

Р.Р. САГИТОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Р.Р. САГИТОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**



**КАЗАНЬ
2026**

УДК 372.881.1

ББК 74.6

С13

*Рекомендовано учебно-методической комиссией
Института международных отношений, истории и востоковедения
Казанского (Приволжского) федерального университета
(протокол № 5 от 28 января 2026 года)*

Научный редактор

доктор педагогических наук, профессор Поволжского государственного
университета физической культуры, спорта и туризма

Т.М. Трегубова

Рецензенты:

директор центра изучения проблем профессионального образования,
доктор педагогических наук, профессор **О.Н. Олейникова**;
заведующий кафедрой педагогики высшей школы

Института психологии и образования КФУ, доктор педагогических наук,
профессор **А.Р. Масалимова**

Сагитова Р.Р.

С13 Формирование самообразовательной компетенции студентов при обучении иностранным языкам в цифровом пространстве вуза [Электронный ресурс] / Р.Р. Сагитова. – 2-е издание, доработанное. – Электронные текстовые данные (1 файл: 3,1 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2026. – 110 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: ... – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-946-8

В монографии представлены результаты исследования проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в обучении иностранным языкам в цифровом пространстве вуза. Раскрываются теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза, педагогические условия формирования самообразовательной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам в цифровом пространстве вуза.

Рукопись предназначена для профессорско-преподавательского состава профессиональных учебных заведений, аспирантов, магистрантов, а также для широкого круга научно-педагогической общественности, интересующейся проблемами формирования самообразовательной компетенции студентов вуза.

УДК 372.881.1

ББК 74.6

ISBN 978-5-00130-946-8

© Сагитова Р.Р., 2026

© Издательство Казанского университета, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	7
1.1 Генезис самообразования в отечественной и зарубежной педагогической науке	7
1.2 Самообразование студентов вуза в эпоху глобализации и информатизации	20
1.3 Языковое самообразование студентов в цифровом пространстве вуза	34
1.4 Сущность и содержание самообразовательной компетенции	38
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	49
2.1 Модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования	49
2.2 Интерактивные технологии формирования самообразовательной компетенции студентов вуза	60
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов вуза	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
ЛИТЕРАТУРА	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	104

ВВЕДЕНИЕ

*«Никогда не прекращайте вашей самообразовательной работы
и не забывайте, что, сколько бы вы ни учились, сколько бы вы ни знали,
знанию и образованию нет ни границ, ни пределов»*

Н.А. Рубакин (1862 – 1942)

Современное высшее профессиональное образование ориентировано на реализацию новой образовательной парадигмы, направленной на подготовку компетентных специалистов, обладающих высокоорганизованным индивидуальным стилем самообразования, академической, социальной и профессиональной мобильностью, на формирование у обучаемых такой совокупности компетенций, которая позволила бы им быть конкурентоспособными в условиях все более глобализирующегося рынка труда. В числе ведущих факторов, активизирующих необходимость развития самообразования студентов, выступают вызовы современной цивилизации: глобализация и информатизация всех сфер человеческой жизнедеятельности, кризисные явления в финансово-экономической сфере, интеграция политического, экономического, образовательного пространства.

В современном обществе непрерывное самообразование становится одним из главных условий прогресса человеческого общества, мира в целом и, конечно, условием жизненного успеха отдельно взятой личности. Особое значение приобретает самообразование в контексте обучения в течение всей жизни, при котором основным субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления образования может выступать только сам человек, а процесс образования перерастает в процесс самообразования. Таким образом, в современных условиях необходимость в самообразовании вызвана, прежде всего, потребностями общества и самого человека. Следовательно, в современных условиях актуализируется проблема формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, решение которой будет способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов в контексте глобализации образования и повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– основные положения методологии педагогики и методики педагогического исследования (В.И. Загвязинский, М.С. Каган, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин и др.);

– концепции, модели подготовки компетентных специалистов (Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, А.Р. Масалимова, Г.У. Матушанский, Н.Д. Никандров, Г.Н. Сериков, В.А. Слостёнин, Н.Ф. Талызина и др.);

– теории системного (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, Т.И. Шамова, Э.Г. Юдин и др.), компетентностного (В.И. Байденко, Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.У. Матушанский, Г.В. Мухаметзянова, А.И. Субетто и др.), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.Ш. Масленникова, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) подходов;

– концепции непрерывного профессионального образования, обучения в течение всей жизни (Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков, О.Н. Олейникова, Т.М. Трегубова и др.);

– теоретические основы использования педагогических технологий (В.П. Беспалько, Д. Дьюи, А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, П.И. Пидкасистый, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.А. Слостенин, М.А. Чошанов и др.);

– теоретические положения о самообразовании (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, М.Г. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, П.Н. Осипов, Н.А. Половникова, Б.Ф. Райский, Г.Н. Сериков и др.);

– теория активизации познавательной деятельности и познавательной активности (А.А. Кирсанов, М.И. Махмутов, А.Я. Найн, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, Т.И. Шамова и др.).

Вместе с тем, такие инновационные тенденции российского образования как: развитие цифровых технологий, изменение роли самообразования на современном этапе развития общества, внедрение многоуровневой системы в практику высшей школы приводят к возникновению и расширению противоречий между: 1) возросшими требованиями общества к постоянному повышению уровня образованности и конкурентоспособности личности и неподготовленностью большинства студентов высшей школы повышать этот уровень в процессе самообразования; 2) необходимостью формирования самообразовательной компетенции студентов вуза и не разработанностью содержания, педагогических условий её формирования в образовательном процессе вуза.

В монографии представлены теоретические основы развития самообразования студентов вуза. В научной рукописи проанализирован генезис самообразования в отечественной и зарубежной педагогической науке, раскрыты сущностные и целевые характеристики самообразования в различные исторические периоды, определена специфика самообразования студентов вуза в эпоху глобализации и информатизации. В монографии выявлены особенно-

сти языкового самообразование студентов в цифровом пространстве вуза, а также представлена сушностно-содержательная характеристика самообразовательной компетенции.

Во второй части монографии раскрыты педагогические условия формирования самообразовательной компетенции студентов вуза. Представлена теоретико-прикладная модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования, разработаны интерактивные технологии формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам. В заключительной части представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов вуза.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.1 Генезис самообразования в отечественной и зарубежной педагогической науке

Современное высшее профессиональное образование ориентировано на реализацию новой образовательной парадигмы, направленной на подготовку компетентных специалистов, обладающих высокоорганизованным индивидуальным стилем самообразования, академической, социальной и профессиональной мобильностью, на формирование у обучаемых такой совокупности компетенций, которая позволила бы им быть конкурентоспособными в условиях все более глобализирующегося рынка труда. В числе ведущих факторов, активизирующих необходимость развития самообразования студентов, выступают вызовы современной цивилизации: глобализация и информатизация всех сфер человеческой жизнедеятельности, кризисные явления в финансово-экономической сфере, интеграция политического, экономического, образовательного пространства.

Проблемы самообразования личности, организации ее самообразовательной деятельности имеют глубокие исторические корни и являются одними из тех педагогических проблем, которые сохранили свою актуальность вне зависимости от конкретно-исторических условий, находясь в центре внимания исследователей почти полтора столетия (Приложение 1).

Изучение и анализ философской и историко-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что одно из первых толкований понятия «самообразование» было предложено Сократом (469 – 399 гг. до н.э.). Сократ связывал понятие «самообразование личности» с процессом познания самого себя, самопостроением своего нравственного облика. Именно в этом он видел источник человеческого счастья и основу процесса совершенствования личности. Метод «эвристической беседы», активно применяемый Сократом, явился средством, способствующим познанию самого себя, средством развития критического мышления и познавательной активности личности, что особенно актуально в контексте самообразовательной деятельности [42].

Демокрит, ученый-энциклопедист, связывал понятие «самообразование» со становлением личности человека. Подчеркивая роль самообразования, он утверждал, что ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учиться. Аристотель идеал счастья соотносил с напряженной работой,

направленной на постижение основ мироздания и творческого самосовершенствования личности.

Анализ источников по исследуемой проблеме позволил нам сделать вывод о том, что философия Древней Греции оказала существенное влияние на философскую и педагогическую мысль развития самообразования человека, связывая самообразование личности с процессом познания самого себя, нравственного самосовершенствования, самовоспитания, поиском истины и новых знаний [47].

В Средневековье (V – XIV вв.) процесс самообразования и самосовершенствования личности основывался на религиозных началах.

Ярким представителем эпохи Средневековья был французский богослов и педагог Пьер Абеляр (1079 – 1142). Пьер Абеляр преподавал в Парижской кафедральной школе, его красноречие привлекало сотни слушателей, которые учились у него логике мышления и искусству спора. Обладатель живого ума, Абеляр пытался соединить веру и разум, учил достигать высокого общественного положения с помощью образования и самообразования, утверждая, что знание, это, прежде всего, результат самостоятельной работы, вдохновлял учеников на творчество.

В отличие от античного самообразования, ориентированного на решение проблем внешнего мира, самообразование в эпоху Средневековья было направлено на прояснение и истолкование уже данной людям божественной истины, зачастую не выполняя адаптирующей функции по отношению к реальной социально-экономической деятельности человека. Поэтому наряду с религиозной самообразовательной активностью личности существовали разнообразные формы светского самообразования, ведущим способом которого оставалась межличностная коммуникативная деятельность, дополненная книжной и письменной культурой. Появление в этот период книжных источников способствовало зарождению самообучающей деятельности. Вместе с тем, в Средневековье книжная, письменная культура существовала в виде своего рода островков в море систем устной коммуникации и трансляции культурных ценностей [47].

Эпоха Возрождения (XIV – XVI вв.) стала началом реализации идеи всеобщего обучения. В этот период в обществе формировался высокий статус образованности, что не могло не повлиять на развитие самообразовательной деятельности. Идеи гуманизма и творческой самостоятельности человека стали приоритетными в эпоху Возрождения. Самообразование становится все более неоднородным и дифференцированным в зависимости от статусных характеристик личности, характера труда и вида экономической деятельности. На данном

этапе проблемы самообразования исследовались в контексте общих проблем обучения и воспитания (с XV до XIX в.).

Яркий представитель эпохи Возрождения – известный французский философ-гуманист М.Э. Монтень (1533 – 1592) определял задачу образования и самообразования как постоянное совершенствование «внутренне умственных сил», выработку твёрдых навыков самостоятельного мышления, критический анализ и самостоятельность суждений, доставляемых чувствами и ощущениями. Процесс самообразования, как считал философ, не должен быть догматическим: обучающийся сам выносит свои суждения и выводы об истинности полученных знаний. Таким образом, можно говорить о качественно новом понимании самообразования: оно стало рассматриваться как самосозидательная деятельность человека [32].

Идеи развития самообразования личности нашли свое отражение во взглядах английского философа Т. Мора (1478 – 1535). Он провозгласил принцип всеобщего обучения, требовал одинакового образования для мужчин и женщин, выдвинул мысль о широкой организации самообразования, разностороннем развитии личности и просвещении взрослых. В произведении Т. Мора «Утопии» можно выделить мысли об отношении человека к наукам и учению, постоянном самообразовании граждан независимо от рода их основных занятий, осуществляемом добровольно по желанию личности. В «Утопии» все мужчины и женщины до начала рабочего дня, который длится 6 часов, посещают разнообразные лекции и занятия, после которых поощряются различные дополнительные занятия, дающие возможность совершенствоваться в различных науках и искусствах. Тем самым автор отдаёт должное самообразованию, хотя и считает, что из всех человеческих благ и ценностей все-таки добродетель стоит на первом месте, а ученость – на втором [47].

Констатируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что педагоги-гуманисты эпохи Возрождения утверждали право человека на создание самого себя, уделяли большое внимание стимулированию живого интереса обучающегося к знаниям, сознательному их усвоению, развитию творческой активности, самостоятельности, самообразования личности. Такое бурное развитие теоретического знания способствовало повышению статуса самообразования.

Анализ историко-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что период XVI – XVII вв. отличается интенсивным развитием гносеологии, что явилось основой для дальнейшего развития и распространения самообразовательной деятельности. Серьезные исследования деятельности человека в целом, познавательной и самообразовательной деятельности, в частности,

осуществлены в немецкой классической философии. Первую целостную педагогическую концепцию по данной проблеме создает великий чешский мыслитель и педагог Я.А. Коменский, где сформулированные им принципы сознательности и активности рассматриваются как универсальные. В своих трудах он акцентирует внимание на самообразовательной деятельности человека, подчеркивая, что нужно, чтобы каждый ученик всё изучал сам собственными чувствами и применял знания на практике. Кроме того, в педагогическом наследии Я.А. Коменского содержится ядро мысли, воплощенное в наши дни в концепции непрерывного образования: «... воспитание и образование человека не заканчивается после выхода из школы. Школьное воспитание и образование должно готовить юношество к будущему самовоспитанию и самообразованию» [42, С. 79].

Дж. Локк (1632 – 1704) своими философскими и педагогическими трудами оказал значительное влияние на французских просветителей отмечая, что образованием и самообразованием обучающиеся должны заниматься с удовольствием, играючи, считая, что обучение должно опираться на интерес и любознательность, что способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления.

Европейская педагогика XVIII в. отличается оживленной борьбой писателей и ученых, приверженцев буржуазной идеологии с феодальными устоями и порядками. Французские просветители верили в могучую силу образования и самообразования, были убеждены, что, воспитав нового человека, они тем самым изменят весь мир. Анализ источников показал, что сущность самообразования в странах центральной и Западной Европы XVIII в. заключалась в формировании практических умений и навыков, развитии наблюдательности, активности, самостоятельного мышления, сообразительности и самостоятельности суждений обучающихся.

Развивая мысль о самообразовании, известный французский просветитель Ж.Ж. Руссо (1712 – 1778) указывал на необходимость развития у ребенка самостоятельности, сообразительности, умения наблюдать. Он связывал самообразовательную деятельность обучающегося с развитием оригинальной методики получения знаний, основанной на самостоятельном исследовании различных явлений. Так, главного героя Эмиля в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762) Ж.Ж. Руссо ставит в положение исследователя, открывающего научные истины.

Проект программы народного образования, предложенный Ж. Кондорсе (1743 – 1794), философом-просветителем и политическим деятелем эпохи

французской революции, фактически базировался на идее всеобщего образования и самообразования. Он писал, что просвещение должно охватывать всех граждан и на разных уровнях охватывать всю систему человеческого знания, а также гарантировать людям разного возраста легкое сохранение уже имеющихся знаний, а также представление возможности приобретать новые [47].

Просветительские реформы в России в XVIII веке послужили мощным толчком в осознании значения самообразования в обществе. Государственная политика данного периода характеризовалась духовно-просветительской направленностью и служила фактором развития самообразования. Появление отдельных выдающихся самоучек, значительной массы людей, получивших знания путем самообразования, требовало осмысления развивающихся самообразовательных процессов с позиции педагогики и психологии.

Одним из ярких представителей данного периода, оказавшего существенное влияние на развитие просвещения и идеи самообразования, явился В.М. Ломоносов (1711 – 1765). Создатель первого русского университета своей образованностью, кругозором знаний и научной эрудицией во многом был обязан самообразованию. Труды М.В. Ломоносова полны призывов усваивать науку, самостоятельно самосовершенствоваться в своих знаниях, использовать книгу для обогащения ума. В становлении самообразования его «Риторика» (Краткое руководство к красноречию) сыграла важную роль, так как одно из главных ее назначений состояло в том, что она стала едва ли не первой отечественной книгой для чтения и самообразования.

Обзор историко-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что в европейской педагогике XIX в. важнейшую роль в развитии теории самообразования сыграл Ф.В. Дистервег (1790 – 1866). Самостоятельность ученый-философ рассматривал в тесной связи с активностью, инициативой, а самодетельность – как результат самостоятельности считал важнейшей чертой личности. В развитии самодетельности и самостоятельности Ф.В. Дистервег видел конечную цель, условие и стимул образования и самообразования. Так же как и И.Г. Песталоцци (1746 – 1827) он считал самой высшей гуманистической задачей и ценностью образования и самообразования развитие ребёнка: его мышления, памяти, внимания. Так же как и И.Г. Песталоцци он видел именно в ребёнке огромный потенциал для саморазвития и самораскрытия, утверждал существование врождённых задатков, направленных на развитие личности: «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить, ... также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить» [3, С. 19]. Еще более ярко идеи «самостоятельности», «природосообразности» выразились в педагогиче-

ской системе И.Г. Песталоцци, который считал, что сама природа развивает и формирует наши силы, и «этот ход природы покоится на законах, заложенных в каждой из человеческих сил и в каждой из них, связанных с непреодолимым стремлением к собственному развитию». Тем самым И.Г. Песталоцци была заложена идея самовоспитания и самообразования, получившая развитие в современной гуманистической педагогике.

Подводя итог вышеизложенному, мы можем констатировать, что следующим шагом на пути развития самообразования являются идеи организации процесса обучения во взаимосвязи с самообучением, интересами и опытом обучающихся.

Анализ историко-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что в России в 60-е гг. XIX в. потребность в массовом самообразовании среди широких слоев населения диктовалась объективными законами экономического развития России – бурным ростом капиталистического производства, требовавшего элементарно грамотных рабочих и квалифицированных кадров. Данный период характеризовался выделением самообразования в самостоятельный вид человеческой деятельности и в специальный объект исследования (вторая половина XIX в. – начало XX в.). Разработка проблемы самообразования в этот период связана с такими именами как В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, К.Д. Ушинский и др., заложивших принципиальные основы теории самообразования. Феномен самообразования рассматривался в контексте саморазвития и самосовершенствования личности обучающихся. «Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование. Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого», - отмечал Д.И. Писарев [60, С. 73].

Начиная со второй половины XIX в. в среде русской интеллигенции возникают полулегальные домашние кружки самообразования. Однако в тот период это движение не привело к организации легальной сети обществ по самообразованию. Инициатива прогрессивных сил общества пошла по иному пути: издание специальных журналов, библиографических указателей, учреждение комиссий домашнего чтения, распространение литературы для самостоятельного обучения и т.п. Передовые журналы 60-х годов – «Журнал для воспитания», переименованный в 1860 г. в «Воспитание», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Ясная Поляна», «Педагогический сборник» пользовались необыкновенным спросом у читающей публики, пробуждая активный интерес

к вопросам самообразования и самовоспитания, тем самым, оказывая значительное влияние на формирование педагогической мысли по данной проблеме.

Следует отметить, что самообразование в России развивалось не только усилиями радикально настроенных деятелей демократического лагеря, значительной была роль многих представителей прогрессивной интеллигенции, которые не стремились к революционным преобразованиям, но находились в оппозиции к официальному курсу правительства в вопросах просвещения и самообразования.

Прогрессивная русская педагогика отстаивала идею саморазвивающего обучения, согласно которой, обучающийся является не только объектом образования и воспитания, но одновременно и субъектом учебно-воспитательного процесса, что предполагало обучение не только знаниям, но и методам их самостоятельного приобретения. Так, В.П. Вахтеров требовал включать обучающихся в проведение опытов, приучать их к самостоятельности и творчеству, формировать навыки самостоятельной работы, развивать их познавательные способности, мышление и речь. Он считал, что обучение должно быть направленным, прежде всего, на развитие активности и самостоятельности обучающихся, т. е. тех личностных качеств, которые нужны для самообразования. Образован, по В.П. Вахтерovu, не тот, кто много знает, а тот, кто много хочет знать, привык к самостоятельной работе, к методу приобретения знания. Следовательно, в ходе обучения обучающийся должен не только овладеть определенной суммой знаний, но и научиться их применять, ставить знания на службу интересов общества, коллектива, семьи, продолжать самообразование в течение всей жизни [47].

Публицист М.Л. Песковский, выдвигая нереальный и малоосуществимый проект обучения грамоте детей на дому с помощью подвижных школ и приходящих учителей, чтобы хотя бы на первое время преодолеть безграмотность населения, высказал верную мысль о значении самообучения в овладении грамотой. «Главная задача ее (школы) – писал М.Л. Песковский, – состоит не только в том, чтобы научить грамоте, но еще и в том, чтобы это обучение было как можно больше сведено к самообучению, под систематическим руководством и контролем учителя. Современное же развитие техники первоначального обучения вполне уже благоприятствует самообучению» [28, С. 159]. М.Л. Песковский считал, что вместе с обучением грамоте обучающиеся овладевают методами самообразования, «полезнейшей, благороднейшей из наук – как учить самого себя», или другими словами – «изыскания способов и средств к беспрерывному самоусовершенствованию».

Реализация идеи развития и саморазвития личности посредством самообразования рассматривалась П.Ф. Каптеревым. Он считал, что число обязательных учебных курсов должно быть сокращено до минимума, каждый курс должен представлять самые разнообразные сочетания обязательных предметов, необходим отказ от единообразия программ и признание целесообразности параллельного существования учебных заведений различных типов. При этом у обучающихся должен быть постоянный досуг для самостоятельных занятий с полубившимися предметами. Согласно его представлениям, главным является самообразование, а вспомогательным – образование. Он считал, что самообразование и саморазвитие – это основа школы. Школа своим учением окажет глубокое влияние на учеников лишь в том случае, «когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития» [18, С. 163.].

Теоретические труды в области самообразования, появившиеся в России на рубеже 80-90-х гг. XIX в., были далеко не однородны и отражали идеологию определенных кругов интеллигенции, которая просветительную деятельность в области самообразования развивала в двух направлениях: создание руководств, пособий и научно-популярной литературы для народа, т.е. беднейших слоев общества, получивших лишь зачатки образования в учебных заведениях низшего типа, и помощь в самостоятельном овладении знаниями образованным людям, окончившим среднюю или высшую школу.

Передовая интеллигенция того времени стремилась оказать помощь занимающимся самообразованием созданием рекомендательных указателей по данной проблеме. Так, в 1892 году появившийся библиографический указатель «Книга о книгах» под редакцией И.И. Янжула является своего рода результатом интереса к вопросам самообразования в России. Это был первый в России указатель, содержащий большое количество квалифицированных аннотаций, как русских, так и иностранных книг. Однако это не было единичным рекомендательным указателем по чтению и самообразованию. В России, как и несколько ранее в Западной Европе, распространяется большое количество отечественной и передовой литературы о выборе и использовании книг, характере чтения, советы работающим над самообразованием. В книге Дж. Леббока, английского естествоиспытателя и антрополога, одного из последователей и популяризатора Ч. Дарвина, «Радости жизни» содержались советы о чтении и использовании книг, а в приложении был помещен список сотни лучших книг. Список Дж. Леббока не включал современных авторов, научные книги не указывались, так как, по мнению составителя, из-за быстрого прогресса науки нельзя назвать неоспоримых авторитетов. При отсутствии обоснованного критерия отбора

многие книги списка действительно составляют творения человеческого гения. В книге англо-американского критика и публициста Ч. Ричардсона «Как читать книги, чтоб они приносили пользу?» рассматривались основы чтения, восприимчивости и памяти, некоторые аспекты гигиены умственного труда, приводился список сотни лучших книг Д. Леббока.

В 90-е гг. XIX в. в России издаются специальные работы, где авторы раскрывают теоретические основы самообразования. Труды профессора Петербургского университета Н.И. Кареева (1850 – 1931) по вопросам самообразования получили широкое распространение в среде интеллигентного читателя того времени. Понимая под самообразованием «лишь один определенный его вид – чтение серьезных книг и статей», Н.И. Кареев отмечал, что «умственные запросы, удовлетворяемые таким путем, более или менее свойственны всем возрастам человеческой жизни, и потому расширением и углублением своего образования можно заниматься, раз чувствуешь в этом потребность, до глубокой старости» [47].

