном. Известно, что задача высшей школы состоит в первую очередь в том, чтобы научить студентов самостоятельно пополнять и совершенствовать свои знания. Поэтому через самостоятельную работу решается социальная проблема, стоящая перед вузом, – научить студентов учиться. В дидактическом аспекте самостоятельная работа выступает как один из основных методов обучения приобретения знаний, умений и навыков, а также как одна из организационных форм обучения. В психологическом аспекте самостоятельная работа студента представляет, прежде всего, систему познавательных процессов, направленных на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков. Кроме того, самостоятельная работа является одним из основных средств реализации студентом своих познавательных и творческих способностей. Воспитательная роль самостоятельной работы заключается в том, что она является активным средством воспитания личностных качеств будущего специалиста» [134, с. 149].

Необходимость направленности компетентностно-ориентированной СРО на развитие навыков лидерства подтверждает С.В. Андреева: «Сформированные лидерские качества и приобретенный опыт лидерского поведения на этапе вузовского образования будут способствовать становлению конкурентоспособных специалистов, востребованных на сегодняшнем рынке труда» [135, с. 26]. Компетентностно-ориентированная СРО позволяет осваивать умения, адаптируя их - в структуре своей личности - к будущей профессиональной деятельности. В этом случае студент может ими оперировать, управлять познавательной деятельностью и деятельностью самообразования, иметь собственные убеждения, осваивать приемы

самостоятельного поиска информации, решать неизвестные ранее нестандартные профессиональные задачи.

Самостоятельное выполнение учебно-профессиональных задач мотивировало проявление у обучающихся меняющегося отношения к СРО – как к форме самообразования, составной и неотъемлемой части профессионального образования, как к средству развития ключевых (жизненных) навыков и формирования профессиональной компетентности.

Сказанное иллюстрируют результаты анкетирования, проведенного на формирующем этапе исследования. Анкетированием охвачено 549 студентов 2-4 курсов специальностей: 5В010100 «ДОВ», 5В010200 «ПМНО», 5В010300 «ПиПс» 3-х университетов базы исследования.

Ниже приведен текст анкетирования.

1. Какие виды самостоятельных работ являлись для Вас наиболее значимыми для развития? Предложите собственные варианты ответа.

2. Что мотивировало Вас при выполнении самостоятельной работы в наибольшей степени?

- А) пополнить и углубить свои представления;
- Б) практически применить имеющиеся знания;
- В) проявить творческие способности;
- Г) получить высокую оценку и допуск к экзамену;
- Д) проявить личностные достижения.

3. Задания какого характера вызвали наибольший интерес?

- А) репродуктивные;
- Б) творческие;
- В) исследовательские;
- Г) командно-групповые;

4. Какие личностные качества в наибольшей степени помогли Вам успешно выполнить самостоятельную работу?

- А) волевые, Б) творческие, В) организационные;

5. Какие достижения вы имеете по результатам выполнения самостоятельной работы?

- А) развитие предметных умений и навыков
- Б) развитие ключевых навыков
- В) развитие профессиональных способностей и компетенций
- Г) развитие исследовательской культуры
- Д) развитие самостоятельности как качества личности.

По результатам обработки материалов анкетирования установлено следующее:

- респонденты трех педагогических специальностей признали видами самостоятельной работы, наиболее значимыми для развития: разработку опорных схем (54,2%), конструирование денотатных графов (54,8%), составление ментальных карт (56,7%), написание эссе (61,2%), аннотирование литературы (63,6%), веб квесты (93,4%). Выбор их не случаен, т.к. данные виды самостоятельных работ предполагали трансформацию студента из пассивного потребителя знаний в активного субъекта образовательного процесса;

- в числе мотивов самостоятельной работы обучающиеся называли возможность получить высокую оценку и допуск к экзамену (9,8%), проявить личностные достижения (16,1%), пополнить и углубить свои представления (18,7%), проявить творческие способности (26,5%), практически применить имеющиеся знания (28,9%);

- большинство студентов (83,7%) отметили, что наибольший интерес у них вызвали задания творческого и командно-группового характера. По наблюдениям в период экспериментального обучения, такие задания усиливали фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышали эффективность познавательной деятельности обучающихся при анализе проблемной ситуации;

- успешному выполнению заданий СРО способствовали волевые качества (35,3%), которые подразумевали повышение мыслительной активности, глубокие устойчивые знания, стремление к самоизменению; творческие способности, отмеченные 48,3% опрошенных, выражались в принятии нестандартных решений, генерировании новых идей, развитии познавательных процессов; 16,4% отметили организационные качества, связанные с планированием СРО и ее поэтапным выполнением;

- имеющиеся достижения по результатам СРО респонденты распределили следующим образом: развитие предметных умений и навыков (16,2%), исследовательской культуры (18%), ключевых навыков (20%), самостоятельности как качества личности (21,7%), профессиональных способностей и компетенций (24,1%).

Важно, что выполнение студентами различных видов самостоятельных работ способствовало формированию ключевых компетенций, определяющих готовность будущего педагога к целому спектру видов профессиональной деятельности. Данные ключевые компетенции дополняли базис необходимых компетенций и навыков, входящих в рамках проекта TUNING, с опорой на которые осуществлялось формирование профессиональной компетентности. Сказанное иллюстрирует таблица 14.

Таблица 14 – Содержательная характеристика сформированных ключевых компетенций студентов педагогических специальностей

№ п.п.	Виды СРО	Компетенции	Сформированные виды деятельности студентов
1	2	3	4
1	Подбор литературы по проблемам дисциплины, составление библиографии по заданной теме и ее аннотирование, разработка тезауруса, конструирование проблемных вопросов и	<i>инструментальные: способность к:</i> - анализу, - организации и планированию, - управлению информацией, - решать проблемы и принимать	способен анализировать, структурировать, интерпретировать, классифицировать разные виды учебно-познавательной информации, планировать работу с информацией, анализировать имеющиеся

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
	вопросов для запуска мышления, составление опорных конспектов, кластеров, сравнительных таблиц, денотатного графа	решения, - коммуникативные способности	факты, прогнозировать развитие проблемы в профессиональной сфере и определять пути ее решения, извлекать необходимую информацию в условиях учебно-познавательного диалога
2	Подготовка проектов, подготовка к ролевым и деловым играм, анализ проблемной ситуации и кейс-стади, составление ментальных карт, модерирование в учебно-познавательном диалоге	<i>межличностные:</i> <i>способность:</i> - работать в команде, - к полисубъектному взаимодействию, - воспринимать другую позицию, - обоснованной критики и самокритики, - опоры на этические ценности, принципы, убеждения	Способен использовать ресурсы коллаборативного взаимодействия, работы в команде, совместной проектной работы, использовать профессиональные знания в конкретной ситуации, моделировать профессионально-ориентированную ситуацию и принимать в ней решения, интегрируя этические ценности и имеющуюся позицию, владеть методами обоснования позиции, составлять вопросы для диалога и дискуссии
3	Моделирование, написание эссе, оформление портфолио, дневников, подготовка научных статей, тезисов, сообщений, обзоров, докладов, экспериментальные исследования	<i>системные:</i> <i>способность:</i> - применять знания на практике, - к адаптации в условиях педагогической практики, - к лидерству, - к исследовательской работе	способен моделировать объект и исследовать его, разрабатывать аргументацию для обоснования своей позиции, интерпретировать данные, полученные опытным путем, обобщать результаты исследовательской работы, использовать по назначению методы аналитического и критического мышления, рефлексировать по материалам исследовательской работы для перевода практики в опыт, оценивать собственные учебные достижения

Выпускник вуза должен гибко мыслить и решать задачи различной степени сложности, быть активным и способным, функционально грамотным, мобильным и целеустремленным. В этой связи отметим, что формирование ключевых компетенций отвечало требованиям, названным в перспективном исследовании «Ключевые компетенции для успешной жизни и развивающегося общества» [136].

1. Ключевые компетенции должны быть многофункциональны. Ключевые компетенции необходимы для достижения множества важных целей и решения разных проблем в различных контекстах.

2. Ключевые компетенции должны быть комплексны, т.е. актуальными и применимыми в различных областях жизни (личной, семейной, социальной, профессиональной, политической).

3. Высокий уровень умственной сложности. Компетенции должны стимулировать развитие более высокого уровня мышления и умственных способностей. Основопологающие компетенции должны помочь в развитии более передовых навыков умственной деятельности, таких как критическое и аналитическое мышление, а также способствовать росту и развитию ценностных ориентиров и суждений.

4. Ключевые компетенции должны быть многомерны. Наличие образца или способа действия, острый аналитический и критический смысл, коммуникативные возможности и здравый смысл.

В условиях формирующего этапа анкетирование выполняло роль механизма обратной связи с обучающимися, обязательность которого – одно из психолого-педагогических условий организации компетентностно-ориентированной СРО. Анкетирование позволило уточнить рабочий мотивационный профиль обучающихся, проявляемый в:

- заинтересованности в саморазвитии;
- погружении в учебную деятельность;
- появлении ценностных ориентаций: целеустремленности, самосознания, самоорганизованности;
- повышении творческой и исследовательской активности;
- стремлении достичь успеха;
- раскрытии внутренних резервов деятельности самообразования;
- развитии ключевых компетенций, дополняющих базис необходимых компетенций и навыков, входящих в рамках проекта TUNING.

Появление рабочего мотивационного профиля у обучающихся, связанного с вышеуказанными изменениями по отношению к СРО, подтверждает эффективность психолого-педагогических условий организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работы.

На формирующем этапе такая СРО организована нами на двух уровнях: а) уровне организации обучения, б) личностном уровне.

На первом она выступала как составляющая образовательного процесса и как фактор повышения качества профессиональной подготовки, ввиду чего включала различные виды индивидуальной и командно-групповой учебно-исследовательской деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях по выполнению заданий СРО под непосредственным или опосредованным методическим руководством преподавателя.

На личностном уровне – это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим обучающимся и самокорректируемая деятельность. Ее выполнение проявляло достаточный уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной

ответственности, креативности обучающегося, что позволяет рассматривать самостоятельную деятельность как процесс самосовершенствования обучающихся и средство формирования у них профессиональной компетентности.

От качества СРО зависит успешность личностно-профессионального становления студентов и, в конечном счете, поступательное и устойчивое развитие общества.

На контрольном (результативно-оценочном) этапе исследования (2015-2016 гг.) нами, прежде всего, уточнен уровень сформированности умений самообразования в условиях СРО у 185 студентов 4-го курса специальностей: 5В010100 «ДОВ», 5В010200 «ПМНО», 5В010300 «ПиПс», обучающихся по очной и заочной формам (набор 2012г.). При этом использована диагностическая методика аспектного анализа по результатам наблюдения, представленная в данном подразделе при описании констатирующего этапа исследования.

В 2012-2013 у.г. указанные студенты обучались на 1-м курсе. Уровень сформированности у них умений самообразования впервые выявлен в 2012-2013 у.г. в условиях мотивационно-ценностного (констатирующего) этапа исследования. Результаты представлены в таблице 7.

Итак, сравнивая результаты аспектного анализа 2012-2013 у.г. и 2015-2016 у.г., мы установили: к 4-му курсу процент студентов, имеющих высокий уровень, вырос на 8,6%; имеющих средний уровень – на 12,5%; имеющих низкий уровень уменьшился на 21,09%. Сформированность у студентов умений самообразования отразилась, прежде всего, на большей самостоятельности в выполнении учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ: сообщений, обзоров, статей, курсовых и дипломных проектов.

Для установления связи между уровнем сформированности умений самообразования и саморазвития (признак A_1) и уровнем сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов (признак A_2) мы использовали коэффициент корреляции Пирсона (формула 1).

Коэффициент корреляции Пирсона для определения зависимости признаков A_1 и A_2 рассчитан нами по формуле:

$$\varphi = \frac{(BC - AD)}{\sqrt{(A + C)(B + D)(A + B)(C + D)}}, \quad (1)$$

где A – количество случаев, когда признак A_1 отсутствует (уровень сформированности умений самообразования и саморазвития у студента низкий), а A_2 присутствует (уровень сформированности профессиональной компетентности у студента средний или высокий); B – признаки A_1 и A_2 присутствуют в равной степени; C – оба признака отсутствуют (у студента низкий уровень сформированности умений самообразования и саморазвития, профессиональной компетентности); D – признак A_1 присутствует, а A_2 отсутствует или имеет меньшую степень проявления.

Поясним значение величины указанного коэффициента. Коэффициент Пирсона ϕ изменяется от -1 до 1. В первом случае между анализируемыми признаками существует однозначная, но противоположно направленная связь. Во втором с ростом значений одного признака пропорционально возрастает значение второго признака. Если величина ϕ равна нулю, то значимая связь между признаками отсутствует.

Коэффициент Пирсона оказался равным 0,73. Данный результат является доказательством значительной зависимости умений самообразования и саморазвития, формируемых в условиях организации компетентностно-ориентированной СРО, на формирование профессиональной компетентности обучающихся. Компетентностно-ориентированная СРО должна сопровождать формирование у обучающихся умений деятельности самообразования на всех этапах становления профессиональной компетентности в процессе личностно-ориентированного обучения в вузе.

В отношении студентов 3-4 курсов организация такой СРО имеет особый смысл, т.к. формирование профессиональной компетентности будущих педагогов должно быть направлено, согласно логике диссертационного исследования, на формирование ценностного отношения к данному процессу. Только личностно значимая ценность самостоятельной работы будет выступать в качестве внутреннего регулятора профессионально-педагогической деятельности (устойчивого мотива к будущей профессиональной деятельности). Это говорит о значительном влиянии ценностей и ценностных ориентаций на формирование направленности личности как «совокупности устойчивых независимых от текущих ситуаций мотивов, ориентирующих деятельность человека в соответствии с его интересами, склонностями, убеждениями и идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [137, с. 230]. В этой связи компетентностно-ориентированная СРО направлена не только на познавательную, но и на личностную сферу обучающегося. Прежде всего, личностные ценности определяют внутреннюю мотивацию личности, побуждая ее к компетентной деятельности.

Таким образом, компетентностно-ориентированная СРО с ее психолого-педагогическими условиями способствовала поэтапному формированию следующих групп мотивов самостоятельной учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности студентов 2-4 курсов:

- самореализации, что выражается в: а) интересе к педагогической области знаний; б) стремлении к познанию, приобретению новых знаний и навыков; в) познании самого себя, своих адаптивных возможностей и внутренней природы, которую, согласно А. Маслоу, можно «не изобрести», а «открыть», которая «вечно жаждет реализации»;
- достижения, что выражается в: а) стремлении к достижению цели, к успеху в учебной и внеучебной сферах деятельности; б) желании не уходить от проблем, а искать способы и средства их решения; в) получении удовлетворения от самостоятельной исследовательской деятельности;
- принадлежности, что выражается в: а) удовлетворении от общения с компетентными в области педагогической науки и деятельности

специалистами; б) слаженной работе в команде в условиях временных групп, занимающихся исследовательской либо творческой деятельностью;

- статуса, что выражается в: а) усилиях обучающегося получить качественное профессиональное образование; б) самостоятельном определении будущего места педагогической деятельности.

Указанная группа мотивов определяет педагогическую направленность обучающихся, определяемую А.К.Марковой как «мотивация (потребности, мотивы, цели, устремления и др.) к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика [138]. Отметим, что Н.В. Кузьмина включает в педагогическую направленность «еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей» [139].

Таким образом, мотивирующая организация компетентностно-ориентированной СРО предполагала психологическое сопровождение с его центральной задачей – диагностикой приоритетов и ценностей обучающихся на педагогической специальности.

На контрольном этапе исследования проведен опрос 185-и студентов 4-го курса специальностей: 5В010100 «ДОВ», 5В010200 «ПМНО», 5В010300 «ПиПс», обучавшихся в 2012-2013 у.г. на 1-м курсе и охваченных анкетированием и ранжированием констатирующего этапа.

Разработанный нами опросник приведен ниже.

Опросник «Выбор педагогической специальности: мотивы, возможности обучения и перспективы»

А. Из приведённых ниже утверждений выберите одно-три, в наибольшей степени объясняющие Ваш выбор.

При поступлении я выбрал (-а) педагогическую специальность, т.к. она:

- позволяет приносить пользу людям, обществу; -
- является престижной и обеспечивает высокий статус;
- единственно возможная в сложившихся жизненных обстоятельствах;
- предоставляет возможности творчества; -
- сильна для меня;
- стабильна по своей востребованности на рынке труда и / или заработкам;
- может обеспечить карьерный рост;
- выбрана в большей степени моими родными.

Б. Из приведенных ниже «привлекательных возможностей» обучения выберите 1-3, наиболее точно отражающих Вашу направленность.

Сейчас, когда я учусь на выпускном курсе, меня привлекает (-ют) в большей степени:

- факт получения высшего профессионального образования;
- возможности работы с детьми;
- возможности профессионального самоутверждения;
- интерес к предметам, изучаемым по данной специальности;

- романтика педагогической профессии;
- необходимость постоянной работы над собой;
- другое (укажите):

В. Из приведенных ниже перспектив выберите одну, наиболее подходящую для Вас.

Получив высшее педагогическое образование, я, скорее всего:

- буду искать работу по специальности;
- постараюсь учиться дальше по педагогической специальности;
- продолжу обучение по смежной (педагогической) специальности;
- постараюсь найти работу в другой (не педагогической) сфере;
- буду занята реализацией жизненных планов, не имеющих отношения к педагогической сфере деятельности.

Результаты выбора предпочтений, наиболее часто встречаемые по каждому из 3-х утверждений, представлены на рисунке 12.

