

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»

На правах рукописи



Белова Елена Александровна

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ
АВТОДИДАКТИКИ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Д и с с е р т а ц и я

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор И.А. Шаршов

Тамбов – 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики как средства саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации | 22 |
| 1.1. Саморазвитие обучающихся профессиональной образовательной организации как объект философского и психолого-педагогического осмысления | 22 |
| 1.2. Электронные образовательные ресурсы с элементами автодидактики: сущность и классификация | 54 |
| 1.3. Критериальный аппарат оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики | 76 |
| Выводы по 1 главе | 97 |
| Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по использованию электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации | 100 |
| 2.1. Характеристика исходного уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации | 100 |
| 2.2. Технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации | 125 |
| 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы | 152 |
| Выводы по 2 главе | 173 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 176 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 183 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 203 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

В настоящее время глобальная информатизация затронула все сферы человеческой жизни, в том числе и образовательную. В связи с этим, в теории и практике педагогической науки активно разрабатываются новые формы, методы и технологии обучения, направленные на внедрение информационных технологий (ИТ) в процесс образования и самообразования обучающихся. По мнению исследователей, использование средств информационных технологий обеспечит реализацию новых подходов к подаче материала учащимся, повысит не только их уровень усвоения информации, но и уровень их мотивации к самостоятельному накоплению и применению новых знаний на практике, что позволит значительно увеличить как качество образования выпускников образовательных организаций, так и их конкурентоспособность на рынке труда.

Однако современные запросы общества нацелены не только на подготовку квалифицированных специалистов в определенной сфере деятельности, но и на обучение учащихся, готовых к личностному и профессиональному саморазвитию. Поэтому к основным задачам образовательных организаций следует отнести не только реализацию образовательных программ с использованием современных ИТ, но и, в первую очередь, воспитание личности, способной к саморазвитию в стенах образовательного учреждения и за их пределами. Таким образом, перед образовательными учреждениями стоит актуальная проблема, связанная с интеграцией образования и воспитания, в результате которой у личности обучающегося будет наблюдаться устойчивая тенденция к постоянному саморазвитию в ходе использования средств ИТ.

Согласно последней редакции закона «Об образовании», тип образовательных организаций, осуществляющих в качестве основной цели своей деятельности образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования и (или) по программам

профессионального обучения, получил название **профессиональная образовательная организация (ПОО)**. Стоит заметить, что для подобных организаций процесс воспитания учащихся, способных к саморазвитию в ходе использования средств ИТ, приобретает особую значимость. Во-первых, в ПОО чаще всего поступают несовершеннолетние лица, которым нужно разъяснить важность личностного саморазвития для их будущего безотносительно к уровню их профессиональной подготовки. Во-вторых, длительность обучения в организации данного вида почти всегда короче, чем, к примеру, в высшем учебном заведении. А, следовательно, у преподавательского состава и меньше времени для тесного контакта с учащимися. В-третьих, после окончания ПОО треть выпускников целенаправленно планирует трудоустройство без поступления в высшее учебное заведение. Поэтому их дальнейшее саморазвитие базируется только на заложенных основах данного процесса в ПОО.

В свою очередь, стремительное развитие информационных технологий порождает значительное количество новейших средств, требующих глубокого анализа перед их внедрением в образовательный процесс. Особую актуальность приобретают следующие вопросы: способно ли новое средство повысить уровень подготовки обучающихся при реализации той или иной программы, какова его технология внедрения для достижения положительных результатов, направлено ли оно на саморазвитие учащихся, на какой ступени образования его стоит применять и т.д.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – это одни из средств обучения, выступающие в качестве альтернативы печатным изданиям. За последние годы дидактические свойства вышеуказанных ресурсов претерпевают значительные изменения. В настоящее время выполнено несколько диссертационных исследований, посвященных внедрению данных ресурсов в систему образования: проводилась работа, связанная с анализом дидактических возможностей вышеуказанных ресурсов, их степени влияния на личность учащихся в целом и др. При этом важно отметить, что основными

респондентами, принимавшими участие в вышеуказанных исследованиях, были либо школьники, либо обучающиеся высших учебных заведений. В свою очередь, вопрос об использовании электронных образовательных ресурсов в профессиональных образовательных организациях в целом, а уж тем более в качестве средств саморазвития обучающихся данных учреждений остается открытым; не является предметом отдельного изучения такое целостное явление, как «электронный образовательный ресурс с элементами автодидактики», несмотря на то, что сложилась достаточно обширная научная база исследований данных понятий по отдельности.

В результате вышесказанного, особую актуальность приобретает вопрос изучения процесса саморазвития обучающихся профессиональных образовательных организаций, интегрального понятия «электронные образовательные ресурсы с элементами автодидактики», его педагогических возможностей и разработки технологии внедрения электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процесс саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, а также оценка эффективности вышеуказанного процесса в ходе использования данных ресурсов.

Степень разработанности проблемы.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе имеются исследования: 1) посвященные вопросам процесса саморазвития личности в целом; 2) связанные с определением влияния электронных образовательных ресурсов на личность; 3) связанные с изучением конструирования собственной технологии самообучения.