Появление работ Н.И. Кареева по самообразованию совпало с усиливающейся потребностью молодежи в самостоятельном усвоении знаний, особенно той ее части, для которой самообразование оставалось единственным средством восполнять пробелы в образовании, полученном в средней школе, и пытавшейся получить знания на уровне высшего образования, доступ в которые правительство всеми мерами ограничивало для неимущих классов и национальных меньшинств. Наибольшее распространение получили «Письма к учащейся молодежи о самообразовании» Н.И. Кареева. Он написал несколько работ, которые целиком были посвящены самообразованию или затрагивали широкий круг вопросов, связанных с самостоятельным овладением знаниями и формированием мировоззрения.

В России второй половины XIX в. следует отметить новые явления в процессе самообразования: появление небольшого количества библиотек образовательного и самообразовательного характера, отдельных научно-популярных изданий, выпускаемых массовым тиражом, программ систематического чтения. Такая литература создавалась почти заново и оказала значительное влияние на дальнейшее развитие в стране самообразования.

Историко-педагогический анализ литературы по проблеме исследования показал, что в начале 20-х гг. XX в. гуманистические идеалы самообразования под влиянием жизненных реалий постепенно уступили место более актуальным для России прагматичным целям. Из относительно самостоятельного социально-педагогического явления оно превратилось в неотъемлемый элемент образо-

вания. Кружковая работа стала сочетаться с индивидуальным самообразованием. Эту идею развивала Н.К. Крупская еще в начале 20-х годов в своей работе «Организация самообразования». Самообразовательная деятельность учащейся молодежи в первые годы революции развивалась не в школе, а в молодежных клубах. В клубах создавались политические, естественнонаучные, эстетические кружки. Следовательно, самообразование учащейся молодежи носило в основном самостоятельный характер, не было связано со школьной учебной работой. Тем не менее, оно привлекало внимание педагогической общественности, побуждало школу заимствовать положительный опыт молодежных клубов. Самостоятельная познавательная деятельность все более стала входить в практику школьной работы в форме разнообразных школьных предметных кружков и внеклассного чтения. С 20-х гг. прошедшего столетия организованная и систематическая работа проводилась главным образом в области политического самообразования. В области общего самообразования, направляемого политпросветами Наркомпросов и профсоюзами, была реализована широкая программа образования трудящихся до уровня требований неполной средней школы.

Развивая идеи самообразования личности, А.В. Луначарский писал, что ключ к самообразованию, который школа должна дать ученику, состоит в том, чтобы научить пользоваться книгой, пособиями, справочниками, работать с библиографией. Он утверждал: «Чего стоит грамотный человек, который не читает никакой книги? Это человек, который осужден на обратное впадение в неграмотность... Обучение взрослого грамоте должно проходить в атмосфере расширения знания, базироваться на чтении книг, газет, декретов...» [30, С. 79 – 80].

Идеи о непрерывном самообразовании, о роли книги в данном процессе впервые были оформлены в целостную концепцию видным организатором народного просвещения Н.А. Рубакиным, который считал, что система должна полнее согласовываться с личностными особенностями обучающегося. В его работах «Письма к читателям о самообразовании» (1913), «Практика самообразования» (1914) и др. получили развитие основные положения теории самообразования. На уровне развития современных ему научных представлений о самообразовании он определил сущность, цели и задачи, дал ценные методические советы как выбирать и читать книги, систематизировать прочитанное. Высказывание Н.А. Рубакина: «Никогда не прекращайте вашей самообразовательной работы и не забывайте, что сколько бы вы ни учились, сколько бы вы ни знали, знанию и образованию нет ни границ, ни пределов» не теряет своей актуальности и в наши дни [47].

Одним из первых русских педагогов, прямо высказавшем мысль о необходимости самовоспитания и самообразования, является П.П. Блонский. Он писал, что новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

Развитию теории и практики самообразования в России в начале 20-х XX века содействовала передовая интеллигенция. Развитие самообразования взрослого населения в этот период осуществлялось в следующих организационных формах: обучающие курсы для людей, окончивших школу; курсы с более широкой программой, предназначенные для расширения образования учителей и других земских служащих; специальные курсы для взрослого населения с программой, определяющейся местными особенностями и потребностями; бесплатные чтения и лекции, организационные силами общественных служащих из числа местной интеллигенции.

В середине 30-х гг. в связи со значительным развитием сети общеобразовательных школ, техникумов и вузов самообразование стало основным способом самостоятельного углубления и расширения знаний, полученных в учебных заведениях.

В условиях научно-технической революции (с 50-х гг. XX в.) широкое развитие получили системы образования взрослых и повышения квалификации. Эту потребность усиливает и развитие средств массовой информации. Их развитие, с одной стороны, обогащал процесс самообразования, а с другой – делал человека причастным к совершающимся в мире событиям, вызывал потребность разобраться в них.

Таким образом, труды зарубежных и отечественных педагогов сыграли существенную роль для формирования теоретических основ самообразования.

Историческая ретроспектива процессов становления самообразования, представленная в контексте общественного развития, показывает, что существенные характеристики и формы самообразования обусловлены совокупностью исторических, экономических, политических и социальных факторов, в том числе и всей логикой развития образования в целом.

Анализ историко-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам выявить существенные и целевые характеристики самообразования в конкретную историческую эпоху, начиная с античных времен до начала XX в.

Генезис существенных и целевых характеристик самообразования в различные исторические периоды (до начала XX в.) представлен в таблице 1.

Генезис сущностных и целевых характеристик самообразования в различные исторические периоды

№	Исторические периоды	Сущность самообразования в конкретную историческую эпоху	Цель (и) самообразования в конкретную историческую эпоху
1.	Педагогика античности (VIII в. до н.э – V в. н.э.)	познание самого себя, нравственное самосовершенствование, ориентировка на поиск истины и новых знаний, воспитание и самовоспитание личности	формирование личности, ориентированной на решение проблем внешнего мира
2.	Педагогика Средневековья (V – XIV вв.)	религиозный тип самообразования, направленный на прояснение и истолкование данной людям божественной истины и заключающийся в механическом заучивании религиозных текстов	спасение души через нравственное и религиозное воспитание
3.	Педагогика эпохи Возрождения (XIV – XVI вв.)	развитие творческой самостоятельности человека, создание самого себя, сознательное усвоение знаний, развитие творческой активности и самостоятельности	формирование самостоятельной, творческой личности на основе её стремлений, желаний и интересов
4.	Европейская педагогика (XVI – XVII вв.)	самостоятельное изучение и применение знаний на практике, развитие самостоятельности в наблюдении, речи, практике	формирование свободной личности посредством воспитания, самовоспитания, образования и самообразования
5.	Отечественная и Европейская педагогика XVIII в.	применение активных методов обучения с опорой на личный опыт обучающихся, учет возрастных особенностей и связь воспитания с жизнью	воспитание активного, самостоятельно думающего, свободного человека, умеющего самостоятельно приобретать новые знания
6.	Отечественная и Европейская педагогика XIX в.	творческая активность обучающегося, умение самостоятельно работать над усвоением учебного материала; саморазвитие и самосовершенствование личности обучающихся и самостоятельное овладение определенной суммой знаний, умение их применять, ставить знания на службу интересов общества, коллектива, семьи	разностороннее и гармоничное развитие природной силы и способностей человека, формирование добродетельного человека путем нравственного самосовершенствования, выработка собственного мирозерцания, развитие личностных качеств, необходимых для самообразования

№	Исторические периоды	Сущность самообразования в конкретную историческую эпоху	Цель (и) самообразования в конкретную историческую эпоху
7.	Отечественная и зарубежная педагогика начала XX в.	самостоятельное углубление и расширение знаний, стимулирование познавательной активности, развитие способности самостоятельно формулировать и решать проблемы, содействие самообразованию посредством составления специальных программ для чтения с указаниями научной литературы.	всестороннее развитие личности, раскрытие способностей человека, реализация его духовных интересов, приобщение «к сокровищнице общечеловеческих знаний».

Представленный генезис самообразования позволяет констатировать, что прогрессивные и во многом созвучные современным представлениям идеи о самообразовании личности были представлены в зарубежной и отечественной педагогике на протяжении развития педагогической мысли и образовательной практики в различные исторические периоды. Накопленный опыт представляет для нас не только познавательный, но и практический интерес, который усиливается в связи с актуализацией самообразования в условиях реализации основных положений Болонской декларации.

Анализ исторической ретроспективы самообразования личности позволил нам выявить пять основных этапов в становлении и развитии этой проблемы.

Первый этап – исследование проблемы самообразования в контексте философского её понимания, включающей в себя познание самого себя, нравственное самосовершенствование, поиск истины и новых знаний, воспитание и самовоспитание личности (с VIII в. до н.э. – до V в. н.э.).

Второй этап – религиозное понимание самообразования человека, заключающееся в спасении души через нравственное и религиозное воспитание и образование, направленное на прояснение и истолкование данной людям божественной истины (с V в. – до XIV в.).

Третий этап – рассмотрение проблемы самообразования в контексте общих проблем обучения и воспитания, направленный на развитие творческой самостоятельности человека, сознательное усвоение знаний, самостоятельное изучение и применение их на практике (с XV в. до второй половины XIX в.).

Четвертый этап – выделение самообразования в самостоятельный вид человеческой деятельности и в специальный объект социально-педагогических

исследований, включающий в себя умение самостоятельно работать над усвоением учебного материала; саморазвитие и самосовершенствование личности обучающихся и самостоятельное овладение определенной суммой знаний, умение их применять, ставить знания на службу интересов общества, коллектива, семьи (со второй половины XIX в. – до начала XX в.).

Пятый этап – выделение самообразования из относительно самостоятельного социально-педагогического явления в неотъемлемый элемент образования, направленный на развитие самообразования личности, заключающееся в умении пользоваться книгой, пособиями, справочниками, библиографией, а также развитие системы образования взрослых и повышения квалификации (с начала 20-х годов XX в. – до середины XX в.).

1.2 Самообразование студентов вуза в эпоху глобализации и информатизации

Вхождение России в мировое образовательное пространство повлекло за собой актуализацию проблемы подготовки компетентных специалистов, поскольку роль и значение каждой страны, в том числе и России, в мировой экономике находятся в прямой зависимости от уровня подготовки специалистов.

Роль самообразования студентов усиливается в связи с цифровизацией в высшем образовании, что предусматривает перевод вектора из области репродуктивного образования в область самостоятельной познавательной активности студента при усилении индивидуальной работы с каждым студентом. Смена парадигмы высшего образования от “teaching” – «человека учат» к “learning” – «человек учится», заключается в переходе с образовательной парадигмы на самообразовательную, где самообразование должно стать реальной потребностью каждого человека. Это требует, прежде всего, выработку у обучающихся способности к самообразованию и саморазвитию, потребности и навыков самостоятельного творческого овладения знаниями в своей практической деятельности. Сегодня мы говорим о возрастающей роли самообразования как важнейшего условия развития личности, ее профессионального и жизненного успеха, а также ведущей задачи подготовки студентов как будущих специалистов.

В педагогической литературе существует достаточно широкое понимание термина «самообразование». Изучив и проанализировав определения по самообразованию, представленные в русскоязычных педагогических справочных и энциклопедических изданиях [47] можно обобщить, что самообразование

определяется в них как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью и направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей

В англоязычной справочной и энциклопедической литературе нет прямого указания на термин «самообразование», однако в ней представлен целый ряд терминов, так или иначе связанных с данным понятием:

– Self-managed learning – обучение, в рамках которого человек ставит собственные образовательные цели и выбирает наиболее эффективные способы их достижения, берет на себя ответственность за свою образовательную деятельность, направленную на получение требуемого результата.

– Self-adjustable training – саморегулируемое обучение: учение, осуществляемое студентами без педагогического руководства; процесс, при помощи которого студенты активизируют и поддерживают познавательное поведение, ориентированное на достижение определённых образовательных целей.

– Self-directed learning – самоуправляемое обучение: процесс, в котором индивидуум принимает инициативу один или совместно с кем-либо, чтобы осуществить диагностику своих образовательных нужд, сформулировать свои цели, выбрать ресурсы (материальные и людские) для обучения, выбрать и применить стратегию обучения и критерии оценки эффективности самообучения.

– Self-education – самообучение: обучение самоуправляемое, индивидуализированное, личностно-ориентированное, предполагающее внутренние ментальные изменения личности, высокую степень ответственности за планы, цели и результаты обучения.

– The autonomous learner – самоуправляемое образование: автономные образовательные усилия, основанные на самоконтроле, личной ответственности за выбор предметов и средств учения.

Другие термины, представленные в англоязычной справочной литературе, self-planned, self-culture, independent study, individual study также описывают получение образования посредством самообразования.

В немецкой справочной литературе самообразование рассматривается в непосредственной связи с непрерывным образованием и является его неотъемлемой частью, его условием.

В современной педагогической литературе нет единого толкования термина «самообразование». Разные исследователи по-своему трактуют самообразование, выделяя ту или иную его грань.

Ряд авторов (А.Я. Айзенберг, И.О. Ганченко, А.К. Громцева, Б.Ф. Райский и др.) рассматривают самообразование как познавательную деятельность,

управляемую самой личностью по усовершенствованию имеющихся и приобретению новых знаний [47].

Самообразование как особый вид познавательной деятельности предполагает: положительную мотивационную активность, направленность; проявление значительных волевых усилий; целеустремленность и самоорганизованность; высокий уровень интеллектуального развития; сформированность определенной системы познавательных умений; высокую самостоятельность; способность к видению и постановке вопросов, проблем; наличие адекватного уровня самооценки [9, С. 23].

Поддерживая данную точку зрения, Б.Ф. Райский акцентирует внимание на том, что самообразование – это высшая форма удовлетворения познавательной потребности, интересов, основанная на высокой сознательности и организованности под влиянием мотивов большой силы, на высоком уровне отношений человека к жизни, познанию [44, С. 10-15].

Н.А. Половникова рассматривает в качестве предпосылки формирования способности к самообразованию развитие познавательной активности обучающихся [43].

Г.М. Коджаспирова подчеркивает, что самообразование требует специальной организации, а в силу самостоятельного характера, и определенных практических умений и навыков ее осуществления [23].

По мнению Е.А. Щуклиной самообразование – это наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность [65]. Она даёт более широкое определение понятию «самообразование», рассматривая его как вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получение удовольствия и наслаждения.

Достаточно четко сформулирована идея самообразования польским педагогом В. Оконем [38]. Он рассматривает самообразование не только как вид обучения, цели, содержание, условия и средства которого зависят от самого субъекта, но и как процесс совершенно самостоятельного учения человека. В. Оконь полагает, что оптимального уровня самообразование достигает тогда, когда оно преобразуется в постоянную жизненную потребность человека, основу его образования в течение всей жизни, основу его поведения и образа жизни.

Г.Н. Сериков понятие «самообразование» трактует в трех аспектах: как средство поиска и освоения социального опыта, как деятельность (самообразовательная деятельность субъекта) и как процесс. Ученый отмечает, что своеобразный симбиоз деятельности человека, в который он вступает добровольно и сознательно, с указанным средством поиска и усвоения социального опыта, фактически составляет процесс самообразования [50].

М.Л. Князева даёт «узкое» и более широкое толкование понятия «самообразование». В узком значении этого слова, самообразование – самостоятельное овладение знанием. В этом случае оно синонимично «самонаучению», «самообучению». В более широком смысле самообразование – это образование себя, т.е. строительство, сознательное созидание своей личности, близкое к слову «самосозидание». Автор считает, что без самообразования нет саморазвития, а без саморазвития – самообразования [20].

В работах американских ученых С. Мериан и Р. Кафелла самообразование трактуется как форма обучения, в которой обучающиеся несут основную ответственность за планирование, выполнение и оценивание своего опыта обучения [74].

Известный американский ученый Малком Ноулз описывает самообразование как процесс, «... в котором индивиды, с помощью или без помощи других, берут на себя инициативу выявления своих образовательных потребностей, определения образовательных целей, обеспечения человеческими и материальными ресурсами, источниками для обучения, выбора и внедрения соответствующих образовательных стратегий и оценивания результатов. М. Ноулз отмечает, что, во-первых, студенты, берущие на себя инициативу в обучении (proactive learners), получают больше знаний и учатся лучше, чем те, которые сидят у ног учителей и ждут, пока их научат (reactive learners). Такие студенты учатся более целенаправленно и с большей мотивацией. Они также имеют тенденцию сохранять и применять то, что они изучали лучше и дольше, чем те, кого мы называем пассивными обучающимися. Во-вторых, как отмечает ученый, самообразование больше гармонирует с естественными процессами психологического развития человека. Неотъемлемая сторона созревания человека – это развитие способности нести ответственность за свою жизнь, воспитание в себе самостоятельности. В-третьих, многие современные образовательные программы возлагают серьезную ответственность на самих обучающихся в принятии ими активной позиции в обучении. Студенты, начинающие обучаться по данным программам без навыков самообразования, обречены на гнев, раздражение, и как часто это бывает, на провал так же, как и их учителя [72].

Другой американский ученый Чарльз Хейс трактует процесс самообразования как источник жизненной силы и придерживается идеи, что следует контролировать свое самообучение и принимать самообразование как жизненный приоритет [70].

Анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что существующие определения смыслового содержания понятия «самообразование» практически совпадают при наличии незначительных оттенков значений в толковании данной педагогической категории. Исходя из анализа вышеизложенных определений, а также учитывая изменения в целевых характеристиках профессиональной подготовки современных специалистов, можно считать, что самообразование – это целенаправленная, самостоятельная, познавательная, практико-ориентированная деятельность по расширению имеющихся знаний и компетенций, получение новых знаний и формирование современных компетенций в одной или нескольких областях человеческой жизнедеятельности, самосовершенствование личности в течение всей жизни [47].

Самообразование как особый вид познавательной деятельности предполагает: положительную мотивационную активность, направленность; проявление значительных волевых усилий; целеустремленность и самоорганизованность; высокий уровень интеллектуального развития; сформированность определенной системы познавательных умений; высокую самостоятельность; способность к видению и постановке вопросов, проблем; наличие адекватного уровня самооценки.

В научной литературе на протяжении нескольких десятилетий идут дискуссии по поводу соотношения понятий «образование» и «самообразование» (Е.Ю. Калугин, М.Т. Громкова, О.В. Долженко и др.). Ю.Е. Калугин понимает под самообразованием процесс и средство усвоения и присвоения человеком социального опыта из различных источников, основной путь – самостоятельная деятельность, метод – самостоятельная работа, организуемая самим участником. Как подчеркивает автор, самообразование является лично значимым, обладает прогрессивными качествами как объективного, так и субъективного характера. Стратегия усвоения определяется личностными свойствами человека [17]. О.В. Долженко в свою очередь, считает, что через образование мы должны привести человека к самообразованию [11]. Следует отметить, что образование по отношению к самообразованию выступает как форма, тогда как содержанием последнего является знание.

Другим, близким по значению к термину «самообразование» является термин «самообучение». В научных работах польского ученого В. Оконя мы видим попытку развести понятия «самообразование» и «самообучение». Под самообучением ученый понимает такое самостоятельное пополнение знаний, которое компенсирует недостаток по какой-либо причине полученного систематического знания [38]. Вероятно, все-таки возможно использовать понятие «самообучение» для обозначения образовательной деятельности человека, вызванной и осуществляемой в соответствии с личными интересами. Но и в таком понимании «самообразование» и «самообучение» не совпадают по значению, так как «самообразование» имеет такие значения, как качество личности, результат, которых нет у «самообучения». Так, можно сказать, что самообразование – результат самообучения и самовоспитания [9].

Смежным по значению к понятиям «самообразование» является понятие «самоуправляемое обучение». Концепция самоуправляемого обучения была разработана в США специалистами в области когнитивной психологии и конструктивизма и изначально предполагала ответственность обучающегося за выбор способов обучения и создание необходимых условий для доступа к образовательным ресурсам. Следует отметить, что самоуправляемое обучение предусматривает личную ответственность за планирование, реализацию и оценку собственного обучения, т.е. такие виды деятельности, которые по своей сути являются неформальными (чтение, консультации со специалистом, обмен мнениями с коллегами и т.д.). Кроме того, самоуправляемое обучение предполагает само-менеджмент, само-мониторинг и мотивацию [47]. Можно выделить следующие базовые характеристики самоуправляемого обучения. Переход части ответственности за собственное обучение к субъекту обучения выполняет не менее важную функцию, чем само содержание обучения. Самоуправляемое обучение включает в себя либо самостоятельное освоение материала, либо его освоение в малых группах, преподаватель при этом выполняет роль наставника, а не специалиста в какой-либо конкретной предметной области. Самоуправляемому обучению нельзя научить в традиционном понимании, ему можно только обучиться в процессе самого обучения, организованного в данной парадигме.

В зарубежной педагогике наряду с понятием «самоуправляемое обучение» активно используется понятие «саморегулируемое обучение». Этот вид обучения отождествляется с учением, осуществляемым обучающимися без педагогического руководства. Так, Б.Дж. Зиммерман определяет саморегулируемое обучение как процесс, при помощи которого обучающиеся активизируют

и поддерживают познавательное поведение, ориентированное на достижение целей [78]. В России термин «саморегулируемое обучение» хотя и употребляется в педагогической литературе, пока еще не вошел в активный научный оборот. В отличие от зарубежных, отечественные исследователи рассматривают саморегулируемое обучение как двустороннее взаимодействие субъектов образовательного процесса. Например, Е.В. Тихонова полагает, что это взаимодействие педагога и студента, направленное на обогащение опыта отношений, осознание личностного смысла и целей обучения, самоорганизацию учебной деятельности и развитие рефлексии [56]. По мнению О.Л. Осадчук, саморегулируемое обучение есть процесс и результат учебно-педагогического взаимодействия, в ходе которого на основе развития механизмов саморегуляции обеспечивается переход обучающегося на более высокий уровень субъектного развития [40, С. 3 – 10.].

Следует отметить, что «самоуправляемое обучение» и «саморегулируемое обучение» зачастую имеют одинаковые значения. Ф.Е. Вайнерт подчеркивает, что для самоуправляемого обучения типично принятие самим обучающимся фундаментальных решений: что, когда и для какой цели он изучает [77]. Х. Титгенс высказывает мнение: самоуправляемое обучение – это автономные образовательные усилия обучающегося, основанные на самоконтроле, личной ответственности за выбор предметов и средств учения [56]. Мы согласны с О.Л. Осадчук, что понятия «саморегулируемое обучение» и «самоуправляемое обучение», хотя и близки по смыслу, но не тождественны. Их сравнение можно произвести по степени самостоятельности обучающегося в процессе обучения. В соответствии с этим критерием самоуправляемое обучение следует понимать как процесс, рассчитанный на полную самостоятельность обучающегося, тогда как саморегулируемое обучение – относительно автономный процесс, не исключающий использования обучающих возможностей, поступающих извне [40, С. 3-10].

Не претендуя на полноту и окончательность суждений, мы попытались рассмотреть соотношение понятий «самостоятельная работа» и «самообразование». На наш взгляд, самостоятельную работу следует понимать лишь как составную часть самообразования, преследующего более широкие цели. При реализации самостоятельной работы преподаватель ставит перед студентами цели, связанные с необходимостью усвоения учебного материала, и предлагает им самостоятельно, т. е. без непосредственного его участия, достичь этих целей. Самообразование в отличие от самостоятельной работы – это не только форма

усвоения, углубления и приобретения новых знаний в период учебы в вузе, но и форма продолжения образования.