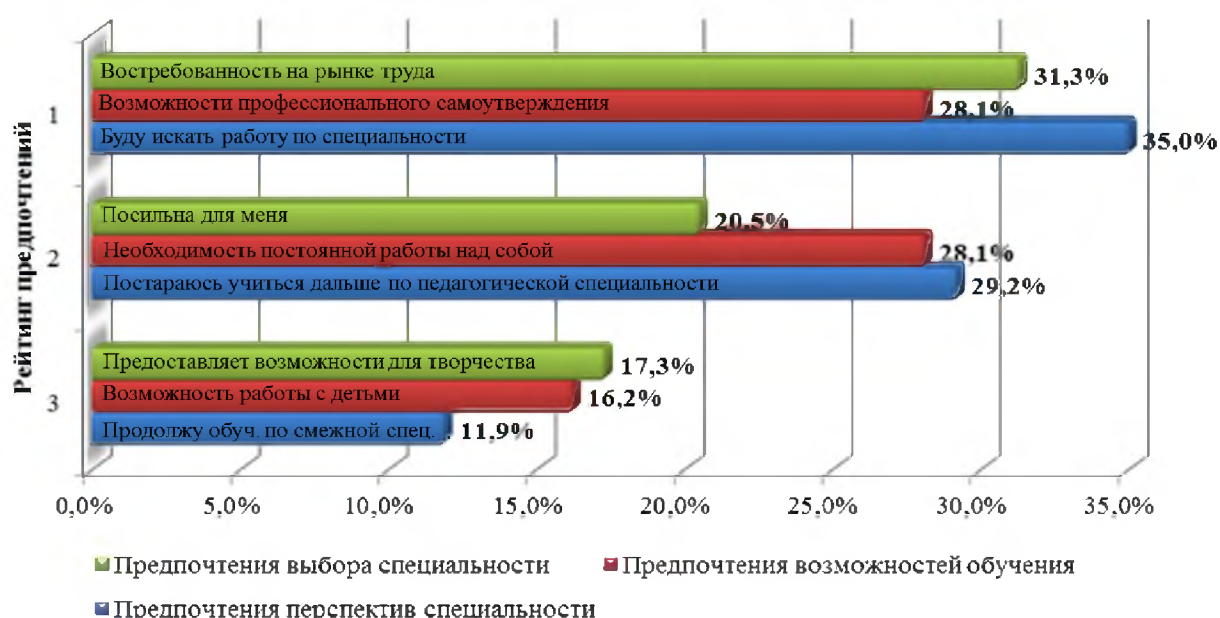


Рисунок 12 – Наиболее частотный выбор предпочтений студентов 4-го курса по результатам опроса «Выбор педагогической специальности: мотивы, возможности обучения и перспективы»

Результаты выбора предпочтений констатируют: а) усиление ценностей и смыслов педагогического образования в предпочтениях перспектив специальности в сравнении с предпочтениями выбора специальности; б) перспективы самообразования и профессионального саморазвития в предпочтениях возможностей обучения и перспектив специальности; в) привязанность к педагогической деятельности наряду с перспективой дальнейшего обучения – в числе предпочтений по окончании вуза.

Целью организации компетентностно-ориентированной СРО является формирование профессиональной компетентности. На контрольном этапе для выявления уровня сформированности у будущих педагогов профессиональной

компетентности мы определили компоненты названной компетентности и ее показатели проявляемые по результатам СРО и на занятиях СРОП.

Т.А. Крюкова, исследуя профессиональную компетентность будущего учителя, оценивает степень ее сформированности последующим критериям: степень и частота проявления мотивов и стремлений как свойств личности (мотивационный компонент); полнота системы психолого-педагогических, специальных и методических знаний (когнитивный компонент); полнота системы умений, ее глубина, логичность, целостность и правильность (деятельностный компонент); частота и степень проявления сформированности рефлексивного контроля собственных учебно-методических действий, адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения (рефлексивный компонент) [140, с. 135].

Н.Л. Дмитриева выделяет когнитивный, деятельностный и личностный компоненты профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов сельской школы [141].

Когнитивный компонент представлен совокупностью качественных показателей: реальный объем знаний, интеллектуальное развитие, использование теоретических знаний в практической деятельности, самостоятельная познавательная деятельность, готовность к самообразованию. Показателями деятельностного компонента - конструктивные, организаторские, коммуникативные и рефлексивные умения. Личностный компонент включает качественные показатели: отношение к учебному труду, удовлетворенность процессом учения, следование основам современной учительской этики [141].

Проанализировав классификации Т.А. Крюковой и Н.Л. Дмитриевой, а также учитывая интегративную структуру профессиональной компетентности, мы выделили 4 компонента:

- психолого-педагогический, связанный с деятельностной составляющей;
- предметный, связанный с когнитивной составляющей;
- методический, связанный с деятельностной составляющей;
- личностный, связанный с мотивационно-ценностной (аксиологической) составляющей.

Психолого-педагогический компонент характеризуется следующими показателями: знанием возрастных особенностей и индивидуальных возможностей, закономерностей развития и формирования личности ребенка; владением техникой диагностики личности (уровень функциональной грамотности); осуществлением исследовательской деятельности (уровень функциональной грамотности); знанием основ профессионально-педагогической деятельности и умениями: определять педагогические задачи; разрешать педагогические ситуации; применять педагогические приемы воздействия и использовать педагогический самоанализ (уровень функциональной грамотности).

Предметный компонент характеризуется предметными знаниями, востребованными в педагогической деятельности, и умениями творчески-прикладного применения этих знаний (уровень функциональной грамотности).

Методический компонент характеризуется: знанием методик преподаваемых предметов; умениями проектировать, реализовать, оценивать и корректировать учебно-воспитательный процесс в организации образования; обобщать складывающийся индивидуальный стиль деятельности (уровень функциональной грамотности). В этой связи данные умения обучающихся предполагают развитие различных приемов мыслительной деятельности студентов. Так, Ж.А. Караев, Ж.У. Кобдикова под приемами мыслительной деятельности понимают логическую операцию или совокупность логических операций, подчиненных разрешению определенных задач. К логическим операциям относятся: абстрагирование, сравнение, обобщение; к логическим действиям — доказательство, опровержение [142, с. 14].

Личностный компонент характеризуется: наличием положительных мотивов и устойчивого интереса к педагогической деятельности; удовлетворенностью избранной профессией; преобладающим типом мышления и уровнем креативности, самооценкой профессионально-педагогической мотивации; уровнем эмпатии; владением техникой самодиагностики.

Комплексный подход к определению аспектов сформированности профессиональной компетентности применен нами в соответствии с интегративной характеристикой компетентного специалиста. Последнего «характеризует не только и не столько умение выполнять определенные функции в соответствии со стандартом по специальности, сколько уровень его образованности, т.е. обладание высокой общей и духовной культурой, базовыми знаниями, в т.ч. профессиональными, умение общаться, способность к самообучению, самосовершенствованию» [143, с. 14].

Для выявления уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности определены соответствующие методы и средства диагностики, которые представлены в таблице 15.

Таблица 15- Показатели сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов и методы, средства ее диагностики

Аспект-ты ПК	Показатели	Методы и средства диагностики в условиях СРО
1	2	3
психолого-педагогический	Знание возрастных психофизиологических особенностей и индивидуальных возможностей, закономерностей развития и формирования личности ребенка	тестирование, учебный диалог, наблюдение, создание педагогических ситуаций, анализ эссе, проектов, курсовых (3 курс) и дипломных (4 курс) работ, портфолио достижений студента
	Владение техникой диагностики личности	
	Владение методами научно-исследовательской деятельности	
	Владение профессиональными знаниями и умениями	

Продолжение таблицы 15

1	2	3
Предметный	Владение предметными знаниями	тестирование, учебно-профессиональные задачи, имитационно-ролевые игры, кейс-стади, портфолио достижений студента
	Умения творчески-прикладного применения предметных знаний	
Методический	Знание методик преподаваемых предметов	тестирование, анализ и самоанализ посещенных уроков, анализ дневников наблюдения и конспектов уроков, портфолио достижений
	Умения разработки авторских элементов содержания и технологии педагогической деятельности	
	Умение обобщать складывающийся индивидуальный стиль деятельности	
Личностный	Наличие положительных мотивов и интереса к педагогической деятельности, удовлетворенность выбранной профессией	анкетирование, наблюдение, методика самооценки профессионально-педагогической мотивации, диагностика уровня сформированности эмпатии, портфолио достижений студента
	Преобладающий тип мышления	
	Умения самооценки профессионально-педагогической мотивации	
	Уровень сформированности эмпатии	
	Владение техникой самодиагностики	

Отражаемое в таблице 15 содержание самостоятельной работы студентов позволило обеспечить:

- соответствие между профессиональным развитием будущего специалиста и его самостоятельной работой;
- соответствие между образом профессиональной деятельности и самостоятельной работой по моделированию действий в профессиональной деятельности;
- обеспечение приоритета профессиональной компетентности в ходе самостоятельной работы;
- поддержку потребности и мотивов обучающихся к профессиональному развитию;
- обеспечение комплексного подхода к формированию потребностей, мотивов, установок, перспектив и целей профессиональной компетентности;
- критериальное оценивание результатов самостоятельной работы.

При этом выделенные нами показатели сформированности профессиональной компетентности позволяют определить уровни сформированности данных показателей относительно каждого выделенного критерия.

Высокий уровень сформированности профессиональной компетентности характеризуется педагогическим знанием как «адекватным отражением педагогической действительности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, закономерностей и теорий о том, что, как и зачем совершенствовать в педагогической практике и деятельности педагогов» [144, с. 99]. Высокий уровень отличают умения творчески-прикладного применения знаний различных учебных дисциплин; владение в полной мере техникой диагностики. Получение знаний в условиях СРО имеет избирательный характер. Обучающийся стремится осуществлять педагогическую деятельность на основе собственных моделей, демонстрирует свободное владение педагогическими умениями, самостоятельно выбирает способы решения учебно-профессиональных задач, предусматривает возможные трудности, пути и средства их преодоления, предлагает различные варианты выхода из проблемной ситуации.

Обучающийся способен осуществлять эмпирические и теоретические исследования, владеет разнообразными методиками диагностирования личности, умеет обрабатывать и анализировать полученные результаты, имеет собственную обоснованную позицию в исследовании проблемы; способен проектировать авторские элементы технологии профессиональной деятельности, а также обобщать складывающийся индивидуальный стиль деятельности; проявляет при выполнении СРО и на занятиях СРОП высокий уровень мотивации и глубокий осознанный интерес к педагогической деятельности, удовлетворен избранной профессией, имеет адекватную самооценку, высокий уровень эмпатии, владеет техникой самодиагностики, заинтересован в самосовершенствовании и саморазвитии, владеет умениями самообразования и саморазвития, психологически готов к осуществлению педагогической деятельности.

Средний уровень сформированности профессиональной компетентности характеризуется теоретическим знанием: основ педагогики; возрастных психофизиологических особенностей, закономерностей развития и формирования личности; не всегда умелым оперированием знаниями различных учебных дисциплин; частичным владением техникой диагностики личности. Отдельные фрагменты знаний систематизированы по видам профессиональной деятельности. Студент стремится применять знания в условиях СРО и на занятиях СРОП, проявляет самостоятельность в выборе способов решения учебно-профессиональных задач, но допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии гибкости и вариативности мышления. В то же время осознает необходимость самостоятельного овладения профессиональными знаниями и умениями. В основном способен осуществлять эмпирические и теоретические исследования, владеет несколькими методиками диагностирования личности, при обработке и анализе результатов часто испытывает трудности, не самостоятелен в исследовании проблемы, опирается на мнение преподавателя. Использует в проектировании учебно-воспитательного процесса, наряду с традиционными, активные формы и методы обучения (часто оптимальные в данной педагогической ситуации);

делает попытки разработать авторские элементы технологии профессиональной деятельности, но не всегда успешно. Это же касается и обобщения индивидуального стиля деятельности. Проявляет устойчивую мотивацию (преобладают мотивы личностного достижения); удовлетворен выбором профессии, хотя интерес к педагогической деятельности не постоянен при ценностном отношении к педагогической реальности; имеет средний уровень самооценки и эмпатии; стремится к самосовершенствованию и саморазвитию; частично владеет умениями самообразования, степень психологической готовности к осуществлению педагогической деятельности средняя.

Низкий уровень сформированности профессиональной компетентности характеризуется недостаточностью и эпизодическим характером знаний: основ педагогики; возрастных психофизиологических особенностей, закономерностей развития и формирования личности; неумением оперировать знаниями учебных дисциплин; слабым владением техникой диагностики личности (испытывает трудность в анализе полученных данных). Объем знаний незначителен: они либо отсутствуют, либо поверхностный, фрагментарный характер. Не владеет педагогическими умениями, в решении учебно-профессиональных задач действует интуитивно, без опоры на имеющиеся знания, часто допускает ошибки. Не способен осуществлять эмпирические и теоретические исследования, владеет одной-двумя методиками диагностирования личности, при обработке и анализе результатов испытывает трудности, не самостоятелен в исследовании проблемы, действует по указанию преподавателя. Использует в проектировании учебно-воспитательного процесса традиционные и однообразные формы и методы. Не способен разработать авторский элемент технологии профессиональной деятельности, а также обобщить индивидуальный стиль деятельности. Отличается отсутствием: устойчивых мотивов и интересов к педагогической деятельности при положительном к ней отношении; стремления к профессиональному совершенствованию и развитию. Часто имеет неадекватную самооценку и психологически не готов к осуществлению педагогической деятельности.

В определении уровня сформированности профессиональной компетентности студентов 3-4 курсов специальностей: «ДОВ», «ПМНО», «ПиПс» – принимали участие 373 студента, обучавшихся в 2012-2013 у.г. на 1-2 курсах и охваченных анкетированием, ранжированием констатирующего этапа.

Мы учитывали такие регулятивы измерений, как валидность и надежность, направленные на отражение точности и устойчивости полученных результатов и избежание случайных ошибок. В ходе экспериментальной работы был исследован каждый компонент профессиональной компетентности будущих педагогов в соответствии с его показателями.

Чтобы определить уровень сформированности показателя психолого-педагогического компонента «знание возрастных психофизиологических особенностей и индивидуальных возможностей, закономерностей развития и формирования личности», студентам трех специальностей, охваченных экспериментальной работой, на занятии СРОП предлагалось выполнить 30 тестовых заданий, разработанных нами. Задания учитывали направленность

знаний студентов специальностей «ДОВ», «ПМНО», «ПиПс», но в целом задания диагностировали знание особенностей развития психических процессов в определенном возрасте; доминирующего вида деятельности, а также других частных видов деятельности; механизмов закладывания предпосылок самостоятельной ориентации в учении; особенностей развития интеллекта и др.

Для обработки полученных результатов тестирования мы использовали коэффициент активности (формула 2):

$$K = \frac{n}{N}, (2)$$

где n – количество правильно выполненных заданий в тесте, а N – общее количество заданий. Значения коэффициентов позволили распределить студентов по уровням: $0,5 \leq K < 0,7$ – низкий уровень; $0,7 \leq K < 0,9$ – средний уровень; $0,9 \leq K < 1,0$ – высокий уровень.

Владение профессиональными знаниями и умениями определялось по качеству решения обучающимися учебно-профессиональных задач.

Содержание учебно-профессиональных задач позволяло диагностировать уровень сформированности знаний и умений:

- а) разрабатывать и обосновывать технологическое сопровождение обучения и воспитания;
- б) организовывать учебный процесс;
- б) оценивать учебные достижения;
- г) владеть техникой педагогического общения.

Уровень определения психолого-педагогического компонента профессиональной компетентности при решении учебно-познавательных задач проанализирован по уровням (высокий, средний, низкий).

При *высоком* уровне задача решена студентами полностью и дано подробное обоснование решения, при котором они учитывают особенности познавательной деятельности личности: свойства ее памяти, склонности и интересы, владеют логикой научного исследования, могут анализировать собственную деятельность, могут выявлять способы и пути саморазвития, также грамотно анализируют педагогические явления, т.е. выделяют их составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); предвидят возможные отклонения, нежелательные явления и выбор возможных способов их преодоления, умело проводят диагностику личности.

При *среднем* уровне задача студентами решена правильно, но нет обоснования. Они, опираясь на знание возрастных особенностей личности, не всегда применяют индивидуальный подход к ней, не в полной мере готовы осмысливать каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими; также имеют поверхностное представление о научно-исследовательской деятельности; у студентов частично сформированы навыки научно-исследовательской деятельности, преобладают неустойчивые интересы к изучаемым дисциплинам, хотя обучающиеся при этом стремятся к самообразованию, но не всегда адекватно оценивают собственную деятельность.

При *низком* уровне решение задачи студентами носит абстрактный формальный характер. В процессе ее выполнения не осуществляют индивидуальный подход к личности, не учитывают ее психологию, также неправильно диагностируют педагогическое явление, не осуществляют прогнозирование, не понимают социальную и личностную значимость научно-исследовательской деятельности, не умеют работать с литературой, видеть проблему, выделять противоречие, не способны самостоятельно выстроить логику исследования, недостаточно удовлетворены собственной деятельностью, обладают фрагментарным самоанализом.

При компетентностном подходе научно-исследовательская деятельность становится учебным элементом. Поэтому для определения уровня владения методами научно-исследовательской деятельности (эмпирического и теоретического исследования, обработки результатов) проанализированы исследовательские работы по результатам СРО, практико-ориентированные проекты, выполненные студентами, а также материалы наблюдения за студентами в ходе СРО и на занятиях СРОП (самостоятельность, наличие собственной позиции и ее обоснование в исследовании проблемы, решение проблемы).

Владение техникой диагностики личности (разнообразие методик диагностирования, умение обобщать и интерпретировать полученные результаты, качество инструментария для проведения диагностирования, корректность вопросов анкет и бесед) анализировалось нами по курсовым и дипломным проектам по психологии, педагогике с методиками, а также наблюдением за применением диагностических методик во время СРО, особенно в условиях педагогической, преддипломной практики.

К *высокому* уровню отнесены студенты, которые обоснованно применяют более трех методик диагностирования личности, достаточно полно проводят обобщение и интерпретацию полученных результатов; инструментарий, подготовленный для диагностирования, имеет достаточную степень надежности (релиаби́льности).

Студенты, которые обосновали и использовали в исследовании только три методики, не совсем полно обобщили и интерпретировали полученные результаты, но подготовили надежный инструментарий для диагностирования, отнесены нами к *среднему* уровню.

Если студент в своем исследовании использовал менее 3-х методик диагностирования и испытывал трудности при обосновании их выбора, обобщении и интерпретации полученных результатов, а также подготовленный им для диагностирования инструментарий имел недостаточную степень надежности, он был отнесен к *низкому* уровню сформированности данного показателя.

Результаты распределения обучающихся по уровням сформированности показателей психолого-педагогического компонента занесены нами в таблицу 16.