В центре внимания ученых находятся следующие аспекты:

1) основы саморазвития с педагогической точки зрения (В.Г. Маралов); психология саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Цукерман); формирование готовности к саморазвитию младших школьников в процессе учебной деятельности (Н.В. Игошина); педагогические условия формирования готовности к профессионально-

личностному саморазвитию у будущих экономистов (А.В. Мингалеева); педагогика творческого саморазвития (В.И. Андреев); профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса вуза (И.А. Шаршов), творческое саморазвитие старшеклассника в креативном образовании (Е.В. Булгакова); педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза (А.В. Остапенко); саморазвитие обучающихся педагогического колледжа в условиях учебной деятельности (Н.В. Калинина); саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа (С.А. Алешина); педагогическая поддержка саморазвития личности студента колледжа (Т.Г. Угрюмова); формирование ценностно-смыслового отношения студентов педагогического колледжа к личностно-профессиональному саморазвитию (И.Ю. Устьянцева) и др.;

2) изучение электронных образовательных ресурсов нового поколения (А.В. Осин); современные педагогические и информационные технологии в системе образования. (Е.С. Полат); формирование познавательного интереса младших школьников с использованием электронных образовательных ресурсов (А.В. Иванова); использование электронно-образовательных ресурсов для самостоятельной учебной деятельности (Э.А. Первезенцева); методическая система формирования творческих умений учащихся с использованием электронных образовательных ресурсов (Е.В. Абрамов); повышение качества знаний обучающихся вуза средствами цифровых образовательных ресурсов (О.В. Штеймарк); информационные образовательные технологии в среднем профессиональном учреждении как средство активизации познавательной деятельности студентов (Д.С. Ломакин); методика разработки и использования цифровых образовательных ресурсов при дистанционном обучении в учреждении среднего профессионального образования (Н.Е. Суркова) и др.;

3) технология автодидактики (С.А. Днепров); конструирование собственной технологии самообучения (Д.Г. Левитас); постпсихологическая автодидактика (В.А. Куринский); подготовка обучающихся университета к межличностному познанию средствами автодидактики (О.Е. Масленникова) и др.

Кроме того, следует отметить работы, посвященные интеграции двух вышеуказанных блоков: «саморазвитие» и «информационные технологии». Так, И.Т. Артемьев изучал аспекты саморазвития личности студента неязыкового вуза в условиях компьютеризированного обучения; С.И. Жожикова – организационно-педагогические условия саморазвития личности школьника в сети Интернет; Л.В. Килимова – влияние информационных технологий на саморазвитие личности; Е.Д. Нелунова – педагогические основы саморазвития обучающихся в мультимедийной образовательной среде и др. Кроме того, в научных публикациях были освещены отдельные вопросы, рассматривающие: саморазвитие личности и инновации в сфере образования (М.А. Фризен); применение электронных средств обучения в качестве эффективного развития и формирования познавательного интереса обучающихся (И.В. Балашова, А.В. Иванова) и др.

В результате аналитического осмысления степени разработанности проблемы можно сделать следующие выводы: процесс саморазвития личности в целом, так и личности школьников и обучающихся имеет достаточно обширную базу исследований, хотя стоит отметить, что работы, посвященные саморазвитию обучающихся профессиональных образовательных организаций, встречаются редко, а вопросы, связанные с использованием ЭОР на данной ступени образования, остаются открытыми.

Проведенный анализ научных исследований показал, что на данный момент возникли предпосылки для изучения процесса саморазвития обучающихся профессиональных образовательных организаций в ходе использования в образовательном процессе современных электронных средств обучения. Однако, несмотря на существующие исследования,

посвященные процессу саморазвития учащихся в условиях изменяющейся информационной среды, приходится констатировать следующие недостаточно изученные моменты:

1) не рассмотрены современные информационные средства обучения, в том числе и ЭОР, с точки зрения их воздействия на процесс саморазвития обучающихся вообще и обучающихся профессиональных образовательных организаций, в частности;

2) исследованы по отдельности такие понятия как *ЭОР* и *автодидактика*, но не существует научных исследований, посвященных изучению специфики ЭОР с элементами автодидактики;

3) не выявлены и не обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации процесса саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в условиях образовательной и самообразовательной среды обучающихся профессиональной образовательной организации.

Анализ актуальности и разработанности проблемы саморазвития обучающихся профессиональных образовательных организаций с использованием ЭОР с элементами автодидактики позволил выделить ряд **противоречий**:

- между требованиями общества к уровню саморазвития обучающихся профессиональных образовательных организаций и отсутствием научно-технологических основ организации процесса саморазвития обучающихся ПОО в условиях изменяющейся информационной среды;
- между значительным образовательным потенциалом электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики и отсутствием научного обоснования возможностей его реализации в образовательном процессе профессиональных образовательных организаций для саморазвития обучающихся.

Отмеченные противоречия позволили обозначить **проблему** нашего исследования: каковы теоретические предпосылки, педагогические условия и

технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики как средства саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Цель диссертационного исследования – определение научно-технологических основ использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики как средства саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Объект исследования – процесс саморазвития обучающихся в профессиональной образовательной организации.

