

13.00.08

Ф 333

Контрольные
экземпляры

На правах рукописи

Федорова Елена Федоровна

**ПРИЗНАКИ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ
ИХ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ**

Специальность 13.00:08 — “Теория и методика
профессионального образования”



АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Челябинск
1999

Работа выполнена в научно-исследовательской лаборатории
«Теория и методика профессионального образования» Южно-
Уральского государственного университета

Научный руководитель – доктор педагогических наук,
профессор Г.Н. Сериков.

**Официальные
оппоненты:**

доктор педагогических наук,
профессор А.В. Усова;
кандидат педагогических наук
В.П. Ворошилова.

Ведущая организация – Курганский государственный
университет.

Защита состоится 28 декабря 1999 г., в 12 часов, на заседании
диссертационного совета К113.13.01 по присуждению ученой степени
кандидата педагогических наук при Челябинском государственном
педагогическом университете (454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Лени-
на, 69).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Челябинского
государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 27 ноября 1999 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук,
доцент

Т.А.Анохина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. В период становления информационного общества рост объемов информации и их непрерывное изменение и обновление требуют от выпускников вузов готовности к мобильному изменению функций в профессиональной деятельности, способности перестраивать ее и характер работы непосредственно в процессе этой деятельности. Особенно остро эти требования проявляются в условиях капитализации социальных, экономических, образовательных отношений. При этом ценность и конкурентоспособность специалиста часто напрямую связаны с его умениями и готовностью к постоянному пополнению и обновлению своей образованности и квалификации, что, в свою очередь, требует от личности способностей к самообразованию. Иными словами, существует социальная востребованность в специалистах, готовых к самообразованию.

С другой стороны, личность в потребности реализовать свой природоопределенный потенциал сама стремится быть востребованной обществом, найти свое место в социальной среде. Чтобы обеспечить себе и близким достойное существование, иметь возможность заботиться не только о хлебе насущном, но и о своем духовном развитии, личность обращается к самообразованию. В этом случае можно говорить о наличии личной востребованности в самообразовании.

Таким образом, существует и социальная, и личная востребованность в самообразовании. Но опыт показывает, что реализация этих востребованностей практически отсутствует. Функционировавшие ранее обязательные курсы повышения квалификации специалистов как институт прекратили свое существование. Образовательные учреждения, как правило, в своих образовательных программах не ставят задач по целенаправленной подготовке студентов к самообразованию. Самостоятельное обращение личности к самообразованию также оказывается часто неудачным, не хватает знаний о планировании и организации деятельности, о способах доступа к социальным источникам информации и так далее.

Хотя в официальных документах (Закон "Об образовании", государственные образовательные стандарты) указывается на необходимость приобщения студентов к самообразованию, направленности содержания профессионального образования на самообразование, но, как показывает практика, вчерашний выпускник, оставляя стены вуза, выходит неготовым к самообразованию, а значит и к жестким условиям формирующейся рыночной реальности, где наряду с ростом объема научной информации наблюдается столь же быстрое ее старение.

В такой ситуации актуализируется проблема подготовки специалистов, способных к постоянному самообразованию в ответ на непрерывно изменяющиеся внешние условия профессиональной, экономической сферы, значит в какой-то мере не зависеть от них (условий).

Анализ психолого-педагогического опыта отечественных и зарубежных исследователей показал, что проблемы самообразования и подготовки обучающихся к самообразованию выдвигаются на передний план, становятся все более актуальными, особенно в свете обсуждаемого возможного реформирования высшего образования в условиях информационного общества. За последние два десятилетия в практике педагогики разрабатываются различные аспекты самообразования: теоретическим основам самообразования посвящены работы А.К.Громцевой, Б.Ф.Райского, М.Н.Скаткина и др., о совершенствовании самообразования и целенаправленной подготовке студентов к самообразованию говорится в работах Г.Н.Серикова. К одним из первых по этой проблематике можно отнести исследования А.В. Усовой, охватившие вопросы развития у учащихся познавательной самостоятельности и творческой активности, необходимые при подготовке к самообразованию. Немало исследований посвящено содержанию самообразовательной деятельности (А.Я.Айзенберг, А.К.Громцева, Б.Ф.Райский, А.Г.Ковалев, А.И.Кочетов, М.Н.Скаткин и др.), связи с самовоспитанием личности и ее совершенствованием (А.Я.Айзенберг, В.Б.Бондаревский, А.Г. Ковалев, А.И.Кочетов, Б.Ф.Райский и др.), признакам самообразования, готовности учащихся к самообразованию (Я.А.Айзенберг, И.Г.Берецков, А.К.Громцева, Н.Д.Иванова, И.И.Ильясов, А.Я.Найн, Н.А.Половникова, Б.Ф.Райский, Ю.А.Салмин, Г.Н.Сериков, Н.Д.Хмель и др.). Внимание исследователей привлекают вопросы управления самообразованием и педагогического содействия самообразованию (Л.Н. Баренbaum, Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков и др.), педагогические условия преодоления трудностей в самообразовании (О.Л. Назарова, А.Я.Найн), рассматривается проектирование учебно-самообразовательного материала и учебно-самообразовательных программ (Д.Ф. Ильясов, С.В. Паршина, Г.Н. Сериков и др.), комплекс педагогических условий формирования готовности к самообразованию (Т.Я.Яковец) и т.д. Однако, мы не обнаружили исследований, которые освещали бы возможность подготовки студентов к самообразованию с помощью направленного на становление готовности к самообразованию содержания профессионального образования, в частности, содержания самостоятельной работы студентов.