Под самообразованием следует понимать специфический вид деятельности, осуществляемый личностью на добровольных началах с целью удовлетворения познавательных потребностей или улучшения своих личностных свойств и способностей. В таком понимании самообразования подчеркивается его деятельностная сторона, которая, однако, осуществляется в соответствии с замыслами самой личности. Это означает, что цели самообразования ставятся самой личностью, либо воспринимаются ею как собственные. Суть самообразования состоит в том, что личность является субъектом своей деятельности по достижению внутренне усвоенных ею целей, которые и составляют основной мотив самообразовательной деятельности. В этом, на наш взгляд, коренное отличие самообразования от самостоятельной работы.

Необходимо подчеркнуть, что в большинстве вузов Европы образование рассчитано в первую очередь на самостоятельную образовательную деятельность студентов. Зарубежные педагоги отмечают, что процесс подлинного, долговременного и качественного приобретения, структурирования знаний происходит лишь в результате самообразовательной деятельности студентов. Всякая инициатива по проверке и уточнению знаний исходит от самого студента, задача преподавателя – посоветовать необходимую литературу и прояснить сложные вопросы на собеседованиях по определенным дням. Европейское образование ждет от студента его личной инициативы, его стремления к контакту с преподавателями, его готовности строить свой индивидуальный график занятости. Во многих университетах студент должен сначала выполнить определённую самостоятельную работу – курсовую, какое-либо научное изыскание и т.п. и представить её преподавателю, чтобы иметь повод для научного общения.

В связи с этим, в западных странах объём аудиторной нагрузки студентов снижен, что позволяет им использовать свободное время для самостоятельной работы и самообразовательной деятельности. Студентам представлена возможность учиться в оптимальном для каждого темпе по индивидуальному графику работы. Обязательными элементами такой структуры учебного процесса являются: 1) электронная и печатная версии учебно-методического обеспечения учебного процесса; 2) четко организованная система еженедельного контроля качества выполненной самостоятельной работы, в ходе которого осуществляется проверка домашних заданий и проводятся две-три мини-контрольные работы; 3) осуществление постоянных контактов каждого студента с тьютором, а Кембридже и Оксфорде еще и с руководителем-профессором [14].

Анализ передового российского и зарубежного опыта модернизации системы высшего образования показывает, что повышение эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь, благодаря реализации следующих требований к системе и условиям ее проведения.

Во-первых, должно увеличиться количество часов, отводимых на самостоятельную работу. В учебный план рекомендуется включить отдельные курсы и их разделы для самостоятельного изучения студентами возможно по их выбору.

Во-вторых, содержанию самостоятельной работы студентов необходимо придать целенаправленный характер. Самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе и ее предметно-деятельностных модулях общих и специальных компетенций. Для этого необходимо включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента.

В-третьих, необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе для которого необходимо улучшить качество ее планирования. Время, отводимое на самостоятельную работу студентов, должно фиксироваться в программах учебных дисциплин и рассчитываться на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий по каждой дисциплине. Планирование самостоятельной работы, то есть определение ее целей, содержания и сроков проведения должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций, установленной в общей образовательной программе, программах предметно-деятельностных модулей и в программах учебных дисциплин [47].

В-четвёртых, необходимо научно-методическое и организационное обеспечение самостоятельной работы студентов.

Г.Н. Сериков рассматривает самостоятельную работу и самообразование как целостную систему, обладающую общими свойствами. Более того, ученый отмечает, что в диалектическом развитии этих процессов наблюдаются возможные взаимопереходы друг в друга, совпадение их отдельных сторон и функций [50].

Как и любая другая деятельность, самообразование имеет свои функции.

М. Князева выделяет несколько функций самообразования: экстенсивную – накопление, приобретение новых знаний; ориентировочную – определение себя в культуре и своего места в обществе; компенсаторную – ликвидация «белых пятен» в своем образовании; саморазвития – совершенствование личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, творческих

качеств; методологическую – преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира; коммуникативную – установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами; сотворческую – сопутствие, содействие творческой работе, неперемное дополнение ее; омолаживающая – преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в общественной позиции; психологическую (и даже психотерапевтическую) – сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества; геронтологическую – поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма [20].

Применительно к проблеме нашего исследования к доминирующим функциям самообразования мы относим: 1) экстенсивную – накопление, приобретение новых знаний; 2) адаптивную – обеспечение успешной адаптации к производственному процессу, которая реализуется в профессиональной деятельности; 3) компенсаторную – преодоление недостатков обучения, восполнение недостающих знаний, навыков и умений; 4) методологическую – преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира; 5) коммуникативную – установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами; 6) развивающую – формирование способности активно и компетентно участвовать в преобразовании себя, своей деятельности, непрерывное обогащение творческого потенциала личности, развитие творческой самостоятельности, саморазвития, самовоспитания.

Мы согласны с мнением Б.Ф. Райского, выделяющего закономерности процесса самообразования, которые включают в себя следующие положения:

– стремление к самообразованию находится в связи с уровнем нравственного, умственного развития, образованности и производственной квалификации человека и развивается по мере расширения взаимодействия и углубления взаимосвязи личности с окружающей средой и повышением общественной активности человека;

– стремление к самообразованию растет по мере удовлетворения его познавательных потребностей и интересов путем самообразовательной деятельности;

– стремление к самообразованию опирается на наличие у человека самообразовательных умений, в свою очередь стимулирует их совершенствование;

– стремление к самообразованию находится в прямой зависимости от условий познавательной деятельности человека [44].

Анализ отечественной и зарубежной справочно-энциклопедической и педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам выделить

следующие существенные признаки самообразования студентов высшей школы: 1) наличие познавательной потребности, потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, личного интереса и общественно-значимых стимулов; 2) наличие глубоких перспективных внутренних мотивов личности; 3) расширение знаний в одной или нескольких областях деятельности и личное самосовершенствование человека; 4) переход от системы внешнего управления к самоуправлению при организации самообразования; 5) присутствие само-менеджмента, само-мониторинга и самоконтроля при организации самообразования.

Поскольку самообразование выступает добровольной деятельностью, в нем особенно значимы мотивационные компоненты. Рассмотрим их.

Под мотивацией самообразования нами понимается система мотивов, побуждающая личность целенаправленно и самостоятельно овладевать знаниями, организовывать свою деятельность по самосовершенствованию по личной инициативе.

А.К. Громцева [10] и Н.А. Дука [12] выделяют группы самообразовательных мотивов. Первая группа мотивов – социально значимые мотивы, связанные с реализацией идеалов и жизненных планов человека, которые придают самообразованию необходимую устойчивость, целенаправленность, систематичность. Во вторую группу входят мотивы, связанные с побудительной силой собственно познавательного интереса, без ориентации личности на жизненные планы. Третья группа мотивов связана с потребностью личности в самосовершенствовании, в частности совершенствовании характера личности. Четвёртая группа объединяет разнообразные формы увлечения обучающегося, его хобби.

Для активизации самообразования студентов, очень важны стимулы, которые можно подразделить на четыре группы.

В первую группу входят стимулы общегосударственного уровня, связанные с заинтересованностью государства, общества и работодателей в том, чтобы выпускники – будущие специалисты владели профессиональным мастерством, позволяющим успешно решать функциональные задачи.

Вторую группу составляют стимулы, отражающие характер и содержание самой учебной деятельности. Создание на занятиях атмосферы заинтересованности студентов в успешном освоении программного материала обуславливает высокие результаты их самообразовательной деятельности.

В третью группу входят оценочные стимулы, выражающиеся в поощрении студентов за результаты работы, в частности за достижения в сфере самообразования.

Четвертая группа включает стимулы, характеризующие условия, которые способствуют профессиональному росту студентов. В их числе: создание в учебных коллективах атмосферы творческого поиска; организация выставок профессиональной литературы; проявление со стороны педагогов и учебных менеджеров заботы об укреплении авторитета студентов, целенаправленно занимающихся самообразованием [57].

Однако мотивы, стимулы, ценности, потребности самообразования – это еще не сама самообразовательная деятельность. Чтобы они реализовались, необходимо иметь определенный запас знаний и овладеть соответствующими умениями.

Для всеобщего многоуровневого, основанного на трехступенчатой модели «бакалавр – магистр – доктор» доступа к обучению необходимы новые базовые умения, составляющие одно из центральных положений концепции «Обучение в течение всей жизни» и включающие в себя умения в области информационных технологий, иностранных языков, технологической культуры, предпринимательства, а также методические, социальные и личностные умения, центральное место среди которых занимает умение учиться / обучаться, самообразовываться, обеспечивающие активное долговременное участие личности во всех сферах жизни и необходимые для включенности в информационное общество [39].

Умения самообразования – это способность личности к осуществлению самообразования от целеполагания до результата, рефлексии данного процесса, оценки и к ним мы относим: гностические умения, позволяющие переводить цели образования в цели самообразования и определять условия достижения поставленных целей; умения прогнозирования, которые позволяют обосновать решения перспективного характера, предугадать развитие ситуации, мысленно охватить всю последующую самообразовательную деятельность; проекторочные умения, характеризующиеся планированием собственного самообразования, оценкой степени готовности к данной деятельности, обоснованием путей ее рациональной организации, позволяющие учитывать фактор времени, выбирать варианты, использовать различные подходы в принятии решений; организаторские умения, которые включают в себя организацию самообразовательной деятельности, умение управлять и выдерживать установленный режим работы; конструктивные умения, которые включают построение программы действий и самообразовательной деятельности, определение последовательности реализации данной программы; отбор средств для достижения целей; умения учета,

контроля, оценивания и коррекции, позволяющие критически оценивать свои возможности в решении самообразовательных задач.

Успех человека в информационном обществе зависит, в первую очередь, от способности к производству нового знания, инновациям, умению быстро усваивать новые знания, делать выбор, учиться и самообразовываться на протяжении всей жизни. В современном обществе непрерывное самообразование становится одним из главных условий прогресса человеческого общества, мира в целом и, конечно, условием жизненного успеха отдельно взятой личности.

Особое значение приобретает самообразование в контексте обучения в течение жизни, при котором основным субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления образования может выступать только сам человек, а процесс образования перерастает в процесс самообразования. Известный американский ученый Э. Тоффлер в своей книге «Шок будущего» подчеркивает: «Людам, которые должны жить в супер индустриальном обществе, понадобятся новые умения и навыки в трех ключевых сферах: умении учиться, умении общаться и умении выбирать. ... А потому в школах будущего должна преподаваться не только сумма знаний, но и умение ею оперировать. Учащиеся должны учиться умению отказываться от устаревших идей, а также тому, как и когда их заменять. Короче, они должны научиться учиться» [58].

Самостоятельное овладение знаниями на современном этапе рассматривается как важнейший компонент непрерывного образования, имеющего непреходящее значение в жизни человека. Как заметил американский ученый Джон Дьюи: «Самое важное качество, которое может быть сформировано в человеке – это желание продолжать обучение».

Многие исследователи, занимающиеся изучением данной образовательной парадигмы – А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, О.Н. Олейникова и др., перманентно подчеркивают, что самообразование – это неременное условие эффективной организации обучения в течение всей жизни.

Обучение в течение всей жизни предполагает процесс, происходящий как в рамках образовательного учреждения, так и в виде самообразования. Самообразование при этом выступает как активный поиск, понимание и усвоение информации, направленное на решение научных, учебных, творческих, а также производственных задач. Информационное обеспечение познавательно-творческого процесса, осуществляющееся в рамках образовательного учреждения, должно быть включено в более широкий процесс самообразования и подкрепляться соответствующей мотивацией.

В рамках концепции «Обучение в течение всей жизни» широкое распространение получила система открытого обучения в Европейских университетах, которая предоставляет большие возможности для самообразования. Открытые университеты – достаточно новое явление, начавшееся с создания Открытого Университета Великобритании (OUUK) в 1969 году, продолжившееся открытием Национального Университета Дистанционного Обучения (UNED) в Испании в 1972 году, Университета Фёрн в Германии в 1975, Открытого Университета в Нидерландах в 1982. Их основным вкладом в развитие высшего образования является открытость – предоставление второго шанса людям, которые не имели возможности получить университетское образование и степень в молодости. Открытые университеты разработали педагогическую модель составления учебных материалов, чтобы поддержать самообразовательную деятельность. Студент стоит в центре учебного процесса, который отражает девиз Открытого Университета Великобритании (OUUK): «не учить, а давать возможность учиться» [47].

В международном образовании самообразование часто вводится в программы профессионального образования и обучения, чтобы обучаемые могли овладеть умениями учиться и такими социальными умениями, как принятие решений, умение надеяться на себя, чувство цели и самостоятельность. Так, в Британии в рамках реализации концепции «Обучение в течение всей жизни» создан Институт образования взрослых, где существует такой блок обучения, как «умение заниматься самообразованием».

Таким образом, в современных условиях самообразование рассматривается в контексте развития новой парадигмы образования «Обучение в течение жизни» (LLL – Long Life Learning), где подчеркивается, что основным субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления образования может выступать только сам человек, а процесс образования перерастает в процесс самообразования.

Анализ современного состояния проблемы самообразования личности позволил нам выявить шестой этап в истории становления и развития данной проблемы, а именно: исследование самообразования человека в контексте новой парадигмы образования обучения в течение всей жизни, заключающейся в непрерывности и преемственности образования на протяжении всей жизни человека (со второй половины XX в.– до начала XXI в.).

1.3 Языковое самообразование студентов в цифровом пространстве вуза

Одним из главных векторов отечественной образовательной политики является интеграция высшего профессионального образования Российской Федерации с сохранением и развитием достижений и традиций отечественной высшей школы в мировую систему высшего образования. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» акцентирует внимание на необходимости формирования навыков самообразования в течение всей жизни человека, как обеспечивающего его профессиональную и личностную самореализацию.

Проблема развития самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам актуализируется в связи с тем, что самостоятельная образовательная деятельность в языковом образовании играет важную роль. Эффективное овладение иностранным языком предполагает, прежде всего, способность и готовность студента самостоятельно, на протяжении всей своей жизни изучать иностранный язык, поддерживать и улучшать свой уровень знаний, чтобы быть конкурентоспособным в условиях растущей глобализации рынка труда.

Одним из способов развития языкового самообразования студентов является интеграция цифровых образовательных технологий и цифровых инструментов в процесс обучения. Процесс внедрения цифровых образовательных технологий повлекли за собой значительные изменения в отечественной системе образования, что привело к пересмотру методов обучения в высшей школе и, в частности, обучении иностранным языкам.

Использование цифровых инструментов и технологий в процессе обучения иностранного языка способствует повышению качества высшего образования в целом, а также расширяет доступность и возможности для языкового самообучения, самообразования. Так в Паспорте федерального проекта «Цифровая образовательная среда» обозначена цель о создании условий для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [41].

Цифровая трансформация образования обусловлена глобальными информационными изменениями, происходящие в мире. Сегодня цифровизация образования рассматривается как переход от традиционного образования к цифро-

вому. А под цифровым образованием понимается «учебная и воспитательная деятельность, основанная на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющая существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях» [53, С. 49-58].

Под цифровизацией мы понимаем внедрение цифровых технологий, перевод или переход на цифровой способ связи, записи и передачи данных с помощью цифровых устройств. Цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства.

Цифровизация высшего образования означает трансформацию учебно-образовательного и управленческого процесса, повседневных социальных практик в системе высшего образования, обусловленную внедрением технологий создания, обработки, обмена и передачи больших массивов информации на электронных носителях. Также цифровизация предполагает интеграцию образования с современными информационными ресурсами.

Безусловно, цифровизация образовательной среды вуза приводит к увеличению роли самостоятельной работы и самоорганизации студентов. Студенты получают доступ к разнообразным цифровым ресурсам, что позволяет учиться в любом месте и в любое время, сочетая аудиторные и дистанционные формы обучения. Это требует от них умения самостоятельно планировать учебную деятельность, ставить цели, отбирать и критически оценивать информацию, а также осознанно подходить к процессу обучения. Меняются содержание и методы обучения в образовательных учреждениях. Происходит переход от знаниевой парадигмы к студент-центрированному подходу, где акцент смещается на развитие навыков поиска, анализа и применения информации, исследовательских и проектных умений студента, цифровой грамотности и способности к самообразованию и саморазвитию [59].

На сегодняшний день существуют достаточно много цифровых сервисов, онлайн платформ, интернет-ресурсов, способствующих развитию и совершенствованию не только языковых и речевых умений и навыков студентов, но и их самообразовательной деятельности. Огромный выбор разнообразных образовательных инструментов позволяет каждому студенту подобрать ресурсы, идеально соответствующие его языковому уровню и индивидуальным потребностям, делая процесс обучения персонализированным и увлекательным [61, 62].

В рамках нашей исследовательской задачи нами был разработан цифровой образовательный ресурс по практическому курсу второго иностранного языка (английский язык) для студентов 2 курса института международных от-

ношений КФУ по направлению 45.03.02 – Лингвистика, бакалавр [48]. Данный цифровой ресурс разработан для проведения практических занятий и самостоятельной работы студентов по освоению данной дисциплины. Целью курса является освоение студентами основных фонетических, лексических, грамматических явлений и закономерностей функционирования английского языка. Курс включает в себя справочный материал по грамматике, вопросы и задания для практических занятий по аудированию, говорению, чтению, письму и самостоятельной работы студентов, терминологический справочник, перечень литературы и сетевых источников. В процессе работы по данному курсу предполагается использование интерактивных и мобильных технологий обучения, использование электронных ресурсов, гипермедиа, аудио-видео подкастов. Для успешного освоения данной дисциплины предполагается, что студенты должны владеть английским языком на уровне Intermediate/Upper Intermediate, а также навыками работы с электронными гаджетами.

Цифровой образовательный ресурс состоит из 10 модулей согласно рабочей программы дисциплины, в каждый модуль включает терминологический глоссарий по теме, информационное обеспечение, практические задания по Listening, Speaking, Reading, Writing, справочный материал по грамматике, вопросы и задания для самостоятельной работы. Каждый модуль сопровождается различными открытыми Интернет-ресурсами (video-audio podcasts, DVD video и др.). В каждом модуле предусмотрен контрольный тест, состоящий из 25-30 лексико-грамматических заданий, который студенты выполняют по завершению темы. Для реализации обратной связи в каждом модуле есть форум, где студенты могут консультироваться с преподавателем, задавать вопросы и обсуждать проблемы. Данный цифровой ресурс включает несколько промежуточных контрольных блоков, где студенты пишут тест (Final Test) по нескольким темам. Есть также итоговый контрольный блок (Control Section), включающий в себя список по Supplementary reading, экзаменационные вопросы и итоговый тест (End of Course Test). Преподаватель сам устанавливает критерии оценивания ответов студентов при составлении тестов в соответствии с принятой балльно-рейтинговой системой университета, а также временной промежуток выполнения теста и количество попыток.

В конце учебного года по окончанию использования цифрового образовательного ресурса по данному предмету мы провели небольшой опрос среди студентов для выявления плюсов и минусов данного ресурса, чтобы внести соответствующие изменения и поправки в цифровой ресурс.

Мы попросили студентов оценить информативность и наполняемость учебного материала данного цифрового ресурса, где 76% поставили отлично; 21% – хорошо; удовлетворительно – 3%; неудовлетворительно – 0%. Информационную наполняемость каждого модуля, которая включает различные открытые Интернет-ресурсы, аудио-видео-касты и т.д., 82% респондентов оценили как отлично; 18% – хорошо; удовлетворительно – 0%; неудовлетворительно – 0%. Материалы для практических заданий данного цифрового образовательного курса большинство студентов оценили как отлично – 74%, хорошо – 24%, удовлетворительно – 2%, неудовлетворительно – 0%. Оценка заданий для самостоятельной работы показало, что 75% респондентов определили как отлично; 20% – хорошо; удовлетворительно – 5%; неудовлетворительно – 0%. Временные рамки, отведенные для освоения данного цифрового образовательного ресурса, устроили большинство студентов – 86%; 14% студентов остались недовольны обозначенными временными рамками. Опрос показал, что 90% студентов ответили утвердительно на вопрос о том, что данный цифровой образовательный ресурс способствует развитию самообразовательной деятельности; 8% ответили отрицательно и 2% не смогли определиться (ответили «не знаю»). Во время освоения данного цифрового ресурса студенты пользовались различными электронными устройствами (гаджетами): большинство использовали мобильный телефон – 71%; ноутбук – 20%; планшет – 7% и 2% использовали персональный компьютер.

На вопрос как влияет цифровизация на качество образования, большинство студентов (70%), ответило положительно (повышает качество образования); 20% отметили, что существенно не влияет на качество образования; и 10% решили, что цифровизация снижает качество образования.

Свое отношение к данному формату цифрового образовательного ресурса оценили как отлично – 79% респондентов; хорошо – 19%; удовлетворительно – 2%; неудовлетворительно – 0%.

Студентов так же попросили определить достоинства и недостатки цифрового образовательного ресурса по данной дисциплине. Так большинство студентов отметили, что применение цифрового ресурса дает возможность индивидуальному темпу обучения, возможность обучаться в режиме 24/7; обеспечивает гибкость учебного процесса, обучение в комфортной и привычной обстановке, повышение мотивации к обучению, а также способствует развитию навыков самоорганизации и самообразовательной деятельности. Использование цифрового образовательного ресурса дает доступ к разнообразным образовательным ресурсам, использованию современных информационных технологий

обучения, и то, что учебный материал остается доступен для скачивания. Большинство студентов отметили достаточно удобную электронную информационно-образовательную среду университета. Из недостатков было отмечено сокращение времени живого общения с преподавателем, сокращение доли аудиторных занятий, сложность выполнения практических заданий без комментариев педагога, временные сбои в работе портала и отсутствие интернета. Таким образом, можно сделать вывод, что использование цифрового образовательного ресурса по практическому курсу второго иностранного языка (английский язык) способствовало индивидуализации и дифференциации образовательного процесса; персонализации образовательного процесса, самообучению и самообразованию студентов, значительному повышению мотивации студентов к изучению предмета, а также повышению цифровой грамотности студентов. Результаты исследования показали, что применение цифрового образовательного ресурса позволили не только обогатить стандартный учебный процесс, но и сделать его познавательнее и эффективнее [48].

1.4 Сущность и содержание самообразовательной компетенции

Интеграция России в единое образовательное пространство совпало с работой над третьим поколением государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Реализация стандартов нового поколения в вузах выдвигает на первый план компетентностный подход, который предполагает освоение студентами процесса самообразования, а значит и формирование их самообразовательной компетенции.

Компетентностный подход – это комплекс методологических парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование компетентностей и компетенций, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку профессионала-специалиста, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности [31].

Общую концептуальную идею компетентностного подхода, позиции которого становятся все более привычными в современном образовании (отечественном и зарубежном), можно сформулировать следующим образом: компетентностно-ориентированное образование направлено на комплексное освоение знаний и способов социально-профессиональной деятельности, обеспечиваю-

щее успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества, и государства в целом [47].

АКТУАЛЬНОСТЬ компетентностного подхода и его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- он обусловлен общеевропейской и мировой тенденцией к интеграции, глобализации мировой экономики;

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

- содержание образования, в том числе и стандарты, должны простраиваться по критерию результативности, который, однако, выходит за границы ЗУНов;

- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;

- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие знания и умения, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

Более того, реализация компетентностного подхода позволит профессиональному образованию отойти от ориентации на воспроизведение знаний к их применению и организации; снять диктат объекта (предмета) труда, но не игнорировать его; заложить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач; поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; интегрировать образовательные цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [24].