Таблица 16 - Уровень сформированности психолого-педагогического компонента (ППК) у студентов 3-х специальностей

Специальность	Показатели сформированности ППК	Уровни сформированности ППК					
		Высокий		средний		Низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Дошкольное обучение и воспитание	Знание возрастных психофизиологических особенностей дошкольника, закономерностей развития и формирования личности ребенка	70	68,6	21	20,6	11	10,8
	Владение профессиональными знаниями и умениями	65	63,7	25	24,5	12	11,8
	Владение методами научно-исследовательской деятельности	66	64,7	28	27,5	8	7,8
	Владение техникой диагностики личности дошкольника	68	66,7	26	25,5	8	7,8
	Значение сформированности ППК в % выражении	-	66	-	24,5	-	9,5
Педагогика и методика начального обучения	Знание возрастных психофизиологических особенностей младшего школьника, закономерностей развития и формирования личности ребенка	112	72,3	38	24,5	5	3,2
	Владение профессиональными знаниями и умениями	106	68,4	39	25,2	10	6,4
	Владение методами научно-исследовательской деятельности	105	67,8	40	25,8	10	6,4
	Владение техникой диагностики личности младшего школьника	107	69	41	26,5	7	4,5
	Значение сформированности ППК в % выражении	-	69,4	-	25,5	-	5,1
Педагогика и психология	Знание возрастных психофизиологических особенностей, закономерностей развития и формирования личности учащихся	86	74,2	20	17,2	10	8,6
	Владение профессиональными знаниями и умениями	85	73,3	23	19,8	8	6,9
	Владение методами научно-исследовательской деятельности	84	72,4	25	21,6	7	6
	Владение техникой диагностики личности учащихся	90	77,6	21	18,1	5	4,3
	Значение сформированности ППК в % выражении	-	74,4	-	19,2	-	6,4

Для определения уровня сформированности предметного компонента профессиональной компетентности проанализированы результаты тестирования. При разработке преподавателями тестовых заданий мы

ориентировали их на такую формулировку, чтобы содержание тестовых заданий обеспечивало не только контроль усвоения знаний, но и оценивание различных умений, опыта деятельности. Добивались, чтобы задания имели профессиональную направленность и межпредметный характер, выявляли самостоятельность обучающихся в выборе алгоритма решения.

У студентов специальности «ДОВ» тестирование проводилось по дисциплинам: «Самопознание» - цикл БД, «Теория и методика познания мира детей дошкольного возраста» и «Дидактика дошкольного образования» - цикл ПД, «Современный русский язык» и «Казахская и детская литература» - цикл БД КВ.

У студентов специальности «ПМНО» - по дисциплинам: «Самопознание» - цикл БД, «Основы современного русского языка» и «Теория и методика воспитательной работы в начальной школе» - цикл ПД, «Основы математики» и «Основы естествознания» - цикл БД КВ.

У студентов специальности «ПиПс» тестирование проводилось по дисциплинам: «Самопознание» - цикл БД, «Практическая психология» и «Основы психокоррекции» - цикл ПД, «Педагогическое мастерство» и «Социализация личности» - цикл БД КВ.

Подчеркнем, что данный контроль являлся отсроченным, т.к. указанные дисциплины изучены на 1-2 курсах. Результаты тестирования также обработаны с помощью коэффициента активности K и учтены нами при распределении обучающихся по уровням сформированности предметного компонента.

Умение творчески-прикладного применения предметных знаний определялось по тому, в какой степени будущие педагоги оперативно и вариативно решают на занятиях СРОП учебно-профессиональные задачи и участвуют в имитационно-ролевых играх, используя предметные знания, проводят анализ ситуации, представленной в задаче, отбирают методы и способы ее решения, обосновывая отбор, предлагают несколько вариантов решения задачи.

Студенты, которые проводят глубокий анализ предложенной ситуации (определяют исходные данные и взаимосвязи между компонентами задачи, правильно выявляют проблему), подбирают рациональный способ (метод) решения, объясняя свою позицию, и предлагают один-два варианта решения, отнесены нами к *высокому* уровню исследуемого умения.

К *среднему* уровню отнесены студенты, анализирующие данную в задаче ситуацию, предлагающие один вариант решения, пытающиеся объяснить свою позицию.

К *низкому* уровню отнесены студенты, которые могут проанализировать только исходные данные, пытаются найти решение задачи, но не могут объяснить свою позицию.

Результаты распределения обучающихся по уровням сформированности показателей предметного критерия занесены нами в таблицу 17.

Таблица 17 - Уровень сформированности предметного компонента (ПК) у студентов 3-х специальностей

Специальность	Показатели сформированности ПК	Уровни сформированности ПК					
		Высокий		Средний		низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Дошкольное обучение и воспитание	Владение предметными знаниями	66	64,4	28	27,8	8	7,8
	Умение оперировать предметными знаниями	59	57,6	31	30,4	12	12
	Значение сформированности ПК в % выражении	-	61,1	-	29,1	-	9,8
Педагогика и методика начального обучения	Владение предметными знаниями	104	67,1	42	27,1	9	5,8
	Умение оперировать предметными знаниями	93	60	44	28	18	12
	Значение сформированности ПК в % выражении	-	63,5	-	27,8	-	8,7
Педагогика и психология	Владение предметными знаниями	86	74,3	21	18,3	9	7,4
	Умение оперировать предметными знаниями	81	70	23	20	12	10
	Значение сформированности ПК в % выражении	-	72	-	19	-	9

Для определения уровня сформированности методического компонента проанализированы результаты комплексного тестирования (120 заданий) по дисциплинам:

- специальности «ДОВ»: «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», «Правовое воспитание дошкольников», «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста»;

- специальности «ПМНО»: «Методика обучения грамоте», «Методика русского языка», «Методика преподавания «Окружающего мира», «Методика обучения информатике младших школьников»;

- специальности «ПиПс»: «Методика преподавания педагогики», «Методика преподавания психологии», «Теория и методика воспитательной работы», «Гендерная психология».

Результаты, обработанные с помощью коэффициента активности K , отражают уровень сформированности у обучающихся методических знаний.

Также проанализированы студенческие конспекты (технологические карты) занятий и дневники наблюдений, материалы наблюдения преподавателей по результатам педагогической практики на предмет наличия разработок авторских элементов содержания и технологии педагогической деятельности, проявления умений обосновывать и обобщать элементы индивидуального стиля деятельности, а также применять педагогические технологии, проводить мониторинг их применения.

Результаты анализа позволили распределить обучающихся следующим образом.

К *высокому* уровню отнесены студенты, проявляющие авторские элементы содержания и технологии педагогической деятельности, анализирующие и обобщающие складывающийся собственный стиль педагогической деятельности.

К *среднему* уровню – студенты, использующие активные формы и методы организации педагогического процесса, пытающиеся обобщить особенности своей профессионально ориентированной деятельности.

К *низкому* уровню - студенты, использующие однообразные формы и методы организации педагогического процесса, не всегда эффективные в данной учебно-педагогической ситуации, а также не умеющие обобщить особенности собственной педагогической деятельности.

Результаты распределения студентов трех специальностей по уровням сформированности показателей методического компонента отражены в таблице 18.

Таблица 18 - Уровень сформированности методического компонента (МК) у студентов 3-х специальностей

Специальность	Показатели сформированности МК	Уровни сформированности МК					
		высокий		Средний		низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Дошкольное обучение и воспитание	Знание методик преподаваемых предметов	63	61,8	30	29,4	9	8,8
	Разработка авторских элементов содержания и технологии педагогической деятельности	66	64,7	29	28,4	7	6,9
	Умение обобщать складывающийся индивидуальный стиль педагогической деятельности	62	60,7	27	26,3	13	13
	Значение сформированности МК в % выражении	-	62,4	-	28,1	-	9,5
Педагогика и методика начального обучения	Знание методик преподаваемых предметов	106	68,4	38	24,5	11	7,1
	Разработка авторских элементов содержания и технологии педагогической деятельности	110	71	38	24,5	7	4,5
	Умение обобщать складывающийся индивидуальный стиль педагогической деятельности	97	62,6	41	26,4	17	11

Продолжение таблицы 18

1	2	3	4	5	6	7	8
	Значение сформированности МК в % выражении	-	67,3	-	25,1	-	7,6
Педагогика и психология	Знание методик преподаваемых предметов	84	72,4	24	20,7	8	6,9
	Разработка авторских элементов содержания и технологии педагогической деятельности	88	75,8	20	17,3	8	6,9
	Умение обобщать складывающийся индивидуальный стиль педагогической деятельности	77	66,7	27	23,3	12	10
	Значение сформированности МК в % выражении	-	71,5	-	20,5	-	8

В разделе 1 нами обосновано положение о том, что природа компетентности с ее перспективой самообразования предполагает мотивационно-ценностную составляющую, ввиду чего мы выделили личностный компонент.

В свою очередь, в подразделе 1.2 мы указали процессы, сопровождаемые самообразованием: самопознание, саморегуляцию, самоанализ, самооценку, самоконтроль, самореализацию. Названные процессы в наибольшей степени связаны с мышлением, ввиду чего обратимся к диагностике преобладающего типа мышления и связанного с ним уровня креативности студентов. Для этого мы использовали диагностику Дж. Брунера [145].

Указанная диагностика позволила определить типы мышления, актуализируемые обучающимися на этапе знакомства с научной картиной мира, генерирования идей, освоения современного научно-теоретического стиля мышления, реализации мыслительных операций в условиях СРО для достижения результатов и организации самого процесса познания.

Уровень креативности определен с опорой на исследования Д.Б. Богоявленской [146, с.104].

Тип мышления и уровень креативности студенты определяли под нашим руководством и по результатам выполнения учебно-профессиональных задач СРО [147]. Большую помощь при этом оказали студенты специальности «ПиПс», т.к. для них это был предметный материал, предназначенный для усвоения.

В таблице 19 приведены результаты диагностики типов мышления и уровня креативности 373 студентов 3-4 курсов трех педагогических специальностей.

Таблица 19 - Результаты диагностики преобладающего типа мышления у студентов 3-х специальностей

Типы мышления	Специальность		
	Дошкольное обучение и воспитание	Педагогика и методика начального обучения	Педагогика и психология
Предметное мышление	41 (40,2%)	62 (40%)	43 (37%)
Символическое мышление	20 (19,6%)	49 (31,6%)	30 (25,9%)
Знаковое мышление	18 (17,6%)	19 (12,3%)	26 (22,4%)
Образное мышление	23 (22,6%)	25 (16,1%)	17 (14,7%)
Уровень интеллектуальной активности	стимульно-продуктивный – 8 (6,9%), эвристический – 48 (47%), креативный – 47 (46,1%)	стимульно-продуктивный – 8 (5,2%), эвристический – 49 (31,6%), креативный – 98 (63,2%)	стимульно-продуктивный – 5 (4,3%), эвристический – 17 (14,7%), креативный – 94 (81%)

Обобщим результаты диагностики.

Более трети студентов каждой из специальностей: «ДОВ» (40,2%), «ПМНО» (40%), «ПиПс» (37%) проявляют *предметный тип мышления*, для которого характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций. Результатом такого мышления становится мысль, воплощенная в новой конструкции. Обладатели такого типа мышления ориентированы непосредственно на решение практических задач, связанных с последовательным выполнением действий.

Наиболее успешно студенты с преобладающим практическим мышлением выполняли самостоятельно-алгоритмические задания СРО, представленные в учебно-методическом обеспечении: критический анализ литературы по проблемам дисциплины, аннотирование литературы, составление диаграмм Эйлера, ответы на проблемные вопросы, заполнение сравнительно-обобщающих тематических таблиц, конструирование проблемных вопросов, подготовка обзоров и сообщений. Данные задания способствовали более прочному усвоению предметного содержания, его интерпретации и структурированию, классифицированию, анализу и синтезу.

19,6% студентов специальности «ДОВ», 31,6% студентов специальности «ПМНО», 25,9% студентов специальности «ПиПс» проявляют *символический тип мышления*. Им свойственны рациональность, а критерием истинности являются логика и точность. Т.к. они отдают предпочтение символическому мышлению, у них происходит преобразование информации с помощью правил вывода. Результатом является мысль, выраженная в виде структур и формул, фиксирующих существенные отношения между символами.

Практикуемые нами самостоятельно-алгоритмические и

исследовательские задания СРО, поддерживающие данный тип мышления, - составление тезисов по результатам анализа литературы, разработка кластера, опорных схем, денотатных графов, диаграммы Исикавы, что позволяло обучающимся осмыслить информацию в ее причинно-следственных связях, выделить существенное, представить ее в обобщенно-схематичном виде. При этом обучающиеся стремились эффективнее перерабатывать материал, чтобы представить его в качественно другом виде.

17,6% студентов специальности «ДОВ», 12,3% студентов специальности «ПМНО», 22,4% студентов специальностей «ПиПс» предрасположены к *знаковому мышлению* и ориентированы на прагматику.

Знаковое мышление характеризуется преобразованием информации с помощью умозаключений. Знаки объединяются в более крупные единицы по правилам единой грамматики. Результатом является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами. Апробированные нами самостоятельно-алгоритмические и исследовательские виды СРО: разработка тезауруса, составление списка литературы с помощью контент-анализа, написание эссе по ключевой идее, оформление дневника наблюдений, подготовка презентации и др. - создали возможности для развития навыков обработки и обобщения информации, т.е. применения знания в практико-ориентированных ситуациях.

22,6% студентов специальности «ДОВ», 16,1% студентов специальности «ПМНО», 14,7% студентов специальности «ПиПс» обладают *образным мышлением*, используя для решения умственной задачи образы.

Предпочитая образный тип мышления, они осуществляли преобразование информации с помощью действий с образами. Операции осуществлялись как последовательно, так и одновременно. Результатом служила мысль, воплощенная в новом образе. Творческие виды СРО: подготовка научных статей, докладов, ведение и презентация портфолио - способствовали реализации творческого потенциала студентов, их возможностей и способностей. Подчеркнем, что студенты с образным типом мышления предпочитают добывать знания из различных источников информации, что, безусловно, при компетентностно-ориентированной организации СРО способствует формированию гибкости и вариативности педагогического мышления.

Уровень креативности - творческие способности человека, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей.

В своих экспериментальных работах Д.Б. Богоявленская выделила единицу анализа творчества - интеллектуальную активность, отражающую познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве.

Мерой интеллектуальной активности стала интеллектуальная инициатива обучающегося как мотивированное продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности учебно-профессиональной задачи, не обусловленное ни ключевым заданием, ни критериями оценки выполненной работы. При определении уровня креативности мы пользовались

терминологией Д.Б. Богоявленской: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный уровни.

Стимульно-продуктивный уровень как пассивный уровень характеризует 5,6% обучающихся, охваченных диагностикой (от 4% до 7% в разрезе 3-х специальностей). Эти студенты постоянно ограничивались одним способом выполнения учебно-профессиональной задачи, хотя предлагались вариативные формы выполнения задачи. Активность их деятельности каждый раз определялась лишь внешним стимулом оценки, тогда как компонент учебно-профессиональной задачи «цель в профессиональном становлении» ими игнорировалась.

Эвристический уровень интеллектуальной активности характеризует 30,6% обучающихся, охваченных диагностикой (при значительной разнице в разрезе специальностей: от 14,7% - у студентов специальности «ПиПс» до 31,6% - у студентов специальности «ПМНО» и 47% - у студентов специальности «ДОВ»). Студенты этого уровня проявляли интеллектуальную инициативу при решении учебно-профессиональных задач, независимо от оценки или экспертного мнения преподавателя. При решении задачи анализировали такие ее компоненты, как «обобщенная формулировка задачи», «контекст решения задачи» в контексте анализа состава и структуры своей деятельности, сопоставляя между собой отдельные элементы, что приводило их к разным способам решения. Проявляли также активность при выборе вариативных форм решения задачи. В решении учебно-профессиональной задачи интегрировали теорию и имеющуюся практику, проявляя при этом активность в использовании сравнительного анализа и экспериментирования.

Креативный (высший) уровень интеллектуальной активности характеризует 64,1% обучающихся, охваченных диагностикой (данный показатель высшего уровня отмечен как наибольший по 3-м специальностям). Деятельность таких студентов отличалась вариативностью как в выборе форм, так и в выборе способов решения учебно-профессиональной задачи. Мотивируемое внимание студенты обращали на компонент задачи «цель в профессиональном становлении». Такие компоненты, как «обобщенная формулировка задачи» и «контекст решения задачи» становились предметом углубленного анализа. При решении задачи генерировали идеи, направленные на формирование профессиональной компетентности.

Таким образом, результаты диагностики подтверждают: организация компетентностно-ориентированной СРО позволила решать задачи развития интеллектуальной активности, т.к. способствовала:

- развитию исследовательских компетенций, заключающихся в выражении обучающимися собственных суждений, в самостоятельном приобретении новых знаний, в организации условий для творческой деятельности;
- развитию креативно-педагогических компетенций, предполагающих творческую организацию педагогического процесса, приобретение практических навыков, решение проблемных ситуаций;

- развитию мотивируемой креативности, что обеспечивает готовность студентов к профессиональной деятельности, их стремление к самообразованию и саморазвитию.

Для этого были использованы творческие и исследовательские виды СРО: выполнение веб квеста, моделирование, анализ проблемных ситуаций (составление денотатного графа, диаграммы Исикавы, swot-анализ), модерирование, оформление творческих работ (презентации, эссе, рефераты, портфолио). Познавательная деятельность обучаемых при выполнении данных видов СРО заключалась в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации.

Уровень самооценки профессионально-педагогической мотивации определялся по размещенному ниже опроснику, адаптированному нами в соответствии с задачей контрольного этапа исследования. По мнению А. В. Батаршева, самооценка – это оценка личностью самого себя, своих возможностей, психологических качеств, своих жизненных целей и места среди других людей. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [148, с. 142].

Отметим, что в размещенном ниже опроснике имеются суждения, задающие ландшафт исследования:

- причин, побуждающих к самостоятельной деятельности, согласно теории самодетерминации: утверждения №№ 4, 6, 7, 10, 12, 18.

- целей, на достижение которых направлена самостоятельная деятельность, согласно теории достиженческих целевых ориентаций: утверждения №№ 1, 2, 5, 8, 11, 13, 14, 16, 17.

Поясним, что содержание опросника адаптировано нами для уточнения результатов, которых стремится достичь обучающийся в будущей педагогической деятельности, осуществляя самостоятельную деятельность сейчас. Понятие компетентности - одно из центральных понятий в теории достиженческих целевых ориентиров. Обучающийся ориентирован на приобретение компетенций (mastery-approach).