Предмет исследования – процесс саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации средствами электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что эффективное саморазвитие обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики будет возможным, если:

- раскрыта сущность и структура, выявлены специфические особенности саморазвития обучающихся в образовательном процессе профессиональных образовательных организаций, что обеспечит разработку научно-технологических основ организации процесса саморазвития обучающихся ПОО в условиях изменяющейся информационной среды;
- определена сущность и педагогические возможности электронно-образовательных ресурсов с элементами автодидактики, что позволит результативно актуализировать их для саморазвития обучающихся профессиональных образовательных организаций;
- реализована совокупность педагогических условий, способствующих повышению эффективности саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в профессиональных образовательных организациях:

- 1) формирование стремления обучающихся профессиональной образовательной организации к саморазвитию на основании внутренней мотивации;
- 2) создание установки обучающихся профессиональной образовательной организации на саморазвитие в свободное от учебы время;
- 3) привлечение ЭОР с элементами автодидактики для осуществления аудиторной и самостоятельной работы обучающихся профессиональной образовательной организации;
- 4) увеличение креативно-творческих и рефлексивных форм работы обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

Для достижения цели и проверки гипотезы исследования были определены следующие **задачи**:

- 1) уточнить сущность и структуру процесса саморазвития личности; выявить специфические особенности данного процесса для обучающихся профессиональной образовательной организации;
- 2) определить сущность и педагогические возможности ЭОР с элементами автодидактики; выделить параметры оценки качества вышеупомянутых ресурсов;
- 3) разработать критерии оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики;
- 4) обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации процесса саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в профессиональной образовательной организации;
- 5) разработать и апробировать технологию использования ЭОР с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Для решения выделенных задач исследования и проверки подлинности гипотезы исследования в работе применялись следующие **методы**:

- теоретические: анализ, синтез, сравнение и обобщение при изучении философской и психолого-педагогической литературы, выполненных ранее диссертационных исследований по схожей тематике; педагогическое моделирование;

- эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, опрос, анализ результатов деятельности обучающихся профессиональной образовательной организации, педагогический эксперимент;

- методы обработки полученных результатов экспериментальной работы: проверка статистических гипотез о достоверности различий между двумя выборочными совокупностями по t-критерию Стьюдента.

Методологической основой исследования являются следующие подходы: системный (А.Г. Асмолов, И.В. Блауберг, Н.И. Болдырев, В.В. Дружинин, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.), синергетический (И.Р. Пригожин, Г. Хакен, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, С.В. Кульневич и др.), личностно-деятельностный (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), полилатеральный (И.А. Шаршов), системно-квалиметрический (И.Н. Белозеров, Б.И. Канаев, М.В. Старцев, Е.В. Яковлев и др.)

Теоретической базой исследования послужили представления о саморазвитии как об осознанном самоизменении личности, постоянно осуществляющем поиск и развитие самого себя под действием внутренней активности (В.И. Андреев, А.А. Деркач, Л.Н. Куликова, Г.А. Цукерман, И.А. Шаршов, М.А. Щукина и др.); о саморазвитии как о процессе, зависящем от наследственности (П.Ф. Каптерев и др.); о саморазвитии как о процессе, связанном с построением жизненной стратегии (К.А. Абульханова-Славская, Б.З. Вульф, В.Г. Маралов, С.Л. Рубинштейн и др.); о саморазвитии как о процессе, преимущественно зависящем от воспитательных и образовательных факторов (М.Т. Громкова, И.Ф. Харламов и др.); концепции информатизации

образования, использования информационных и коммуникационных технологий в обучении (С.А. Бешенков, Г.А. Бордовский, С.Г. Григорьев, А.А. Кузнецов, А.П. Ершов, М.П. Лапчик, И.В. Роберт, Е.С. Полат, А.Н. Тихонов, С.А. Христочевский и др.); психолого-педагогические исследования по проблеме мотивации учебной деятельности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, О.С. Гребенюк и др.); положения о проектировании содержания обучения в средних профессиональных учебных заведениях (П.Ф. Анисимов, В.И. Байденко, Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко и др.);

Базой исследования послужил АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза». В опытно-экспериментальной работе было задействовано 100 чел.: обучающиеся-менеджеры (1 курс) и обучающиеся-бухгалтеры (2 курс) были отнесены к контрольной группе (50 чел.); обучающиеся-правоведы (1 курс) и обучающиеся-финансисты (2 курс) – к экспериментальной группе (50 чел.).

Организация и этапы диссертационного исследования:

Исследование проводилось в 2012-2017 гг. и включало три этапа:

1. Подготовительный этап (2012-2013 гг.) – анализ философской и психолого-педагогической литературы, диссертационных работ по проблеме исследования; формулировка задач; определение объекта и предмета исследования; выдвижение первичной гипотезы; уточнение сущности и структуры процесса саморазвития личности; выявление специальных особенностей данного процесса для обучающихся профессиональной образовательной организации, формулировка базового понятия.
2. Основной этап (2013-2016 гг.) – формулировка параметров отбора электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики. Отбор ЭОР с элементами автодидактики экспертной комиссией. Разработка критериев и показателей оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, выбор методик для их оценивания. Проведение констатирующего эксперимента;

анализ полученных результатов. Разработка технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации. Проверка выявленных педагогических условий в ходе формирующего эксперимента.