В настоящее время в учебных планах вузов имеет место увеличение доли самостоятельной работы в общем объеме содержания профессионального образования до 40-60%. Как показал выборочный опрос среди студентов 1-2 курсов архитектурно-строительного факультета Южно-Уральского государственного университета, эта мера не дает ожидаемого эффекта - около 80% из опрошенных используют отводимое на самостоятельную работу время не по назначению, имеют низкую культуру самоорганизации, самодисциплины, самообразования.

Несмотря на то, что понятие "самообразования" развивалось на основе понятия "самостоятельная работа", на сегодняшний день

недостаточно исследованы вопросы взаимосвязи самостоятельной работы и подготовки студентов к самообразованию, особенно в части теории содержания самостоятельной работы в аспекте самообразования. Ученые рассматривают самостоятельную работу как средство развития обобщенных умений, познавательной самостоятельности, творческой активности и социализации личности, связывают со способностью к самоорганизации (Г.Н.Алова, З.А.Вологодская, А.А.Дикая, М.Е.Дуранов, В.М.Железяко, В.А.Козаков, В.Я.Лядис, П.И.Пидкасистый, А.В.Усова, В.П.Чихачев и др.), что несомненно является важными сторонами воспитания самостоятельности как черты личности. Часть исследователей относят самостоятельную работу к началам самообразовательной деятельности (И.А.Зимняя и др.). Некоторые аспекты интересующей нас проблемы о взаимосвязи самостоятельной работы и самообразования мы нашли в работах Г.Н.Серикова, который рассматривает возможность взаимопереходов “самостоятельная работа – самообразование” при преобразовании целей самостоятельной работы во внутренне усвоенные обучающимися. Но исследований, в которых отражались бы вопросы направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию, нами обнаружено не было.

Таким образом, актуальность исследования определяется наличием противоречий между:

1) социальной востребованностью самообразования – потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных адаптироваться к непрерывно изменяющимся профессиональным и социальным условиям, готовых к постоянному самообразованию, и недостаточной разработанностью данной проблемы применительно к системе профессионального образования;

2) личной востребованностью самообразования и реальным состоянием ее готовности к самообразованию;

3) увеличивающейся долей самостоятельной работы в общем объеме содержания профессионального образования и неумением студентов воспользоваться возможностями самостоятельной работы для саморазвития, самообразования;

4) декларированием в педагогике необходимости перевода студента из объекта в субъект деятельности, приобщения его к самообразованию и недостаточной разработанностью теоретических основ такого преобразования;

5) декларированием в педагогике необходимости направленности содержания профессионального образования на самообразование и отсутствием реальных технологий реализации такой направленности;

6) ростом объемов научной и профессиональной информации и возможностью ее усвоения.

Актуальность, социальная значимость рассматриваемой проблемы, недостаточная ее разработанность в педагогической теории и практике

определенными тему нашего исследования: "ПРИЗНАКИ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ".

Цель исследования – выявить и обосновать отличительные признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию.

Объект – содержание самостоятельной работы студентов.

Предмет – направленность содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию .

Гипотеза – направленность содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию осуществима, если ее отличительными признаками выступают:

- ориентация содержания самостоятельной работы студентов (в дальнейшем СРС) на преобразование внешних целей по подготовке студентов к самообразованию во внутренне усвоенные;

- опора на текущий уровень готовности к самообразованию при формировании обязательной и необходимой для становления готовности к самообразованию базы опыта – инвариантного компонента (учебно-самообразовательного материала содержательной единицы СРС), ориентированного на конкретного студента;

- ориентация содержания СРС на формирование вариативного компонента (самообразовательного материала содержательной единицы СРС) путем самоопределения студента в предмете самообразовательной деятельности на основе информационного сопровождения, содержащего мотивационный фактор и фактор педагогического содействия;

- содержательное обеспечение аналитико-рефлексивного компонента, который предполагает осуществление студентом самооценки, самоанализа, рефлексии в процессе СРС.

В соответствии с поставленными целью и гипотезой в работе решаются следующие задачи:

1. Выявить состояние проблемы по подготовке студентов к самообразованию в теории педагогики и педагогической практике.

2. Уточнить понятия "готовность студента к самообразованию", "содержание самостоятельной работы студентов".

3. Выделить признаки направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию, сформировать в соответствии с выделенными признаками модель реализации такой направленности.

4. Оуществить опытно-экспериментальную апробацию модели и оценить эффективность различных ее интерпретаций.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют основные положения системного и модульного подходов при изучении образовательных процессов (А.Н. Аверьянов, П.А. Юцявичене, Н.М. Яковлева и др.); теории содержания образования (И.Я. Лернер, П.И. Пидкастый и др.), подходы к роли

самостоятельной работы в развитии и становлении личности (В.К.Буряк, З.А.Волоѓодская, Н.А.Половникова, Г.Н.Сериков, А.В.Усова и др.), современные теории самообразования и целенаправленной подготовки обучающихся к самообразованию (Я.А.Айзенберг, А.К.Громцева, А.Я.Найн, Б.Ф.Райский, Г.Н. Сериков, М.Н.Скаткин и др.).