Опросник «Самооценка профессионально-педагогической мотивации»

Назначение: данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый.

Инструкция: оцените приведенные ниже утверждения, для этого обведите кружком нужную букву: «В» - я поступаю так «всегда»; «Ч» - я поступаю так не всегда, но «часто»; «НОЧ» - я поступаю так «не очень часто»; «Р» - я поступаю так «редко»; «Н» - я не поступаю так «никогда».

Бланк ответов на ключевой вопрос: В условиях СРО, на занятиях СРОП, для СРО и СРОП:

1	Люблю самостоятельно находить и работать с материалом о профессиональной деятельности педагога	В	Ч	НОЧ	Р	Н
2	Жду с нетерпением такие ситуации общения с преподавателем, когда можно обсудить применение знаний и представлений, умений и способностей для решения педагогических задач	В	Ч	НОЧ	Р	Н
3	Считаю, что выполненные мною задания содержат обычную информацию, которую не стоит прочно запоминать и обдумывать; на занятиях СРОП стараюсь не выступать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
4	Знакомлюсь с необходимым материалом только по заданию преподавателя, без особого интереса	В	Ч	НОЧ	Р	Н
5	Собираю целенаправленно специализированную серию книг и справочную литературу по педагогике и психологии	В	Ч	НОЧ	Р	Н
6	Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные факты, острые конфликты	В	Ч	НОЧ	Р	Н
7	Делаю выписки (вырезки) из журналов и газет о работе школы (детского сада) и деятельности учителей (педагогов), о проблемах современного образования	В	Ч	НОЧ	Р	Н
8	Регулярно просматриваю психолого-педагогические периодические издания, собираю папочный материал и составляю картотеку из материалов журналов и газет	В	Ч	НОЧ	Р	Н
9	Читаю статьи о педагогическом опыте только выборочно, на приобретение педагогической литературы время и средства не трачу	В	Ч	НОЧ	Р	Н
10	Наблюдаю за работой педагогов только в специально отведенное для этого время	В	Ч	НОЧ	Р	Н
11	Охотно принимаю участие в анализе возникающих педагогических ситуаций, стараюсь кое-что записать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
12	Принимаю участие в беседах с педагогами-практиками только по заданиям СРО	В	Ч	НОЧ	Р	Н
13	Ищу материал в СМИ, сетевых сообществах педагогов, освещающий инновационные процессы в организациях образования	В	Ч	НОЧ	Р	Н
14	С интересом выполняю учебно-профессиональные задачи, решаю педагогические задачи	В	Ч	НОЧ	Р	Н
15	К занятиям СРОП в первую очередь выполняю то, что будет проверяться преподавателем	В	Ч	НОЧ	Р	Н
16	Оформить письменную самостоятельную работу стараюсь творчески и по-своему, т.к. это мой продукт	В	Ч	НОЧ	Р	Н
17	Соглашаюсь выступать на заседаниях проблемной группы, на конференциях, т.к. считаю выступление возможностью представить свою педагогическую, исследовательскую или методическую позицию	В	Ч	НОЧ	Р	Н
18	Проявляю интерес к работе с моими товарищами по группе, которые учатся с трудом	В	Ч	НОЧ	Р	Н

Обработка и интерпретация результатов. Ответ «всегда» оценивается 5 баллами, ответ «часто» – 2-4 баллами, ответ «не очень часто» - 3 баллами, ответ «редко» – 2 баллами, ответ «никогда» - 1 баллом.

Ключ. Профессионально-педагогическая мотивация (ППМ): строки 2, 8 и 14 - профессиональная потребность; строки 5, 11, 16 и 17 – функциональный интерес; строки 1, 7 и 13 – развивающаяся любознательность; строки 4, 10 –

показная заинтересованность; строки 6,12 и 18 – эпизодическое любопытство; строки 3,9 и 15 – равнодушное отношение.

Оценка уровней ППМ: 11 и более баллов – высокий уровень; от 6 до 10 баллов – средний уровень; 5 и менее баллов – низкий уровень.

Результаты распределения студентов по уровню самооценки профессионально-педагогической мотивации, определенному, согласно методике оценивания, объединены нами с другими показателями личностного компонента профессиональной компетентности и будут представлены ниже.

Уровень эмпатии определялся студентами самостоятельно по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [149, с. 486-490].

Для определения уровня эмпатии используется шесть шкал: рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность и идентификация в эмпатии.

Так, рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому.

Эмоциональный канал эмпатии характеризуется способностью эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание играют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии характеризуется способностью респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Установки, способствующие и препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющего создавать атмосферу открытости, доверительности, душевности. Идентификация – еще одно непременное условие успешной эмпатии. Это умение понять на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность, гибкость эмоций, способность к подражанию [149].

Данная методика позволяет определить уровень сформированности эмпатии студентов (высокий, средний, низкий) по сумме правильных ответов

на определение соответствия себя с поведением (состоянием), отвечающим за очень высокий уровень эмпатии, проявляемый в педагогической ситуации.

По тому, как студенты выполняли 2 вышеназванные методики и проводили анализ их результатов, сделан вывод об уровне владения ими технологией самодиагностики. Студенты самостоятельно, без помощи преподавателя, определившие свой уровень в обеих методиках и проанализировавшие их результаты, отнесены к *высокому уровню* владения техникой самодиагностики. К *среднему уровню* отнесены студенты, которые за время диагностирования несколько раз обращались к преподавателю за уточнениями и разъяснениями и в процессе анализа результатов диагностики испытывали затруднения. Студенты, которые не смогли выполнить диагностику самостоятельно и проанализировать результаты, отнесены к *низкому уровню*.

Полученные результаты уровня сформированности компонентов личностного критерия профессиональной компетентности будущих педагогов объединены в таблице 20.

Таблица 20 - Уровень сформированности личностного компонента (ЛК) у студентов 3-х специальностей

Специальность	Показатели сформированности ЛК	Уровни сформированности ЛК					
		высокий		средний		Низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Дошкольное обучение и воспитание	Наличие положительных мотивов и интереса к педагогической деятельности, удовлетворенность выбранной профессией	74	72,5	23	22,5	5	5
	Самооценка профессионально-педагогической мотивации	62	60,8	31	30,4	9	8,8
	Уровень эмпатии	65	63,7	24	23,5	13	12,8
	Владение техникой самодиагностики	66	64,7	32	31,4	4	3,9
	Значение сформированности ЛК в % выражении	-	65,4	-	27	-	7,6
Педагогика и методика начального обучения	Наличие положительных мотивов и интереса к педагогической деятельности, удовлетворенность выбранной профессией	115	74,2	36	23,2	4	2,6
	Самооценка профессионально-педагогической мотивации	104	67,1	40	25,8	11	7,1
	Уровень эмпатии	102	65,8	37	23,9	16	10,3
	Владение техникой самодиагностики	105	67,7	46	29,7	4	2,6
	Значение сформированности ЛК в % выражении	-	68,7	-	25,6	-	5,7

Продолжение таблицы 20

1	2	3	4	5	6	7	8
Педагогика и психология	Наличие положительных мотивов и интереса к педагогической деятельности, удовлетворенность выбранной профессией	89	76,7	22	19	5	4,3
	Самооценка профессионально-педагогической мотивации	81	69,8	29	25	6	5,2
	Уровень эмпатии	85	73,3	18	15,5	13	11,2
	Владение техникой самодиагностики	82	70,7	28	24,1	6	5,2
	Значение сформированности ЛК в % выражении	-	72,6	-	21	-	6,4

Обобщим результаты диагностики сформированности 4-х компонентов профессиональной компетентности: психолого-педагогического, предметного, методического, личностного – у студентов трех вышеуказанных педагогических специальностей на рисунке 13.

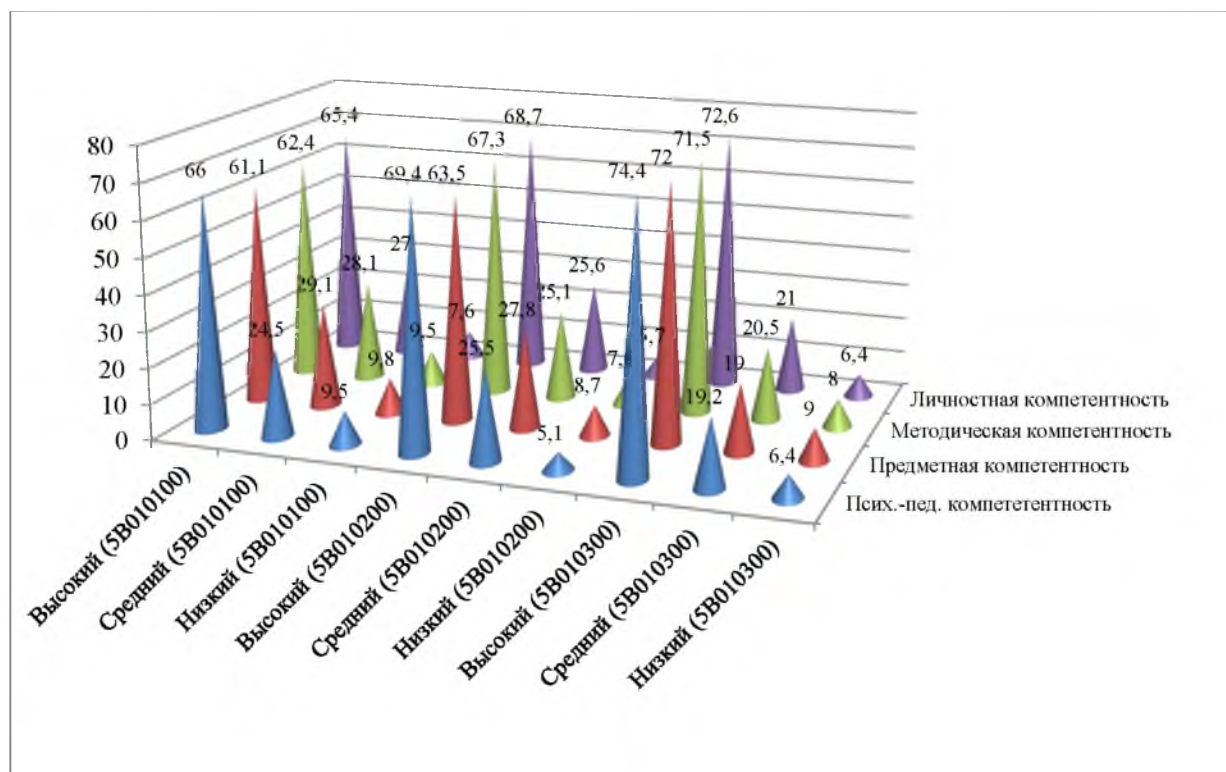


Рисунок 13 – Показатели сформированности профессиональной компетентности обучающихся на контрольном этапе исследования

Наряду с диагностикой уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности, нами организовано оценивание самообразования студентов при выполнении заданий СРО и на занятиях СРОП. Объективность указанного оценивания обусловлена результатами наблюдения

преподавателей-тьюторов за проявлениями у обучающихся инструментальных, межличностных и системных ключевых компетенций. Применение метода наблюдения обусловлено вышеуказанной позицией тьютора, деятельность которого «направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого студента» [150, с. 23].

Оценивание проводилось в соответствии с уровнями проявления названных ключевых компетенций. Показатели уровней представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Ключевые компетенции и уровни их проявления для наблюдения за обучающимися на контрольном этапе

Ключевые компетенции	Показатели проявления у обучающегося на <i>высоком уровне</i>	Показатели проявления у обучающегося на <i>среднем уровне</i>	Показатели проявления у обучающегося на <i>низком уровне</i>
1	2	3	4
Инструментальные	1) осуществляет самостоятельный критический анализ отдельных положений теории; 2) сопоставляет и систематизирует разные точки зрения на рассматриваемую проблему; 3) дает обоснованную оценку различным направлениям; 4) при организации деятельности руководствуется собственным планированием – краткосрочным, среднесрочным и долгосрочным; 5) в организации деятельности опирается на конструктивное общение; 6) подробно освещает состояние проблемы, перспективы и направления ее решения; 7) проявляет готовность,	1) осуществляет критический анализ отдельных положений теории с помощью преподавателя; 2) представляет разные точки зрения на рассматриваемую проблему; 3) формулирует свое мнение по различным направлениям с помощью преподавателя, однокурсников; 4) при организации деятельности руководствуется краткосрочным планированием; 5) в организации деятельности принимает общение; 6) последовательно излагает состояние проблемы; 7) может принять самостоятельное решение в условиях поддержки преподавателя, однокурсников	1) предпочитает репродуктивное информирование по материалам исследований; 2) воспроизводит отдельные положения разных точек зрения; 3) предпочитает принять известное мнение; 4) организует деятельность по установленному алгоритму; 5) предпочитает индивидуальную деятельность; 6) преобладает «дефектное» видение проблемы; 7) принимает решение с опорой на имеющиеся

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4
	способность и ответственность к самостоятельному принятию решения		варианты
Межличност- ные	1) содержание критики и самокритики мотивирует в самостоятельной работе; 2) выполняет в командной работе разные социальные роли и функции; 3) оперативно, содержательно и конструктивно взаимодействует со студентами, преподавателями и другими экспертами в интересующей области; 4) в общении мотивирован на проявление разных видов толерантности– учебной, исследовательской, межкультурной; 5) руководствуется в самостоятельной работе этическими ценностями, принципами и убеждениями	1) принимает содержание критики и самокритики; 2) предпочитает выполнять в командной работе то, что лучше получается; 3) взаимодействует со студентами, преподавателями и другими экспертами в интересующей области на уровне обмена информацией; 4) в общении чаще проявляет учебную, исследовательскую, межкультурную толерантность; 5) в самостоятельной работе чаще не выходит за рамки общепринятых этических ценностей, принципов и убеждений	1) критика и самокритика мешают в самостоятельной работе; 2) предпочитает в командной работе выполнять свое, не учитывая цели и интересы команды; 3) становится ведомым во взаимодействии со студентами, преподавателям и и другими экспертами в интересующей области; 4) проявление толерантности предполагает педагогическое вмешательство; 5) не всегда мотивирован в самостоятельной работе на этические ценности, принципы и убеждения
Системные	1) творчески-прикладным образом использует знания; 2) в исследовательской работе последователен, выдерживает логику развития мысли,	1) на алгоритмическом уровне самостоятельно применяет знания; 2) в исследовательской работе соблюдает установленные требования, самостоятельно	1) адаптирует знания к практическим действиям с помощью преподавателя, однокурсников;

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4
	правильно структурирует и оформляет материал; 3) быстро адаптируется в новых ситуациях; 4) генерирует и оформляет новые идеи в самостоятельном поиске и в общении с другими; 5) проявления лидерства обусловлены внутренней потребностью и подтверждаются достижениями обучающегося; 6) уровень и качество стремлений обучающегося адекватны его достижениям; 7) в работе руководствуется самостоятельно сформулированными критериями качества и достигает их	редактирует в соответствии с рекомендациями; 3) адаптируется в новых ситуациях с помощью однокурсников и преподавателей; 4) генерирует новые идеи в условиях общения с другими; 5) проявления лидерства обусловлены мотивами деятельности и не всегда подтверждаются достижениями обучающегося; 6) уровень и качество стремлений обучающегося не всегда совпадают с его достижениями; 7) в работе принимает установленные критерии качества и достигает их	2) при организации исследовательской работы нуждается в постоянном консультировании преподавателя; 3) с трудом адаптируется в новых ситуациях, нуждается при этом в учебно-методическом сопровождении; 4) генерирует идеи при поддержке однокурсников, преподавателя; 5) проявления лидерства обусловлены ситуацией и не всегда подтверждаются достижениями обучающегося; 6) уровень и качество стремлений обучающегося не адекватны его достижениям; 7) критерии качества ограничивает правильно выполненной работой

Результаты наблюдения преподавателей позволяют обобщить качественно-количественные показатели уровней проявления студентами ключевых компетенций:

- у 60% студентов специальности «ДОВ», 63% студентов специальности «ПМНО», 71% студентов специальности «ПиПс» преобладает высокий уровень сформированности ключевых компетенций;

- средний уровень сформированности ключевых компетенций имеют 35% студентов специальности «ДОВ», 31 % студентов специальности «ПМНО», 25% студентов специальности «ПиПс»;

- 5% студентов специальности «ДОВ», 6% студентов специальности «ПМНО», 4% студентов специальности «ПиПс» проявили низкий уровень сформированности ключевых компетенций.

Отметим, что при выполнении самостоятельно-алгоритмических видов самостоятельных работ (структурирование определенного объема материала, выполнение сравнительных таблиц, денотатного графа, конструирование проблемных вопросов) преподавателями учитывался познавательный интерес студентов, их отношение к дисциплинам. Учитывалось, что познавательный интерес студентов обеспечивает интеллектуальную активность, познавательную и творческую деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебного предмета, необходимыми способами деятельности, умениями, навыками. Вместе с тем самостоятельная работа становится эффективным источником, самооценным средством развития познавательного интереса.

По наблюдениям преподавателей, у 64% студентов специальности «ДОВ», у 65 % студентов специальности «ПМНО», у 75% студентов специальности «ПиПс» наблюдается высокий уровень развития познавательного интереса. Такие обучающиеся с увлечением самостоятельно работают, стремятся разобраться в трудных вопросах, обладают в достаточной мере ключевыми компетенциями (инструментальными, межличностными, и системными). Они описывают, определяют, находят, составляют, выделяют имеющиеся данные, применяют творческий подход, умеют прогнозировать возможные пути поиска решения проблемы, находят недостающую информацию для решения поставленной проблемы в различных источниках и работают с ней.

Средний уровень развития познавательных интересов присутствует у 28% студентов специальности «ДОВ» у 29% студентов специальности «ПМНО», у 21% студентов специальности «ПиПс». Такие студенты проявляют познавательную активность и интерес к самостоятельной работе при побуждении преподавателя, также при помощи него преодолевают и трудности. У них недостаточно сформулированы ключевые компетенции, то есть не всегда они устанавливают причинно-следственные связи, не всегда пытаются переносить имеющиеся знания, умения, способы деятельности в новую ситуацию, не всегда удачно опознают, различают, классифицируют, сравнивают имеющиеся данные.