3. Итоговый этап (2016-2017 гг.) – подведение итогов опытно-экспериментальной работы; анализ полученных результатов; уточнение теоретических выводов; оформление текста диссертационной работы.

Обоснованность и достоверность полученных результатов и выводов диссертационного исследования обеспечивается непротиворечивостью исходных методологических позиций; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов с применением методик, соответствующих цели и задачам исследования, репрезентативностью объема выборки, использованием методов математической обработки и статистической значимостью экспериментальных данных.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- уточнено понятие «саморазвитие личности» в контексте исследования, выделены и охарактеризованы его структурные компоненты (мотивационный, информационно-когнитивный, креативно-деятельностный, рефлексивный); определены специфические особенности саморазвития для обучающихся ПОО;
- выявлен и охарактеризован новый вид электронных образовательных ресурсов – электронный образовательный ресурс с элементами автодидактики; определены параметры оценки ЭОР с элементами автодидактики, определяющие уровень их качества;
- разработан критериальный аппарат оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики, на основе которого выделены уровни саморазвития

обучающихся с учетом различных недостатков сформированности компонентов саморазвития;

- выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации процесса саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в профессиональной образовательной организации.
- обоснована и апробирована технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в том что: внесен вклад в общепедагогическую теорию саморазвития личности за счет уточнения сущности процесса саморазвития, его этапов, структурных компонентов, уровней и подуровней с учетом специфики реализации данного процесса для обучающихся профессиональных образовательных организаций; дополнены и конкретизированы знания об электронных образовательных ресурсах за счет выявления нового вида ЭОР – ЭОР с элементами автодидактики, формулировки его отличительных особенностей и параметров оценки, определяющих уровень качества; результаты, полученные в ходе исследования, расширяют научные представления о способах и средствах саморазвития обучающихся, педагогических возможностях использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, могут служить теоретической основой для создания вариативных технологий и изучения особенностей организации процесса саморазвития обучающихся и студентов различных образовательных организаций и уровней подготовки в условиях изменяющейся информационной среды.

Практическая значимость диссертационного исследования состоит в

том, что: экспериментально апробированная авторская технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, в том числе, факультативный курс «Современные информационные технологии как средство саморазвития личности» особенно важны для образовательных учреждений в условиях глобальной информатизации современного образования; разработанные критерии и показатели оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики, соответствующие педагогические условия, параметры оценки ЭОР с элементами автодидактики, определяющие уровень их качества, педагогические задания и упражнения, направленные на стимулирование тех или иных компонентов саморазвития обучающихся, имеют возможности широкого обобщения и применения в практике образования.

Результаты и выводы исследования могут быть использованы для разработки учебных курсов, программ, альтернативных технологий саморазвития обучающихся различных учебных заведений с использованием современных электронных образовательных ресурсов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Саморазвитие личности представляет собой процесс личностного становления под действием симбиоза внешних и внутренних факторов (преимущественно, жизненного опыта и внутренней активности) с целью самореализации. Структура саморазвития личности представляет собой единство *мотивационного, информационно-когнитивного, креативно-деятельностного, рефлексивного* компонентов. При анализе специфических особенностей данного процесса для обучающихся профессиональной образовательной организации учитывались:

а) характеристики раннего юношеского возрастного периода (*развитие мировоззрения; формирование целостного представления о себе; профессиональное и личностное самоопределение*);

б) особенности процесса обучения и воспитания в ПОО (*сохранение элементов классно-урочной системы, наличие классного руководителя (куратора) для каждой из групп; наличие родительских собраний; «Группы анализа» два раза в год после каждой из сессий и др.*).

2. ЭОР с элементами автодидактики – это образовательные ресурсы, представленные в цифровой форме с линейным или нелинейным принципом построения, отличительными особенностями которых является вариативность, адаптивность и цикличность обучения. Объективный отбор ЭОР с элементами автодидактики осуществляется по следующим параметрам:

– **автодидактический** параметр (*адаптивность обучения; вариативность обучения; цикличность обучения*);

– **учебно-методический параметр** (*сюжетно-образовательная линия (для линейных ресурсов); свобода действий (для нелинейных ресурсов); полнота (целостность); доступность; интерактивность (низкая, средняя, высокая); моделинг*);

– **эргономический** параметр (*эффективность; удовлетворенность; количество ошибок; обучаемость; запоминаемость*)

3. Оценка эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронно-образовательных ресурсов с элементами автодидактики осуществляется по следующим критериям и показателям:

– **способность к усилению мотивационного фона саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики** (*потребность обучающихся в личностном саморазвитии; активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию; готовность обучающихся к личностному саморазвитию*);

– *способность к накоплению необходимых знаний для осуществления саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики* (наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития; наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения; наличие знаний об особенностях использования ЭОР в процессе саморазвития);

– *способность к развитию креативно-деятельностных умений* (умение создавать условия для реализации выбранной программы; умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития; умение проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития);

– *способность к развитию рефлексивных умений* (умение применять критерии оценки полученных результатов; умение анализировать динамику личностных изменений через соотношение с начальным уровнем саморазвития; умение осуществлять проблемный анализ и корректировку стратегии для достижения необходимых результатов).