Мы опирались также на психологические основы теории деятельности (А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, Э.Стоунс и др.), концепцию информатизации образования (С.Я. Батышев, О.В.Белых, Г.П.Зайцев, В.С. Кагерманьян, В.Г.Кинелев, В.А. Мордвинов, Ю.Г. Татур, А.Н.Тихонов, А.Д.Урсул, В.Д.Шадриков и др.), подходы к формированию учебного материала (И.Я.Лернер, А.М.Сохор и др.), методы и теории постановки и решения задач (Г.А.Балл, Н.Н.Тулькибаева, А.В. Усова, Н.М.Яковлева и др.).

Организация, база и этапы исследования. Исследование проводилось в течение 1995 - 1999 гг. на заочном и архитектурно-строительном факультетах Южно-Уральского государственного университета.

На первом этапе (1995 – 1997 гг.) диагностическом - изучалась и анализировалась философская, психолого-педагогическая литература, диссертационные работы по теме исследования, отечественные и зарубежные источники. Были определены проблема, цель и задачи исследования, сформулирована рабочая гипотеза, проведен констатирующий эксперимент. Основными методами исследования на данном этапе стали наблюдения, беседы, опросы, изучение содержания профессионального образования по учебным планам. Был сделан вывод о целесообразности подготовки студентов к самообразованию на основе структурирования содержания самостоятельной работы в аспекте подготовки к самообразованию.

На втором этапе (1997 – 1998 гг.) поисково-экспериментальном – были выделены признаки направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию, разработана модель реализации такой направленности, подготовлен и проведен формирующий эксперимент. Основными методами исследования стали анкетирование, теоретическое моделирование, анализ экспериментальных данных с помощью аппарата математической статистики.

На третьем этапе (1998 - 1999 гг.) обобщающем – проведен повторный формирующий эксперимент с целью подтверждения положений выдвинутой гипотезы. Сформулированы основные выводы, обобщены и соотнесены с теоретическими положениями полученные в ходе эксперимента результаты. Осуществлена систематизация информации, оформление исследования.

На защиту выносятся положения:

1. Выделенные признаки (ориентация на преобразование внешних целей по подготовке студентов к самообразованию во внутренне усвоенные; опора на текущий уровень готовности к самообразованию при проектировании инвариантного компонента содержания СРС (учебно-

самообразовательного материала содержательной единицы); ориентация на проектирование вариативного компонента (самообразовательного материала содержательной единицы СРС) путем самоопределения студента в предмете деятельности; содержательное обеспечение аналитико-рефлексивной деятельности студента) – являются отличительными признаками направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию.

2. Становление готовности студентов к самообразованию осуществляется эффективно с помощью модели реализации направленности содержания СРС на становление их готовности к самообразованию.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- теоретически обоснованы и экспериментально проверены признаки содержания СРС, направленного на становление готовности студентов к самообразованию;

- сконструирована образовательная система, представляющая собой модель реализации направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- проанализирована роль содержания самостоятельной работы студентов в процессе становления их готовности к самообразованию;
- обосновано применение обобщенных характеристик “образованности” к описанию интегративного свойства личности “готовность к самообразованию”;

- уточнены понятия “готовность к самообразованию”, “содержание самостоятельной работы, направленное на становление готовности к самообразованию”.

Проведенное исследование может стать предпосылкой создания концепции целенаправленного проектирования содержания профессионального образования в условиях развивающегося информационного общества на формирование образованности, которая включает в себя готовность личности к самообразованию составным и необходимым элементом.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной образовательной системы в качестве средства подготовки студентов к самообразованию в условиях реального учебного вузовского процесса. Материалы исследования могут быть использованы в педагогической практике вузов с целью перевода студента из объекта в субъект учения, а также для оценивания состояния готовности студентов к самообразованию, для определения эффективности процесса подготовки студентов к самообразованию.

Достоверность теоретических выводов и полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов обосновывается адекватностью избранных методологических основ и методов исследования поставленным целям и задачам, воспроизводимостью результатов, репрезентативностью

экспериментальных данных, соблюдением требований к проведению констатирующего и формирующего экспериментов, использованием апробированных в педагогике методов математической статистики, подтверждением гипотезы исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы, а также посредством выступлений на Российской конференции в Челябинске (“Развивающее образование: современные проблемы”, 1997 г.), на международной научно-практической конференции в Челябинске (“Стандартизация образования в современной средней и высшей школе”, 1997 г.), на педагогических чтениях в Новосибирске (“Развитие личности и проблемы непрерывного образования”, 1997 г.), на международной научно-методической конференции в Перми (“Университеты в формировании специалиста XXI века”, 1999 г.), выступлениями на ежегодных научно-практических внутривузовских конференциях, научных педагогических семинарах лаборатории “Теория и методика профессионального образования” в Южно-Уральском государственном университете (1995–1999 гг.), публикациями статей в научных сборниках (“Активизация учебного процесса”, 1996 г., “Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов”, 1999 г.), разработкой методических указаний и рекомендаций (1998 г., 1999 г.). По теме исследования имеется 11 публикаций.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во **Введении** обоснована актуальность темы исследования на основе выявленных противоречий, определены цель, объект, предмет исследования; сформулирована гипотеза, поставлены задачи, описаны теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

Первая глава “Теоретические аспекты направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию в системе профессионального образования” посвящена теоретическому осмыслению и анализу педагогических трудов, государственных нормативных документов по проблематике нашего исследования, на основе чего уточнены понятия “готовность к самообразованию”, “содержание самостоятельной работы студентов”; выделены отличительные признаки содержания СПС, направленного на становление готовности к самообразованию; разработана и обоснована модель реализации такой направленности на основе системного и модульного подходов.