Компетентностный подход соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: научить полу-

чать знания (учить учиться); научить работать и зарабатывать (учение для труда); научить жить (учение для бытия); научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Выделяют следующие функции компетентностного подхода, реализующиеся в рамках высшего образования, а именно:

- операциональная: выявление системы знаний, умений, навыков, способностей и видов готовности студента (выпускника), определяющих его компетентность и гарантирующих результативность решения профессиональных, социальных, личностных задач;

- деятельностно-технологическая: конструирование содержания обучения деятельностного типа, максимально приближенного к сфере будущей профессии студентов; разработка и внедрение в учебный процесс задач (проблем), способы решения которых соответствуют технологиям профессиональной деятельности;

- воспитательная: усиление воспитательной составляющей образовательного процесса, формирование у студентов организаторского и управленческого опыта, культуры личностного и профессионального общения;

- диагностическая: разработка более эффективной системы мониторинга качества профессионально-образовательного процесса и, в частности, диагностики достигнутых уровней сформированности у студентов (выпускников) компетенций [13, С. 100].

В рамках нашего исследования основными принципами реализации компетентностного подхода, уточняющими его сущность, являются:

- взаимосвязь с гуманизацией образовательного процесса, обеспечивающая личностно-развивающий характер профессиональной подготовки и эффективную самореализацию, и саморазвитие студента (выпускника);

- междисциплинарность и интегративность, что предполагает содержательно-технологическую интеграцию дисциплин социально-гуманитарного, естественнонаучного, общепрофессионального и специального блоков профессиональной подготовки и их связь с будущей социально-профессиональной деятельностью выпускника;

- содержательно-технологическая преемственность обучения и воспитания студентов, обеспечивающая единство и согласованность педагогических требований и средств, направленных на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, личностных качеств, определяющих сущность формируемых компетенций;

– диагностичность, что означает поэтапное выявление степени сформированности компетенций посредством определенного диагностико-критериального аппарата [13].

В целом, компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Процесс обучения, построенный на основе компетентностного подхода, нацелен на формирование компетенций студента. Студент получает в вузе по избранному профилю образования: а) определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в) определенный опыт подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных работ, самостоятельных исследований и т. п.). Все эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин «компетенция».

В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок понятия «компетенция» и большое разнообразие в определении сущности этого понятия.

В толковом словаре русского языка компетенция рассматривается как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [37].

Э.Ф. Зеер определяет компетенции как обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности; способности человека реализовать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [15].

В.И. Байденко утверждает, что категория компетенции не сводится к знаниям, умениям и навыкам, а является сложной материей, включающей в себя еще и качества личности, которые эффективно формируются в процессе опыта [5].

А.В. Хуторский трактует компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [63, С. 60].

Г.В. Мухаметзянова определяет компетенцию как целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовать на практике свою компетентность [33].

По мнению О.Н. Олейниковой, компетенция – динамическое сочетание ряда параметров – знаний и их применение, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы / модуля обучения [39].

И.Я. Зимняя считает, что компетенция в некоторой области человеческой деятельности – это система взаимосвязанных качеств личности, обеспечивающая «системный эффект» – способность решения реальных практических задач и (некоторых) непоставленных задач. Компетенция, по мнению автора, включает знания, умения и навыки, относящиеся к этой области деятельности, но не сводится только к ним [16].

В.А. Кальней и С.Б. Шишов делают акцент на понятии «компетенция», определяя её как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По их мнению, компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям. Они рассматривают компетенцию как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы. По их мнению, быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт, кроме того, есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-нибудь ситуации. Непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, не является компетенцией, а самое большее – только скрытой возможностью [26].

В европейском проекте TUNING понятие компетенции включает теоретическое знание академической области, практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям, ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте. Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой личность способна эти компетенции реализовать.

С позиций проекта TUNING компетенция определяется как динамическое сочетание ряда параметров – знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы / модуля обучения, а также как потенциальность выпускника вуза трудоустроиться на определенном рабочем месте, в которой выпускник вооружен инструментарием адаптации к решению с требуемой эффективностью новых задач. «Саламанская

конвенция» прямо подчеркивает значимость предназначения компетенции для определенного трудоустройства (в соответствии со ступенью высшего образования – первой (бакалавр) или второй (магистр)), однако, в проекте TUNING подчеркнуто, что результаты обучения должны выходить за рамки трудоустройства» и «удовлетворять требованиям и стандартам, установленным академическим сообществом в связи с конкретными квалификациями [47].

В качестве важнейших компетенций и выпускники, и работодатели (в процессе недавнего анкетирования рамках проекта «TUNING» 5183 выпускников, 944 предпринимателей, 998 профессоров и преподавателей) выделили: способность к анализу и синтезу; способность учиться; способность решать проблемы; способность применять знания на практике; способность приспосабливаться к новым ситуациям; забота о качестве; способность управлять информацией; способность работать самостоятельно в команде.

Из этого следует, что фактически в проекте TUNING имплицитно подчеркнут приоритет фундаментальной подготовки выпускников вузов, в том числе системной подготовки и способности к самообучению, самообразованию.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения предложено трактовать термин «компетенция» как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Большинство зарубежных исследователей рассматривает компетенции с позиции личностно-деятельностного подхода: одни относят компетенцию профессионала к ключевым личностным ресурсам, другие – к особому роду диспозиции самоорганизации личности [47].

Ричард Бояцис, один из основателей концепции компетенций, считает, что компетенция – основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы [66]. Это может быть мотив, черта, навык, аспект представления человека о самом себе или своей социальной роли, а также знания, которыми он пользуется. Они образуют своего рода иерархию в структуре личности, и каждая компетенция может существовать на различных уровнях: мотивы и черты – на бессознательном, образ «Я» и социальная роль – на сознательном, а навыки – на поведенческом уровне.

Таким образом, общей для всех попыток дать определение термину «компетенция» является понимание ее как способности индивида справиться с самыми различными практико-ориентированными задачами, как совокупность знаний, умений, опыта личности и её личностных качеств, которые необходимы для выполнения конкретной работы. При этом должны взаимодейство-

вать когнитивные и аффективные навыки наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками. Слаженное взаимодействие этого множества частных аспектов приводит нас к комплексному пониманию компетенции, которое проявляется в контексте условий и требований как внешних, так и внутренних.

Доминирующими характеристиками компетенций выступают: готовность к их проявлению (мотивационный аспект); владение знанием содержания (когнитивный аспект); опыт проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (деятельностный аспект); отношение к содержанию и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления.

Главной идеей развития компетентности личности является приобретение не только знаний и умений в условиях формального образования, но и увязывание этих знаний с теми, которые человек приобретает вне формального образования. Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя и принципиально отличаются от них. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного рода задач (обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они осознаны и не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в типовой, но и в нестандартной ситуации.

Важной составляющей компетенции является деятельностное знание и умение, включающее навык, т.к. овладение компетенцией означает возможность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. Таким образом, внимание направлено на практическую ситуацию, где компетенции и проявляются. Этот фундаментальный контекстуальный характер компетенций является важным аспектом, на котором надо сделать ударение. Деятельностное знание, умение (навык) не могут быть изолированы от компетенции, в рамках которой они реализуется. Она связана с мобилизацией актуальных знаний и проявлением соответствующих лично значимых позиций и отношений, которые имеют направленность к той или иной практической ситуации. Именно из-за этой неоднородной и обширной природы компетенции трудно определить в ее структуре действие той или иной составляющей, но именно их стремление реализоваться придает компетенции практическое значение.

По-разному ученые определяют и структуру компетенции.

В.А. Адольф выделяет:

– мотивационный (детерминированный системой побудительных сил субъекта деятельности, притязаний, поощрений);

– целеполагающий (включающий в себя доминанту его менталитета и мировоззрения, систему личностных смыслов, содержание которых ориентировано на изменение ценности профессиональной деятельности);

– содержательно-опережающий (характеризующий субъект деятельности как творца, исследователя, конструктора) компоненты [1].

Существует несколько вариантов классификации компетенций.

В.И. Байденко, подчеркивая многообразие классификаций компетенций, выделяет:

– социально-личностные компетенции, раскрывающие способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию, а также обеспечивающие жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом;

– экономические компетенции, включающие в себя способность личности к эффективному предпринимательскому поведению;

– общенаучные компетенции, выражающие готовность и способность личности к конструктивному использованию знаний, методов и технологий, которые, как известно, постоянно обновляются и развиваются;

– организационно-управленческие компетенции, представляющие собой способность личности к целесообразной деятельности формированию производственных коллективов, управленческих команд, обеспечивая их эффективную работу даже в условиях рисков и финансовых кризисов;

– общепрофессиональные компетенции, очерчивающие круг способностей личности к методологическому использованию теоретических основ их профессиональной деятельности;

– специальные компетенции, выражающие собственно профессиональный профиль выпускника, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне [5].

Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер на основе анализа данных об успешной работе различных видов профессиональной деятельности выделили шесть кластеров компетенций: достижение и действие; помощь и обслуживание других; воздействие и оказание влияния; менеджерские компетентности; когнитивные компетентности; личная эффективность. Внутри каждого кластера выделены и отранжированы отдельные компетенции [47].

Г.В. Мухаметзянова выделяет гуманитарно-образовательные компетенции, под которыми понимается совокупность гуманитарных знаний, умений, навыков и опыта деятельности студентов, необходимых для осуществления их

лично и социально значимой продуктивной деятельности. Ключевыми гуманитарно-образовательными компетенциями специалиста являются: ценностно-смысловая компетенция; общекультурная компетенция; учебно-познавательная компетенция; информационная компетенция; социально-профессиональная компетенция; компетенция личностного самосовершенствования [33].

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод, что исследователи едины во мнении: в модель выпускника вуза должны входить как профессиональные, так и общекультурные (универсальные – В.И. Байденко, Н.А. Селезнева; ключевые – И.А. Зимняя; социально-личностные – В.Д. Шадриков; основные / базовые – Д.А. Махотин, Ю.В. Фролов) компетенции.

Общекультурные компетенции опираются на следующие характеристики: генерализированное умение и самообразовательную готовность; включают практический контекст, который не ограничен, не специфичен и предполагает определенную степень универсальности. Исходя из этого следует, что самообразовательная компетенция должна быть отнесена к наиболее значимым общекультурным компетенциям и должна формироваться у всех студентов, независимо от их будущей профессии.

Таким образом, в рамках нашего исследования, самообразовательную компетенцию мы относим к общекультурным (универсальным, надпрофессиональным, ключевым, базовым) компетенциям и рассматриваем это понятие как интегрированную характеристику личности, включающую в себя знания, умения, способы, опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной, социальной самореализации человека.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить четыре компонента самообразовательной компетенции студентов вуза, а именно: потребностно-мотивационный, ориентационно-когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный [47].

Потребностно-мотивационный компонент самообразовательной компетенции студентов вуза включает осознанную потребность студента к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, создает необходимые условия для возникновения потребности в целенаправленном включении студентов в процесс самообразования и реализации этого процесса на протяжении всей жизни. Данный компонент самообразовательной компетенции способствует

формированию комплекса мотивов, устойчивого интереса, побуждающих к самообразованию и ориентирован на ценностные установки студента, развитие способности личности к самоорганизации, к личностному саморазвитию и самосовершенствованию. Потребностно-мотивационный компонент самообразовательной компетенции обеспечивает положительное отношение к самообразованию, стремление к постоянной самообразовательной деятельности, осознание личной и социальной значимости самообразования, а также наличие таких качеств личности как самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, активность, воля.

Ориентационно-когнитивный компонент самообразовательной компетенции студентов вуза характеризует систему знаний студентов о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразования, формах, приемах, способах самообразовательной деятельности. Данный компонент самообразовательной компетенции определяется уровнем знаний студента основных теорий и положений, позволяющих осуществлять дальнейшую самообразовательную деятельность и связей между ними, базовой культурой личности, уровнем владения общеобразовательных, предметных и профессиональных знаний, способностью к непрерывному личному самообразованию. Ориентационно-когнитивный компонент включает знания потенциальных возможностей современных информационно-телекоммуникационных технологий, а именно: знание основных путей поиска информации, осознание путей и способов самостоятельного приобретения знаний; знания оперирования информацией, знания информационных ресурсов в сфере образования.

Операционально-деятельностный компонент самообразовательной компетенции студентов вуза предполагает овладение совокупностью учебно-информационных, учебно-организационных, учебно-коммуникативных умений, умений самостоятельно организовывать своё самообразование, работать с информацией (владение современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации, критического осмысления информации), умений самостоятельного проведения исследований, выполнения междисциплинарных проектов и их защиту, умений самостоятельно осуществлять учебно-познавательные и учебно-профессиональные задачи, формулировать выводы и видеть возможности практического применения полученных результатов. Данный компонент самообразовательной компетенции обеспечивает овладение средствами и способами практической деятельности (аналитика, планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование). Операционально-деятельностный компонент самообразовательной компетенции характеризует

владение умением осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, систематизировать их, организовывать планирование, анализ своей самообразовательной деятельности, а также самостоятельно находить решения для организации своего самообразования.

Рефлексивно-оценочный компонент самообразовательной компетенции студентов вуза предполагает стремление к постоянному и конструктивному анализу, самооцениванию и рефлексии своей самообразовательной деятельности. Данный компонент самообразовательной компетенции включает в себя адекватную оценку своих достижений, потребность в рефлексии самообразовательной деятельности, владение рефлексивными технологиями в области самообразования, связан с принятием самообязательств, самостимулированием с опорой на положительные эмоции, а также самоконтроль, самоанализ, самооценку и самокорректировку результатов самообразования на определенном этапе для планирования новых задач самообразовательной деятельности.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы нами определены сущность и содержание самообразовательной компетенции студентов вуза в профессиональной подготовке современного специалиста.

Осуществленное нами теоретическое исследование проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов вуза позволило нам сделать вывод о том, что данная проблема будет успешно решена при решении следующих педагогических условий: моделировании процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования, использовании интерактивных технологий.

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

2.1 Модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования

Теоретические основания проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, рассмотренные в первой главе, указали на необходимость экспериментальной проверки выявленных нами педагогических условий формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин. В качестве основного метода исследования процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза мы выбрали метод моделирования. Рассмотрим, что понимается под моделированием педагогических процессов.

Процессы проектирования моделей активно исследуются российскими учеными. Научные требования, которым должна соответствовать любая теоретическая модель, сформулированы в ряде работ по методологии и методике педагогических исследований В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Н.Г. Салминой и др.

Моделирование предполагает упорядочение педагогических средств, установление разнообразных связей между ними, определение последовательности их применения. Модель педагогического процесса должна всегда учитывать его динамику и целостность. Сконструировать модель – значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.А. Штофф и др.).

Мы солидарны с мнением Б.А. Глинского о том, что модель – это самостоятельный объект (свойства, отношения процессов или явлений), находящийся в некотором соответствии (не тождественный и не совершенно отличный) с познавательным объектом, способный замещать последний (выступать опосредствующим звеном в познании) в некоторых отношениях и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам на определенный объект.

Моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывает пути их более целостного описания, намечает

более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций и пр.

По мнению М.В. Кларина, моделирование представляет собой ряд последовательно выполняемых операций и процедур: конструирование или выбор модели на основе предварительного изучения объекта и выделения его существенных характеристик; исследование модели и ее коррекция; интерпретация знаний о модели и включение их в содержание теории; идеализация и оперирование идеальными объектами и получение теоретического знания [19]. Моделирование является методом теоретического исследования, при помощи которого можно обобщенно подойти к решению многих педагогических проблем. В сравнении с другими методами познания моделирование помогает изучать объект не непосредственно, а путем исследования другого объекта аналогичного в определенном отношении первому. Результаты исследования переносятся с модели на объект.

В.А. Штофф выделяет три условия, при соблюдении которых модель выполняет свои функции:

- 1) между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, их форма явно выражена и точно зафиксирована (условия отражения или уточненной аналогии);
- 2) модель в процессе научного познания является заместителем издаваемого объекта (условие репрезентации);
- 3) изучение модели позволяет получать информацию (сведения) об оригинале (условие экстраполяции) [64].

В.С. Безрукова определяет следующие принципы педагогического моделирования.

– Принцип человеческих приоритетов предполагает, что центральным звеном модели является человек, ориентация на его личностные особенности, перспективы его развития. Человеческий приоритет означает реализацию этих принципов при проектировании любого объекта педагогики.

– Принцип саморазвития моделируемых систем означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. В педагогике практически невозможно создать очень точную статическую модель, потому что педагогическая деятельность – творческая, предполагает взаимодействие между людьми, каждый из которых – индивидуальность, требующая особенных подходов и методов воздействия [7].

Эти принципы определяют педагогическое моделирование, на их основе разрабатывается порядок создания модели: подготовительная работа, разработка модели, проверка качества.

При конструировании теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования главная задача состоит в том, чтобы, используя в единстве и целостности разнообразные методы, обеспечить гибкость системы, сделать ее способной быстро реагировать, приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям. Компоненты предлагаемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза – цель, задачи, содержание основных идей, технологий, организационных форм, методов, средств – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между компонентами данного процесса.

В рамках нашего исследования под теоретико-прикладной моделью формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования мы понимаем целостный педагогический процесс, в котором совокупность подходов, способов, приемов обучения направлена на приобретение студентами знаний, умений, навыков, приемов и опыта самообразовательной деятельности, а также на саморазвитие личности студента как будущего субъекта профессиональной деятельности.

Разработанная теоретико-прикладная модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования рассматривается нами с позиции системного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов.

Системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.В. Краевский, Э.Г. Юдин) предполагает системное рассмотрение процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, в которой отражены связи, элементы и подсистемы, а также модели структуры и системы самообразовательной компетенции. Системный подход, являясь одним из методологических направлений научного исследования, позволяет рассматривать процесс формирования самообразовательной компетенции студентов вуза как целостную педагогическую систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных элементов, определять особенности организации образовательного процесса, проявляющиеся в активном включении студентов в определение целей, планирование деятельности, регулирование и рефлексивный анализ ее результатов. Другими словами, суть системного подхода состоит в рассмотрении процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза как целостной

системы, включающей взаимосвязанные элементы, организованные в определенную структуру. Внутренние связи между элементами системы и внешние связи данной системы с другими системами объективны, они существенны для самих объектов или их элементов, многообразны и носят характер взаимных. Так, системный подход, как общенаучный метод исследования, позволил нам разработать целостную систему формирования самообразовательной компетенции студентов вуза и определить наиболее эффективные пути ее функционирования [47].

Личностно-ориентированный подход, как выражение гуманистической направленности в образовании и доминирующей системы ценностей в обществе и государстве, обеспечивает построение процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза на признании субъектности студента, который определяет в значительной мере направление его личностного развития, признания за студентом права на самоопределение и самореализацию в познании через овладение приемами самообразовательной деятельности, помогающим самостоятельно приобретать знания, умения, применять их в ситуациях, не заданных обучением. Согласно личностно-ориентированному подходу в процессе формирования самообразовательной компетенции студентов вуза взаимодействие с обучающимися выстраивается на основе общечеловеческих ценностей, субъект-субъектной парадигмы, диалогического общения, сотрудничества, содействующих профессиональному и личностному развитию будущего выпускника вуза. Личностно-ориентированный подход способствует созданию студентам вуза оптимальных условий для развития их способности к самообразованию, самореализации и заключается в следующем:

- организации субъект-субъектного взаимодействия, предполагающей свободу выбора студентом форм и методов самообразовательной деятельности;
- активности студента, его готовности к учению, самообразованию, к решению проблемных задач за счет равнопартнёрских, доверительных субъект-субъектных отношений с преподавателем;
- обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, когда внешним выступает мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;
- проектировании самообразовательной деятельности с учетом перспективных целей самообразования;
- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых.

Компетентностный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е., относящийся ко многим социаль-

ным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Компетентностный подход – это подход к образовательному процессу на базе компетенций, которые предполагают, прежде всего, реализацию личностных качеств специалиста и выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умения разрешать проблемы. Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. В контексте нашего исследования компетентностный подход – это совокупность общих положений, определяющих логику самообразовательной деятельности, ориентированная на формирование у будущих специалистов самообразовательной компетенции.

Особое место в теоретико-методологическом обосновании теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза занимает категория «принципы». Принципы определяют основные подходы, нормы, позволяющие управлять соответствующими процессами по определенным канонам. Теоретический анализ проблем, результатов опытно-экспериментальной работы, на которой базируется данное исследование, позволяет выделить следующие принципы формирования самообразовательной компетенции студентов вуза: принцип ценностно-смысловой направленности, принцип системности, принцип персонификации, принцип непрерывности, принцип мобильности. Рассмотрим данные принципы подробнее.

Принцип ценностно-смысловой направленности предполагает, что самообразование личности является ценностью и должно быть наполнено личностным смыслом. Он направлен на создание условий для обретения каждым студентом смысла своего образования, самообразования, смысла жизни и личностных смыслов.

Принцип системности предполагает, что в самообразовании должна присутствовать определенная упорядоченность и соподчиненность элементов, позволяющая решать самообразовательные задачи. В соответствии с данным принципом самообразование строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются конкретные структуры знаний, полноценно представляющие содержание соответствующих объектов усвоения, методы, формы и средства, с помощью которых оно достигается, т.е. позволяет рассматривать процесс формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в целостном виде с многообразными типами связей в ней, сведенными в единую теоретическую картину.

Принцип персонификации предполагает создание индивидуального стиля самообразовательной деятельности студентов: только сам субъект (он же объект) самообразования может определить, какие именно знания и в каком объеме ему необходимы; студент сам непосредственно принимает участие в выстраивании своего индивидуального образовательного маршрута в процессе самообразовательной деятельности;

Принцип непрерывности характеризует включённость личности в самообразовательный процесс, в различные периоды его жизни. Он реализуется путём целенаправленного формирования установки на продолжающееся через всю жизнь самообразование и самосовершенствование, через интеграцию формальной, неформальной и информальной составляющих пожизненного самообразовательного процесса.

Принцип мобильности предусматривает способность и готовность студента адаптироваться к изменениям условий самообразовательной деятельности, корректировать или дополнять свою самообразовательную программу, осваивать новые современные технические средства и информационные технологии в контексте реализации данного процесса [47].

Представим схематически теоретико-прикладную модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования (Рис. 1.).

Структура данной теоретико-прикладной модели представлена следующими взаимосвязанными блоками: целевым, содержательным, технологическим, оценочно-результативным. Их основными компонентами являются цель, задачи, компоненты, интерактивные технологии, методы, формы, средства, критерии и их показатели, взаимосвязь которых делает процесс формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин более эффективным.

Целевой блок теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, выполняя прогностическую функцию целеполагания, мотивации, ценностной ориентации, обеспечивает формирование самообразовательной компетенции студентов вуза через умение постановки цели, определения задачи как результата, которого должен достичь студент, как деятельности, которую он сможет выполнять в процессе обучения. Основой данного процесса является цель как образовательный идеал, задаваемый социальным заказом и реализуемый через различные подходы. Целью разработанной нами модели является формирование самообразовательной компетенции студентов вуза.