Низкий уровень развития познавательных интересов, как отмечают преподаватели, имеют », 8% студентов специальности «ДОВ» 6% студентов специальности «ПМНО», 4% студентов специальности «ПиПс». Эти студенты отличаются познавательной инертностью, мнимой самостоятельностью в работе, часто отвлекаются при затруднениях, их характеризует полная бездеятельность. У них менее всего сформулировано развитие ключевых компетенций, т.к. происходит общее восприятие ранее усвоенной информации, и тем самым они применяют общеизвестные факты, данные и понятия, репродуктивно воспроизводят обобщённые учебные умения по известным алгоритмам.

Проведенное преподавателями оценивание деятельности студентов, связанное с ключевыми компетенциями, позволяет понять студентам, что для них важно и что у них получается; выявить студентам то, что они не знают; отслеживать собственный процесс движения в процессе познания. Кроме того, результаты оценивания позволяют выявить качество образовательного процесса в вузе, которое не должно расцениваться как требование внешнего (аккредитационного) органа, а должно стать основной целью, приоритетом деятельности вуза [151].

Итак, анализ и обработка результатов экспериментального исследования по организации компетентностно-ориентированной СРО, полученных путем последовательного применения диагностических методик, позволяют установить положительное влияние исследуемой самостоятельной работы на формирование ценностно-смысловой сферы и профессиональной компетентности обучающегося.

Результатом эффективной организации компетентностно-ориентированной СРО становятся приобретенные способности будущих педагогов, связанные с формированием компетенций:

- обобщение, анализ, обработка большого потока информации;
- творческий подход к решению профессионально-педагогических задач;
- адаптация деятельности при изменении технологии, организации и условий СРО;
- самостоятельная исследовательская работа с использованием современных информационных систем;
- готовность представления результатов своей научно-исследовательской деятельности в виде отчетов, статей, докладов, проектов;
- владение навыками рецензирования и анализа материалов по проблемам конкретной научной области;
- способность к повышению общекультурного и профессионального уровня;
- способность к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности [152].

Выводы по разделу 3

Экспериментальная организация компетентностно-ориентированной СРО основана на: а) самооценки обучающегося и развитии его способностей

посредством освоения различных видов предметной деятельности по изучаемым дисциплинам; б) обусловленности профессиональной направленности содержания образования будущей педагогической деятельностью; в) ориентации профессионального образования на индивидуальный опыт студента; г) опережающем характере профессионального образования; д) соотношении технологии профессионального образования с закономерностями профессионального становления личности учителя.

Экспериментальная организация компетентностно-ориентированной СРО подтверждает необходимость построения учебного процесса на основе методов и технологий активного обучения (кейс-стади, метод проектов, игровые технологии, модульная технология обучения, метод «портфолио» и др.). Совокупность данных технологий, методов и форм обучения представляет собой технологический ресурс компетентностного обучения, делает процесс формирования профессиональной компетентности личностно значимым для каждого обучающегося.

Экспериментальная организация компетентностно-ориентированной СРО связана с апробацией научно-практической модели компетентностно-ориентированной СРО, актуализированной в профессиональной подготовке студентов специальностей: 5В010100 «Дошкольное обучение и воспитание» (191 чел.), 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения» (274 чел.), 5В010300 «Педагогика и психология» (253 чел.).

При разработке модели (рис.2) нами учтены характеристики компетентностно-ориентированной СРО (п.2.1), особенности ее учебно-методического обеспечения (п. 2.2), а также комплекс психолого-педагогических условий организации (3.1).

Таким образом, экспериментальная организация компетентностно-ориентированной СРО имела ожидаемым результатом персонификацию учебно-познавательной деятельности в соответствии со способностями и личностной позицией обучающихся к обучению и формированию профессиональной компетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема качества профессионального педагогического образования во многом зависит от сформированности у обучающихся профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность будущих педагогов определяется мотивируемой готовностью и способностью решать педагогические задачи различной сложности на основе имеющихся знаний, представлений, навыков, значимость которых компетентностное обучение не отрицает, но акцентирует внимание на их творчески-прикладном применении в ключевых сферах профессиональной деятельности и самооценивании ее результатов.

При этом компетентность педагога, характеризующаяся принципиальной незавершенностью, требует постоянного расширения практики и индивидуализации стиля самостоятельной деятельности, накопления опыта и самообразования в соответствии с динамикой непрерывного усложнения профессиональной деятельности. В этой связи востребована СРО, организуемая в структуре компетентностного подхода и направленная на формирование профессиональной самостоятельности и состоятельности будущего педагога.

Качество СРО определяется созданием персонализированной среды обучающегося, мотивирующей проявления самостоятельности и профессионального самоопределения, поддерживающей развитие ценностно-смысловой сферы деятельности. Для достижения такого качества нами обоснованы содержательно-процессуальные характеристики компетентностно-ориентированной СРО, создано соответствующее учебно-методическое обеспечение, а для внедрения их в логику и структуру компетентностного обучения разработан комплекс психолого-педагогических условий организации самостоятельной работы.

По результатам исследования получены следующие выводы

1. Эффективное развитие самообразования студентов определяется таким качеством СРО в структуре компетентностного обучения, которое обеспечивает целенаправленный, последовательный и управляемый переход от учебно-познавательной к самостоятельной практической профессионально-ориентированной деятельности для актуализации субъектной позиции, саморазвития и самореализации личности обучающегося.

2. СРО в условиях компетентностного обучения становится ведущим фактором развития личности обучающегося, т.к. в процессе самостоятельной деятельности проявляются творческая мотивация студента, индивидуализация стиля учебной и учебно-исследовательской деятельности, рефлексивная позиция к себе как субъекту деятельности, самоактуализация, самоконтроль, самоуправление, саморазвитие и другие личностные качества будущего педагога.

3. Компетентностно-ориентированная СРО характеризуется постепенной передачей функций управления учебной самостоятельной деятельностью от преподавателя к обучающемуся, вследствие чего студент целенаправлен на выполнение подавляющего большинства функций управления своей учебной

деятельностью, сам осознает мотив, четко и диагностично формулирует цель, разрабатывает программу действий, определяет способы деятельности, реализует запланированное, контролирует и оценивает результаты своих действий.

4. Учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО актуализирует ключевые: *инструментальные, межличностные и системные* компетенции, реализует личностную направленность самостоятельной работы, поддерживает образовательную среду, направленную на индивидуальное профессиональное развитие обучающегося, поддерживает партнерское участие преподавателя в планировании СРО и оценке достижения конкретного результата.

5. Организация компетентностно-ориентированной СРО основана на: а) самооценности и субъектности обучающегося; б) обусловленности профессиональной направленности содержания образования будущей педагогической деятельностью; в) ориентации профессионального образования на индивидуальный опыт студента; г) опережающем характере профессионального образования; д) соотношении технологии профессионального образования с закономерностями профессионального становления личности учителя.

6. Психолого-педагогические условия организации компетентностно-ориентированной СРО включают: постепенное наращивание содержания и усложнение методов в соответствии с логикой и последовательностью учебного процесса на разных этапах обучения; структурирование в соответствии с мотивационным, организационным, исполнительским, рефлексивным, контрольным компонентами; структурирование, мотивирующее познавательную активность и развитие сущностных сфер личности обучающегося; самоконтроль за процессами и результатами СРО; командную работу обучающихся для перехода познавательного типа деятельности в профессиональный.

7. Технологический ресурс компетентностно-ориентированной СРО составляют: а) представление элементов содержания образования в виде субъектно-ориентированных и внутренне обусловленных учебно-профессиональных задач; б) усвоение содержания в условиях диалога, проектирования и моделирования как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности; в) имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, создающих своеобразные «жизненные практики», в которых познавательное действие формирует личностный смысл и компетентность.

Характер сформулированных выводов подтверждает **решение поставленных задач в полном объеме**, а именно:

1) уточнены роль и место СРО в образовательном процессе вуза для современных условий его системной модернизации в логике компетентностного подхода и интеграции умений и способностей самостоятельной работы, самостоятельности и самообразования;

2) разработана научно-практическая модель компетентностно-ориентированной СРО для студентов педагогических специальностей, включающая содержательные характеристики исследуемой самостоятельной работы студентов, требования к ее учебно-методическому обеспечению; разработанная модель учитывает необходимость персонализированной образовательной среды;

3) определены и экспериментально исследованы психолого-педагогические условия организации компетентностно-ориентированной СРО в обучающем процессе по специальностям «ДОВ», «ПМНО», «ПиПс»;

4) на основании результатов экспериментальной работы установлено влияние компетентностно-ориентированной СРО на формирование ценностно-смысловой сферы обучающегося, умений самообразования и саморазвития, ключевых компетенций и профессиональной компетентности.

Для конкретного использования результатов исследования в учебном процессе высшей школы и соответствующих научных разработках сформулированы **рекомендации**.

1. В структуре компетентностного обучения в вузе необходима системная организация СРО, основанная на интеграции ее процессуальной и личностно-формирующей сторон; на планировании ее внешних, связанных с запросами общественной практики, и внутренних целей, обусловленных ожидаемыми результатами учебных достижений; на реализации обратных и опережающих связей с обучающимися; на структурировании в единой логике формирования ценностно-смысловой сферы самостоятельной деятельности учебного процесса, учебного материала и мониторинга успешности продвижения обучающихся в индивидуальной образовательной траектории.

2. Системную организацию СРО следует направить на достижение цели развития самостоятельности и самостоятельной деятельности в структуре самообразования на основе формирования профессиональных и ключевых компетенций в области самопроектирования, самоорганизации, самоконтроля профессионально-ориентированной деятельности.

3. Системную организацию компетентностно-ориентированной СРО следует подчинить принципам единства и целостности ее компонентов; взаимосвязи цели и мотивов преподавания и СРО; междисциплинарности и интегративности смежных курсов, учебных модулей и дисциплин; диалогизации и сотрудничества студентов в совместной продуктивной деятельности; направленности учебной самостоятельной деятельности на субъектное развитие и саморазвитие; непрерывности учебной самостоятельной деятельности в процессе ее формирования; предопределенности учебной самостоятельной деятельности характером организации профессионального обучения; расширения свободы студента в выборе содержания и личностно значимой области самостоятельной деятельности.

4. Посредством разработки учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО необходимо решать задачу создания проблемно-ситуативной образовательной среды для понимания будущим педагогом профессионально-ориентированной действительности, которое

подсказывает наиболее целесообразный в конкретной ситуации способ решения педагогических задач, а также достижения целей и результатов обучения посредством выбора подходящих форм, темпа, средств и методов обучения.

5. Содержанием компетентностно-ориентированной СРО должны стать вариативные, дифференцированные и индивидуализированные учебно-профессиональные задачи, актуализирующие проектирование и моделирование, а также рефлексивную деятельность обучающихся для достижения предметных и личностных образовательных результатов, отражающих субъектный опыт.

6. Оценивание заданий СРО следует привести в соответствие с принципами модульно-рейтинговой системы оценки, учитывающей как степень усложнения видов, форм и качества самостоятельности и познавательной активности обучающихся, так и системно-накопительный характер оценивания их учебных и личностных достижений.

7. В условиях организации компетентностно-ориентированной СРО необходимо проводить мониторинг промежуточных результатов развития профессиональной самостоятельности будущих педагогов, уровень сформированности психолого-педагогического, предметного, методического, личностного компонентов, учитывая интегративную структуру профессиональной компетентности.

Внедрение рекомендаций по организации компетентностно-ориентированной СРО позволит усилить социальную значимость самостоятельной деятельности будущих педагогов, т.к. решение проблемы формирования их профессиональной компетентности будет основано на соответствии модели обучения императивам непрерывного усложнения профессиональной деятельности.

Научно-теоретическое обоснование психолого-педагогических условий организации компетентностно-ориентированной СРО способствует развитию теории и практики компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, т.к. определяет качество самостоятельной деятельности студентов посредством содержательных характеристик, предлагает субъектно-ориентированное и персонализированное учебно-методическое сопровождение, обосновывает влияние предлагаемой организации на профессионально-личностное развитие обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентностный подход. – М.: Логос, 2009. – 272с
- 2 Мирза Н.В. Научно-теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Караганда, 2010 – 38с.
- 3 Абдигапбарова У.М. Совершенствование подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан на основе дуально-ориентированного подхода // Интеграция деятельности школы-колледжа-вуза в условиях дуально-ориентированного образования: материалы I Республиканской конференции ученых и учителей. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2016. – 570с.
- 4 Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности магистранта: теория и практика. – Алматы: ВИ КНБ РК, 2009 –189с.
- 5 Жунусбекова А. Подготовка будущих учителей начальных классов к управленческой деятельности: дис. ... доктора философии (PhD). – Алматы, 2015. – 162с.
- 6 Мынбаева А.К. История, теория и технологии научной деятельности высшей школы: монография. – Алматы, 2010. – 257с.
- 7 Абдыманапов С.А. Современное университетское образование в условиях модернизации: проблемы, решения, перспективы. – Алматы: Гылым, 1996.-364 с.
- 8 Кенесбаев С.М. Педагогические основы подготовки будущих учителей навыкам использования новых информационных технологий в системе высшего педагогического образования: дис. ...док.пед. наук: 13.00.08. – Туркестан, 2006. – 313с.
- 9 Садыков Т.С., Абылкасымова А.Е. Дидактические основы обучения в высшей школе. – Алматы: РИК КАО. – 2000. – 187с.
- 10 Беркимбаев К.М. Педагогическая система процесса обучения информационным дисциплинам в профессиональной подготовке будущих специалистов экологии: дис. ...док.пед. наук: 13.00.08. – Туркестан, 2007. – 283с.
- 11 Джадрина М. Ж. Дидактические основы построения содержания вариативного образования: автореф. ...док.пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 2000. – 41с.
- 12 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университет, 2004. – 312 с.
- 13 Сатова А.К. Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов: автореф. ...док.пс. наук: 19.00.07. – Алматы, 2008. – 52с.
- 14 Жиенбаева Н.Б. Коммуникативный субъект в образовательном процессе // Монография. – Алматы, 2006. – 333 с.
- 15 Сангилбаев О.С. Психологияның теориялық-әдіснамалық негіздері: оқу құралы. – Алматы: Полиграфия Сервис и К, 2010. - 170 б.
- 16 Ерементеева А.Р. Субъектно-ориентированная психологическая подготовка студентов: автореф. ...док.пс. наук: 19.00.07. – Алматы, 2008. – 45с.

- 17 Садыков Т.С., Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы современного высшего образования. – Алматы, 2006. – С.180
- 18 Сахарчук Е. Гуманитарный механизм управления качеством подготовки специалистов для сферы образования // Вестник высшей школы. Almaty. 2003. - №9. – С. 47-50.
- 19 Стратегия развития высшего образования в Европе: Документы. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 154с.
- 20 Закон РК от 27 июля 2007 года №319-III ЗРК Об образовании (с изменениями и дополнениями на 09.04.2016) <http://www.edu.gov.kz>
- 21 Майгельдиева Ш.М. К вопросу о понятиях компетенции, компетентности и компетентностного подхода в образовании // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки» - 2016. - №1 (49). - С.76-80 .
- 22 Днепровская Н.В. Модели компетенций в профессиональном образовании: опыт США // Образовательные технологии. – 2010. - №3. – С. 129-133.
- 23 Турсынова Ж.Ж. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях производственной практики на основе информационных технологий: автореф. ...канд. пед. наук: 13.00.08. - 2008. – Караганда, 2008. – 24с.
- 24 Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 328с.
- 25 Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография /под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионой и А.П.Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 256с.
- 26 Козыбай А.К., Курбаналиев Б. Из опыта развития профессиональной направленности при организации самостоятельной работы студентов // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 6. – С. 6-9.
- 27 Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2007. - № 3. – С. 361-365.
- 28 Абдыманапов С.А. Система кредитного обучения, векторно ориентированная на формирование будущего специалиста // Доклады Казахской академии образования. – 2009. - №2. – С. 16-26.
- 29 Артамонова Е. Компетентностный подход к формированию педагога в условиях модернизации образования // Воспитание школьника. – 2008. - №1. – С. 2-6.
- 30 Балашова В.Ф. Научно-теоретические основы формирования компетентности специалиста по адаптивной физической культуре: автореф. ...докт. пед. наук: 13.00.08. – М., 2009. - 41с.
- 31 Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения // Педагогика. – 2016. - № 5. – С. 65-71.
- 32 Абдрахманов Э.Н., Уалиева Н.Т. Ценностные основания самостоятельной работы в условиях педагогической практики // Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных социально-экономических

условиях в России и за рубежом: Материалы международного форума. - Омск, 2015. – 177с.

33 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 33-38.

34 Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000. – 271с.

35 Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход - М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

36 Петрунева Р. О главной цели образования // Высшее образование в России. - 1998. - № 3. -С. 99 – 106.

37 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 168с.

38 Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса //Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. - М., 2002. - 198 с.

39 Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. - 2004. - № 10. - С. 23-31.

40 Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация /пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

41 Третьяков П.И. Профессиональная жизнеспособность и компетенции педагогов, руководителей как показатели качества образования// Педагогическое образование и наука. - 2004. - № 2. - С. 23 – 27.

42 Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций // Вестник ТИСБИ. – 2003. - №2. – С. 42-51.

43 Приказ МОН РК от 20 апреля 2011 года №152 «Об утверждении Правил организации учебного процесса по кредитной технологии обучения» (с дополнениями и изменениями по состоянию на 28.01.2016г.).

44 Иринчеев А.А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей: автореф. ... канд пед. наук: 13.00.01 – Улан-Удэ, 2012. – 30с.

45 Гладкая И.В. Видология знаний в проектировании содержания профессиональной подготовки студентов бакалавриата педагогического вуза /<http://www.emissia.org/offline/2011/1533.htm>

46 Омарова Г.А. Самообразование как средство формирования профессионально-личностной компетентности студентов // Инновации в образовании. – 2010. - №3. - С. 88-94.

47 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. – Астана, 2016.

48 Приказ МОН РК от 18 марта 2008 года №125 «Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной

и итоговой аттестации обучающихся» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.05.2016 г.) <http://www.edu.gov.kz>

49 Гордиянова Г.В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Омск, 2016. – 24с.

50 Веселяева Т.Ю. Организация учебной деятельности студентов в соответствии с компетентностной парадигмой // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2013. - №1. – С. 71-75.