Во **второй главе** “Опытно-экспериментальная проверка применения модели реализации направленности содержания самостоятельной работы

студентов на становление их готовности к самообразованию” описаны варианты практической интерпретации этой модели. В главе обосновываются задачи опытно-экспериментальной работы – выявить состояние готовности студентов к самообразованию; определить конкретные интерпретации модели; выявить эффективность различных ее интерпретаций. Проанализированы результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента, сделаны выводы.

Заключение содержит обобщения и выводы по выполненному исследованию.

В первой главе «Теоретические аспекты направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию в системе профессионального образования» в целях однозначного понимания логики нашего исследования, приводимых рассуждений, предположений, а также их обоснования, на основе существующих в педагогике мнений по теории самообразования, теории содержания образования, подходам к роли самостоятельной работы (А.Я.Айзенберг, Б.М.Бим-Бад, В.Б.Бондаревский, В.К.Буряк, З.А.Вологодская, А.К.Громцева, Н.Д.Иванова, Ю.Е.Калугин, А.Г.Ковалев, Л.Г.Ковтун, И.И.Колбаско, А.И.Кочетов, В.В.Краевский, В.С.Леднев, И.Я.Лerner, Н.А.Половникова, Б.Ф.Райский, И.А.Редковец, Г.Н.Сериков, А.В.Усова, Ю.Г.Фокин, Н.Д.Хмель, Н.М.Яковleva, и др.), мы описали использованный нами понятийный аппарат, т.е. такие понятия как “самообразование”, “содержание профессионального образования”, “готовность студента к самообразованию”, “самостоятельная работа”, “содержание самостоятельной работы”.

Под **самообразованием** будем понимать такую *деятельность* личности по достижению внутренне усвоенных ею целей по собственному воспитанию, образованию, развитию и профессиональной подготовке, соотнесенных с требованиями и ценностями общества, которая будучи сложно организованной *системой*, включает в себя *средства поиска и усвоения* социально значимого для личности опыта, *процесс и результат* овладения этим опытом и является *основанием* для последующего движения к саморазвитию и самореализации во всех отношениях.

Анализ понятия “**готовность к самообразованию**” привел нас к такому его пониманию: это *естественная образовательная система*, которая представляет собой интегративную, развивающуюся с помощью педагогического действия меру сформированности обобщенных характеристик личности для организации, осуществления и достижения целей самообразования в самом широком смысле, включая *самовоспитание, самопознание, самосовершенствование, духовный рост, самореализацию*.

Рассматривая существующие в педагогике подходы к толкованию

“содержания образования”, “содержания профессионального образования”, под **содержанием профессионального образования** будем понимать **искусственную образовательную систему, являющуюся средством:**

- удовлетворения потребности граждан в профессиональной образованности, определяемой как обществом, так и самой личностью;
- обеспечения развития и достижения достаточного для осуществления профессиональной деятельности и самообразования уровня развития личностных качеств;
- обеспечения основаниями для самореализации личности.

Содержание самостоятельной работы с направленностью на становление готовности к самообразованию определим как **искусственную образовательную систему, предполагающую преобразование внешних целей по подготовке студентов к самообразованию во внутренне усвоенные посредством проектирования инвариантной и вариативной частей содержания с аналитико-рефлексивным компонентом, и являющуюся средством развития готовности студентов к самообразованию.**

Теоретический анализ интегративного свойства личности “готовность к самообразованию” был произведен нами во взаимосвязи с другим свойством “образованность”, что привело нас к мысли о возможности описания “готовности к самообразованию” с помощью характеристик “образованности”. Нам представляется правомочной такая интерпретация в силу того, что:

- логика построения моделей образованности и готовности к самообразованию одинакова;
- оба рассматриваемых свойства отражают некую меру сформированности определенных обобщенных характеристик личности, с помощью которых возможна реализация какой-либо деятельности;
- характеристики образованности (осведомленность, сознательность, действенность, умелость) естественным образом охватывают более широкий спектр описываемых свойств человека, чем характеристики готовности к самообразованию (знания, эмоционально-личностный аппарат, умения работать с источниками информации, организационно-управленческие умения). По сути “готовность к самообразованию” может быть элементом “образованности”;
- обобщенные характеристики “образованности” могут более полно и четко отразить состояние личности в определенный момент времени в силу определенности показателей этих характеристик (точность, полнота, объем, размерность, логичность, целенаправленность, соотнесенность, активность, результативность), чего нет в характеристиках “готовности к самообразованию”;
- как следствие, можно более точно определить присущий личности на некоторый момент времени уровень готовности к самообразованию.

Рассматривая готовность к самообразованию в качестве естественной образовательной системы в соответствии с системным подходом, мы

выделили два основания (верхнее и нижнее), по которым она проектируется. Готовность студента к самообразованию будем считать верхним основанием, а имеющийся на момент поступления в вуз уровень готовности к самообразованию отнесем к нижнему основанию. Согласно выделенным основаниям и существующим в педагогике и психологии уровням таксономиям мы выделили такие уровни готовности к самообразованию: начальный, или ознакомительный, преддостаточный (знание и понимание), достаточный (применение), уровень выше достаточного (анализ, оценка, применение в систематической самообразовательной деятельности).