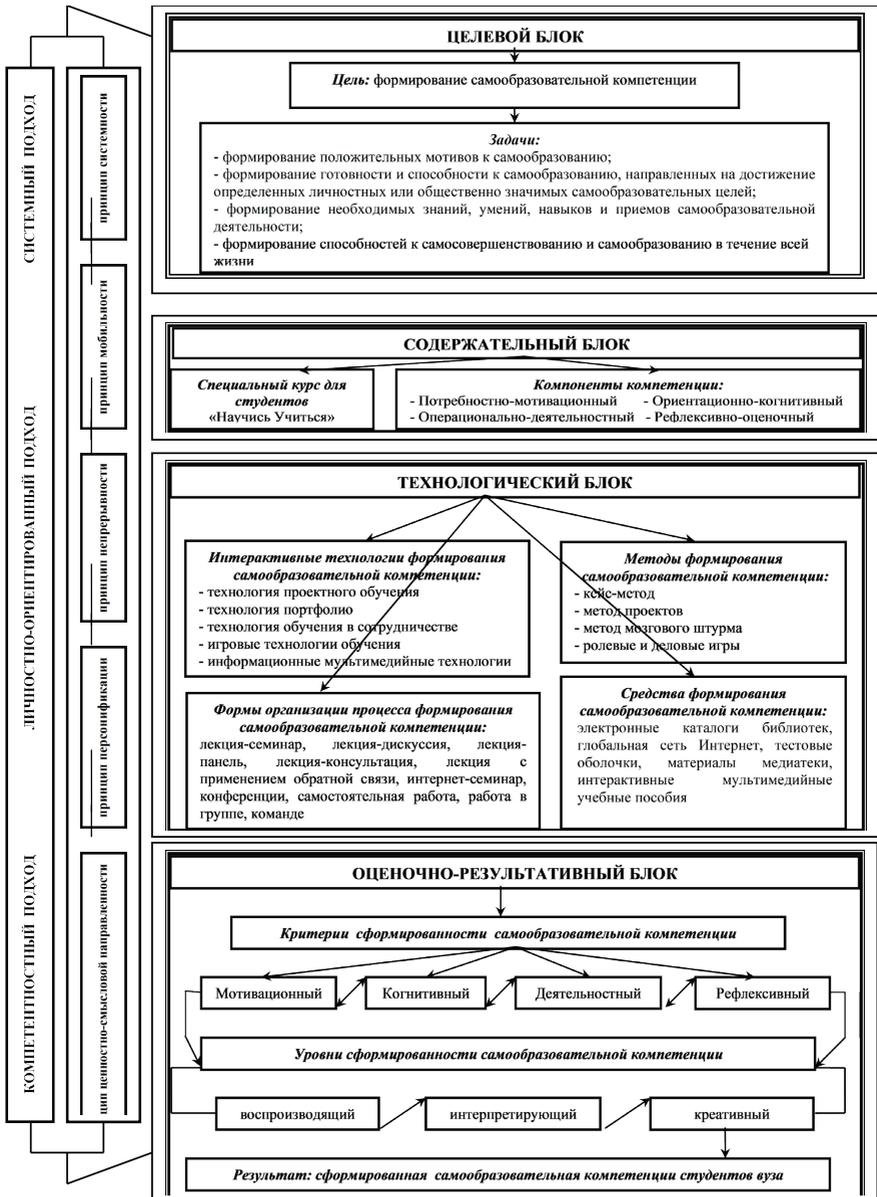


Рис. 1. Теоретико-прикладная модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза

Данная цель конкретизирована следующими задачами: 1) формирование положительных мотивов самообразования; 2) формирование готовности и способности к самообразованию, направленных на достижение определенных личностных или общественно значимых самообразовательных целей; 3) формирование необходимых знаний, умений, навыков и приемов самообразовательной деятельности; 4) формирование способностей к самообразованию и самосовершенствованию в течение всей жизни.

Содержательный блок теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза представляет собой совокупность потребностно-мотивационного, ориентационно-когнитивного, операционально-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов самообразовательной компетенции. Кратко изложим содержание данных компонентов компетенции:

- потребностно-мотивационный компонент самообразовательной компетенции предполагает потребность студента к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, способствует формированию комплекса мотивов, устойчивого интереса, обеспечивает положительное отношение и интерес к самообразовательной деятельности, осознание личной и социальной значимости самообразования;

- ориентационно-когнитивный компонент самообразовательной компетенции характеризует уровень знаний студента о сущности, формах, приемах, способах самообразования, уровень владения общеобразовательными, предметными и профессиональными знаниями, способность к непрерывному личному самообразованию, характеризует знания потенциальных возможностей современных информационно-телекоммуникационных технологий;

- операционально-деятельностный компонент самообразовательной компетенции представляет собой овладение совокупностью учебно-информационных, учебно-организационных, учебно-коммуникативных умений;

- рефлексивно-оценочный компонент самообразовательной компетенции включает анализ и самооценку своей готовности к самообразованию, адекватную оценку своих достижений, потребность в рефлексии самообразования, владение рефлексивными технологиями в области самообразования.

Данный блок модели выполняет обучающую (приобретение знаний и умений), воспитательную (формирование качеств личности значимых для развития самообразования), организационную функции.

Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза осуществлялось нами в процессе реализации разработанного для студентов вуза

спецкурса «Научись учиться», в основе которого легла структура модульной учебной программы, разработанной старшим научным сотрудником лаборатории исследования зарубежного опыта профессионального образования Учреждения Российской академии образования «Институт педагогики и психологии профессионального образования» г. Казани Р.Г. Сахиевой [49]. Данный практико-ориентированный курс направлен на освоение студентами понятий о сущности, структуре самообразовательной деятельности, знакомит студентов с приемами рациональной организации учебного труда, приемами по работе с учебной информацией, телекоммуникационными технологиями. Курс включает 26 ч. аудиторных занятий, состоящих из лекций-презентаций и практических занятий, и 8 ч. индивидуального тьюториала. Для более эффективного усвоения данного спецкурса нами разработаны методические рекомендации для студентов по организации самообразовательной деятельности.

Основная цель спецкурса для студентов «Научись учиться» – формирование самообразовательной компетенции студентов вуза. Данный курс направлен на решение следующих задач: 1) ознакомление студентов с имеющимся опытом и теоретическими исследованиями по проблеме самообразования, о роли самообразования в жизни человека и особенностях самообразовательной деятельности в высшей школе; 2) формирование у студентов вуза понятия самообразования, его сущности, содержания и структуры; 3) вооружение студентов приемами самообразования: организацией самообразовательной деятельности, работой с разными источниками информации и т. п.; 4) формирование самообразовательных умений и навыков, способствующих формированию самообразовательной компетенции студентов вуза. В ходе изучения данного курса студенты должны научиться понимать значение самообразования в жизни человека, уметь организовывать свое самообразование, владеть эффективными способами и приемами самообразования, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, уметь создавать портфолио.

Программа спецкурса «Научись учиться» предполагает изучение трех модулей. В первом модуле программы обучающиеся знакомятся с теоретическими аспектами развития самообразования студентов высшей школы: развитием самообразования в отечественной и зарубежной педагогической науке, сущностью и структурой самообразовательной деятельности студентов вуза, спецификой компетентностного подхода в процессе развития самообразования студентов вуза.

Второй модуль посвящен проектированию индивидуальных образовательных маршрутов студентов и технологии портфолио, в том числе и языкового.

Третий модуль предполагает ознакомление с приемами по организации самообразования студентов, рациональной организации учебного труда, приемами по работе с учебной информацией, с телекоммуникационными технологиями, а также с приемами по организации самообразовательной деятельности студентов по иностранному языку.

Следует отметить, что важным условием успешного формирования самообразовательной компетенции студентов вуза является комплексное применение интерактивных технологий, методов, форм и средств, которые позволят так организовывать самообразовательный процесс, чтобы он способствовал формированию личности обучаемого, способного организовать свое самообразование во время обучения в вузе и после окончания его. Данные технологии, методы, формы и средства обучения составляют технологический блок теоретико-прикладной модели, которая выполняет ориентирующую функцию.

Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза осуществляется под влиянием всех компонентов образовательного процесса как единого целого. При моделировании процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза мы использовали следующие интерактивные технологии: технология проектного обучения, технология обучения в сотрудничестве, игровые технологии обучения, информационные мультимедийные телекоммуникационные технологии, технология портфолио.

Для более эффективного осуществления процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, формами реализации предложенной нами модели являются дискуссии, лекции-панели, лекции-консультации, лекции с применением обратной связи, Интернет-семинары, самостоятельные работы, работы в группе, команде. В представленной теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза нами были использованы следующие методы обучения: метод проектов, кейс-метод, метод мозгового штурма, ролевые и деловые игры. В качестве средств обучения в данной модели мы использовали фонды электронных каталогов библиотек, глобальной сети Интернет, материалы медиатеки, интерактивные мультимедийные учебные пособия (мультимедиа-, аудио-, видеоматериалы).

При апробации спецкурса «Научись учиться» в качестве основных форм и методов на практических занятиях выступили метод мозгового штурма, ролевые и деловые игры, работа в малых группах, обучающие игры, лекция-семинар, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-консультация, лекция с применением обратной связи, семинары, самостоятельная работа, работа в группе и команде. Выбор данных методов и форм не случаен, поскольку они

способствуют высокой степени включенности студентов в процесс обучения, формированию их активности в процессе разных видов самообразовательной деятельности, совпадению познавательных интересов преподавателя и студентов, коллективному форсированию усилий, наличию обратных связей в процессе самообразования, мотивации обучения и самообразования, повышенной эмоциональности студентов.

Безусловно, эффективность педагогического процесса обеспечивается не отдельно взятыми технологиями, формами, методами и средствами, а их продуманной, взаимосвязанной системой. Реализация данных технологий, форм, методов и средств обучения в единстве способствует формированию самообразовательной компетенции студентов вуза, а также профессиональному совершенствованию самого педагога.

Следующий, оценочно-результативный блок теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза выполняет мониторинговую (установление обратной связи преподавателя со студентами и получение информации об уровне развития компетенции в области самообразования – воспроизводящий, интерпретирующий, креативный) и коррекционную функции (развитие умения студента выполнять коррекцию, уточнение поставленных самообразовательных целей, способов действий по достижению этих целей, внесение изменений в траекторию своего самообразования, оценки результата самообразования). В качестве критериев оценки эффективности процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза мы рассматриваем мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Мотивационный критерий предполагает наличие у студентов комплекса мотивов, побуждающих к самообразованию; потребности к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию; осознание личной и социальной значимости самообразования. Когнитивный критерий включает владение знаниями о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразования, о формах, приемах, способах самообразовательной деятельности, о потенциальных возможностях современных информационно-телекоммуникационных технологий для организации своего самообразования. Деятельностный критерий связан с овладением комплекса умений и навыков самообразования, а именно: умение планировать и осуществлять самообразовательную деятельность (владение приемами самообразования), умение работать с информацией (владение современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации), умение осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи и систематизировать их, умение самостоятельно находить опти-

мальные решения самообразовательных задач. Рефлексивный критерий выявляет степень умения осуществлять самоконтроль, самоанализ, самооценку, рефлекссию и корректировку своего самообразования.

Данный блок модели представлен также тремя уровнями сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза: низкий (воспроизводящий), средний (интерпретирующий), высокий (креативный).

Результатом внедрения теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза является сформированная самообразовательная компетенция студентов вуза.

Представленная нами теоретико-прикладная модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, включающая в себя целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативные блоки, отличается гибкостью и вариативностью, что позволяет быстро реагировать не только на изменения, происходящие в обществе, но и на требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки специалистов, а также позволяет обеспечить эффективное формирование самообразовательной компетенции студентов вуза.

2.2 Интерактивные технологии формирования самообразовательной компетенции студентов вуза

Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза строится на основе имеющегося опыта самообразовательной деятельности студентов и направлено на формирование и дальнейшее развитие этого опыта, в соответствии с чем требует поиска и использования принципиально новых образовательных технологий.

В психолого-педагогической литературе существуют следующие подходы к определению образовательной технологии: одни исследователи этой проблемы (В.В. Гузеев, Б.Т. Лихачев, Ч. Кунесевич, П.И. Пидкасистый, О.Н. Филатов, Ж.С. Хайдаров и др.) понимают педагогическую технологию как совокупность средств, систем, принципов и правил, применяемых в дидактической практике; характерной чертой второй группы дефиниций (В.С. Безрукова, М.И. Махмутов, Н.И. Орлов, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов и др.) является определение педагогической технологии как алгоритма взаимодействия субъектов педагогического процесса, ведущего к достижению поставленных целей; сторонники третьего подхода (В.П. Беспалько, Г.Д. Митчелл, В. Стрыковский, В. Стрыковский и др.) идентифицируют педагогическую технологию с педагогической системой или самостоятельной научной дисциплиной; исследователи

четвертого подхода (Р. Кауфман, В.М. Шепель, М. Эраут и др.) определяют педагогическую технологию как междисциплинарный конгломерат [47].

Компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение конкретных результатов и приобретение значимых компетенций, именно поэтому он предполагает использование интерактивных технологий самообразовательной деятельности.

Термин «интерактивные технологии» можно перевести как технологии, позволяющие студентам взаимодействовать между собой, а термин «интерактивное обучение» как обучение, построенное на взаимодействии, сотрудничестве. Это и есть сущность интерактивной технологии – обучение происходит во взаимодействии и сотрудничестве всех обучающихся, включая преподавателя.

Характерными особенностями интерактивных технологий, используемых при формировании самообразовательной компетенции студентов вуза являются: субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, имеющее формы сотрудничества и общения; обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, когда внешним выступает мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив; реализуют компетентностный и деятельностные подходы в обучении; построены на принципах личностно-ориентированного обучения.

При использовании интерактивных технологий преподавателю необходимо: исходить из того, что у студентов должна быть внутренняя мотивация к самообразованию; помогать студентам в формулировании и уточнении самообразовательных целей и задач; разрабатывать научно-методическое обеспечение процесса формирования самообразовательной компетенции студентов вуза; выступать для студентов как источник разнообразного опыта самообразования, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной самообразовательной задачи; демонстрировать студентам свое полное доверие и поддержку к ним; оказывать психолого-педагогическую поддержку студентам при формировании самообразовательной компетенции [47].

Мы считаем, что интерактивные технологии формирования самообразовательной компетенции студентов вуза способствуют: 1) развитию внутренней мотивации к учению и самообразованию; 2) созданию у студента целостного представления о самообразовательной деятельности, ее динамике и месте в реальной ситуации решения конкретных самообразовательных задач; 3) приобретению опыта межличностного и группового взаимодействия в процессе формирования самообразовательной компетенции; 4) развитию творческого мышле-

ния, активности и самостоятельности студентов; 5) созданию условий для появления личностной установки, мотивации; 6) закреплению знаний и умений, необходимых для формирования самообразовательной деятельности; 7) рефлексии собственной самообразовательной деятельности.

В ходе исследовательской работы нами были отобраны и использованы следующие технологии формирования самообразовательной компетенции студентов вуза: проектная технология, технология обучения в сотрудничестве, игровые технологии, информационные телекоммуникационные технологии, технология портфолио.

Проектную технологию, основоположником которой был Джон Дьюи, мы относим к тем немногим образовательным технологиям, позволяющим в высшем учебном заведении формировать самообразовательную компетенцию студентов, и понимаем как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность студентов-партнеров, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта. В рамках технологии проектного обучения нами был использован метод проектов. Метод проектов – гибкая дидактическая система организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию обучающихся в деятельности и развитие их личности [36], которая предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов.

В своем исследовании к учебным проектам мы предъявляли следующие требования:

1) наличие значимой проблемы или задачи – исследовательской, информационной, практической, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная деятельность студентов (индивидуально, в паре, в группе);

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;

5) планирование действий по разрешению проблемы, пооперационная разработка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных;

6) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, корректировка, выводы;

7) организация поиска информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы;

8) результатом работы над проектом является его продукт, который создается участниками проектной группы;

9) презентация и защита готового проекта;

10) создание проектной папки, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, отчеты и др.;

11) рефлексия как на определенных этапах, так и по итогам реализации проекта.

Для рациональной организации работы необходимо понимать, что проекты бывают разные [36]. Классификации современных проектов приведены в таблице 2.

Таблица 2

Классификация современных проектов

Основ-я для клас-ции	Типы проектов	Краткая характеристика
Доминирующий вид деятельности	Исследовательский	Предполагает наличие хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов. Этот тип проектов полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.
	Творческий	Предполагает творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату.
	Ролево-Игровой	Предполагает распределение участниками определенных ролей: литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Структура намечается и остается открытой до окончания работы.

Основ-я для клас-ции	Типы проектов	Краткая характеристика
	Информационный	Предполагает сбор информации о каком-то объекте, явлении; ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Требуется хорошо продуманной структуры: цель проекта (предмет информационного поиска), способы обработки информации (анализ, синтез идей, аргументированные выводы) результат информационного поиска (статья, доклад реферат), презентация.
	Предметно-ориентированный	Предполагает четко обозначенный с самого начала результат деятельности, ориентированный на социальные интересы самих участников. Требуется хорошо продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них.
Предметно-содержательная область	Монопроект	Проводится в рамках одной дисциплины. При этом выбираются наиболее сложные разделы программы (в курсе ИЯ это темы, связанные со страноведческой, социальной, исторической тематикой), требует тщательной структуризации по занятиям с четким обозначением целей, задач проекта, тех знаний, умений, которые студенты в результате должны приобрести.
	Межпредметный	Выполняется, как правило, во внеаудиторное время. Требуется очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, хорошо проработанной формы промежуточных и итоговой презентаций.
По координации проекта	С открытой координацией	Предполагает консультационно-координирующую функцию руководителя проекта.
	Со скрытой координацией (телекоммуникационный проект)	Координатор выступает как полноправный участник проекта. Предполагает совместную учебно-познавательную деятельность студентов-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций и направленную на достижение общего результата совместной деятельности. Межпредметные проекты требуют привлечения интегрированного знания, в большей степени способствуют диалогу культур.

Классификация современных проектов

Основ-я для клас-ции	Типы проектов	Краткая характеристика
Характер контактов	Внутренний (региональный)	Организуют внутри вуза, между вузами, группами внутри региона одной страны.
	Международный	Предполагает участие студентов из разных стран.
Количество участников проекта	Личностный	Проводится индивидуально, между двумя партнерами.
	Парный	Проводится между парами участников.
	Групповой	Проводится между группами.
Продолжительность проведения	Краткосрочный	Проводится для решения небольшой проблемы или части более значимой проблемы.
	Средней продолжительности	Междисциплинарный, содержит достаточно значимую проблему.
	Долгосрочный	Междисциплинарный, содержит достаточно значимую проблему.

Этапы, которые необходимо соблюдать в процессе работы над проектами, представленные в таблице 3 [25].

Таблица 3

Этапы работы над проектом

Иницирующий этап	
<i>Задачи:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Определение конкретной проблемы. – Планирование действий по разрешению проблемы – кооперационная раз – работка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных. 	
1.	Установочное занятие: цели и задачи проектной деятельности, проектная тематика и типы будущих проектов, мотивирование студентов на проектную деятельность.
2.	Стендовая информация о проектной работе.
3.	Выдача письменных рекомендаций будущим авторам (темы, требования, сроки, график консультаций и пр.).

4.	Проведение консультаций по выбору тематики и типов учебных проектов, источников информации. Формулирование основных идей и замыслов.
5.	Определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования.
6.	Формирование проектных групп, оформление заявок на осуществление проекта, распределение задач (обязанностей) между членами группы.
7.	Обсуждение идей будущих проектов, составление индивидуальных планов работы над проектами, определение способов сбора и анализа информации.
8.	Утверждение тематики проектов и индивидуальных планов работы. Установление процедур и критериев оценки проектов.
Основополагающий этап	
<i>Задачи:</i>	
– Поиск информации, обработка, осмысление и представление участниками проектной группы.	
1.	Сбор и систематизация и анализ материалов в соответствии с идеей и типом проекта, подбор иллюстраций
2.	Организационно-консультационное занятие: промежуточные отчеты студентов, обсуждение альтернатив, возникающих в ходе выполнения проектов.
3.	Индивидуальные и групповые консультации по выбору оптимального варианта выполнения проекта и его оформления. Помощь студентам в подборе индивидуального визуального стиля проекта.
4.	Регулярные консультации по содержанию учебных проектов, помощь в систематизации и обобщении материалов, формулирование выводов.
Оформление программы работы над проектом.	
Прагматический этап	
<i>Задачи:</i> Создание продукта участниками проектной группы в ходе решения поставленной проблемы.	
1.	Оформление результатов проектной деятельности.
Этапы работы над проектом	
2.	Консультационное занятие: защита проекта.
3.	Доработка проекта с учетом замечаний и предложений.
4.	Формирование групп оппонентов, рецензентов и «внешних» экспертов.

5.	Подготовка к публичной защите проектов: <ul style="list-style-type: none"> – определение даты и места; – выпуск распоряжения о порядке защиты и составе аудитории (включая независимую экспертную комиссию); – определение программы и сценария публичной защиты, распределение заданий временным творческим группам (медиа-поддержка, подготовка аудитории, фото-видеосъемка и пр.); – составление аннотаций на проекты и выпуск программы их публичной защиты; – подготовка аудитории; – приглашение гостей; – стендовая информация о мероприятии; – подготовка раздаточных материалов и бланков оценки проектных работ.
Заключительный этап	
<i>Задачи:</i> Подготовка к защите проекта. Презентация проекта.	
1.	Публичная защита проектов.
2.	Подведение итогов, конструктивный анализ выполненной работы.
Итоговый этап	
<i>Задачи:</i> Обобщение и подведение итогов.	
1.	Подведение итогов по результатам проектной деятельности.
2.	Обобщение материалов. Оформление отчетов о выполненной работе и стендовой информации по итогам защиты проектов.

Осуществлять проектную деятельность на иностранном языке довольно сложно, поскольку студенты не всегда умеют вести дискуссию на иностранном языке, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т.д. Безусловно, неизбежны и языковые ошибки, так как часть информации незнакома студентам и вызывает определенные языковые трудности. Поэтому, разработке проекта должно предшествовать повторение и обобщение необходимого грамматического и языкового материала, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом. Проекты, включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самообразовательной деятельности студентов. Работа над проектом требовала от студен-

тов высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Студенты учатся работать с научной литературой, приобретали навыки критического отбора и анализа необходимой информации, что в целом способствовало формированию самообразовательной компетенции студентов вуза.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что проектная деятельность будет успешной, если: 1) деятельность студентов, вовлеченных в проектную работу, высокомотивирована; 2) квалификация преподавателя как специалиста в предметной области и как специалиста по управлению проектной деятельности достаточно высокая; 3) практический результат проектной деятельности (конечный продукт) востребован и применим в какой-либо прикладной области; 4) технические средства реализации проектной деятельности соответствуют поставленным целям и задачам и эффективно использованы.

Работа над проектом, в подавляющем большинстве случаев, носит групповой характер. А групповая форма работы отличается по структуре большой долей самостоятельной работы студентов, что особенно важно в процессе формирования самообразовательной компетенции студентов вуза. Технология, которая включает в себя групповые формы работы, носит название обучение в сотрудничестве (Cooperative Learning). В основе данной технологии лежат научные теории и разработки таких известных психологов, как Л. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Джонсон и Ф. Джонсон, Б.Ф. Скиннер, Р. Славин, Э. Аронсон и др. Обучение в сотрудничестве – это совместное обучение, в результате которого студенты работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде.