51 Абдыгаппарова С.Б., Ахметова Г.К., Ибатуллин С.Р., Кусаинов А.А., Мырзалиев Б.А., Омирбаев С.М. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / под общ.ред. Ж.А. Кулекеева, Г.Ы. Гамарника, Б.С. Абдрасилова. – Алматы: Казак, университет, 2004. – 198 с.

52 Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 155 с.

53 Богданова Р.У., Даутова О.Б., Даргевичене Л.И., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы/ под редакцией профессора, члена-корреспондента РАО А.П.Тряпицыной. – СПб., 2008.- 129 с.

54 Абылкасымова А. Познавательная самостоятельность в учебной деятельности студента: учебное пособие. – Алматы: Санат, 1998. – 196с.

55 Пидкасистый П.И. Организация учебно-производственной деятельности студентов. — М.: Педагогическое общество России, 2004. – 201с.

56 Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. – М.: Знание, 1978. – 103с.

57 Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, утвержденный приказом Министра образования и науки РК от 23 августа 2012. - №1080

58 Купавцев А.В. Объединенная компетентностная структура основной образовательной программы и технология обучения в техническом вузе // Almatmater (Вестник высшей школы). – 2014. - № 6. – С. 35-43

59 Умирбекова Ж.Б. Организационно-педагогические основы менеджмента в образовании в условиях глобализации современного общества: автореф. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Атырау, 2010. – 51с.

60 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Организация компетентностно-ориентированной самостоятельной работы обучающихся в аспекте самообразования и профессионального саморазвития // Методист. – 2016. - №9. – С. 8-13.

61 Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: автореф. ... докт. пед. наук: 13.00.08. — Челябинск, 2009. – 56с.

62 Мелкозерова Л.Я. Организация самостоятельной работы студентов технического университета на основе информационно-дидактического комплекса (на примере графических дисциплин): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Караганды, 2009. – 24с.

63 Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: учебное пособие для вузов. - Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.

64 Аванесов В.С., Барер Г.М., Брусенина Н.Д. Новые формы научной организации самостоятельной работы студентов // Доклад к юбилейной научной конференции МГМСУ (апрель 2005 года). – М., 2005 – С. 44-46.

65 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Организационно-содержательные особенности самостоятельной работы обучающихся в вузе // Вестник Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан. – 2016. - №3 (21). – С.101-108

66 Мурзалинова А.Ж., Абдигапбарова У.М., Уалиева Н.Т. Опросные методы для организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работы // Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в условиях малого города и сельской местности: Материалы Всеукраинской конференции с международным участием. – Запорожье, 2015. http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip22.html

67 Уалиева Н.Т. Организация самостоятельной работы будущих учителей в аспекте их социально-профессиональной компетентности // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2015. - №6. – С.66-73.

68 Уалиева Н.Т. Состояние самостоятельной работы обучающихся в вузе и направления ее эффективной организации // Инновации в образовании: поиски и решения: Материалы II-ой международной научно-практической конференции. – Итом. - Астана, 2015. – 458с. - С. 85-87.

69 Абдигапбарова У.М., Жиенбаева Н.Б., Уалиева Н.Т. Мотивационный аспект самостоятельной работы студентов // Развитие науки в XXI веке: Материалы XIII международной заочной научно-практической конференции: - IV часть. – Харьков: научно-информационный центр «Знание», 2016. – 136с.

70 Мирзахметов М.М. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в условиях реализации вариативного содержания университетского образования: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Туркестан, 2010. – 31с.

71 N. Ualiyeva, A. Murzalinova, T. Kucher. Competence-Oriented Independent Work of Students in Higher Education Institutions: Characteristics, Content and Organization // International Review of Management and Marketing. - 2016. - № 6(S3). - 146-155p.

72 Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В., Гончар С.Н., Кондратенко И.В. Компетентностный подход к решению проблемы построения индивидуальных образовательных траекторий // Мир образования – Образование в мире. – 2014. – № 4. – С. 159-164.

73 Толкачев В.А. Дидактика руководства самообразовательной деятельностью студентов в условиях вызовов XXI века: монография. - М.: Изд-во СГУ, 2010. – 196с.

74 Демиденко Н.Н. Философия компетентностного подхода с позиций гуманистической психологии // Мир образования – образование в мире. – 2010. - № 3. – С. 43-49.

- 75 Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1997. – 263с.
- 76 Елефференко И.О. Некоторые аспекты развития интереса к педагогической профессии // Мир образования – образование в мире. – 2010. - № 3. – С. 34-43
- 77 Шефер О.Р. Моделирование процесса организации самообразовательной деятельности обучающихся по изучению физики // Инновации в образовании. – 2016. - № 8. – С. 94-101.
- 78 Уалиева Н.Т., Мурзалинова А.Ж. Экспериментальная организация компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов вуза // Национальная гвардия на страже Независимости страны: теория и практика служебно-боевой деятельности (к 25-летию Независимости Республики Казахстан): Материалы международной научно-практической конференции. – Часть I. - Петропавловск, 2016. – 360с. – С.33-36.
- 79 Ильина И.В. Компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы студентов в деятельности профессорско-преподавательского состава // Психолого-педагогический поиск. – 2010. - № 3. – С. 56-62.
- 80 Кутукова Л.Т., Прохорова А.Е. Организация самостоятельной работы студента и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2010. - № 1. – С. 43-46.
- 81 Гаранина Р.М. Самостоятельная работа – средство развития потенциала студента // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2012. - №1. – С. 46-48.
- 82 Шустова М.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы в процессе личностно-ориентированного образования в вузе. – Ишим: Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова, 2012. – 109с.
- 83 Федорова М.А. Философско-психологические основы учебной самостоятельной деятельности студентов // Мир образования – Образование в мире. – 2010.- № 2. – С. 65-75.
- 84 Двulichанская Н.Н., Еркович О.С. Средства формирования и оценивания компетенций студентов вуза // Инновации в образовании. – 2016. - № 7. – С. 24-37.
- 85 Уалиева Н.Т., Абдрахманов А.Э. Характер динамических процессов в высшем профессиональном образовании Республики Казахстан // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Образовательный процесс в вузе в условиях внедрения образовательных и профессиональных стандартов: Материалы Международной научно-практической конференции. – СПб.: РГПУ им А.И. Герцена, 2015. – 287с. - С.108-113.
- 86 Уалиева Н.Т. Субъектность и субъектный опыт как ожидаемый результат самостоятельной работы обучающихся в вузе // Вестник ПГУ. – 2014. - №4. – С. 197-202.

87 Маркова В.И. Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Киров, 2007. – 217с.

88 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Формирование исследовательской культуры будущего учителя на основе самостоятельной работы в вузе // Наука и мы: Материалы международной научно-практической конференции. – Кокшетау, 2015. - Т. II, 2015. – 228с. – С.25-29.

89 Уалиева Н.Т. Работа над педагогическим имиджем в содержании компетентностно ориентированной самостоятельной работы обучающегося в вузе // Казахстан в мировых культурно-цивилизационных процессах: Материалы Международной научно-практической конференции «Козыбаевские чтения – 2013». – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2013. – 238с. – С. 81-83.

90 Мынбаева А. К. Имидж преподавателя вуза // Almatater. Вестник высшей школы. - 2013. - №7. - С. 76 – 82.

91 Мандель Б.Р. Технология проблемно-модульного обучения и самостоятельная работа студентов // Almatater. Вестник высшей школы. – 2008. - № 6. – С. 107-110

92 Китова Е.Т., Скибицкий Э.Г. Дискуссия как инструмент поиска оптимального решения научной проблемы // Инновации в образовании. – 2016. - № 7. – С. 45-53

93 Чекалева Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: Научно-методические материалы. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 296с.

94 Аганина К.Ж., Уалиева Н.Т. Культура вуза как условие компетентностного профессионального образования // В мире образования. – Алматы, 2014. - №1. – С.3-6

95 Жолдасбекова С.А., Абашева П.А. Применение инновационных технологий в процессе контроля знаний студентов // Научный мир Казахстана. – 2008. - № 3. – С. 206-208

96 Уалиева Н.Т. Компетентностно-ориентированная самостоятельная работа обучающихся: характеристики и учебно-методическое обеспечение // Вестник СКГУ им. М.Козыбаева: серия педагогическая. - 2016. - №3 (32). – С. 256-264.

97 Алисултанова З.М. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Махачкала, 2012. – 27с.

98 Уалиева Н.Т., Коваль О.В. Роль компетентностно-ориентированной самостоятельной работы в профессиональной подготовке учителя начального образования // Актуальные проблемы начального и дошкольного образования: Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2015. – С. 189-194.

99 Беккер Дж. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования. – 2015. - № 4. – С. 33-61.

- 100 Zakaria F. In Defense of a Liberal Education. New York: WW Norton, 2015
- 101 Пиплс Пег. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа // Вопросы образования. – 2015. - № 4. – С. 116-131.
- 102 Fitzgtrald J., Shanahan T. Reading and Writing Relations and Their Development / Educational Psychologist. - 2000. – Vol. 35. № 1. – P. 39-50 .
- 103 Аймаганбетова О., Сагнаева Т., Наурзалина Д., Аймаганбетов А., Шнейдер В. Понятие и основные детерминации готовности к профессиональной деятельности // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия психологии и социологии – 2014. - № 3. – С. 3-13.
- 104 Намазбаева Ж.И. Разработка проблем психологической науки и практики как основы социального развития общества // Хабаршы-Вестник КазНПУ им Абая, серия «Психология». - №5. – 2000.
- 105 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Образование в течение жизни как движущая сила саморазвития личности / Обучение на протяжении всей жизни: традиции, новации, перспективы: Материалы Международного Форума. – Кокшетау: Филиал АО «НЦПК «Орлеу» «ИПК по Акмолинской области», 2013. – С. 21-28.
- 106 Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации / под ред. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 183с.
- 107 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Современные педагогические технологии начального образования: учебное пособие. – Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева, 2012. – 252с.
- 108 Философский энциклопедический словарь /гл. редакция: Л.Ф.Ильичёв, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалёв, В.Г.Панов. - М.: Сов.энциклопедия, 1983. – 398с.
- 109 Ткаченко Н.А. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности будущих переводчиков // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2013. - № 1. – С. 94-98.
- 110 Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С.Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336с.
- 111 Георге И.В. Психолого-педагогические условия подготовки студента к самостоятельной работе // Высшее образование сегодня. – 2011. - № 8. – С. 42-43.
- 112 Петунин О.В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи // Мир образования – образование в мире. – 2010. - № 2. – С. 178-181.
- 113 Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором // Проблемы инженерной психологии. – Л., 1984. – Вып.2. – 156с.
- 114 Богачинская Ю.С. Опыт использования постерной технологии в процессе формирования тьюторских компетенций // Школьные технологии. – 2014. - № 1. – С. 142-146.
- 115 Banks J. C. Mathematics in a Multi-age Classroom// [http://www. multiage-education.com / multiagen-b/banksmath.html](http://www.multiage-education.com/multiagen-b/banksmath.html)

- 116 Roger T. And David W. Johnson. Cooperative Learning// <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.html>
- 117 Абсатова М.А., Ушатов М.А. Сущность понятия «лидерский потенциал» в трудах зарубежных и казахстанских ученых // Психология и педагогика: актуальные вопросы: Материалы XI международной научно-практической конференции. - Санкт-Петербург, 2016. – С.5-9.
- 118 Гильманшина С.И. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – 76с.
- 119 Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 357с.
- 120 Бижкенова А.Е., Булатбаева К.Н., Сабитова Л.С., Манапбаева А.Т. Новые отношения в триаде «Вуз – выпускник – работодатель» // Вестник АПН Казахстана. – 2015. - №6. – С.30-38
- 121 Гусева В.Е. Организация самостоятельной работы студентов гуманитарного вуза по математике с использованием Интернет: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Омск, 2008. - 22 с.
- 122 Мулявина Э.А., Омельченко И.Н. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций // Инновации в образовании. – 2014. - № 3. – С. 76-82.
- 123 Тесленко В.И., Залезная Т.А. Условия эффективного управления системой профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе // Almatater. Вестник высшей школы. – 2014. - № 9. – С. 40-44.
- 124 Н.Н. Хан, Е.В. Бутова Особенности проявления социальной компетентности у студентов творческих специальностей // Педагогика и психология. – 2014. - №4. – С.145-149.
- 125 Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.— 2-е изд.— СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
- 126 Тобагабылова И.А. Особенности организации самостоятельной работы студентов в учебном процессе // Педагогика и психология. – 2010. – №1. – С. 158-161.
- 127 Казанцева А.А. Субъектно-ориентированная модель организации самостоятельной работы иностранных студентов в вузе//Almatater. Вестник высшей школы. – 2013. - №6. – С. 115 – 117.
- 128 Crookston B. Developmental View of Academic Advising as Teaching // Journal of College Student Personel. -2000.-Vol. 13 - № 1. - P. 12-17
- 129 Назарбаев Н. Казахстанский путь. – Караганда, 2006. – 372с.
- 130 Нежегольский А.Н. Реализация компетентностного подхода в высшей военной школе на основе контекстного обучения // Инновации в образовании. – 2011. - № 11. – С. 71-76.
- 131 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Самостоятельная работа студента как средство актуализации лидерских качеств // Білім әлемінде. В мире образования». – 2015. – №2(6). – С. 41-43.
- 132 Таубаева Ш.Т. Исследователь и исследовательская деятельность // Вестник АПН Казахстана. – 2015. – №6. – С. 13-21.

- 133 Жиенбаева С.Н. Педагогикалық ғылыми - зерттеу теориясы мен әдістемесі - Алматы: Полиграфия сервис, 2010. – 210б.
- 134 Карипова С.С. Организация самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения // Валихановские чтения-14: материалы международной научно-практической конференции. – Кокшетау, 2009. – С.148-151.
- 135 Андреев С.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств студентов // Высшее образование сегодня. – 2014. - № 3. – С. 22-26.
- 136 Rychen D.S. and Salganik L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. - Hogrefe Publishing, 2003. – 218p.
- 137 Психолого-педагогический словарь для учителей и преподавателей общеобразовательных учреждений – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544с.
- 138 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308с.
- 139 Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1969. – 188с.
- 140 Крюкова Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2004. – 200с.
- 141 Дмитриева Н.Л. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы (На материале образовательной области «Математика»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2004. – 177с.
- 142 Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У., Актуальные проблемы модернизации педагогической системы на основе технологического подхода. – Алматы: «Жазушы», 2005. - 136 с.
- 143 Дзуличанская Н.Н., Березина С.Л. Практико-ориентированное естественнонаучное образование как основа подготовки компетентных специалистов // Инновации в образовании. – 2015. - № 8. – С. 12-19.
- 144 Образование и наука. Энциклопедический словарь. – Алматы, 2008. – 448с.
- 145 Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. - М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. - 782 с.
- 146 Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 320с.
- 147 Уалиева Н.Т. Организация самостоятельной работы студентов в аспекте преобладающего типа мышления обучающегося // Педагогика и психология. – 2014. - №4(21). – С. 40-44.
- 148 Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности. Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – 208с.
- 149 Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – 672с.

150 Шимко И.Н. Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы студентов педагогических высших учебных заведений: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Кривой Рог, 2003.

151 Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. Некоторые компоненты стратегического менеджмента в вузе / Профессиональная подготовка во Внутренних войсках: развитие теории и совершенствование практики: Материалы международной научно-практической конференции. – Петропавловск: ВИ ВВ МВД Республики Казахстан, 2014. – Часть 2. - С. 164-167.

152 Ualiyeva N.T, Murzalinova A.Z. Organization of individual work of students under competence-oriented approach to education in higher school // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – V. 11. – Iss. 14. – P. 6540-6556.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Примеры учебно-профессиональных задач для организации компетентностно-ориентированной СРО (на примере курса по выбору «Инновации в образовании» для студентов 3-го курса специальности 5В010200 «ПМНО»)

Пример 1.

Тема лекции 3 - Деятельность учителя-исследователя в инновационной образовательной среде начальной школы

Тема практического занятия 3 – Уровни и критерии профессиональной готовности к экспериментально-исследовательской работе в условиях внедрения ГОС НО РК

СРО - Структурно-функциональная модель исследовательской деятельности учителя (разработка частной модели по аналогии с обобщенной схемой модели)

Обобщенная формулировка задачи. В условиях обновления содержания начального образования и технологического совершенствования имеющейся практики особое внимание уделяется педагогическому поиску, исследовательской и опытно-экспериментальной работе в школе. Разрабатывается программно-методическое обеспечение научно-поисковой деятельности учителя-исследователя, руководителя экспериментальных площадок. Некоторые педагоги стремятся сегодня обобщить опыт своей работы в качестве соискателя академической степени магистра. Таким образом, перманентная инновационность образовательной практики, постоянно перестраивающейся применительно к новым условиям, - атрибут времени, вследствие чего актуализирована проблема качества деятельности педагога-исследователя.

Ключевое задание – на основании имеющейся структурно-функциональной модели исследовательской деятельности педагога представьте в развернутом виде и обоснуйте (письменно) модель исследовательской деятельности учителя по внедрению инновации в практику начального образования (например, обучения способам учебной деятельности, проектного обучения, обучения для формирования у младших школьников навыков широкого спектра, использования ИКТ в образовательной области «Математика и информатика», интегрированного изучения первого языка и литературы и др.).

Цель в профессиональном становлении – моделирование исследовательской деятельности учителя для условий обновления содержания начального образования.

Контекст решения задачи. Предмет и продукт интеллектуального труда педагога-исследователя – информация (в виде модели, концепции, проекта, методики, алгоритма и т.д.). В силу этого оценка результата труда сложна, т.к. ее некорректно характеризовать количеством выдаваемой или полученной информации. Немаловажное значение имеет и то, что в педагогическом процессе наблюдается субъект-субъектное взаимодействие. Это предопределяет необходимость правильно представить продукт интеллектуального труда (модель) как результат такого взаимодействия.

Критерии оценки (учитывают содержание профессиональной и ключевых компетенций): системное представление модели; точность, ясность и полнота в определении компонентов модели; проявление способности применять материалы наблюдаемой практики при разработке модели; качество языкового оформления и обоснования, его соответствие научному стилю; проявление коммуникативных способностей и способностей взаимодействия.

Вариативные формы для решения задачи: творческое письмо «Моя пошаговая экспериментально-исследовательская работа», дидактические записки «Что следует знать учителю-исследователю начального образования».