Осмысливая структуру содержания профессионального образования и место в ней самостоятельной работы студентов, опираясь на теорию целеполагания, требования образовательных стандартов (ГОС), психологические основы теории деятельности, связанные с мотивацией и рефлексией, нами были выявлены отличительные признаки направленного на становление готовности к самообразованию содержания СРС:

- ориентация содержания СРС на преобразование внешних целей по подготовке студентов к самообразованию во внутренне усвоенные студентом;

- опора на текущий уровень готовности к самообразованию при формировании обязательной и необходимой для развития готовности к самообразованию базы опыта – инвариантного компонента (учебно-самообразовательного материала содержательной единицы СРС), ориентированного на конкретного студента;

- ориентация содержания СРС на формирование вариативного компонента (самообразовательного материала содержательной единицы СРС) путем самоопределения студента в предмете самообразовательной деятельности на основе информационного сопровождения, содержащего мотивационный фактор и фактор педагогического содействия;

- содержательное обеспечение аналитико-рефлексивного компонента, который предполагает осуществление студентом самооценки, самоанализа, рефлексии в процессе СРС.

Опираясь на выделенные отличительные признаки и положения системного подхода, нами была разработана модель реализации направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию (рис.1), которая представляет собой образовательную систему со следующими элементами: входная величина – содержание СРС, выходная величина – готовность студентов к самообразованию, связующий компонент – деятельность преподавателя и студентов.

Содержание СРС структурируется в виде содержательной единицы из учебно-самообразовательного массива и информационного сопровождения. Она (единица) проектируется в соответствии с модульным подходом. Применение модульного построения содержательных единиц позволяет учитывать не только имеющийся на данный момент времени уровень готовности к самообразованию, но и индивидуальные особенности

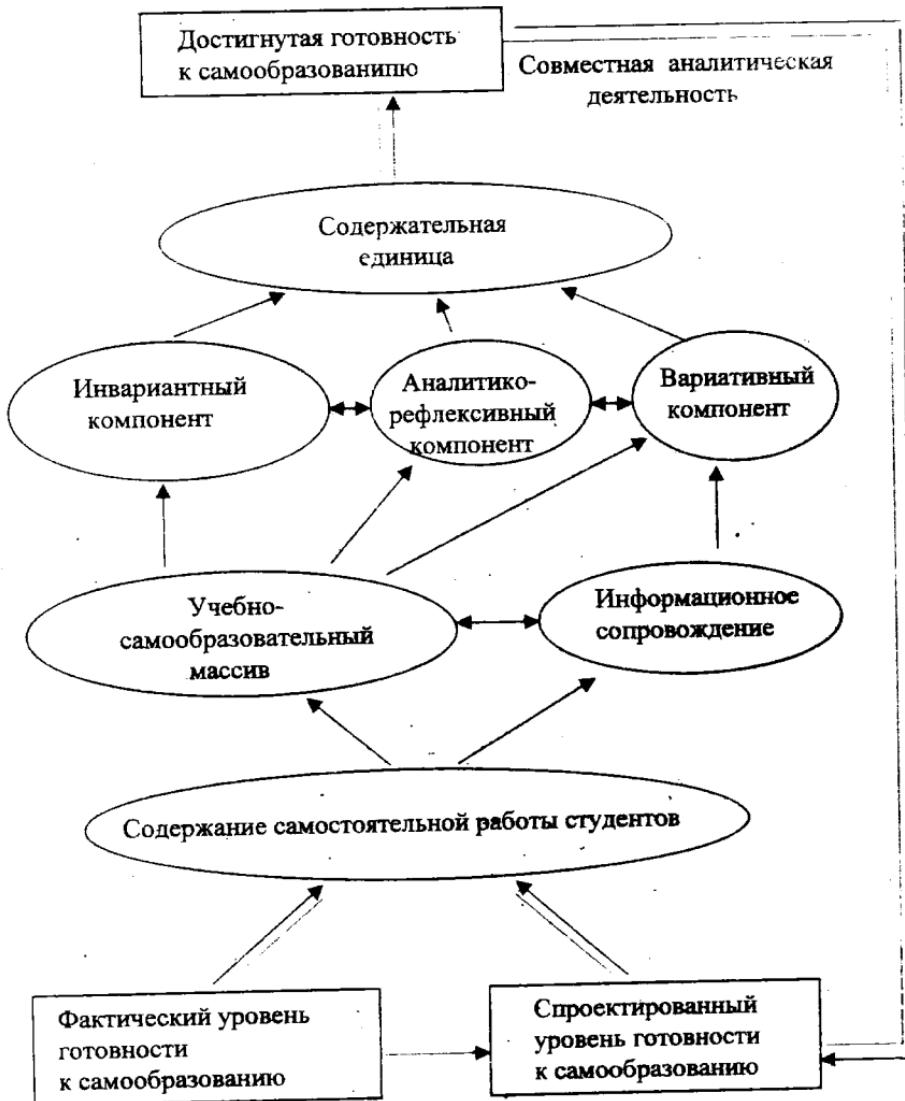


Рис. 1. Модель реализации направленности содержания СТС на становление готовности студентов к самообразованию

студентов, связанные с их природоопределенной данностью (физическое здоровье, интеллектуальные и прочие задатки) и приобретенными свойствами (ценостные ориентации, направленность личности, потребности, интересы, мировоззрение).