Одним из наиболее широко используемых вариантов технологии обучения в сотрудничестве является метод обучения в команде (Student Team Learning – STL).

В ходе опытно-экспериментальной работы мы использовали метод обучения в команде (Student Team Learning – STL), который является одним из вариантов технологии обучения в сотрудничестве. В данном методе особое внимание уделяется групповым целям, которые могут быть достигнуты только в результате самообразовательной деятельности, самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой / проблемой / вопросом, подлежащими изучению. Задача каждого студента состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при

этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый. Обучение в команде сводится к трем основным положениям: а) индивидуальная ответственность каждого студента означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой, приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме; б) равные возможности для достижения успеха означают, что каждый студент приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других студентов этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим студентам равные возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь изо всех сил улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и слабый студент могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную «планку»; в) «награду» команды / группы получают одну на всех в виде балльной оценки, какого-то сертификата, значка отличия, похвалы, других видов оценки их совместной деятельности. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную «планку» и время на ее достижение.

Другим вариантом технологии обучения в сотрудничестве, которая использовалась нами в ходе опытно-экспериментальной работы – «Пила» (Jigsaw – в дословном переводе с английского – ажурная пила, машинная ножовка), разработанный профессором Э. Аренсоном в 1978 г. Сущность данного метода состоит в том, что студенты разбиваются на группы, и получают задание, в котором задается общая тема для изучения (проблемная ситуация, отдельный вопрос в рамках изучаемой темы и пр.). Студенты анализируют полученное задание, разбивают его на несколько подзаданий (от двух до четырех), планируют свою работу и определяют, кто за что отвечает (кто какую часть задания готовит). Дальнейшая работа строится по следующему плану: 1) Общие эксперты. Студенты, ответственные за тот или иной вопрос, на этом этапе встречаются со своими «коллегами» из других групп, получивших такое же точно задание. Их совместной задачей является обсуждение стратегии поиска и представления этого материала другим членам группы, обмен известной информацией по изучаемому вопросу. 2) Поиск и анализ информации. На этом этапе студенты работают индивидуально, собирая и анализируя информацию.

Их задача – как можно детальнее познакомиться с вопросом, изучить материал с такой тщательностью, чтобы это позволило им достичь уровня эксперта по данному вопросу. 3) Тренинг экспертов. После сбора и первоначального анализа информации студенты-эксперты представляют собранную информацию друг другу (или третьему лицу, например, приглашенному «независимому» эксперту), подводят итоги проделанной работы и вырабатывают окончательный вариант презентации по данной теме, которую они затем представляют другим участникам группы. 4) Общий сбор группы. Каждый из экспертов возвращается в установленный срок в свою группу и проводит презентацию. Его задача сводится к следующему: за минимальное время он должен научить своих одногруппников тому, что он узнал сам, и представить учебные материалы, которыми он пользовался при подготовке к семинару. 5) Анализ работы. После завершения обмена презентациями и обсуждения всех вопросов, которые были недостаточно ясно отображены в презентациях, студенты обсуждают и оценивают работы подгруппы в целом. Отмечается вклад каждого в общее дело, удалось ли работать командой, обсуждается учебный процесс (насколько удобно было общаться друг с другом, все ли было понятно и т. п.). После завершения работы групп преподаватель оценивал их работу.

На формирующем этапе нашего эксперимента по формированию самообразовательной компетенции студентов вуза мы изучили и апробировали игровые технологии обучения, являющиеся средством активизации образовательного процесса и самообразовательной деятельности студента. Игровые занятия, в отличие от традиционных занятий, усиливают самообразовательную деятельность студентов, активизируют их познавательную творческую деятельность, развивают инициативу и общение. Обучающие игры и задания, деловые игры максимально приближенные к реальным, профессионально-ориентированным ситуациям, способствуют проявлению самостоятельности личности студента, творческого подхода к решению задач самообразования и самореализации в конкретной социальной роли. Обязательным элементом игр является разрешение проблемной ситуации, что способствует улучшению мотивированности высказываний, делает их более аргументированными и эмоциональными. Использование игры, основанной на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию самообразовательной деятельности студента, поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служит также развитию критического мышления студента. И, наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного решения развивает логическое

мышление, умение аргументировать и контр аргументировать, убеждать собеседника, что, в свою очередь, способствует формированию самообразовательной компетенции студентов вуза. Опытнo-экспериментальная работа показала, что игровые технологии способствуют не только освоению определенной информации, но и умению решать определенные проблемы (как познавательные, так и личностные), так как в их основе лежит системный анализ, опирающийся на логико-аналитические процедуры [47].

Таким образом, игровые технологии способствуют здоровому противоборству между участниками, развитию у студентов конкурентоспособности, уверенности в себе и повышению их самооценки; проявлению самостоятельности личности, творческого подхода к решению задач самообразования и самореализации в конкретной социальной роли, формированию умений самообразовательной деятельности, сотрудничеству; воссоздают ситуации, позволяющие приблизиться к реальной жизни.

Главная задача преподавателя при развитии умения учиться – обеспечить максимальную активность студента. Поэтому, следующий метод обучения, который мы использовали в опытнo-экспериментальной работе для эффективного формирования самообразовательной компетенции – кейс-метод, основанный на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и передачи их студентам для самостоятельного изучения. К кейс-методу относят: метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций (кейс-стади), метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование, метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии.

Рассмотрим подробнее метод кейс-стади. Кейс-стади – это специально спроектированные проблемные ситуации. По степени сложности такие ситуации могут иметь уровневый характер: простые ситуации (работа на репродуктивном уровне), ситуации более высокого уровня сложности, нестандартные ситуации (творческий уровень). Особенность таких ситуаций заключается в том, что они проектируются на основе реальных жизненных ситуаций, имеющих для студентов личностный смысл [33]. Кейс-стади позволяет активизировать познавательные способности личности: теоретические знания по дисциплинам, практический опыт, умение формулировать свои мысли и выслушивать противоположную точку зрения, аргументировать и подтверждать свою точку зрения. В ходе опытнo-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что данный метод способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации, позво-

ляет обучить студентов быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, помогает им овладеть новой творческой, технологической, управленческой и социальной культурой, быть профессионально и психологически готовыми к самообразовательной деятельности. Основной единицей данного метода является заданная ситуация, которая мотивирует студента на активное участие в процессе обучения. В процессе обучения нами были активно использованы учебные ситуации, которые включают: непредвиденную критическую ситуацию, прогнозирование последующего этапа, «живую ситуацию», ролевую и деловую игру, выделение главного вопроса, выбор действия, оценка ситуации, выбор действия по ситуации.

В рамках нашего исследования мы определили пять критериев кейса: 1) по источнику – источником любого кейса является человек, вовлеченный в ситуацию, требующую решения; 2) по процессу отбора содержания – кейс должен быть основан на реальной ситуации; 3) по объему содержания – содержание должно отражать учебные цели, независимо от того, короткий кейс или длинный, излагается он конкретно или обобщенно; 4) результатам апробации в аудитории – изучение реакции на кейс важно для повышения эффективности конкретного кейса и для получения максимального учебного результата; 5) по процессу устаревания – новые ситуации требуют новых подходов, реальность создает новые источники кейсов, отодвигая в прошлое кейсы, основанные на исторических событиях.

Что касается требований к кейсам, то их объем может быть от нескольких предложений на одной странице до 30 страниц текста формата А 4. В зависимости от содержания кейс может содержать цветные иллюстрации, сопровождаться аудио- и видеоматериалами, CD или DVD, то есть виды представления кейсов, следующие: печатный кейс, мультимедиа кейс, видео-кейс. Обучение по кейс-методу предполагает как наличие банка кейсов, так и методические рекомендации по их применению, вопросы для обсуждения, задания для студентов, дидактические и информационные материалы. Кейсы могут использоваться на разных стадиях обучения: в процессе обучения, в процессе контроля.

Кейс-метод представляет собой совокупность следующих этапов: 1) Подготовительный этап. Подготовка ситуации, информационных материалов, определение места занятия в системе занятий по курсу, постановка задач. 2) Ознакомительный этап. Введение студентов в обсуждение реальной ситуации (введение в ситуацию, описание ситуации, включение информационных материалов, предъявление источников информации). 3) Основной этап. Анализ ситуации в процессе совместного обсуждения проблемы (вступительное слово

преподавателя, распределение студентов по группам из 3 – 5 человек, работа в группах: а) краткое изложение прочитанных материалов, выявление проблемных моментов, определение докладчиков; б) представление результатов анализа, межгрупповая дискуссия, подведение итогов дискуссии, определение найденных вариантов решений). Заключительный этап. Презентация результатов анализа ситуации студентами, рефлексия совместной деятельности, подведение итогов преподавателем и оценивание работы студентов [136].

Современные педагогические технологии в сочетании с современными информационными технологиями позволяют существенно повысить уровень сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза. Существенную помощь в формировании самообразовательной компетенции студентов вуза оказывают обучающие компьютерные программы: логическая схема, глоссарный тренинг, R-тьютор, телеэссе, а также интерактивные занятия с использованием дидактической спутниковой системы. Монитор компьютера, мгновенно раздвигающий пространство и сжимающий время, надежно хранящий и быстро преобразующий информацию, становится универсальным средством самообразовательной деятельности студентов. Компьютерные технологии не только обеспечивают доступность и разнообразие информации, но и активизируют самообразовательные процессы студентов. Использование мультимедийных ресурсов предоставляет новые возможности для поиска материала для исследований, общения с помощью средств текстовой, аудио- и видеокommunikации. Мультимедиа позволяет представить учебные объекты множеством различных способов, т.е. с помощью графики, фото, видео, анимации и звука. Благодаря мультимедиа появляется возможность одновременного воспроизведения на экране компьютера и в звуке некоторой совокупности объектов, представленных различными способами. Сегодняшний студент имеет возможность прослушать лекции лучших преподавателей университетов мира, что, безусловно, способствует эффективному развитию его самообразования. Есть сайты, где собраны лучшие обучающие видеоматериалы (в основном – лекции и обучающие материалы из колледжей и университетов мира). Сегодня существует открытый доступ к образовательным аудио и видео материалам для студентов и всех желающих, кто имеет выход в Интернет, что способствует приобретению важного умения – умения учиться самому.

Следующая технология, которая была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы – технология портфолио. Портфолио рассматривается нами как педагогическая технология, способствующая формированию у студента потребности в самообразовании и создающая условия для самообра-

звательной деятельности студента, посредством включения рефлексивной самооценки собственной деятельности, в том числе самообразовательной. Важнейшей целью портфолио является повышение саморефлексивности студентов по отношению к процессам учения, которая рассматривается как предпосылка повышения самоответственности обучающегося по отношению к учению, самостоятельности в организации процесса (т.е. движение в сторону самообучения) и участие в процессе оценивания качества результатов учения [47]. В наиболее общих чертах технологию портфолио можно охарактеризовать следующими признаками: 1) портфолио представляет собой набор материалов, отражающих самостоятельную работу студента; 2) портфолио разрабатывается совместно с преподавателем, научным руководителем и после собеседования утверждается как набор требований, параметров, характеристик размещаемых в нем материалов; 3) каждая работа предваряется подробным и аргументированным объяснением причин и критериев выбора темы, ее практического назначения, может сопровождаться кратким комментарием и анализом, выявляющим ее положительные и отрицательные стороны; 4) автор портфолио приводит вариант самооценки (в форме рассуждений, заключений и их обоснований), анализ результатов работы [54].

Существуют различные типы портфолио. Анализ типов портфолио показывает, что если цель портфолио – демонстрация достижений, то в этом случае авторы говорят о портфолио достижений. Портфолио-отчет или портфолио работ представляет широкий спектр работ, его цель – показать, что студент справился с программой обучения. Рефлексивный портфолио, или портфолио самооценки, имеет своей целью обучение адекватной самооценке собственных достижений и возможностей, рефлексии собственной деятельности. Если цель портфолио задается в рамках изучения конкретной темы и сама технология выступает как инструмент обратной связи в учебном процессе, то студентам предлагается работа над тематическим или проблемно-исследовательским портфолио.

Наиболее оптимальным и эффективным типом портфолио, способствующим формированию самообразовательной компетенции студентов вуза, на наш взгляд, является многоцелевое портфолио, поскольку дидактические возможности направлены на: во-первых, создание учебной среды, которая позволит студентам конструировать собственные знания, развивать способности самостоятельного мышления и действия, во-вторых, осуществление мониторинга развития умений, что позволит фиксировать динамику развития студента в целом. Многоцелевое портфолио включает в себя четыре основных раздела.

В первом разделе – «Портрет» студенты представляют себя следующим способом: фотографиями, резюме, автобиографией, эссе. В раздел «Коллектор» студенты включают информацию, связанную с тематикой, но не являющуюся продуктом их деятельности: программы, планы, глоссарий, приказы и инструкции, информационные материалы, полученные от преподавателя, алгоритмы решения ситуационных задач, иллюстративный материал и др. В следующий раздел – «Рабочие материалы», студенты заносят: 1) результаты учебной деятельности: а) учебно-методические; б) научные, обязательные; в) научные, дополнительные работы; 2) результаты внеучебной деятельности: а) работу, выполненную по заданию кафедры, факультета, университета; б) творческие работы. Этот раздел представляет собой «копилку» работ, выполненных автором портфолио в процессе обучения и самообразовательной деятельности. В раздел «Мои достижения» студенты включают работы, демонстрирующие их успехи, прогресс в обучении и самообразовании. Это могут быть результаты контрольных и самостоятельных работ, отзывы преподавателей, сертификаты, грамоты научно-практических конференций, олимпиад, конкурсов и др. Также приветствуется наличие рефлексивного комментария к каждому материалу этого раздела. В данный раздел можно включать сторонние оценки, отзывы и рекомендации, а также самоанализ, самооценку своей самообразовательной деятельности. Кроме того, многоцелевое портфолио включает в себя обязательную и вариативную части. В обязательную часть портфолио помещаются выполненные студентами задания, опорные конспекты, схемы, практические работы в соответствии с требованиями ГОС по дисциплине. Вариативная часть предполагает расширенный или углубленный уровень освоения содержания модуля и рассчитана на высокую познавательную активность и самообразовательную деятельность студентов. Вариативная часть также включает в себя дополнительные рубрики, которые студенты предлагают сами. В ходе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что ведение студентами индивидуальных портфолио во время обучения в вузе позволяет: отразить степень творческой активности студента при изучении различных тем и разделов дисциплин; проследить индивидуальный прогресс студента, достигнутый им в процессе обучения; поддерживать и стимулировать учебную мотивацию студента; поощрять активность и самостоятельность; сформировать умения учиться, расширить возможности обучения и самообразования; развивать навыки рефлексивной деятельности, а также обеспечить подход, при котором студенты могут самостоятельно оценивать свое обучение.

Следующий тип портфолио, способствующий формированию самообразовательной компетенции студентов вуза, и который был использован нами в ходе опытно-экспериментальной работы – Европейский языковой портфолио. Европейский языковой портфолио был разработан и пилотирован Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге в 1998 – 2000 годах. Он был запущен в пилотирование по всей Европе во время проведения Общеευропейского года языков как инструмент поддержки развития поликультурности и полиязычности. Портфолио состоит из трёх частей: языкового паспорта (англ. Language Passport), языковой биографии (англ. Language Biography) и досье (англ. Dossier). Рассмотрим их подробнее.

1. Языковой паспорт представляет собой документ, показывающий уровень владения иностранными языками на данный момент. Сюда студенты заносят свои личные данные, данные о изучаемых языках, факты и опыт межкультурного общения, участие в конкурсах и олимпиадах, сданные экзамены и языковые сертификаты, оценки уровня владения ИЯ в настоящее время.

2. Языковая биография отражает историю изучения языка: как, где и почему обучающийся изучал какой-либо язык. Данный раздел содержит контрольные листы самооценки по Европейской шкале уровней владения языком. Контрольные листы самооценки позволяют оценить успехи студентов в изучении языков. Обращаясь к данной шкале 2 раза в год, студенты самостоятельно отслеживают свой индивидуальный процесс учения, корректируют его, ставят новые цели. Это способствует формированию автономности студента, способности самостоятельно учиться на протяжении жизни.

3. Досье содержит материалы, которые кажутся интересными и информативными их обладателю и которые студент готов показать другим людям. В данном разделе используются две рубрики. 1) Коллектор, куда студенты помещают конкретные материалы об участии в проектах, свои наиболее удачные работы, сочинения, дипломы, свидетельства об окончании курсов. 2) Рабочие материалы, где хранятся образцы продуктов речевой и учебной деятельности, письменные работы, грамматические таблицы, схемы, отражающие работу студента в рамках той или иной темы.

Безусловно, все части портфолио взаимосвязаны и дополняют друг друга: студенты собирают работы в досье, анализируют их в языковой биографии и результаты достижений фиксируют в языковом паспорте. При работе над языковым портфолио студенты могут столкнуться с рядом проблем и трудностей, в частности: неумение составлять резюме на иностранном языке, определение своего уровня владения иностранным языком по видам речевой деятель-

ности, трудности при описании фактов и опыта межкультурного общения на иностранном языке, формализм и соревнование при сборе портфолио, сбор в портфолио только официальных документов, понимание портфолио только как возможности «накопительной оценки достижений студента», отсутствие единых критериев оценки его содержания. Технология Европейского языкового портфолио делает языковое обучение студентов более прозрачным, развивает рефлексию и возможность самооценки, самоконтроля, помогает взять на себя большую ответственность за своё обучение языку, что в целом, способствует формированию самообразовательной компетенции студентов.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что использование интерактивных технологий обеспечивает эффективное обучение студентов в режиме самообразования и в режиме, при котором преподаватель от обычного инструктирования переходит к консультированию. В процессе использования интерактивных технологий у студентов формируются следующие умения:

1. Учебно-организационные умения, а именно: определять адекватную задачу в соответствии с самообразовательной деятельностью; составлять рациональную программу самообразования для достижения поставленной задачи с учетом своих индивидуальных способностей и потребностей; оценивать свои силы и рационально распределить их для получения необходимого результата; намечать или отбирать средства, способы и приемы самообразования; вносить определенную корректировку в план действий с появлением новых условий и дополнительных задач; осуществлять самоконтроль и самоанализ самообразования; соотнести полученный результат с поставленной целью и произвести самооценку.

2. Учебно-информационные умения, а именно: самостоятельно искать, анализировать, отбирать, организовывать, обрабатывать, сохранять и передавать необходимую, полученную с помощью таких средств как: мультимедийные технологии, информационные технологии (чтение, конспектирование, построение графиков, схем и т. д.); критически подходить к информации, определять важность и ценность информации, достоверность и убедительность фактов; рационально запоминать информацию; синтезировать данные нескольких источников, обобщать и систематизировать полученную информацию; выделять главное, делать выводы; сравнивать, сопоставлять информацию, классифицировать факты по определенному признаку; определять логическую, хронологическую последовательность фактов, находить причинно-следственные

связи; конкретизировать полученную информацию, выделять необходимые детали; строить аргументацию, осуществлять доказательство и опровержение.

3. Учебно-коммуникативные умения, а именно: взаимодействовать, строить коммуникацию с другим людьми – вести диалог в паре, группе, учитывать сходство и разницу позиций, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе; умение адаптировать стили коммуникации для улучшения понимания; умение выражать собственные мысли, позиции, суждения, впечатления и переживания (в устной и письменной форме); умение работать с разными текстами как пространством общения (учебным, справочным, научно-познавательным), то есть задавать вопросы к тексту (или его автору), понимать информацию, воспроизводить ее, а также создавать на его основе собственные выводы и обобщения; взаимодействовать с окружающими и удаленными людьми и событиями, искать и находить компромиссы; корректно вести учебный диалог.

Подводя итоги данного параграфа, необходимо отметить, что использование интерактивных технологий как одного из условий формирования самообразовательной компетенции студентов вуза возможно при грамотно подобранных формах занятий, предусматривающих использование интерактивных методов, повышающих активность студентов и способствующих развитию их самообразования.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов вуза

Разработанные нами педагогические условия проверялись в ходе опытно-экспериментальной работы, организованной на базе ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г. Казань) (экспериментальная группа – 67 студентов) и ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Казань) (контрольная группа 104 студента).

В начале опытно-экспериментальной работы нами был осуществлен анализ нормативных документов, учебных программ, образовательных программ ГОС ВПО третьего поколения; разработан алгоритм опытно-экспериментальной работы; подобраны диагностический инструментарий и методики; разработаны критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный), а также соответствующие им показатели уровней сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза.

В ходе констатирующего этап эксперимента использовались следующие методы диагностики: целенаправленное и систематическое наблюдение за деятельностью преподавателя и студентов; анализ ответов на занятиях, письменных работ и тестов; беседы с преподавателями и студентами учебных заведений; анкетный опрос по выявлению отношения преподавателей и студентов к процессу формирования самообразовательной компетенции.

На констатирующем этапе мы зафиксировали сформированность самообразовательной компетенции студентов вуза в контрольных и экспериментальных группах по разработанным компонентам компетенции (потребностно-мотивационный, ориентационно-когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный). Для измерения сформированности каждого компонента самообразовательной компетенции были разработаны критерии, показатели, также подобраны диагностические методики, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Критерии, показатели и методики определения сформированности у студентов вуза самообразовательной компетенции

Крит-и	Показатели	Инструментарий / Методики
1. Мотивационный	1.1 наличие сформированности комплекса мотивов, побуждающих к самообразованию; 1.2 сформированность потребности к самообразованию; 1.3 наличие потребности в овладении общеучебными умениями, способами самообразовательной деятельности; 1.4 осознание личной и социальной значимости самообразования.	– методика диагностики мотивации к самообразовательной деятельности (разработана на основе адаптации методики для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунин); – методика диагностики внешней и внутренней мотивации (Т.Д. Дубовицкая); – карта оценки уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента самообразовательной компетенции студентов вуза (разработана автором).
2. Когнитивный	2.1 владение знаниями о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразования; 2.2 владение знаниями о формах, приемах, способах самообразовательной деятельности; 2.3 владение знаниями о потенциальных возможностях современных информационно-телекоммуникационных технологий для организации своего самообразования.	– анкета для выявления уровня сформированности ориентационно-когнитивного компонента самообразовательной компетенции студентов вуза (разработана автором); – карта оценки уровня сформированности ориентационно-когнитивного компонента самообразовательной компетенции студентов вуза (разработана автором).

Крит-и	Показатели	Инструментарий / Методики
3. Деятельност-ный	3.1 умение планировать и осуществлять самообразование (владение приемами, способами самообразования); 3.2 умение работать с информацией: владение современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации; критического ее осмысления; 3.3 умение осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, систематизировать их; 3.4 способность самостоятельно находить решения самообразовательных задач.	– анкетирование для выявления уровня сформированности операционально-деятельностного компонента самообразовательной компетенции студентов вуза (разработана автором); – карта оценки уровня сформированности операционально-деятельностного компонента самообразовательной компетенции студентов вуза (разработана автором).
4. Рефлексивный	4.1 наличие умений осуществлять самоконтроль самообразовательной деятельности; 4.2 способность осуществлять самоанализ и самооценку своего самообразования; 4.3 наличие умений осуществлять рефлексию своего самообразования; 4.4 способность осуществлять корректировку своей самообразовательной деятельности.	– самодиагностика; – портфолио; – экспертная оценка; – карта оценки уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента самообразовательной компетенции студентов вуза (разработана автором).