На основе вышеуказанного критериального аппарата выделены уровни саморазвития обучающихся: эталонный, высокий, средний и низкий. Каждый из уровней разбит на ряд подуровней с учетом тех или иных недостатков сформированности компонентов саморазвития;

4. Эффективность саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики зависит от реализации совокупности следующих педагогических условий:

- формирование стремления обучающихся профессиональной образовательной организации к саморазвитию на основании внутренней мотивации;
- создание установки обучающихся профессиональной образовательной организации на саморазвитие в свободное от учебы время;

- привлечение электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для осуществления аудиторной и самостоятельной работы обучающихся профессиональной образовательной организации;
- увеличение креативно-творческих и рефлексивных форм работы обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

5. Технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации подразумевает реализацию индивидуальной траектории саморазвития каждого обучающегося, организатором при построении которой выступает не только преподаватель, но и сам обучающийся, используя ЭОР с элементами автодидактики. Технология включает в себя относительно самостоятельные этапы: констатирующий, проектирующий, конструктивный и контрольно-коррекционный, каждый из которых имеет свои цели и задачи. Выполнение всех этапов предполагает переход на новый уровень саморазвития обучающихся.

Личный вклад автора исследования заключается в следующем:

- раскрыта сущность и структура саморазвития личности, состоящая из 4 компонентов; выявлены специфические особенности данного процесса у обучающихся в профессиональной образовательной организации;
- сформулировано интегральное понятие «электронные образовательные ресурсы с элементами автодидактики», раскрыта сущность, особенности, выделены 3 параметра оценки качества вышеупомянутых ресурсов;
- разработан критериальный аппарат оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики, включающий в себя 4 критерия и 12 показателей.

- определены и охарактеризованы уровни и подуровни саморазвития обучающихся с учетом тех или иных недостатков сформированности структурных компонентов;
- выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики;
- разработана и апробирована технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Апробация результатов исследования: по результатам диссертационного исследования опубликовано пять научных статей в журналах, рекомендованных ВАК: «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», «Образование и общество», «Интеграция образования». Результаты работы использовались при выполнении гранта РГНФ, проект № 15-36-01032a1. Выводы и основные положения диссертации были изложены в докладах на XVII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы информатики и информационных технологий» (Тамбов, 2013), областной научно-практической Интернет-конференции «Современная школа: проблемы, методика, технологии» (Тамбов 2013), XIX общероссийской научной конференции «Державинские чтения» (Тамбов, 2014), IX, X, XI Международных научно-практических Интернет-конференциях «Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста» (Тамбов, 2013, 2014, 2015).

Основные положения диссертационного исследования неоднократно представлялись и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», внедренные в практику образовательных

процессов означенного университета, а также АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза».

Структура диссертационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Текст работы иллюстрирован схемами, таблицами, отражающими основные положения исследования.

Во введении обоснована актуальность и выбор темы диссертационного исследования, сформулирована цель, задачи, объект, предмет исследования, гипотеза, дана характеристика методологической и теоретической основы работы, выделены положения научной новизны, теоретической значимости, практической ценности, положения, выносимые на защиту.

В первой главе исследования «Теоретические основы использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики как средства саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации» определена структура и сущность процесса саморазвития личности, специфические особенности протекания данного процесса в условиях обучения в профессиональной образовательной организации, сущность электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики; выделены параметры оценки качества вышеупомянутых ресурсов; разработан критериальный аппарат оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронно-образовательных ресурсов с элементами автодидактики; на основании данных критериев охарактеризованы уровни и подуровни саморазвития обучающихся.

Во второй главе исследования «Опытно-экспериментальная работа по использованию электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации» выделены и проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в

профессиональной образовательной организации, а также описана технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

В заключении представлены результаты проведенного диссертационного исследования и сформулированы основные выводы работы.

Список использованных источников содержит 201 наименование.

В приложении содержится оценочный лист качества ЭОР с элементами автодидактики; альтернативное распределение компонентов саморазвития личности; методики констатирующего и формирующего экспериментов (в соответствии с критериями оценки эффективности использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации); сводные таблицы распределения обучающихся контрольной и экспериментальной групп по уровням саморазвития в начале эксперимента; главные страницы ЭОР с элементами автодидактики, принимавших участие в педагогическом эксперименте.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

С ЭЛЕМЕНТАМИ АВТОДИДАКТИКИ КАК СРЕДСТВА САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Саморазвитие обучающихся профессиональной образовательной организации как объект философского и психолого- педагогического осмысления

В настоящее время глобальная информатизация общества выдвинула на передний план познавательные ценности личности, тем самым оказав активное влияние на изменение приоритетных задач образовательного процесса. Согласно запросам общества и, в частности работодателей, выпускник профессиональной образовательной организации должен не только владеть рядом необходимых компетенций, но и обладать способностью самостоятельно совершенствовать свои навыки в смежных областях знаний. Поэтому одной из основных задач образовательной организации является воспитание компетентной, мобильной и конкурентоспособной личности. В свою очередь будущему специалисту очень трудно соответствовать данным требованиям без активной самостоятельной работы над собой. Именно поэтому понятие «саморазвитие» становится ключевым в системе образования и, следовательно, предполагает поиск новых идей, методов и средств, создание педагогических условий для развития креативной и самостоятельно мыслящей личности.