Инвариантный компонент содержательной единицы СРС – учебно-самообразовательный материал, структурируется и определяется преподавателем из учебно-самообразовательного массива в соответствии с текущим уровнем готовности студента к самообразованию. На основе усвоенного учебно-самообразовательного материала студент осуществляет аналитико-рефлексивную деятельность (аналитико-рефлексивный компонент) – анализирует и оценивает приобретенный опыт, осмысливает свои потребности. Затем он формирует путем самоопределения из информационного сопровождения, содержащего ориентир-рекомендации (педагогический фактор) и сведения профессиональной, социогуманитарной, я-направленности (мотивационный фактор), вариативный компонент – самообразовательный материал. (Учебно-самообразовательный массив также может быть использован в формировании самообразовательного материала.) В этом случае студент является субъектом деятельности, и цели внешние по подготовке студентов к самообразованию могут переходить во внутренне усвоенные.

Результаты по реализации содержательной единицы СРС подвергаются оценке, анализу со стороны преподавателя и самооценке, самоанализу, рефлексии со стороны студента с тем, чтобы во взаимосвязи с предшествующим опытом перейти к формированию следующей содержательной единицы СРС. В этом проявляется совместная аналитическая деятельность преподавателя и студента, позволяющая осуществлять вертикальную связь между модулями содержательных единиц на основе достигнутого на определенный момент времени уровня готовности к самообразованию.

Отмечается, что с ростом уровня готовности студента к самообразованию деятельность преподавателя и студента претерпевает определенные изменения: доля участия преподавателя в совместной деятельности со студентом уменьшается – от планирующей, организующей, направляющей и контролирующей роли на начальном этапе становления готовности к самообразованию, она преобразуется в действия согласования, носящие рекомендательный, ориентирующий характер. Деятельность студента, напротив, приобретает все большую активность – от воспринимающей, копирующей роли происходит переход к активным действиям по организации, планированию, контролю, корректировке; студент становится субъектом деятельности, что способствует становлению готовности к самообразованию.

Завершают главу выводы о целесообразности использования содержания СРС в качестве средства становления готовности студентов к самообразованию.

Во второй главе «**Опытно-экспериментальная проверка применения модели реализации направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию**» мы описали экспериментальную часть исследования. На этапе разработки практического варианта модели реализации направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию мы конкретизировали учебно-самообразовательный материал содержательной единицы СРС с позиций задачного подхода (А.Г.Балл, В.И.Гинецинский, В.В.Давыдов, И.А.Зимняя, И.И.Ильясов, В.А.Козаков, А.Н.Леонтьев, А.М.Матюшкин, Е.И.Машбиц, В.В.Рубцов, Н.Н.Тулькибаева, А.В.Усова, Л.М.Фридман, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин, Н.М.Юрдинец и др.). Охарактеризован учебно-самообразовательный и самообразовательный материалы, описаны модули в соответствии с уровнями готовности к самообразованию: 1 – от начального к преддостаточному, 2 – от преддостаточного к достаточному, 3 – от достаточного к уровню выше достаточного.

Проанализировав структуру модели реализации направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию, опирающуюся на выделенные отличительные признаки содержания СРС, мы пришли к выводу, что при разработке практических ее интерпретаций ни один из признаков не может быть вполне исключен, так как это повлечет за собой изменение структуры модели, что может привести к совершенно непредсказуемым результатам. Отсюда, практические интерпретации модели мы осуществили с вариациями, касающимися проектирования вариативной части (самообразовательного материала) содержательной единицы. При этом обязательная часть (учебно-самообразовательный материал) строилась в соответствии с требованиями стандартов высшего образования, вариативная часть (самообразовательный материал) компоновалась:

- в первом варианте, на основе информационного сопровождения, содержащего сведения социо-гуманитарной, профессиональной и я-направленности в соответствии со склонностями, потребностями, интересами студентов (мотивационный фактор) и содержащего ориентир-рекомендации (фактор педагогического содействия);

- во втором случае, на основе информационного сопровождения, обладающего мотивационным фактором;

- в третьем – на основе информационного сопровождения, содержащего ориентир-рекомендации (фактор педагогического содействия). Направленность материала задается в этом случае преподавателем.

Первый вариант модели мы реализовали в первой экспериментальной группе – Э1, второй вариант – во второй Э2, третий – в третьей Э3. Система подготовки в однородных по составу трех экспериментальных и контрольной группах была одинаковой.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что во всех группах (контрольной – КГ, трех экспериментальных – Э1, Э2, Э3) состояние

готовности студентов к самообразованию практически одинаково, количественные оценки сформированности интегративного качества "готовность студента к самообразованию" имеют очень близкие значения: в группе Э1 – 1.76, Э2 – 1.79, Э3 – 1.77, КГ – 1.79. Количественные оценки (КО) определялись по среднему показателю:

$$СП = (Ко + 2Кпд + 3Кд + 4Квд) / 100,$$

где Ко, Кпд, Кд, Квд – количество студентов на ознакомительном, преддостаточном, достаточном и выше достаточного уровнях, выраженное в процентах.

Статистическая проверка этих данных с помощью критерия хи-квадрат подтвердила отсутствие существенных различий состояний готовности студентов к самообразованию в исследуемых группах: в каждой из них уровням ознакомительному и преддостаточному соответствует состояние более 80% студентов, достаточному уровню в группе Э1 – 15.5%, в группе Э2 – 16.2%, в Э3 – 14.1%, в КГ – 17.8%. Уровня выше достаточного не достиг ни один студент.