Таблица - Структурно-функциональная модель научно-исследовательской деятельности

1. Цель исследования					
В теоретическом плане		В прикладном аспекте		В критериальном аспекте	
2. Виды исследования					
Эмпирическое исследование: направлено на изучение существующих процессов, объектов, явлений			Теоретическое исследование: направлено на совершенствование и развитие теории		
3. Методология исследования					
Общая методология: философия	Гносеология (теория познания).	Частнонаучная методология: педагогика, психология, менеджмент	Предметная методология: учебного предмета, учебника и т.п.	Содержание методологии: принципы, методы, средства, процедуры	
4. Методы исследования					
Анализ базовых понятий	Наблюдение	Опросные методы	Изучение опыта	Эксперимент	Моделирование
5. Структура и этапы исследования					
Анализ состояния проблемы в теории и практике		Изучение и анализ источников по теме исследования		Экспериментальная работа по этапам и ее анализ	Оценка эффективности и результата исследования
6. Экспериментальная работа исследователя					
Естественный или лабораторный эксперимент		Эксперимент простой или сложный		Длительный или кратковременный эксперимент	
Условия проведения эксперимента: естественные - искусственные	Формулировка гипотезы научно-исследовательской работы в целом	Разработка модели: реальное или компьютерное моделирование	Этапы: констатирующий, формирующий, заключительный	Оценка соответствия полученных результатов поставленной цели	
7. Оценка результатов исследования					
Используемые критерии и показатели			Оценка эффективности и качества		
Основные показатели новизны (время и условия применения, трактовка с позиций связи с теорией и существующей практикой)					
8. Основные виды интеллектуального продукта					
Возможные открытия: 1. Закон 2. Закономерность 3. Принципы 4. Факт 5. Эффект 6. Явление	Теоретические разработки: 7. Идея 8. Гипотеза 9. Концепция 10. Теория 11. Формула 12. Прогноз 13. Свойства 14. Система (упорядоченность)		Методические разработки: 15. Изобретения 16. Модель 17. Проект 18. Новое решение 19. Методика 20. Алгоритм (программа)		Практические результаты: 21. Устройство 22. Технология 23. Способы 24. Состав 25. Услуга

Пример 2.

Тема лекции 7 - Модернизация начального образования в аспекте компетентностного подхода

Тема практического занятия 7 – Формирование функциональной грамотности младших школьников в условиях компетентностного обучения

СРО - Компетентностный подход в начальном образовании (подготовка дневника-отчета)

Обобщенная формулировка задачи. Обновленное начальное образование экспериментально стартовало с 1 сентября 2015 года в 30-ти пилотных школах страны. При разработке стандарта, учебного плана, учебников учитывался лучший отечественный и мировой опыт. И это правильно: будущий инженер, врач или любой другой специалист формируется, начиная с первых шагов обучения в школе.

В начальном образовании первоклассники учатся не только читать, писать и считать, но осваивают, как настоящие подмастерья, способы учебной деятельности, т.е. как лучше читать, писать и считать. Учатся логично излагать мысли и устанавливать причинно-следственные связи, работать с информацией, т.е. находить ее, анализировать и применять для жизни, пробуют заниматься исследовательской деятельностью. Языки малышам помогают изучать так, чтобы подготовить их к реальному трехязычию. При этом учитель должен действительно опираться на безграничные возможности детского возраста – уникального периода любознательности, жизненной энергии, активности, неутомимости.

Не стоит думать, что теперь школьник будет напоминать очень умного робота. В правильно работающей школе первоклассник почувствует радость познания, приобретет умения учиться, научится дружить, обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях. При правильной организации обучения в 1-м классе, налаженном партнерстве родителей со школой будет достаточно времени для того, чтобы у ребенка происходило развитие мышления, *«память становилась мыслящей, а восприятие думающим»*.

Итак, с массовым внедрением с 1 сентября 2016 года обновленного начального образования будет расти новое поколение младших школьников, использующих знания для творческого самовыражения, дорожащих своей позицией и уважающих позицию собеседников, пробующих свои силы в исследовательской и командной работе, верных друзей техники и робототехники, коммуникабельных и мобильных. Их результаты обучения – это не механически воспроизводящая деятельность, а личные достижения: маленький ученик знает, понимает, применяет, анализирует, создает.

Такое обучение требует компетентностного подхода уже в начальной школе, чтобы создать предпосылки функциональной грамотности.

Но - сознание ряда учителей не только еще не готово к восприятию, но и не убеждено в необходимости компетентностного обучения. Очевидно, что без опоры на научно-методическое обеспечение компетентностного обучения практика далеко не продвинется.

Ключевое задание – структурируйте (переструктурируйте) накопленный, отобранный в ходе самообразования, систематизированный и обобщенный материал в форме дневника-отчета.

Контекст решения задачи. Реализация компетентностного подхода в начальном образовании стоит в ряду комплексных инноваций. Разработка указанных рубрик дневника-отчета поможет обобщить и систематизировать изученный материал, который в педагогической деятельности будет востребован в связи с разработкой модели обучения на основе компетентностного подхода.

Цель в профессиональном становлении – систематизация имеющихся знаний и представлений о компетентностном подходе и их адаптация к процессам формирования функциональной грамотности младших школьников.

Критерии оценки функциональности (творчески-прикладного применения в педагогической деятельности) дневника-отчета и его электронной презентации: актуальность и полнота представления, научность и содержательность каждой рубрики; соответствие требуемому объему; качество электронной презентации (нестандартность

мышления, творческий подход, оригинальность в отборе и представлении материала); качество языкового оформления, его соответствие языку педагогического общения.

Вариативные формы для решения задачи: Worldcafé как дискуссия в непринужденной форме (с привлечением учителей начальных классов школ, базовых по трансляции опыта НИШ) по теме «Функционально грамотный в компетентностном обучении учитель – функционально грамотные школьники»; нарративное письмо «Школа функциональной грамотности».

Рекомендуемая структура дневника-отчета:

Письмо учителю (ученику, его родителю), обосновывающее необходимость компетентностного подхода в обучении – 1с.

«Это интересно». Раздел включает в себя проблемные вопросы, тезисы и высказывания, затрагивающие актуальные проблемы компетентностного подхода в обучении – 1с.

«Цикада цитат». Здесь собираются высказывания педагогов о необходимости формирования у младших школьников тех или иных ключевых компетенций, функциональной грамотности. Важно не торопиться включать только понравившиеся высказывания; может быть, те положения, с которыми пока трудно согласиться, тоже помогут обосновать собственную точку зрения – 1с.

«Голоса». В разделе помещаются ксерокопии статей научно-методической периодики по проблемам компетентностного обучения – не менее 3 ксерокопий.

«Полезные рекомендации». В разделе собраны полезные рекомендации, которые можно использовать в педагогической практике. Материал целесообразно разносить по отделам: «Необходимо» и «Следует» - 1с.

«Графический организатор» - рисунки (схемы), раскрывающие отдельные аспекты компетентностного подхода в обучении – не менее 2 рисунков.

«Библиография». Раздел представляет собой самостоятельно составленный список прочитанных изданий по изучаемой теме с краткой аннотацией каждого издания – не менее 3 аннотаций.

Для компетентностно-ориентированной СРО важна преемственность.

Проиллюстрируем реализацию преемственности на примере представленной выше СРО - Компетентностный подход в начальном образовании (подготовка дневника-отчета).

Дисциплина «Инновации в образовании» изучается на 3-м курсе обучения. Ее представленная учебно-профессиональная задача определила пути и условия подготовки будущего профессионально компетентного специалиста, планирующего собственную профессиональную деятельность с помощью методики «Ideal».

Объясним сказанное с помощью методики «Ideal».

1. Формулировка проблемы. На первом этапе проблема формулируется в общем виде - Компетентностный подход в начальном образовании.

2. Формулировка проблемы в виде вопроса. На втором этапе формулируем проблему в виде вопроса. Вопрос должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова «как», в нем должны отсутствовать негативные конструкторы (частица «не», например). Так, на занятии СРОП по дисциплине «Современные педагогические технологии начального образования» студенты представили следующий вопрос, отражающий проблему компетентностного подхода в начальном образовании: *«Как реализовать компетентностный подход на уроках в начальной школе на основе применения современных технологий обучения?»*

3. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы. Этот этап осуществляется посредством использования «мозговой атаки». Любая критика здесь запрещена. Важно количество – чем больше, тем лучше (можно использовать кластеры).

На данном этапе студенты обосновывали различные идеи необходимости использования на практике современных образовательных технологий, реализующих компетентностный подход в обучении на примере игровой деятельности, проектной деятельности, педагогических мастерских, проблемного обучения, разноуровневой дифференциации, информационно-коммуникационных технологий.

4. Выбор наилучших вариантов. Необходимо, взвесив все «за» и «против» выбрать лучшие варианты решения проблемы.

Студенты привели следующие варианты решения данной проблемы, с помощью которых осуществляется эффективность применения вышеперечисленных современных образовательных технологий:

- а) творческой личности учителя;
- б) повышения мотивации учебной деятельности школьников;
- в) соблюдения учителями требований ГОС НО РК, учебных программ, отражающих достаточный уровень необходимых компетенций.

5. Планирование осуществления решения. На последнем этапе необходимо разработать план осуществления своего решения.

На основе обобщения лучших вариантов решения проблемы в качестве плана осуществления своего решения студенты предложили следующие рекомендации учителю:

1. Во время проведения уроков активно использовать элементы современных образовательных технологий.

2. Использовать упражнения на сотрудничество с одноклассниками, а также с родителями учащихся.

3. Важно систематическое включение видов работ, направленных на реализацию компетентностного подхода в обучении.

4. Учебно-воспитательный процесс в начальных классах должен быть неразрывно связан с игрой. Большая впечатлительность детей младшего школьного возраста, сильно выраженная подражательность, образность мышления позволяют им подолгу оставаться в вымышленной ситуации, с наслаждением отдаваться игре.

5. Осуществлять внедрение новых информационных технологий, т.к. они позволяют интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, поднять интерес школьников к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы.

Пример 3.

Тема лекции 12 - Учебник как полифункциональная психодидактическая система

Тема практического занятия 12 – Развивающие учебники: функции разработки и функции экспертизы

СРО - Системы анализа школьных учебников (мировая практика)

Обобщенная формулировка задачи. В настоящее время активно обсуждается проблема обновления содержания школьного образования, в т.ч. вопрос о необходимости школьных учебников нового типа. Ведь качество образования во многом определяется качеством учебников. Нельзя не согласиться с В.В. Монаховым, когда он называет учебники «особым видом литературы, любые несовершенства которой имеют громадные социальные и культурные последствия».

Разработка учебников нового поколения возможна в рамках психодидактического подхода, согласно которому форма, содержание и конструкция учебника должны соответствовать психическим закономерностям учебной деятельности (учитывать механизмы интеллектуального развития, своеобразие внешней и внутренней мотивации учения, индивидуальные познавательные склонности учащихся и своеобразие их способностей, проявления личностного роста и т.д.). Иными словами, учебник нового поколения, будучи полифункциональным, должен быть адресован каждому ученику.

Преподавание и учение, являющиеся органически связанными аспектами процесса обучения, на уровне школьного учебника часто оказываются представленными в несбалансированном виде. Психодидактический подход позволяет все вернуть на свои места: школьный учебник – это учебная книга для учащихся (с этой точки зрения учебник выступает для ученика в качестве интеллектуального самоучителя) и учебное руководство для учителя (с этой точки зрения учебник является *методической и стратегической моделью учебного процесса*).

Ситуацию разработки и экспертизы учебников усугубляет проблема, отмеченная в Государственной программе развития образования и науки на 2016-2019 гг.: «недостаточно эффективна процедура экспертизы учебной литературы. 88 % учебников, поступивших от издательств, направляются на доработку. Научно-педагогическую экспертизу с первого раза проходят только 7% учебников».

Ключевое задание – на основании знакомства с системами, сконструированными в рамках семинара для подготовки специалистов по разработке и анализу школьных учебников (о. Маврикий, сентябрь-октябрь 1991 г.), а также критического анализа статьи С.А. Михеевой «Система формализованных критериев оценки школьного учебника» // Вопросы образования. – 2015. - № 4. – С. 147-183 - предложите (письменно) свою систему анализа казахстанских школьных учебников начального образования.

Контекст решения задачи. В общей проблематике школьных учебников вопросы анализа возникают на 2-х уровнях. Первый уровень – анализ качества учебника и его использования. Он состоит в том, чтобы критически оценить сам учебник, средства, затраченные на его составление, условия его использования, его эффективность и т.д., одним словом, оценить общий проект разработки и внедрения в практику школьного учебника. Второй уровень – анализ полученных учащимися знаний. Здесь ставится вопрос о том, достаточно ли внимания уделяется в учебнике вопросам оценки полученных знаний, что является необходимым условием как для их закрепления в сознании учащихся, так и для того, чтобы учитель имел возможность при необходимости провести соответствующую корректировку. В обоих случаях анализ школьного учебника занимает важное место в профессиональной деятельности современного педагога.

Цель в профессиональном становлении – формирование профессиональной компетентности, связанной с анализом качества учебников и их целесообразным применением для развития личности младшего школьника.

Критерии оценки: научность и последовательность анализа, практическая значимость проекта, наглядность электронной презентации, качество и продуктивность работы в команде, точность языкового оформления, его соответствие языку педагогического общения.

Вариативные формы для решения задачи: эссе «Учебник глазами младшего школьника», дидактические записки «Критериальное оценивание на страницах учебника для начальной школы», метод экспертных оценок SWOT-анализ.

Проиллюстрируем применение обучающимися на практике SWOT-анализа как вариативной формы СРО, поддерживающей продвижение студентов в индивидуальной образовательной траектории, развивающей навыки самообразования, формирующей профессиональную компетентность.

По методологии анализа казахстанских школьных учебников для начальной школы проведено распределение факторов, характеризующих их состояние по четырем составляющим с учетом принадлежности того или иного фактора к классу внешних или внутренних факторов.

В результате сформирована картина соотношения сильных и слабых сторон, благоприятных возможностей и опасностей казахстанских учебников, показывающая, как следует изменить ситуацию, чтобы иметь успех развития.

Сильные стороны: имеются вопросы проблемного характера, задания, требующие работы с дополнительным материалом; учебник содержит задания логического и рефлексивного характера, а также вопросы и задания, требующие выразить и обосновать собственное мнение.

Слабые стороны: входя в единый комплекс, учебники не учитывают развивающие возможности других учебных книг, составляющих комплекс; недооценивается информационная компетентность учащихся; имеющаяся наглядность, отдавая предпочтение внешней привлекательности, в меньшей степени структурирует и систематизирует теоретический материал; учебник не содержит вопросы и задания межпредметного характера, задания из жизненной практики.

Благоприятные возможности: наличие учебников нового поколения, создание полного учебно-методического комплекта по изучению того или иного курса, содержание учебника влияет на повышение качества обучения.

Угрозы: работа с учебником не предполагает самостоятельного расширения знаний младших школьников, не стимулирует устойчивый познавательный интерес учащихся, учебник не мотивирует учеников к интеграции знаний и представлений из различных предметных областей, не создает предпосылок формирования функциональной грамотности.

Далее студенты на основе SWOT-анализа заполняют таблицу «Система оценивания казахстанских учебников для начальной школы», которая раскрывает преимущества (сильные стороны учебников), требуемые доработки (возможности) с целью предотвращения слабых сторон и возникающих из-за них угроз.

Таблица - Система оценивания казахстанских школьных учебников для начальной школы

Функция	Преимущество учебников	Требуемые доработки учебника
Координирующая	Учебники содержат пояснительные тексты, необходимые для понимания и полного усвоения учебного материала.	Учебники требуют создания дополнительных материалов, которыми могли бы руководствоваться учащиеся и учителя (рабочие тетради, диски, задания для самопроверки), т.е. учебники представляют недостаточное количество УМК. Учебники требуют разработки мультимедийного сопровождения, формирующие информативную компетентность ученика
Систематизирующая	Содержание учебников соответствуют требованиям ГОСО, представленные задания предполагают следующую целевую установку учащихся: знания-умения, умения-навыки, навыки-способности.	Дополнить учебники заданиями, способствующими системному изучению материала, усвоению его в т.ч. в межпредметных связях. Задания должны носить реальный характер и предполагать обращение к имеющимся наблюдениям младших школьников, опираться на их жизненный опыт
Информативная	В учебниках присутствуют задания, соответствующие требованиям TIMSS. Задания представлены на воспроизводящем и алгоритмическом уровне (то есть по заданным	Включить в содержание учебников задания, связанные с анализом проблемных ситуаций, фактов и статистики.

	параметрам).	
Трансформирующая	Соответствие книги типу учебной.	Добавить задания, связанные с поиском, обобщением, анализом информации.
Закрепление материала и формирование самоконтроля	Имеются задания по закреплению материала и осуществлению контроля.	Следует разнообразить классификацию заданий, чтобы закрепление материала предполагало продуктивный уровень работы младшего школьника, а самоконтроль в большей степени развивал навыки критериального оценивания
Самообразование	Имеются задания, предусматривающие работу с дополнительным материалом, предполагающим самостоятельную деятельность учащихся.	Разработать творческие и исследовательские виды самостоятельных работ
Интегративная	В учебниках используются элементы интеграций дисциплин.	Включить вопросы и задания, конкретизирующие знания из других образовательных областей
Воспитывающая и развивающая	Учебники содержат ценностный компонент текста.	Использовать социально значимый учебный материал, формирующий опыт младших школьников по адаптации базовых ценностей ГОС НО РК в личностно значимые ценности ребенка

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Примеры учебно-профессиональных задач по дисциплине «Современные педагогические технологии начального образования» (компонент по выбору на 4-ом курсе специальности 5В010200 «ПМНО»)

Пример 1.

Тема лекции 1 - Понятие педагогической технологии

Тема практического занятия 1 – Классификация существующих подходов к понятию «педагогическая технология»

СРО - Психологическая сущность процесса развития личности и его диагностика в условиях выбора и применения педагогической технологии

Обобщенная формулировка задачи. Для учителя, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет мотиватором познавательный процесс в его состоянии развития.

Отдельные учителя сущность развития сводят к количественным изменениям, информационной наполняемости ребенка. Вместе с тем информационный поток в школах еще не делает детей развитыми. Актуальная методическая информация, полученная учителем, не всегда изменяет привычный малоэффективный стиль его работы. Практически каждый человек, погруженный в богатое информационное пространство, как никогда попадает в поле развития. Предлагаемая теория П.Успенского позволяет проанализировать «запуск» развития личности обучающегося и диагностику данного процесса в условиях применения той или иной педагогической технологии. По представлению П.Успенского, «развитие - это сложный процесс преодоления человеком своей низшей природы и постепенного поступательного совершенствования, процесс преобразования индивидуума».