Для определения смыслового значения термина «саморазвитие», отличия его от смежных понятий проведем его философский анализ. Важно заметить, что в философии данный термин встречается крайне редко и определяется чаще всего через такие термины, как «самосознание» и «самопознание».

Основы изучения сущности саморазвития возникают в эпоху античности. К самым ранним упоминаниям относят надпись на храме Аполлона в Дельфах «Познай самого себя», означающую призыв к самоконтролю и осознанию предела своих возможностей. Сократ переосмысливает дельфийский призыв. Став первым гуманистом, он выдвигает проблему человеческого сознания и познания, согласно которой «предметом знания может быть лишь то, что уже освоено, а т.к. наиболее подвластна человеку деятельность его собственной души, самопознание есть наиболее важная задача человека». [111, с. 446]. Сократовское самопознание – исследование себя как общественного и нравственного существа – один из факторов самосовершенствования личности. По мнению философа, познание человеком своего внутреннего мира происходит через познание души, что приводит к выявлению способностей и, следовательно, к созданию рационально организованного общества, основанного на знаниях о человеке.

Идеи Сократа подготовили почву для нового этапа в философии саморазвития. Происходит смещение интереса от поиска первоначала к построению правильного процесса познания мира и собственного Я.

Платон также акцентирует внимание на главенствующей роли самосознания. Он пишет: «... не во впечатлениях заключается знание, а в умозаключениях о них, ибо только здесь можно схватить сущность и истину» [117, с. 244]. Таким образом, платоновское самосознание осуществляется посредством действия ума и помогает ориентироваться в мире чувственных восприятий. Несмотря на то, что человек еще не являлся абсолютной ценностью, прообраз античного саморазвития формировался в ключе самосовершенствования человеческой сущности через самопознание и самосознание. В этот период закладывался фундамент концепции саморазвития личности в рамках отношения «человек-природа».

Средневековье характеризуется патристической и схоластической парадигмами мышления. С появлением патристической парадигмы происходит полный отказ от свободного философского поиска, отвергаются

античные знания и, как следствие, взгляды на саморазвитие личности. Путь познания формируется в ключе ревелационизма. Происходит зависимость познания себя и важных истин через постижение смысла Священного писания. Формирование внутреннего мира личности осуществляется в процессе сотворения себя через веру. Только самоотречение от мирских забот и полное погружение в Божественный мир для поиска объективной истины способствуют полному самопознанию и саморазвитию личности.

Переход от патристики к схоластике меняет взгляд на окружающий мир. Мыслители стремятся включить в обиход наследие языческой античности, заняться вопросом соотношения разума и веры. Это связано с влиянием роста научных знаний и опровержением церковных догм. По мнению Ф. Аквинского, истинное самопознание человека происходит через приобщение к Богу посредством разума. Только разум ведет человека к нравственному порядку и показывает путь к вечному блаженству и счастью. Поэтому образ античной самодостаточной личности в средние века полностью заменяет образ, воспитанный в рамках Божьего закона.

Эпоха ренессанса полностью противопоставляет себя взглядам средневековья. Геоцентричность сменяется антропоцентричностью. Теперь в центре Вселенной располагается человек со своими взглядами. Одним из представителей позднего Ренессанса является французский философ Мишель Экем де Монтень. Занимаясь проблемами антропологии, он выделяет человека как самую большую ценность в мире. Проблема самопознания человека затрагивается философом в контексте познания истины. Истинное знание лишь то, которое подтверждается собственным опытом, а именно опытом самопознания, осознания. В своей главной работе «Опыты» он стремится выявить собственное Я с помощью самонаблюдения, средствами познания и анализа. Но приходит к выводу, что личность многолика, а следовательно, данная цель недостижима. М. Монтень показывает необходимость исследования внутреннего мира человека в рамках индивидуальности. Индивидуализм М. Монтеня лишен оттенка эгоистичности и корыстолюбия.

Жажда счастья, движущая индивидуумом, не противостоит у философа интересам других людей.

В эпоху просвещения термин «самопознание» не получает широкой экспликации. Философы заостряют внимание на «рефлексии» и «самосознании». Понятие рефлексии предполагает «оборачивание сознания на себя» [179, с. 81], т.е. наличие интуитивных знаний о себе. По мнению Р. Декарта, самопознание является первой ступенью на пути самоусовершенствования личности. Р. Декарт утверждает: «Нет более плодотворного занятия, как познание самого себя», так как человек должен иметь «смелость судить по себе о других» [43, с. 252]. Тем самым самопознание, по Р. Декарту, это организованная познавательная деятельность, формирующая представления об активной роли Я. Процесс «самосознания выступает условием самопознания личности, раскрывает строение и специфику её духовного и ценностного мира» [148, с. 383]. Самосознание, по мнению Р. Декарта, порождается через рефлексирующую идею: «Я мыслю, следовательно, существую», показывая, что доказать или опровергнуть существование чего-либо можно, только опираясь на факт мысли.