Этап констатирующего эксперимента показал высокую потребность студентов в самообразовании и, в то же время, неумение осуществлять самообразовательную деятельность, неумение пользоваться возможностями самостоятельной работы для подготовки к самообразованию.

После проведения формирующего этапа эксперимента были получены результаты, представленные в таблице 1 и на рисунке 2.

Таблица 1

Состояние готовности к самообразованию (%)

Группа	Ознакомительный		Преддостаточный		Достаточный		Выше достаточного		КО		ΔКО
	Н	К	Н	К	Н	К	Н	К	Н	К	
Э1	39.3	4.8	45.2	41.6	15.5	47.6	–	6.0	1.76	2.55	0.79
Э2	36.3	15.0	27.5	47.5	16.2	37.5	–	–	1.79	2.23	0.44
Э3	37.0	17.4	48.9	49.0	14.1	33.6	–	–	1.77	2.16	0.37
КГ	38.1	25.0	44.1	51.2	17.8	23.8	–	–	1.79	1.98	0.19

В таблице 1 буквы "Н" и "К" означают периоды экспериментальной работы: Начало и Конец соответственно.

Из таблицы видно, что значения средних показателей изменились неравномерно. Наибольшее приращение количественной оценки имеется в группе Э1 – 0.79, в группах Э2, Э3 и КГ – 0.44, 0.37 и 0.19 соответственно. В первой экспериментальной группе Э1 количество студентов, чей уровень готовности к самообразованию соответствует достаточному, увеличилось с 15.5% до 47.6%, во второй группе – с 16.2% до 37.5%, в третьей – с 14.1% до 33.6%, в контрольной – с 17.8% до 23.8%. Часть студентов группы Э1 – 6%, повысила уровень готовности к самообразованию до уровня выше достаточного, в остальных группах таких студентов не оказалось.

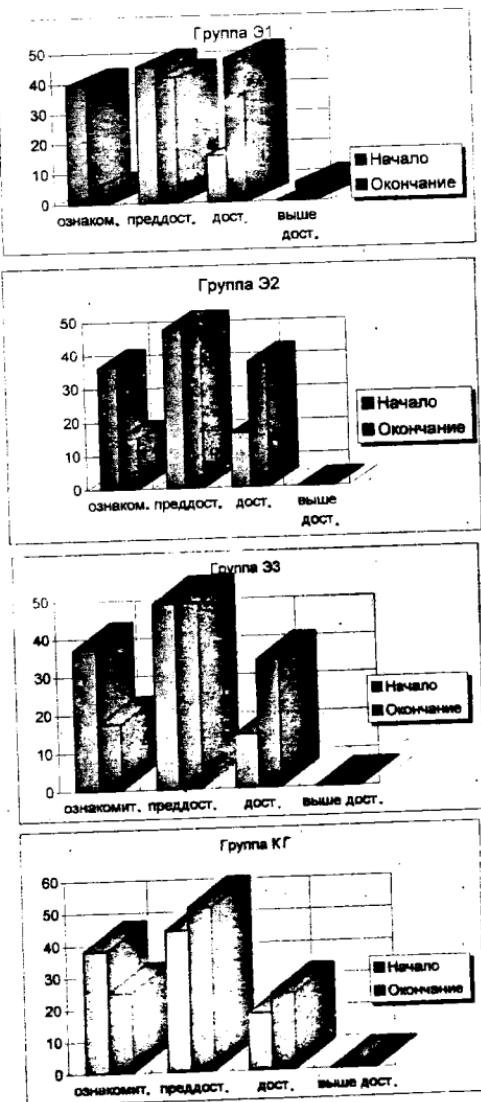


Рис.2. Динамика уровней готовности к самообразованию в исследуемых группах

Проанализировав эти данные с помощью критерия хи-квадрат для двух независимых выборок, мы получили результаты, показавшие наличие существенных различий между экспериментальной первой и контрольной группами. Группы Э2, Э3 и КГ оказались статистически неразличимы. Согласно критерию, если при заданном уровне значимости ($\alpha=0.05$) различие в уровнях готовности студентов к самообразованию в исследуемых группах существенно, то оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специальных мер.

На основании этого мы приходим к выводам:

- становление готовности студентов к самообразованию до уровня, достаточного для практики, не происходит стихийно;

- с уровнем значимости ($\alpha=0.05$) мы принимаем выдвинутую в начале опытно-экспериментальной работы нулевую гипотезу о зависимости специальной организации содержания самостоятельной работы студентов и становлением их готовности к самообразованию;

- становлению готовности студентов к самообразованию способствует содержание самостоятельной работы, если оно сформировано в соответствии с разработанной моделью, в которой самообразовательный материал содержательной единицы СРС формируется студентом на основе информационного сопровождения, характеризующегося наличием двух факторов одновременно – мотивационного и фактора педагогического содействия.

В **Заключении** изложены теоретические и экспериментальные результаты исследования, сформулированы выводы.

Таким образом, в ходе исследования были решены поставленные задачи:

- выявлено состояние проблемы по подготовке студентов к самообразованию в теории педагогики и педагогической практике;

- уточнены понятия “готовность студента к самообразованию”, “содержание самостоятельной работы студентов”;

- в соответствии с выделенными признаками сформирована модель реализации направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию;

- осуществлена опытно-экспериментальная апробация модели и оценена эффективность различных ее интерпретаций.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволяет сделать следующие выводы:

1. Существующие социальная и личная востребованность самообразования, реальное положение дел в теории и практике педагогики обусловливают необходимость подготовки студентов к самообразованию. Осуществить это можно посредством направленного на становление готовности к самообразованию содержания СРС.