Представленные в таблице инструментарий и методики проверялись на валидность следующими способами: экспертное обсуждение в лаборатории; независимое рецензирование; экспертная оценка преподавателей-практиков; пробный пилотаж.

Для исследования показателей компонентов сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза использовались методы анкетирования, педагогического наблюдения, анализа самостоятельных работ испытуемых, диагностические карты, практико-ориентированные проекты.

В зависимости от проявления каждого критерия нами было выделено три уровня сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза: низкий (воспроизводящий), средний (интерпретирующий), высокий (креативный). Содержание уровней сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза компетенции представлены в таблице 5.

**Содержание уровней сформированности
самообразовательной компетенции студентов вуза**

Критерий	Уровни сформированности самообразовательной компетенции		
	Низкий (воспроизводящий)	Средний (интерпретирующий)	Высокий (креативный)
Мотивационный	<p>Мотивы самообразования на данном уровне стихийны (преобладают внешние мотивы), нет интереса, побуждающего к самообразованию, студент не умеет самостоятельно планировать и определять цели и задачи самообразования. У студента нет потребности в овладении общеучебными умениями и способами самообразовательной деятельности. Студент не связывает личные потребности в самообразовании с социальными интересами и с предстоящей профессиональной деятельностью.</p>	<p>Мотивы самообразования у студента постоянны (внутренние мотивы преобладают в основном над внешними), есть устойчивый интерес, побуждающий к самообразованию. Студент в недостаточной степени испытывает потребность в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании; осознание личной и социальной значимости самообразования носит непостоянный характер. Потребность в овладении общеучебными умениями и способами самообразовательной деятельности выражена недостаточно ярко.</p>	<p>Мотивы самообразовательной деятельности ярко выражены (преобладают только внутренние мотивы), есть устойчивый интерес, побуждающий к самообразовательной деятельности. Студент в высшей степени испытывает стойкую потребность в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании, потребность в овладении общеучебными умениями и способами самообразовательной деятельности. Он осознает всю важность проявления личной и социальной значимости самообразования.</p>
Когнитивный	<p>Знания о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразования носят фрагментарный характер. Знания о формах, приемах, способах самообразовательной деятельности у студента, недостаточно глубокие, бессистемные, поверхностные. Студент слабо</p>	<p>Студент не в полном объеме обладает знаниями о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразовательной деятельности, прослеживается недостаточно высокий уровень овладения знаниями о формах, приемах, способах, самообразования. Студент не владеет</p>	<p>Обладает глубокими и прочными знаниями о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразования. Студент в полном объеме обладает знаниями о формах, приемах, способах, самообразовательной деятельности и хорошо осведомлено потенциальных возможностях современных</p>

Критерий	Уровни сформированности самообразовательной компетенции		
	Средний (интерпретирующий)	Средний (интерпретирующий)	Средний (интерпретирующий)
	владеет знаниями о потенциальных возможностях современных информационно-телекоммуникационных технологий.	достаточно точными знаниями о возможностях современных информационно-телекоммуникационных технологий.	информационно-телекоммуникационных технологий.
Деятельностный	Слабо развиты умения самостоятельно планировать и осуществлять свое самообразование, умения работы с источниками информации (владение современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации) сформированы недостаточно. Студент не владеет умениями осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, систематизировать их. Способность самостоятельно находить оптимальные решения самообразовательных задач носят изолированный, поверхностный характер.	Проявляет устойчивое желание овладеть новыми умениями, навыками и приёмами самостоятельно организовывать самообразовательную деятельность, однако они развиты недостаточно; требуют доработки и совершенства умения работать с источниками информации (владение современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации). Способность самостоятельно находить решения самообразовательных задач сформирована достаточно хорошо.	Студент характеризуется умениями поставить самообразовательную задачу, четко формулировать цели, способностью самостоятельно спланировать собственную самообразовательную деятельность. Он полностью владеет умениями работать с источниками информации (современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации).
Рефлексивный	Умения осуществлять самоконтроль, самоанализ, самооценку и рефлексию своей самообразовательной деятельности у студента слабо развиты. Нег способности осуществлять корректировку своей самообразовательной деятельности.	Студентом осознается значимость совершенствования умений осуществлять самоконтроль, самоанализ, самооценку, рефлексию и корректировку своего самообразования, однако они требуют совершенства.	Студент полностью владеет умениями осуществлять самоконтроль, самоанализ, самооценку, рефлексию и корректировку своей самообразовательной деятельности; способен выявлять и самостоятельно реализовывать способы и пути самообразования.

Представленные в картах оценки количественные показатели уровней сформированности для каждого компонента компетенции и качественные показатели уровней сформированности компетенции в целом, позволили распределить студентов по трем уровням сформированности самообразовательной компетенции: низкий (воспроизводящий), средний (интерпретирующий), высокий (креативный). На низком уровне сформированности самообразовательной компетенции находилось – 47 % (АСО) и 52 % (ТГГПУ), на среднем уровне – 45 % (АСО) и 42 % (ТГГПУ), на высоком уровне – 8 % (АСО) и 6 % (ТГГПУ) (Рис. 2).

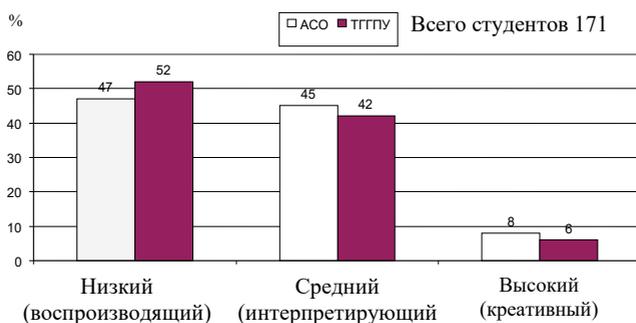


Рис. 2. Сформированность самообразовательной компетенции студентов вуза АСО и ТГГПУ на констатирующем этапе эксперимента

На формирующем этапе эксперимента мы апробировали теоретико-прикладную модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза; разработали и внедрили спецкурс для студентов «Научись учиться»; применили интерактивные технологии и внедрили индивидуальные образовательные маршруты студентов.

В ходе исследования нами были выявлены факторы, блокирующие формирование самообразовательной компетенции студентов вуза, которые условно можно разделить на две группы: внешние и внутренние.

К внешним факторам мы отнесли:

1) отсутствие свободного времени у студентов в связи с: загруженностью большим объемом аудиторных занятий; неумением грамотно распределять время; работой; занятиями в спортивных, творческих и других группах (активная общественная деятельность); семейными проблемами;

2) недостаточную обеспеченность средствами и источниками самообразовательной деятельности (учебно-методической литературой, ИКТ и др.);

- 3) недостаток консультационной помощи преподавателя;
- 4) неудовлетворительные бытовые условия дома и др.

Среди множества внутренних факторов следует особо выделить следующие:

- 1) отсутствие мотивов и потребностей к самообразовательной деятельности;
- 2) незаинтересованность, отсутствие личностной значимости процесса самообразования;
- 3) индивидуальные психологические особенности студентов (темперамент, характер, состояние здоровья);
- 4) отсутствие способностей к саморазвитию, самообразованию, приверженность к шаблонам и стереотипам;
- 5) отсутствие опыта организации самообразовательной деятельности;
- 6) слабое владение технологиями, методами и приемами самообразовательной деятельности;
- 7) устоявшийся стереотип: только в контакте с преподавателем возможно самообразование;
- 8) самоуверенность: «Я и так все знаю, все умею, мне незачем образовываться», блокирующая стремления к изменениям;
- 9) недостаточное развитие таких личностных характеристик как самостоятельность, воля, активность, целеустремленность;
- 10) неумение самостоятельно оценить рефлекссию и осуществить свою самообразовательную деятельность и др.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы повторно продиагностировали студентов по компонентам самообразовательной компетенции в контрольных и экспериментальных группах, итоги которых показали положительные результаты. Динамика уровней сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза представлена на рисунке 3.

Анализ результатов показал однозначное повышение уровня сформированности самообразовательной компетенции в экспериментальных группах: высокий уровень сформированности компетенции показали в среднем 21,6 % студентов экспериментальных групп, средний – 68 %. В контрольных группах изменения в положительную сторону произошли, но незначительные: высокого уровня достигли в среднем 10 %, среднего – 52,6 % студентов контрольных групп. Достоверность положительных изменений в экспериментальных группах доказана вычислением критерия χ^2 . Для трех экспериментальных групп $\chi^2 = 34,6$, $\chi^2 = 43,5$, $\chi^2 = 42,22$; в то время как для трех контрольных групп $\chi^2 = 1,53$, $\chi^2 = 1,076$, $\chi^2 = 1,6$.

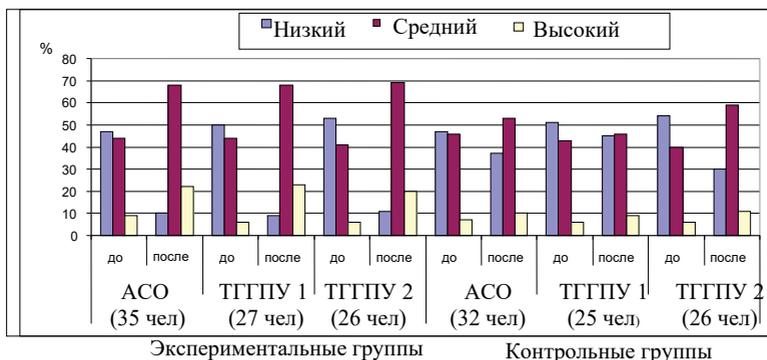


Рис. 3. Динамика уровней сформированности самообразовательной компетенции на заключительном этапе эксперимента

Анализ результатов показывает однозначное повышение уровня сформированности самообразовательной компетенции в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах изменения в положительную сторону произошли, но незначительные.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что самообразовательная деятельность напрямую зависит от сформированности типа субъектной регуляции деятельности (автономной, зависимой или смешанной). На констатирующем этапе мы определили тип субъектной регуляции деятельности у студентов контрольных и экспериментальных групп. Выделение проводилось по количеству баллов, набираемых по стандартизированному опроснику Г.С. Прыгина (Приложение 12). Опросник позволяет определить автономных, зависимых и студентов со средним уровнем автономности, т.е. принадлежащих к смешанному типу. Таблица 6 представляет результаты определения типа субъектной регуляции деятельности до и после эксперимента у студентов ГОУ ВПО ТГГПУ и ЧОУ ВПО АСО.

Как видно из таблиц на констатирующем этапе (2007 г.) не наблюдается сколько-нибудь значимых различий в типах субъективной регуляции деятельности. Результаты показывают, что вчерашние школьники сильно зависимы как в процессе, так и в результате от внешних организующих факторов. На заключительном этапе повторный опрос показал незначительное возрастание самостоятельности автономности деятельности в контрольных группах и значительный рост самостоятельной автономной деятельности у студентов экспериментальных групп.

тальных групп. Проверку достоверности различий мы осуществили критерием χ^2 ($\chi^2_{\text{контр}}=0,056$, $\chi^2_{\text{экср}}= 13,33$).

Таблица 6

Результаты определения типа субъектной регуляции деятельности у студентов контрольных и экспериментальных групп

Тип субъектной регуляции	Контрольные группы до эксперимента, чел.			Экспериментальные группы до эксперимента, чел.		
	ТГПУ		АСО	ТГПУ		АСО
	25 чел	26 чел	32 чел	27 чел	26 чел	35 чел
Автономный	1	2	1	1	-	3
Смешанный	12	12	16	12	14	18
Зависимый	12	12	15	14	12	14
	Контрольные группы после эксперимента, чел.			Экспериментальные группы после эксперимента, чел.		
Автономный	2	2	3	5	8	8
Смешанный	14	11	20	17	11	23
Зависимый	7	8	5	3	3	1

По итогам проведенной опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что внедрение разработанной нами теоретико-прикладной модели формирования самообразовательной компетенции способствует повышению уровня сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза. Применение интерактивных технологий и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов позволяет актуализировать самообразовательную деятельность студентов.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанных и внедренных в учебный процесс педагогических условий, способствующих повышению уровня сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ретроспективный анализ становления и развития проблемы самообразования показывает, что идеи о самообразовании личности имеют глубокие исторические корни, и на протяжении всей истории развития педагогической науки вопросам самообразования уделялось пристальное внимание. Богатый накопленный опыт представляет не только познавательный, но и практический интерес, который усиливается в связи с актуализацией процесса самообразования в условиях реализации Болонской декларации.

Генезис самообразования в отечественной и зарубежной педагогической науке позволил выявить существенные и целевые характеристики самообразования в конкретную историческую эпоху (начиная с античной эпохи до начала XX вв.). Охарактеризованы шесть основных этапов становления и развития проблемы самообразования, в основе выделения которых лежит доминирующая образовательная парадигма в конкретную историческую эпоху. Это: исследование проблемы самообразования в контексте философского её понимания (с VIII в. до н.э. – до V в. н.э.); религиозное понимание самообразования (с V в. – до XIV в.); исследование проблемы самообразования в контексте общих проблем обучения и воспитания (с XV в. до второй половины XIX в.); выделение самообразования в самостоятельный вид человеческой деятельности и в специальный объект социально-педагогических исследований (со второй половины XIX в. – до начала XX в.); выделение самообразования из относительно самостоятельного социально-педагогического явления в неотъемлемый элемент образования (с начала 20-х годов XX в. – до середины XX в.); исследование самообразования человека в контексте новой парадигмы развития образования – обучение в течение всей жизни (со второй половины XX в. – до начала XXI в.).

В процессе исследования определены сущность и содержание образовательной компетенции как интегрированной характеристики личности, включающей в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющейся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной, социальной самореализации человека и включает в себя четыре компонента: потребностно-мотивационный, ориентационно-когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Выявлены и реализованы педагогические условия формирования образовательной компетенции студентов вуза: разработка и апробация теоретико-

прикладной модели формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования; использование интерактивных технологий формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

В процессе исследования определены принципы формирования самообразовательной компетенции студентов вуза, а именно: принцип ценностно-смысловой направленности, принцип системности, принцип персонификации, принцип непрерывности, принцип мобильности.

В ходе исследования выявлены мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза и соответствующие им показатели, выявлены высокий (креативный), средний (интерпретирующий), низкий (воспроизводящий) уровни сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что реализация педагогических условий повысила эффективность формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Динамика уровней сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин до и после проведения формирующего этапа эксперимента показала различие исследуемых параметров в пользу экспериментальной группы. Проведенное исследование и полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать вывод о достижении цели исследования и решении поставленных задач.

Наше исследование внесло определенный вклад в решение проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов вуза. В то же время оно не носит окончательного характера и открывает перспективы дальнейших исследований по таким проблемам как учебно-методическое обеспечение процесса формирования самообразовательной компетенции студентов, использование новых цифровых технологий в данном процессе и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адольф В.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. *Айзенберг А.Я.* Издательская деятельность русской прогрессивной интеллигенции во второй половине XIX в. / А.Я. Айзенберг – URL: <http://libconfs.narod.ru/1995/p1.htm> (дата обращения: 23.02.2019).
3. *Песталоцци И. Г.* Антология гуманной педагогики. Песталоцци [Избр. тр. / Сост., авт. вступ. ст., с. 5-28, В. М. Кларин] / И.Г. Песталоцци – М.: Амонашвили, 1998. – 222 с.
4. *Арбузов С.С.* Использование подкастов при обучении студентов технического ВУЗа / С.С. Арбузов // Наука молодых – интеллектуальный потенциал современности: сб. материалов междунар. науч. конф. – Москва, 2015. – С. 186–195.
5. *Байденко В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
6. *Барышева Т.Л.* Вариативная система оценки качества обучения студентов технических специальностей в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Т.Л. Барышева. – Москва, 2009. – 168 с.
7. *Безрукова В.С.* Проективная педагогика: уч. пособие для инженер-но-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
8. *Борщева О.В.* Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку / О.В. Борщева // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 62–70.
9. *Ганченко И.О.* Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования: дис. ... докт. пед. наук / И.О. Ганченко. – Краснодар, 2004. – 342 с.
10. *Громцева А.К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие по спец. курсу для пед. ин-тов / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
11. *Долженко О.В.* Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М.: ПРОМО-Медиа, 1995. – 240 с.
12. *Дука Н.А.* Введение в педагогику: учеб. пособие / Н.А. Дука. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. – 108 с.

13. *Жук О.Л.* Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.
14. *Жураковский В.* Управление самостоятельной работой: мировой опыт / В. Жураковский, З. Сазонова, Н. Четкина и др. // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 45–49.
15. *Зеер Э.Ф.* Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2006. – № 6 (42). С. 44–54.
16. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
17. *Калугин Ю.Е.* Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию / Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. – 120 с.
18. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 698 с. – С. 163.
19. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. / М.В. Кларин. – М: Знание, 1989. – 196 с.
20. *Князева М.Л.* Ключ к самосозиданию / М.Л. Князева. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 256 с.
21. *Ковалёва Т.А.* Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Т.А. Ковалёва // Иностранные языки в дистанционном обучении. – 2009. – № 2. – С. 48–55.
22. *Коган Л.Н.* Социология культуры. / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УГПУ, 1992. – 146 с.
23. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 193 с.
24. Компетентностный подход в преподавании гуманитарных дисциплин в ССУЗ (концептуальные идеи) / Л.А. Волович [и др.]. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2008. – 23 с.
25. *Краля Н.А.* Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие / Н.А. Краля. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

26. *Кремнева Т.Л.* Компетентностный подход как базовый принцип европейской системы образования / Т.Л. Кремнева // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2009. – № 3. – С.33–38.

27. *Лабунская Н.А.* Педагогическое исследование современного студента: студент при получении образования / Н.А. Лабунская. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1999. – 75 с.

28. *Лейкина-Свирская В.* Интеллигенция в России во второй половине XIX в. / В. Лейкина-Свирская. – М.: Мысль, 1971. – 368 с. – С. 214.

29. *Лоренц В.В.* Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Лоренц. – Омск, 2001. – 250 с.

30. *Луначарский А.В.* О народном образовании / А.В. Луначарский. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 559 с. – С. 79–80.

31. *Матушанский Г.У.* Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г.У. Матушанский, О.Р. Кудakov // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 11–12. – С. 41–47.

32. *Монтень М.* Опыты. Избранные произведения в 3-х томах: [перевод] / Мишель Монтень. – Москва.: Голос, 1992. – 414 с.

33. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: «Идел-Пресс», 2008. – 608 с.

34. *Мухаметзянова Ф.Г.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента вуза на основе компетентностного подхода в контексте международного сотрудничества / Ф.Г. Мухаметзянова., Ф.А. Мухаметзянов // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции. – Казань: АСО, 2009. – С. 177–181.

35. *Николаева Е.А.* Особенности и перспективы внедрения мобильных технологий в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Е.А. Николаева, Ю.Ю. Котляренко // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12. – № 1. – С. 281–287.

36. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

37. *Ожегов С.П.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Азъ, 1994. – 907.

38. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. Пер. с польского. / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 383 с.

39. *Олейникова О.Н.* Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: монография / О.Н. Олейникова. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – 252 с.

40. *Осадчук О.Л.* Дидактическая модель саморегулируемого обучения / О.Л. Осадчук // Образование и наука. – 2008. – № 8 (56). – С. 3–10.

41. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. – URL: <https://edufm.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).

42. *Пискунов А.И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

43. *Половникова Н.А.* О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности в обучении. / Н.А.Половникова. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1968. – 202 с.

44. *Райский Б.Ф.* Формирование у учащихся стремления к самообразованию / Б.Ф. Райский. – Волгоград. пед. ин-т., 1976. – 159 с. – С. 10–15.

45. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. М-Я. – 672 с.

46. *Савицкая Н.С.* Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку / Н.С. Савицкая, М.Д. Даниленко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 2. – С. 152–153.

47. *Сагитова Р.Р.* Формирование самообразовательной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Р.Р. Сагитова – Казань, 2011. – 215 с.

48. *Сагитова Р.Р.* Использование цифровых инструментов в самообразовательной деятельности студентов в процессе обучения иностранным языкам / Р.Р. Сагитова, Ю.О. Тигина, А.А. Шакирова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусства. – 2022. – № 3. – С. 122–126.

49. *Сахиева Р.Г.* Модульно-компетентностные учебные программы в контексте международной интеграции / Р.Г. Сахиева // Стратегия качества в промышленности и образовании: материалы VI Международной конференции. Часть I. Том 2. Варна, Болгария, 2010. – С. 275–279.

50. *Сериков Г.Н.* Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.

51. *Соколова М.Л.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Соколова. – Архангельск, 2001. – 202 с.

52. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ; Астрель; Политграфиздат, 2010. – 238 с.

53. *Стариченко Б.Е.* Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49–58.

54. *Тазутдинова Э.Х.* Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности: дис... канд. пед. наук / Э.Х. Тазутдинова. – Казань, 2010. – 153 с.

55. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017. – 247 с.

56. *Тихонова Е.В.* Саморегулируемое обучение как условие профессионального самообразования учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Тихонова. – Екатеринбург, 2000. – 27 с.

57. *Толкачев В.А.* Дидактика руководства самообразованием студентов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий обучения / В.А. Толкачев, О.В. Гогуа. – URL: www.conf.muh.ru (дата обращения: 09.04.2010).

58. *Тоффлер Э.* Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, с. – (Philosophy).

59. *Трегубова Т.М.* Модели профессионального развития педагогов в условиях цифровизации: бенчмаркинг успешных практик / Т.М. Трегубова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 3 (56). – С. 364–368.

60. *Турина И.А.* Самообразование в русской дидактике второй половины XIX – начала XX в. / И.А. Турина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 72–76.

61. *Халтурина О.В.* Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам / О.В. Халтурина // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 453–456.

62. *Хохлушина Е.В.* Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции / Е.В. Хохлушина // Вестник МГУ. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 123–129.

63. *Хуторский А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

64. *Штофф В.А.* Введение в методологию научного познания: Учебное пособие / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1972. – 191 с.
65. *Щуклина Е.А.* Самообразование как социологическая проблема: дис. ... канд. философ. наук / Е.А. Щуклина – Екатеринбург, 1995. – 163 с.
66. *Boyatzis Richard E.* The competent manager: a model for effective performance. John Wiley & Sons, 1982.
67. Brockhaus Wahrig – Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden / Herausgegeben von Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann. – Sechster Band STE-ZZ. – F.A. Brockhaus Wiesbaden, Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart, 1983. – 906 s.
68. Der sprach – Brockhaus. Deutsches Bildwörterbuch von A-Z. – Mannheim: Brockhaus, 1984. – 836 s.
69. *Harmer J.* The practice of English language teaching (4th ed.). – Pearson Education Limited, 2013. – 448 p.
70. *Hayes C.* Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world. – Wasilla: Autodidactic Press, 1998. – 365 + xvii p.
71. *Kelly T., Minges M.* Maximizing mobile, information and communications for development. The World Bank, 2012. – URL: http://www.worldbank.org/ict/IC4D20121_5
72. *Knowles M.* Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers. – Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge, 1975. – 135 p. 53
73. Langenscheidts Großwörterbuch – Deutsch-Russisch. 1 Band A-K. Begründet von Hans Holm Bielfeldt. – Langenscheidt: Berlin und München, 2001. – 1076 s.
74. *Merriam S.B., Caffarella R.S.* Learning in Adulthood. A comprehensive guide. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
75. *Paul Man-Man.* Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts [Электронный ресурс] // Educational Journal. – 2006. – № 34(2). – P. 116-134.
76. *Tietgens H.* Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation // Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung / Ed. H. Siebert. – Braunschweig, 1980. – S. 1-7.
77. *Weinert F.* Selbstersteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts // Unterrichtswissenschaft. – 1982. – Issue 2. – S. 99-110.
78. *Zimmerman B.J., Schunk D.H.* Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research). – N.Y.: Springer-Verlag, 1989. – 212 p.