Д. Локк развивает подход Декарта. Рассматривая проблему личностной рефлексии, философ делает вывод, что человек познает себя интуитивно на основе осмысления жизненного опыта. Рефлексия, по Д. Локку, «...есть наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы её проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [92, с.155]. Таким образом, философия Р. Декарта и Д. Локка раскрывает самопознание не как исходящее из интереса человека в поисках раскрытия своего потенциала, а как исходящее в поисках познания истины, овладения знаниями о мире посредством разума.

И. Кант разрушает представление о безграничной возможности человеческого разума в процессе самопознания. Активно занимаясь проблемами нравственности и морали, он рассматривает нравственное

самосовершенствование в качестве стержневого процесса саморазвития личности. Цель развития каждого индивида и общества в целом состоит в том, чтобы «воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах» [62, с. 459]. По мнению философа, определение своего собственного Я осуществляется с помощью морального самопознания, которое формирует «беспристрастность в суждениях о самом себе при сравнении с законом и искренность в признании в себе своего морального достоинства или недостойности» [63, с. 380]. Базируясь на данной концепции, И. Кант приходит к выводу, что создание в себе морального закона и есть создание личности.

В антропологии Гегеля приоритетная роль отведена культуре как механизму, благодаря которому личность формирует и реализует свои сущностные силы. Таким образом, процесс самостроительства человека осуществляется с помощью образования.

Эпоха просвещения также связана с активным изучением реализации саморазвития личности в рамках среды, где среда – окружающие общественные, материальные и духовные условия существования человека. Так, немецкий философ И.Г. Гердер рассматривает культурную среду как средство формирования личности, как сферу индивидуальной самореализации.

В педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо среда рассматривалась как условие оптимального саморазвития личности. Для эффективного воспитания философ предлагает создать особую среду, которая бы устанавливала равновесие между реальными возможностями ребенка и природными потребностями. По мнению Руссо, непринужденное саморазвитие ребенка происходит в поэтапном процессе воспитания, где каждому возрастному периоду соответствуют особые формы воспитания и обучения. Уделяя огромное внимание внутреннему миру ребенка, Руссо пропагандирует развитие индивидуальности через принцип природосообразности: внешняя,

объективная, природа формирует внутреннюю природу личности. Таким образом, воспитание Руссо рассматривает как содействие саморазвитию Я, развитию внутренней природы ребенка.

Социально-философские взгляды К.А. Гельвеция связаны с зависимостью внутреннего облика человека от внешней среды. Отрицая значимость врожденных качеств, в своей работе «О человеке» он пишет: «Люди не рождаются, а становятся такими, кто они есть» [103, с. 81]. Таким образом, по мнению Гельвеция, саморазвитие личности целиком зависит от государственного устройства и воспитания.

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что философы данного периода, с одной стороны, провозглашают необходимость стремления к самопознанию посредством разума, с другой – определенное место у них занимает интерес к общественному человеку, живущему среди общества, в котором прослеживается проблема человека и его свободы как условие саморазвития.

Мыслители XIX-XX веков ставят процесс саморазвития в рамках нравственного мышления, заостряют внимание на создании целостной духовной личности как средства зарождения нового нравственного общества.

Процесс саморазвития, по К. Марксу, рассматривается в рамках общества, где полноценное становление личности основано на взаимоотношении человека с миром. Основным средством саморазвития выступает труд, который способствует изменению отношения человека к природе и к другим людям, раскрытию лучших личностных сторон.

По мнению М. Хайдеггера, процесс саморазвития реализуется путем выхода человека за пределы его «зоны комфорта». Состояние, в котором происходит отказ от главенствования бытовых проблем, когда человек берет ответственность за свои поступки и собственную судьбу на самого себя, М. Хайдеггер называет «тревогой». Состояние тревоги способно мобилизовать возможности человека и получить чувство «подлинности» жизни. В свою очередь, повседневные заботы, быт и чувство комфорта

полностью убивают в человеке желание развиваться и самосовершенствоваться, и он становится частью некой «толпы» – массы «серых людей».

Философия Н.А. Бердяева носит отчетливо выраженный гуманистический характер. Личность, по Бердяеву, есть категория религиозно-духовная, которая не рождается, а творится Богом. Процесс изменения личности, раскрытие ее таланта основаны на духовном саморазвитии. Качественное саморазвитие личности, утверждает философ, может осуществиться при некоторых условиях: во-первых, человеку необходимо освободиться от своего «несовершеннолетия», а именно вступить на путь свободного выражения мыслей; во-вторых, не потерять индивидуального в общем.

Признак антропоцентризма философскому наследию В.С. Соловьёва придают его труды о проблеме личности, ее нравственности, смысле жизни. По мнению философа, личность постоянно находится в процессе перманентного самопреобразования.

Источник духовного самоизменения личности, движения ее сознания «к более совершенному идеалу личного...универсализма» [135] он видит в освоении культурного наследия. Поэтому процесс непрерывного духовного преобразования связан со взаимодействием личности с обществом. К основному компоненту духовности человека В.С. Соловьев относит нравственность, так как развитие нравственности способствует поступательному развитию общества.