2. Реализация направленности содержания СРС на становление готовности студентов к самообразованию осуществляется с помощью разработанной на основе выделенных отличительных признаков содержания

СРС модели, которая представляет собой образовательную систему с компонентами:

- входная величина – содержание СРС;
- выходная величина - состояние готовности к самообразованию;
- связующий компонент – деятельность педагога и студентов.

В качестве отличительных признаков направленного на становление готовности к самообразованию содержания СРС определены:

- ориентация содержания СРС на преобразование внешних целей по подготовке студентов к самообразованию во внутренне усвоенные;
- опора на текущий уровень готовности к самообразованию при формировании обязательной и необходимой для развития готовности к самообразованию базы опыта – инвариантного компонента (учебно-самообразовательного материала содержательной единицы СРС), ориентированного на конкретного студента;
- ориентация содержания СРС на формирование вариативного компонента (самообразовательного материала содержательной единицы СРС) путем самоопределения студента в предмете самообразовательной деятельности на основе информационного сопровождения, содержащего мотивационный фактор и фактор педагогического воздействия;
- содержательное обеспечение аналитико-рефлексивного компонента, который предполагает осуществление студентом самооценки, самоанализа, рефлексии в процессе СРС.

Представленная нами работа может иметь дальнейшее продолжение в исследованиях, касающихся:

- разработки учебных планов соответствующих курсов, методик, форм организации учебного процесса в вузе, связанных с реализацией направленности содержания профессионального образования на становление готовности студентов к самообразованию;
- здоровьесберегающего аспекта при осуществлении самообразования, который может быть связан с регулированием учебных нагрузок в зависимости от личностных психофизиологических особенностей студентов, их утомляемости, тревожности и других психологических факторов;
- изучения коммуникативных функций самообразования в субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях и т.д.

Основные положения диссертационного исследования опубликованы в следующих работах:

1. Особенности мотивации обучения геодезии студентов первого курса // Активизация учебного процесса: Сборник научно-методических трудов.-Челябинск, ЧГТУ, 1996.- С. 18-20.
2. Инженерная геодезия: Рабочая программа. Расчетно-графические задания и методические рекомендации для студентов-заочников. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1996.- 40 с. (в соавт.).

3. О признаках содержания самостоятельной работы студентов младших курсов // Развивающее образование: современные проблемы; Материалы российской конференции. – Челябинск: Изд-во “Факел”, 1997. – С. 76-77.

4. Некоторые аспекты формирования у студента интереса к самостоятельной работе при изучении преподаваемых в вузе дисциплин // Стандартизация образования в современной средней и высшей школе: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во “Факел”, 1997.– С. 87-88.

5. Особенности сориентированного на самообразование студентов младших курсов содержания образования // Стандартизация образования в современной средней и высшей школе: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во “Факел”, 1997.– С. 89-90.

6. Признаки содержания профессионального образования, сориентированного на подготовку студентов к самообразованию // Развитие личности и проблемы непрерывного образования: Тезисы педагогических чтений / Под ред. Н.С. Белого. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1997.– С. 143.

7. Методические указания и рекомендации к лабораторным занятиям и самостоятельной работе студентов по информатике специальностей 2905, 3111. – Челябинск: Изд-во “Хозяин”, 1999. – 42 с.

8. О готовности личности к самообразованию и организации самостоятельной работы студентов // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: Тематический сборник научных трудов. Выпуск 3. / Под. ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во “Хозяин”, 1999. – С. 28-36.

9. Формирование образовательной системы по повышению уровня готовности студентов к самообразованию на основе системного подхода // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: Тематический сборник научных трудов. Выпуск 3 / Под. ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во “Хозяин”, 1999. – С. 37 – 42.

10.Элементы самообразования и профессиональной направленности в заданиях самостоятельной работы студентов по информатике // Университеты в формировании специалиста XXI века: Тезисы докладов Международной научно-методической конференции (Пермь, Перм. Ун-т, 24–28 мая 1999 г.) / Перм. ун-т. – Пермь, 1999. – Т. II. Проблемы профессионального высшего образования на рубеже ХХ–XXI вв.–С. 24-26.

11.Организация самостоятельной работы студентов, направленной на формирование их готовности к самообразованию // Университеты в формировании специалиста XXI века: Тезисы докладов Международной научно-методической конференции (Пермь, Перм. Ун-т, 24–28 мая 1999 г.) / Перм. ун-т. – Пермь, 1999. – Т. II. Проблемы профессионального высшего образования на рубеже ХХ–XXI вв.–С. 26-27.

Федорова Елена Федоровна
**ПРИЗНАКИ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
НА СТАНОВЛЕНИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ
К САМООБРАЗОВАНИЮ**

Специальность 13.00.08 — “Теория и методика
профессионального образования”

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Издательство Южно-Уральского государственного
университета

ИД № 00200 от 28.09.99. Подписано в печать 13.11.99. Формат
60x84 1/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 1,16. Уч.-изд. л. 1.
Тираж 100 экз. Заказ 297/459.

УОП Издательства. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И.Ленина, 76.