Высказывания мыслителей и педагогов о самообразовании в разные исторические периоды

№	Деятели	Высказывания
1.	Демокрит (460 – 370 гг. до н.э.)	«Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учиться»
2.	Сократ (468 – 399 гг. до н.э.),	«... образование исходит и строится на познании человека и его души, самопознание для самомпостроения своего нравственного облика, познание самого себя»
3.	Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.)	«Идеал счастья – блаженство – напряженная работа, направленная на постижение основ мироздания, творческого самосовершенствования»
4.	Г.Г. Плифон (1355 – 1452)	«Путь к совершенству – это прежде всего нравственное воспитание, преодоление зла, в которое впадает несовершенный человек. Пройти этот путь можно лишь посредством личных усилий и самообразования»
5.	М. Монтень (1533 – 1592)	«Процесс самообразования не должен быть догматическим. Учащийся сам выносит свои суждения и выводы об истинности полученных знаний. Именно в постоянном совершенствовании «внутренне умственных сил», выработке твердых навыков самостоятельного мышления критического анализа и самостоятельных суждений, доставляемых чувствами и ощущениями, состоит задача образования»
6.	Я.А. Коменский (1592 – 1670)	«Воспитание и образование человека не заканчивается после выхода из школы. Школьное воспитание и образование должно готовить юношество к будущему самовоспитанию и самообразованию» «Нужно, чтобы каждый ученик всё изучал сам, собственными чувствами, обдумывая самостоятельно и применял знания на практике...»

		<p>«... Так же, как весь мир является школой для всего рода человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека, от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, причём у него цели обучения и есть цель жизни»</p> <p>«Чтобы все делалось посредством теории, практики и применения, и притом так, чтобы каждый ученик все изучал сам, собственными чувствами, пробовал все произносить и делать и начал все применять. У своих учеников я развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении»</p>
7.	Ш. Монтескье (1689 – 1755)	«Надо много учиться, чтобы знать хоть немного»
8.	Ж.Ж. Руссо (1712 – 1778)	«Цель моя - не знание дать ему [моему воспитаннику], а научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит... С этой методой мало продвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага»
9.	А.Смит (1723 – 1790)	«... просвещение не следует рассматривать в качестве института, предназначенного только для избранных и относящегося только к короткому периоду в начале зрелого возраста; его нужно трактовать как необходимость для всех и в течение всей жизни»
10.	Ж. Кондорсе (1743 – 1794)	«... Просвещение должно охватывать всех граждан. Должно оно на разных уровнях охватывать всю систему человеческого знания, а также гарантировать людям разного возраста легкое сохранение уже имеющихся знаний, а также представление возможности приобретать новые»
11.	П.Ф. Каптерев (1741 – 1825)	«Самообразование и саморазвитие – это основа школы. Школа своим учением окажет глубокое влияние на учеников лишь в том случае, «когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития»

12.	И.В. Гете (1749 – 1832)	«...наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но, что касается нас, то мы должны снова приступать к учебе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни»
13.	А. Дистерверг (1790 – 1866)	<p>«Плохой учитель преподносит истину, Хороший учит ее находить»</p> <p>«... необходимо уделять основное внимание привитию навыков, развитию умственных сил и способностей и умению самостоятельно работать над усвоением учебного материала»</p> <p>«Знания можно предложить, но овладеть ими может и должен каждый самостоятельно»</p> <p>«Никогда не останавливайся! ...лишь до тех пор являешься способным начать образование других, пока продолжаешь работать над собственным образованием и видишь в самой школе, в общении с детьми и преподавании главное образовательное средство. Образование никогда и нигде не является чем-то законченным и завершенным. Оно находится в становлении и изменении, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, роста. Если верно, что образование других состоит преимущественно в их возбуждении, а это возбуждение зависит от самостоятельности возбуждающего, то отсюда следует, что подобное обучение для самого учителя является школой самообразования в высшем смысле слова»</p> <p>«Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на мир»</p> <p>«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением»</p>
14.	Н.И. Пирогов (1810 – 1881)	«Неоценимое счастье – быть воспитанным в первых годах детства образованной матерью, знавшей и понимавшей всю высоту, всю святость своего призвания. ... Чтобы выполнить это призвание, матери необходимо постоянно стремиться к самовоспитанию и самообразованию, иметь способность ясно говорить с детьми, а главное – постоянно трудиться над улучшением воспитания детей»

15.	А.И. Герцен (1812 – 1870)	«... не все имеют возможность войти в храм науки, но каждый может найти самостоятельные способы овладения знаниями и умственного развития»
16.	К. Маркс (1818 – 1883)	«Самообразование необходимо как для тех, кто учит, так и для тех, кто учится» «Самообразование базируется на знаниях, этим самым придает им значимость, ибо знания выступают не только как результат конкретной деятельности личности, но и как предмет для деятельного субъекта»
17.	Ф. Энгельс (1820 – 1895)	«Самообразование без знаний не продуктивное занятие, ... если не приняться за дело систематически, то не достигнешь никаких серьезных результатов... Дело идет об общем ознакомлении с элементарными знаниями, необходимыми для продуктивного самообразования»
18.	Г. Спенсер (1820 – 1903)	«... человечество шло вперед единственно при помощи самообразования, поэтому ум каждого отдельного человека должен развиваться тем же порядком» «В деле воспитания процессу саморазвития должно быть отведено самое широкое место. Человечество всего успешнее развивалось только путем самообразования» «... образование должно быть обращено в процесс самообразования и, следовательно, в процесс приятного обучения»
19.	К.Д. Ушинский (1824 – 1870)	«Учитель живет, пока учится» «Научить учиться – вот решение всех проблем» «... Следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания. Эта способность должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но из предметов его окружающих, из жизненных событий и истории его собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающий отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения»

		<p>«Не умеешь хорошо выражать своих мыслей – недостаток; но не имей самостоятельных мыслей – еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний»</p> <p>«Уже с раннего возраста воспитатели должны развивать у ребенка потребность к труду, привить ему потребность в образовании и самообразовании...»</p>
20.	Л.Н. Толстой (1828 – 1910)	<p>«Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученику»</p>
21.	Н.Г. Чернышевский (1828 – 1889)	<p>«Если наши дети хотят быть людьми в самом деле образованными, они должны приобретать образование самостоятельными занятиями»</p> <p>«...не зубрить учебник к каждому уроку, а больше читать, подбирая для этого необходимую литературу, готовить ребят к более «широкому пониманию вопросов»</p> <p>«... учиться самому для себя, учиться тому, что нравится, и, главное, - развивать в себе любовь к чтению»</p>
22.	Д.И. Писарев (1840 – 1868)	<p>«Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих знаний»</p> <p>«Готовых убеждений нельзя ни выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке. Их надо выработать процессом собственного мышления, которое непременно должно совершаться самостоятельно в нашей собственной голове»</p> <p>«Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого»</p> <p>«... настоящее образование есть только самообразование»</p>

23.	М.Л. Песковский (1843 – 1903)	«Главная задача школы состоит не только в том, чтобы научить грамоте, но еще и в том, чтобы это обучение было как можно больше сведено к самообучению, под систематическим руководством и контролем учителя. Современное же развитие техники первоначального обучения вполне уже благоприятствует самообучению» «Вместе с обучением грамоте учащиеся овладевают методами самообразования, полнейшей, благороднейшей из наук - как учить самого себя, или другими словами – изыскания способов и средств к непрерывному самоусовершенствованию»
24.	П.Ф. Каптерев (1849 – 1922)	«... усовершенствование не чуждо саморазвитию: саморазвиваясь, организм совершенствуется, делается сильнее, крепче, лучше»
25.	Н.И. Кареев (1850 – 1931)	«Самообразование – это лишь один определенный его вид – чтение серьезных книг и статей. ...умственные запросы, удовлетворяемые таким путем, более или менее свойственны всем возрастам человеческой жизни, и потому расширением и углублением своего образования можно заниматься, раз чувствуешь в этом потребность, до глубокой старости»
26.	В.П. Вахтеров (1853 – 1924)	«Образован не тот, кто много знает, а тот, кто много хочет знать, привык к самостоятельной работе, к методу приобретать знания»
27.	Дж. Дьюи (1859 – 1952)	«Самое важное качество, которое может быть сформировано в человеке – это желание продолжать обучение» «То, что образование не должно прекращаться с окончанием школы, является прописной истиной»
28.	Н.Д. Зелинский (1861 – 1953)	«Никогда не считай, что ты знаешь все, что тебе уже больше нечему учиться»
29.	Н.А.Рубакин (1862 – 1942)	«Никогда не прекращайте вашей самообразовательной работы и не забывают, что, сколько бы вы ни учились, сколько бы вы ни знали, знанию и образованию нет ни границ, ни пределов»

		<p>«Человека делает образованным лишь его собственная внутренняя работа, иначе говоря, собственное, самостоятельное обдумывание, переживание, перечувствование того, что узнает от других людей или из книг»</p> <p>«Всякое настоящее образование добывается только путем самообразования»</p>
30.	А.Ф. Гартвиг (1862 – 1923)	«Учиться ученик должен сам, а наше дело только учить его как надо учиться...»
31.	К.С. Станиславский (1863 – 1938)	«Каждый день, в который вы неполнили своего образования хотя бы маленьким, но новым для вас куском знания... считайте бесплодно и невозвратно для себя погибшим»
32.	Эмиль Шартье (1868 – 1951)	«Если самообразованием занимаются, чтобы затем учить других – это скверное самообразование»
33.	Н.К. Крупская (1869 – 1939)	«Нас надо в школе непременно научить ребят самостоятельно учиться ... нам надо научить ребят овладевать методами основных наук ... надо дать те основы знаний, без которых невозможно дальнейшее самообразование»
34.	В.И. Ленин (1870 – 1924)	«Старайтесь сделать главной целью своей организации самообразование ...»
35.	А.В. Луначарский (1875 – 1933)	«Пока человек жив, хотя бы седины покрывали его голову, он может, хочет и должен получить образование, и таким образом всякое образование, которое получается вне школы, поскольку вся жизнь не уместается в рамках школы, есть процесс внешкольного образования»
		«Образование не есть только школьное дело. Школа дает лишь ключи к этому образованию. Внешкольное образование есть вся жизнь! Всю жизнь должен человек себя образовывать»
36.	П.П. Блонский (1884 – 1941)	«Не надо спешить, как развивать детей, надо сначала учить, как развивать самих себя. Это единственно правильное – самовоспитание педагога должно предшествовать воспитанию детей. По-моему, это – аксиома»

		<p>«Мы не хотим научить студента «всему», но мы хотим научить его самостоятельно в течение всей его будущей жизни, когда при нем не будет ни лекторов, ни преподавателей, изучать все, что ему нужно»</p> <p>«Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его»</p>
37.	Э. Тельман (1886 – 1944)	«Каждый человек получает два воспитания: одно дают ему родители, передавая свой жизненный опыт, другое, более важное, он получает сам»
38.	К. Роджерс (1902 – 1987)	«...образованным является только тот, кто научился учиться, кто научился приспосабливаться, меняться; кто осознал, что безопасность зарождается не на самом знании, а на умении его добывать»
39.	Л.И. Бржегнев (1906 – 1982)	«Надо учиться постоянно совершенствовать свои знания, вырабатывать навыки исследования, широкий теоретический кругозор. Без этого трудно ориентироваться во все увеличивающемся объеме знаний, в растущем потоке научной информации»
40.	М. Ноулз (1913 – 1997)	«Студенты начинающие обучаться по программам без навыков самообразования обречены на гнев, раздражение и как часто это бывает, на провал так же, как и их учителя»
41.	В.А. Сухомлинский (1918 – 1970)	«... самообразование состоит из комплектования личной библиотеки и умственного труда дома, наедине»
42.	Л.Н. Коган (1923 – 1997)	«основой приобретения нужных для жизни (не только по работе по той или иной профессии) знаний всегда было, есть и будет самообразование»
43.	Э. Тоффлер (1928)	«Людям, которые должны жить в супериндустриальном обществе, понадобятся новые умения и навыки в трех ключевых сферах: умении учиться, умении общаться и умении выбирать. ... А потому в школах будущего должна преподаваться не только сумма знаний, но и умение ею

		оперировать. Студенты должны учиться умению отказываться от устаревших идей, а также тому, как и когда их заменять. Короче, они должны научиться учиться» «Самообразование – это пожизненная потребность человека. Человек призван возрастать на протяжении всей своей жизни. Без постоянной работы над собой, без самообразования и самосовершенствования невозможно никакое жизненное призвание, никакое служение...»
44.	Святейший Патриарх Алексий (1929 – 2008)	
45.	Дж. Рон (1930 – 2009)	«...формальное образование поможет Вам выжить. Самообразование приведет Вас к успеху»
46.	Е.С. Полаг (1937 – 2007)	«...каждый человек должен уметь самостоятельно приобретать знания, применять их для решения все новых проблем, ибо в современном мире ему придется обучаться на, протяжении всей жизни»
47.	Ч. Хейс (1947)	«Когда мы теряем контроль над своим образованием, мы теряем контроль над своей жизнью. Процесс самообразования ... это источник жизненной силы»
48.	В.В. Путин	«...главная задача вузов – учить человека учиться, поскольку в условиях быстро меняющегося мира нет ничего более эффективного, чем самообразование»
49.	Г.В. Мухометзянова	«Движение человека по пути самообразования, постоянное достижение собственных новых состояний и есть творчество»
50.	А. Фурсенко	«... мы должны научить человека учиться, научить его совершенствоваться в течение всей жизни. Очень важно научить адекватно воспринимать информацию, поступающую извне, различные проявления социальной действительности, мыслить самостоятельно, делать выбор и быть ответственным за свои решения. И посредством воспитательной работы, и через фундаментальные дисциплины, и через практические навыки обучающийся должен учиться жить, воспринимать окружающий мир»

Приложение 2

Генезис сущностных характеристик самообразования в интерпретации представителей различных исторических эпох (с античной эпохи до начала XX вв.)

№ п/п	Исторические периоды	Представители	Сущность самообразования в интерпретации представителей различных исторических эпох	Проявление сущностных характеристик самообразования на практике в конкретную историческую эпоху
1.	Педагогика античности (VIII в. до н.э.- V в. н.э.)	древнегреческий философ Демокрит (460 – 370 гг. до н.э.) древнегреческий философ Сократ (469 – 399 гг. до н.э.) древнегреческий философ Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.) древнегреческий философ Платон (427 – 347 гг. до н.э.)	любовательность детей – основа (главная дружина) самообучения познание самого себя, самопознание своего нравственного облика творческое самосовершенствование личности самопознание и раскрытие творческого потенциала личности	велись беседы на площадях и других общественных местах, осуществлялась межличностная коммуникативная деятельность; появление «сократического» метода обучения и др.
2.	Педагогика Средневековья (V – XIV вв.)	философ Востока Аль-Бируни (970 – 1048 гг. до н.э.) философ Востока Аль-Газали (1056/ 59 – 1111) французский богослов П. Абеляр (1079 – 1142)	самосовершенствование и развитие познавательных интересов личности самовоспитание, самонаблюдение и самопознание личности самостоятельная работа ученика и саморазвитие его творческих начал	религиозное самообразование личности на основе самостоятельного изучения религиозных текстов в церковных школах; развитие самообразования во внецерковных союзах ученых; появление форм светского самообразования, ведущим способом которого оставалась межличностная коммуникативная

				деятельность, дополненная книжной и письменной культурой
3.	Педагогика эпохи Возрождения (XIV – XVI вв.)	английский мыслитель Т. Мор (1478 – 1535)	разностороннее развитие личности и просвещение взрослых	организация самообразования на заводах в городских школах, гимназиях и частных школах; публичные чтения, лекции; самообразование становится все более неоднородным и дифференцированным в зависимости от статусных характеристик субъекта, характера труда и вида экономической деятельности
		французский писатель Ф. Рабле (1494 – 1553)	самостоятельное мышление, творчество и активная деятельность самой личности	
		французский мыслитель М. Монтень (1533 – 1592)	самосозидательная деятельность человека, выработка твердых навыков самостоятельного мышления, критического анализа и самостоятельных суждений	
4.	Европейская педагогика XVI – XVII вв.	чешский педагог Я.А. Коменский (1592 – 1670)	познание себя, своих способностей и окружающего мира; сознательность учения и развитие познавательных способностей	самообразование обучающихся путем самостоятельного изучения учебников в народных школах
		французский философ Р. Декарт (1596 – 1650)	развитие у обучающихся способности самостоятельных суждений – самостоятельного и верного осмысления собственных поступков и окружающего мира	
		английский философ Дж. Локк (1632 – 1704)	способность человека к самостоятельному мышлению, формирование практических умений и навыков	
5.	Отечественная и Европейская	английский экономист Дж. Беллерс (1654 – 1725)	воспитание готовности учиться, самообразование путем наград и соперничества	самообразование в трудовых колледжах, которые снабжены библиотеками, мастерскими, кабинетами

<p>педагогика XVIII в.</p>	<p>французский просветитель Ж.Ж. Руссо (1712 – 1778)</p> <p>русский писатель, мыслитель И.Ф. Копиевич (1651 – 1714)</p> <p>русский ученый В.М. Ломоносов (1711 – 1765)</p>	<p>самостоятельность суждений с опорой на интерес и любознательность, практические умения и навыки самообразовательной деятельности, наблюдательность, активность</p> <p>чтение, систематическая работа с книгой: глубокое продумывание содержания прочитанного, отбор необходимого материала, его критический анализ</p> <p>самосовершенствование в своих знаниях, использование книги для обогащения ума</p>	<p>с инструментарием, химическими лабораториями, ботаническими садами и т.д.</p>
<p>6. Отечественная и Европейская педагогика XIX в.</p>	<p>русский публицист Н.И. Новиков (1744 – 1818)</p> <p>немецкий педагог – гуманист Г. Песталоцци (1746 – 1827)</p> <p>немецкий педагог И. Гербард (1776 – 1841)</p> <p>немецкий педагог Ф.А. Дистерверг (1790 – 1866)</p>	<p>обогащение разными познаниями, способность исследовать и разбирать то, что обучающиеся знают жelanо</p> <p>идея саморазвития сил, формирования самообразования путем развития логического мышления и познавательных способностей обучающегося</p> <p>самостоятельность мышления обучающегося</p> <p>активизация учебной деятельности обучающихся, усиление их самостоятельной работы, развитие самостоятельности посредством чувственно-го познания</p>	<p>возникновение полупедагогических машинных кружков самообразования; издание специальных журналов, библиографических указателей, учреждение комиссий домашнего чтения; распространение литературы для самостоятельного обучения; появление научно-популярных изданий, выпускаемых массовым тиражом, программ систематического чтения; издание журнала «Рейнские листки для воспитания и обучения»; создание «народных университетов»; появление следующих публикаций по самообразованию: «Руководство к образованию немецких</p>

	<p>русский публицист В.Г. Белинский (1811 – 1848)</p> <p>русский педагог К.Д. Ушинский (1824 – 1870)</p> <p>русский педагог Л.Н. Толстой (1828 – 1910)</p> <p>русский писатель Н.Г. Чернышевский (1828 – 1889)</p> <p>русский публицист М.Л. Песковский (1843 – 1903)</p> <p>русский педагог П.Ф. Каптерев (1849–1922)</p> <p>русский педагог Н.И. Кареев (1850 – 1931)</p> <p>русский педагог В.П. Вахтеров (1853 – 1924)</p> <p>американский педагог</p>	<p>овладение подлинными знаниями, открывающими путь к научному творчеству, развитие познавательной активности</p> <p>готовность к постоянному расширению научного кругозора, формирование мотивов побуждения обучающихся к учению и самостоятельной деятельности</p> <p>творческая самостоятельность обучающихся</p> <p>способность самостоятельно воспринимать науку</p> <p>самообучение учеников под систематическим руководством и контролем учителя, способ к непрерывному самосовершенствованию</p> <p>развитие и саморазвитие личности</p> <p>чтение серьезных книг и статей</p> <p>самостоятельность, творчество, активность и развитие познавательных способностей обучающихся</p> <p>творческая самостоятельность, познавательная активность, самостоя-</p>	<p>учителей», «Способ учения» (1771), Ф.А. Дистерверг;</p> <p>«Письменник», первый учебник по самообразованию (1769), Н.Г. Курганов; «Педагогическое руководство самостоятельной формой познания», В.Г. Белинский;</p> <p>«Письма к учащейся молодежи о самообразовании» (1894), «Программы домашнего чтения» (1894), «Сборник для содействия самообразованию» (1895); «Программы чтения для самообразования, изд. отделом для содействия самообразованию в Ком. пед. музея военно-учебн. завед.» (1897, 1899); «Сборник статей в помощь самообразованию по математике, физике, химии и астрономии», (1898), Н. Кареев и др.</p> <p>существование народных библиотек, читальни, народных домов;</p>
7.	Отечественная и зарубежная педагогика		

<p>бежная педагогика начала XX в.</p>	<p>Дж. Дьюи (1859 – 1952) русский химик Н.Д. Зелинский (1861–1953) организатор народного просвещения Н.А. Рубакин (1862 – 1942) русский педагог Н.К. Крупская (1869 – 1939)</p>	<p>тельное критическое мышление на основе личного опыта развитие активности, познавательной, творческой, созидательной деятельности непрерывный процесс с учетом личностных особенностей обучающихся деятельность, имеющая социальную предметную направленность, осуществляемая на основе индивидуальных интересов личности, которые определяются условиями общественной жизни</p>	<p>рабфактов и университетов «на до-мму»; воскресных и вечер-них пере-движных школ; появление различ-ных курсов: для доп. образования окончивших школу; предназначен-ные для расширения образования учителей и других земских служа-щих; специальные курсы для взрос-лого населения с программой, опре-деляющей местными особенно-стями и потребностями; бесплатные чтения и лекций по самообразова-нию, создание руководств, пособий и научно-популярной литературы для народа; появление учебно-методического журнала «Самообра-зование»; создание особого «Отдела самообразования», комиссии помо-щи самообразованию народа, Цен-тральной комиссии по самообразо-ванию; появление следующих пуб-ликаций: «Организация само-образования» (Н.К. Крупская); «Слутник самообразования» 1907, (Н.В. Чехов); «О само-образовании» 1909, «Союз молодежи и общества самообразования» 1909, (В.И. Чар-нотуский); «Письма к читателям о самообразовании» 1913 и др.</p>
	<p>русский педагог А.В. Луначарский (1875 – 1933)</p>	<p>расширение знаний, базирующихся на чтении книг, газет, декретов</p>	
	<p>русский педагог П.П. Блонский (1884 – 1941)</p>	<p>активность и самостоятельности на основе интереса к учению; работа над книгой, обращение с цифровым материалом, пользование справоч-никами, энциклопедическим слова-рем.</p>	

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

Сагитова Римма Раисовна

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Компьютерная верстка
А.И. Галиуллиной

Подписано в печать 28.02.2026.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 6,39. Уч.-изд. л. 5,88. Тираж 100 экз. Заказ 64/2

Отпечатано в типографии

Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (доп. 1705), 206-52-14 (доп. 1704)