Ключевое задание – разработайте и письменно оформите алгоритм собственной деятельности «Как я могу диагностировать эффективность применяемой педагогической технологии на основе представлений о центрах развития».

Контекст решения задачи. В таблице, отражающей теорию П.Успенского о механизмах развития личности, представлены структура развития личности (центры развития), а также уровни и показатели развития каждого из центров, что позволяет осуществлять мониторинг личностного развития младшего школьника в процессе применения педагогической технологии. В то же время развитие у учителя системных представлений о механизмах развития личности и его диагностике создает перспективу применения им данных представлений при анализе эффективности применения выбранной педагогической технологии.

Цель в профессиональном становлении – осознанный и обоснованный выбор педагогических технологий, основанный на приоритете развития младших школьников.

Критерии оценки эффективности алгоритма: научность, точность, конкретность и функциональная наглядность предписаний алгоритма, культура языкового оформления, отвечающего нормам педагогического общения.

Вариативные формы для решения задачи: заполнение тезаурусного поля «Современные педагогические технологии как эффективное средство повышения качества образования в начальной школе»; письменное руководство по отбору педагогических технологий и обоснованию их применения на практике; дополнение обучающимся раздела Портфолио достижений «Мой профессиональный выбор педагогических технологий».

Таблица - Центры развития: уровни и показатели

Центры развития	Уровни развития центров и их характеристика		
	0	1	2
	Низшая природа	Начало развития	Совершенствование

Интеллектуальный	поверхностный характер мышления; отсутствие самокритичности, закрытость, негибкость, отсутствие познавательной потребности	формирование познавательной осознанной потребности; стремление к самопознанию ; интерес к себе	культура интеллекта: самостоятельность (свое мнение), самокритичность (самооценка), глубина (сущность), широта (эрудиция), гибкость (способность к адаптации), открытость (умение слышать и слушать)
Эмоциональный	духовное одичание: преобладание полуживотных инстинктов, грубых чувств, отрицательных эмоций (обида, зависть и как проявление – вербальная физическая агрессия); проявление синдрома психология толпы	формирование потребности в благородных эмоциях: - моральных (стыд, совесть, патриотизм) - эстетических (чувство прекрасного) - интеллектуальных (юмор)	культура чувств: (<i>аристократизм духа</i>) – способность вытеснять отрицательные эмоции и заменять их положительными
Речевой	грубая, примитивная речь, сквернословие	формирование потребности в грамотной речи (стремление слышать себя, вслушиваться в речь окружающих – что и как говорят)	культура речи: правильность (нормированность языка), выразительность (интонация, ударения), ясность (без «помех»), точность (вещи называются своими именами) краткость (по существу)
Поведенческий	склонность к насилию - физическому или моральному	формирование потребности в конструктивном поведении	культура поведения: вежливость, корректность, скромность, терпимость
Коммуникативный	отчуждение, боязнь людей, уход в одиночество	формирование потребности в общении	культура общения: умение действовать сообща, не конфликтовать, выходить из конфликтных ситуаций
Физический	отчужденность от своего тела, безразличие к собственной внешности	формирование потребности слышать и ощущать свое тело; выглядеть привлекательно	культура тела: саморегуляция - правильное дыхание, самомассаж, закаливание; двигательная активность; эстетическая внешность

Пример 2.

Тема лекции 4 - Технологии по научной концепции передачи и освоения опыта (технология развивающего обучения)

Тема практического занятия 4 - Дидактическая характеристика систем развивающего обучения

СРО - Организация учебной деятельности младших школьников в соответствии с технологией развивающего чтения

Обобщенная формулировка задачи. Развивающее чтение родом из быстрочтения, скорочтения и рационального чтения, которые уже более полувека шествуют по планете: сначала в США, далее в Европе и на постсоветском пространстве. Вместе с тем, в соответствии с целевым индикатором Государственной программы развития образования в РК на 2016-2019 гг., наши школьники должны занимать не ниже 10-го места по результатам участия в международном исследовании «Изучение качества чтения и понимание текста» (PIRLS).

Правильно организованное развивающее чтение одухотворяет работу с книгой. Текст воспринимается как среда обучения, как фактор развития самой личности. При развивающем чтении совершается переход от среды как естественного, предметно-пространственного окружения к среде воспитания, в т.ч. к социальной среде, где сочетаются элементы внешнего мира с искусственно созданными человеком функциональными элементами.

Согласно ГОС НО РК, чтение организуется как один из 4-х видов речевой деятельности для развития таких навыков, как прогнозирование, а также предусматривает просмотровое, ознакомительное, изучающее, критическое чтение.

Ключевое задание – разработайте на основе критического анализа рекомендуемой литературы и результатов наблюдения на уроках технологическую карту урока развивающего чтения (во 2, 3, 4 классе – на выбор).

Контекст решения задачи. Развивающее чтение позволяет существенно нейтрализовать одну из самых слабых сторон современного образования – слабость обратных связей в обучении. Постоянно акцентируется внимание на оценочных моментах при чтении. Такое чтение развивает умения самооценивания, которые образуют ядро личности. Таким образом, разработка технологической карты урока развивающего чтения помогает формированию представлений о механизмах развивающего чтения в начальном образовании.

Цель в профессиональном становлении – развитие способности технологического подхода к организации развивающего чтения младших школьников.

Критерии оценки функциональности (творчески-прикладного применения в педагогической деятельности) технологической карты урока: актуальность выбора, научность и полнота обоснования, глубина владения понятием «развивающее чтение», актуализация технологического аспекта развивающего обучения, культура языкового оформления, его соответствия требованиям научного стиля.

Вариативные формы для решения задачи: составление ментальной карты «Чтение для развития», моделирование дискуссии для начинающих учителей «Когда чтение развивает».

Литература

Вергелес Г.И. Дидактика: учебное пособие для студентов факультетов начального образования. Высшая школа, 2006, 272с. – С. 202-206, 218-226

Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Владос, 1995

Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – С. 256-261

Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций //Педагогика. – 1996. - №2

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М., 1995

Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография. - М., 2005. - 176 с.
Умербаева Г.К., Асаинов Ж.А. Развитие читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения //Начальная школа Казахстана. – 2016. - №1-2. – С.3-7

Формативное оценивание в начальной школе. Практическое пособие для учителя. /Сост. О.И. Дудкина, А.А. Буркитова, Р.Х. Шахиров. – Б.: «Билим», 2012. – 89с.

Тексты для организации учебной деятельности по методике Ривина (коллективный способ обучения). – Павлодар, 2010

Янц М.В. Формирование навыков продуктивного чтения младшего школьника через применение эффективных технологий //Начальная школа Казахстана. – 2016. - №3-4. – С.3-7

Умербаева Г.К. Оценка грамотного чтения учащихся начальной школы //Начальная школа Казахстана. – 2015. - №3-4. – С.3-6

Пример 3.

Тема лекции 6 - Индивидуальная траектория образования в технологии Ш.А.Амонашвили

Тема практического занятия 6 - Актуальность технологии Ш.А. Амонашвили в условиях обновления содержания начального образования

СРО - Оценивание деятельности ребенка в соответствии с технологией Ш.А.Амонашвили

Обобщенная формулировка задачи. А) Идея сотрудничества с обучаемым как отдельная область исследований появилась в педагогической науке еще в середине 80-х гг. XX века в качестве перспективного направления инноваций. Несмотря на то, что сотрудничество связано с гуманистической идеей помощи школьнику, сама идея особенно трудно реализуется в педагогическом контроле. В условиях сотрудничества текущий контроль должен влиять на характер учебной деятельности, ее интенсивность, направленность и обеспечивать потребность в добровольном обращении школьников за помощью учителя для решения поставленных задач.

Б) Цель критериальной системы оценивания учебных достижений младших школьников, предусмотренной ГОС НО Республики Казахстан, - обеспечение объективной оценки прогресса учащегося для выстраивания дальнейшей индивидуальной траектории развития. Такое оценивание направлено не на оценивание количества выполненных заданий, а на диагностику качества учебной деятельности. Большая трудность для учителя – сохранить интегральный характер, включающий как оценку полученных знаний, так и определение уровня освоенных умений и проявленных индивидуально-личностных качеств. Еще большая трудность для самого младшего школьника – восприятие критериального оценивания его учебных достижений, т. е. его роста, приобретенных новых умений.

Ключевое задание – проработайте методом аналитического чтения рекомендуемую литературу, обдумайте и напишите эссе от лица младшего школьника «Моя оценка от Ш.А. Амонашвили».

Контекст решения задачи. Особую роль в технологии Ш.А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметки очень ограничено, т.к. отметки – это «костыли» хромой педагогики. Количественной оценке следует противопоставить качественное оценивание, выводящее школьника на обучение самоанализу, самооценку.

Формирование у младших школьников умения содержательной оценки Ш.А. Амонашвили предлагает осуществлять через три основные формы деятельности.

Первая – оценочная деятельность самого учителя. Она направлена на то, чтобы стимулировать учебно-познавательную деятельность школьника, корректировать ее; при этом учащиеся воспринимают и определенные эталоны (образец, наилучший из нескольких однородных), усваивают некоторые способы оценочной активности.

Вторая – коллективная учебно-познавательная деятельность учащихся, в процессе которой формируются общественное мнение, общественные эталоны и способы оценивания.

Третья форма – самостоятельная учебно-познавательная деятельность школьника, в процессе которой вырабатывается внутренняя оценка, самооценка, основанная на уже освоенных эталонах.

Процесс и способы выработки умения содержательной оценки во всех этих формах деятельности имеют свои особенности.

С учетом сказанного для будущего учителя важно систематизировать представления о сущности, функциях, средствах оценивания деятельности ребенка, согласно технологии Ш.А. Амонашвили, т.к. эта технология помогает в критериальном оценивании, предусмотренном обновлением содержания начального образования.

Цель в профессиональном становлении – формирование готовности и умений критериального оценивания учебных достижений младших школьников.

Критерии оценки практической значимости эссе: глубина понимания системы оценивания, полнота ее представленности в эссе, наличие собственной точки зрения, творческий характер эссе, культура языкового оформления.

Вариативные формы для решения задачи: выполнение и презентация группового мини-проекта «Оценивание учебных достижений младшего школьника как компонент траектории его развития»; моделирование диалога с воображаемым собеседником – Ш.А. Амонашвили – от имени начинающего учителя.

Литература

- Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметки – М.: Знание, 1980
- Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984
- Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Просвещение, 1985. – 196с.
- Амонашвили Ш.А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. – 280с.
- Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990
- Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Часть 3. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1993. – 216с.
- Адамский А., Амонашвили Ш. и др. Школа сотрудничества: практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М., 2000
- Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М., 2000
- Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? М., 2002
- Амонашвили Ш.А. Учитель, вдохнови меня на творчество! Хмельницкий, 2011
- «Школе нужны учителя света» (интервью с Ш.А.Амонашвили) //Начальная школа: плюс До и После. – 2010. - №1. – С. 3-6
- Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? Свет, 2014
- Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 6. Педагогическая симфония. Часть 2. Как живете, дети? Амрита-Русь, 2013. – 256 с.
- Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей. Амрита-Русь, 2015. – 352 с.
- Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках. Амрита-Русь, 2015. – 368 с.

Пример 4.

Тема лекции 9 - Технологии по преобладающим методам и способам обучения (*технология проектной деятельности*)

Тема практического занятия 9 – Дидактическая схема технологии проектной деятельности

СРО – Аспектный анализ возможностей проектной деятельности младших школьников на основе их участия в Республиканском конкурсе научных проектов учащихся 2-7 классов «Зерде»

Обобщенная формулировка задачи. Слово «проект», возможно, самый поздний термин, который осмелился постучать в дверь образования... Главная моя мысль заключается в том, чтобы этот термин подчеркивал фактор деятельности, предпочтительно выполняемой «от души» (*wholeheartedvigorousactivity*). При этом такие действия должны соответствовать законам познания и в не меньшей степени отвечать этическим нормам поведения. – Так еще В. Килпатрик наметил объективные трудности применения метода проектов.

Объективные трудности осложнены субъективными:

А) В ходе педагогических экспериментов в разных странах, в особенности в США, заметили: массовое внедрение проектных методов в образование довольно быстро приводит к снижению уровня академической подготовки основной массы учащихся.

Б) До сих пор для большинства педагогов обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска в проектной деятельности – дело новое и трудное. Самостоятельной исследовательской практики у школьного учителя начальных классов недостаточно. Отсюда трудности, возникающие при проектном обучении детей.

В) Имеющаяся практика организации проектной деятельности младших школьников подтверждает: формальное, поверхностное отношение к ней связано с подменой истинных целей работы над проектом, направленных на овладение компетентностью в решении лично значимых для учащихся проблем и развитие качеств личности, на субъективные цели педагога, рассчитывающего на получение поощрения от продукта этой деятельности. Кроме того, работа над проектом в начальной школе отдается на откуп родителям, чем полностью снимается ответственность с учителя за результат.

Ключевое задание – обдумайте и разработайте систему аргументов по теме «Что дает младшему школьнику работа над проектом».

Контекст решения задачи. Работа над проектами всегда прагматична по своей сути. Она предполагает не просто рассмотрение и исследование обозначенной проблемы, не просто поиск путей ее решения, но и практическую реализацию полученных результатов в том или ином продукте деятельности. Вместе с тем нельзя игнорировать и особенности младшего школьного возраста в проектной деятельности. Так, угрозой успешному решению задач исследуемой деятельности становится стремление приобщать детей к решению социально значимых задач. Это, конечно, важно, но не следует полностью направлять учебно-исследовательскую работу с детьми в русло «добровольно-обязательного труда». Главная задача проектной деятельности в начальном образовании – развивать безграничные возможности любознательности ребенка, его природную потребность в познании, совершенствовать его исследовательские способности.

Если вы хотите, чтобы включение учащихся в проектирование приводило к развитию их мышления, нужно обеспечивать следующее: разрабатывая проект, учащиеся одновременно должны решать учебные задачи, связанные с освоением способов такой деятельности. Ни познавательные, ни практические способности младшего школьника не развиваются, если он не будет осваивать технологию соответствующей деятельности. Сколько бы проектов ни разработали учащиеся, если они не могут отличить хорошего проекта от плохого, т.е. не будут владеть способами оценки качества проектов, не смогут рефлексировать свой способ проектирования, у них не будет развиваться исследовательский и практический интеллект.

Итак, если детально проанализировать и обобщить развивающие возможности участия младших школьников в конкурсе «Зерде», то это поможет эффективной организации сотрудничества учителя и учащихся в учебно-исследовательской деятельности.

Цель в профессиональном становлении – организация проектного обучения младших школьников как разновидности учебно-исследовательской и практикоориентированной деятельности, необходимой для формирования функциональной грамотности.

Критерии оценки убедительности аргументации: научность, полнота аргументации, владение понятиями «педагогическая технология» и «технология проектной деятельности», владение научно-педагогическим языком.

Вариативные формы для решения задачи: подготовка к выступлению в дискуссии «Проект младшего школьника: миф или реальность?»; разработка и обоснование рекомендуемой для младших школьников тематики проектов.

Пример 5.

Тема лекции 13 – «Портфель ученика» как одна из технологий личностно-ориентированного обучения

Тема практического занятия 13 – Содержание рефлексии младшего школьника на основе работы с портфолио, в т.ч. E-Portfolio

СРО - Взаимодействие учащихся с родителями в работе с портфолио

Обобщенная формулировка задачи. Технология портфолио в начальном образовании предполагает тесное сотрудничество младших школьников с их родителями. При этом сложно выдержать такой характер этого сотрудничества, когда с помощью портфолио создается особая образовательная среда с ее партнерскими взаимоотношениями: «учитель-ученик», «ученик-ученик», «родитель-ребенок», «семья-ребенок-школа» с перспективой «семья-ребенок-школа-общество».

Обобщим ожидания от родителей, не всегда наблюдаемые на практике:

- заинтересованный просмотр портфолио и мотивирующие «заметки на полях»;
- совместное с ребенком ведение рефлексивных записей: Что у меня сегодня лучше всего получилось? Чего я достиг (-ла)? - в журнале личных достижений(каждодневных, 1 раз в неделю, 1 раз в месяц...);
- обсуждение в семье записей ребенка в рубрике «Мои главные достижения: самые трудоемкие, самые знаменитые, самые любимые, самые ценные для меня, самые ценные для окружающих.

Ответные действия учителя, согласно технологии портфолио: аналитическое чтение материалов портфолио (с выводами и рекомендациями для детей и родителей); обсуждение на методическом объединении характера достижений; совершенствование обучения и воспитания по результатам работы с портфолио; психолого-педагогическая поддержка каждого ребенка (через беседы в классе, самопрезентации детей, обсуждение опыта эффективного взаимодействия через портфолио на родительских собраниях);помощь по формированию самооценки ребенка.

Ключевое задание – обсудите между собой, обоснуйте и оформите письменные рекомендации для родителей «Помогите своему ребенку в работе с портфолио»; апробируйте разработанные рекомендации в работе обучающего семинара для родителей в школе (по месту практики).

Контекст решения задачи. Важно, чтобы родители приняли самое активное участие в обсуждении портфолио. Родители должны суметь по достоинству оценить работу своего сына или дочери, представленную в портфолио, по определенным параметрам и критериям, которые разрабатываются учителем и представляются вниманию родителей. В этом случае учитель организует необходимое сотрудничество детей и родителей, а также педагогическую поддержку.

Цель в профессиональном становлении– направленность педагогической деятельности на рефлексии младших школьников в работе над собой, а также на партнерские отношения с родителями в организации педагогической поддержки.

Критерии эффективности рекомендаций и качества их апробации в работе обучающего семинара для родителей: прикладной характер рекомендаций, их научная обоснованность и практическая ценность, убедительность в объяснении для родителей, культура языкового оформления и публичного выступления.

Вариативные формы для решения задачи: моделирование структуры развивающего портфолио младшего школьника; составление речи спикера дебатов по проблеме «Портфолио младшего школьника: родительские амбиции или самоучитель ребенка?»; разработка интеллект-карт «Для чего ученику портфолио?».