По мнению М.М. Бахтина процессом становления личности управляет нравственность – набор этических правил и человеческая доброта. Таким образом, центральным элементом саморазвития является нравственный поступок как средство и результат образования личности как высшая общечеловеческая ценность.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что каждая из эпох характеризует процесс саморазвития личности с помощью определенных

аспектов. Так, эпоха античности связана с зарождением знаний о человеческой сущности; процесс саморазвития личности отождествляется с познанием внутреннего мира. Средневековый человек – человек, полностью зависящий от религиозных убеждений, поэтому данной эпохе присуще саморазвитие личности через познание божественного начала. Образ Бога дан как идеал, к которому человек должен стремиться. Эпоха ренессанса, снова выдвигает на первый план исследование личности в рамках ее индивидуальности. Познание Я базируется на познании внутренних творческих возможностей, на основании которых формируется жизненный путь.

В эпоху раннего просвещения процесс саморазвития рассматривается в ключе познания себя посредством разума. Позже философы стремятся выявить зависимость саморазвития личности от среды, впервые глубоко затрагиваются проблемы нравственности и духовности. Анализируя проблемы эпохи просвещения, философы новейшего времени рассматривают процесс саморазвития личности как духовное и нравственное ее обогащение. На передний план выдвигаются проблемы самоценности личности и нравственного оздоровления общества.

Если философский анализ позволил рассмотреть основные акценты саморазвития личности в каждой из эпох, то проведение анализа данного термина в сфере педагогики и психологии поможет сгруппировать различные мнения, выделить ключевые моменты, этапы саморазвития личности для дальнейшего диссертационного исследования.

В психолого-педагогической литературе нашего времени саморазвитие выделяют как самостоятельный феномен и как частный уровень развития личности. И если определение термина «развитие» можно найти в «Философской энциклопедии» или «Психологическом словаре», то относительно термина «саморазвитие» возникает множество точек зрения, определение смешивается с рядоположенными категориями группы «само». К примеру, при рассмотрении саморазвития как частного случая развития данный процесс выступает в качестве одного из критериев успешности

процессов развития. И, следовательно, сущность термина раскрывается через «позитивную направленность изменений» [163, с.110]. По нашему мнению, глубокая взаимосвязь данных терминов не исключает возможности выделить понятие «саморазвитие» как самостоятельный феномен. Используя полилатеральный подход [158], рассмотрим смысловое значение термина «саморазвитие» относительно степени влияния внешних и внутренних факторов на личность.

Итак, воспитание и влияние окружающей среды относят к внешним факторам. Природные склонности и влечения, а также всю совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий, к внутренним факторам.

В свою очередь внутренние факторы подразделяются на **биологические, психологические, поведенческие**. К биологическим факторам относят наследственность. Психологические факторы [56] оказывают активное влияние на поведение личности и поэтому подразделяются, по И.И. Ильясову, на познавательные и личностные. К подгруппе познавательных факторов относят восприятие, мышление, понимание, воображение, память, речь, внимание, интеллектуальные стили познания. В подгруппу личностных входят мотивационные, волевые, эмоциональные факторы, а также факторы группы «само» – самооценка, самосознание и др. Поведенческие формируют личность под действием опыта и событий, происходящих в жизни человека.

Внешние факторы разделяют на социальную и научно-техническую среду. Социальная включает факторы реальной действительности и условия, в которых формируется личность, в том числе формы и методы педагогического воздействия на личность – педагогическая среда как подвид социальной среды. Научно-техническая состоит из факторов, обусловленных техническим прогрессом и ускорившимся развитием человечества. Среда предоставляет возможность видеть социальные явления с разных сторон,

оказывает влияние на формирование личности постоянно на протяжении всей жизни человека. Разница лишь в степени восприятия этого влияния.

В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов к понятию «саморазвитие личности», сущность которого зависит от приоритета факторов, влияющих на данный процесс. Рассмотрим особенности каждого из подходов.

Первая группа исследователей отводит главенствующую роль *психологическим факторам*. Рассматривая осознанную внутреннюю активность личности в качестве главенствующего фактора саморазвития личности, И.А. Шаршов пишет, что саморазвитие – это «сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних явлений» [158, с. 90-93]. Процесс саморазвития личности подразумевает способность на основе самопознания накапливать опыт самоорганизации, сознательно и творчески перерабатывать его и функционально применять в процессе деятельности.

Подобный подход прослеживается в работах А.А. Деркача, М.А. Щукиной, Г.А. Цукерман и др. Так, М.А. Щукина полагает: саморазвитие проявляется в «осознанном самоизменении личности» [163, с. 112, 164], что в главной степени отличает процесс развития от саморазвития. Г.А. Цукерман трактует саморазвитие как «сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности свою «Я-самость, которая есть «субъект собственного развития» или просто Я. [155, с. 24] А.А. Деркач определяет саморазвитие личности как «интегративный творческий процесс сознательного личностного становления» [44, с.32].

Тем не менее чаще всего процесс внутренней активности вызывается действиями самомотивации. Самомотивация – это процесс стимулирования личностью своей деятельности с использованием импульсов-побудителей, воспринимаемых как свои собственные, т.е. сформированных самостоятельно или интериоризованных ею –за счет внешней социальной деятельности. Самомотивация является основой выбора целей, принятия решений,

«двигателем» целенаправленных систематических усилий и способом самоконтроля, самокоррекции и самоподдержки.

В концепции Л.Н. Куликовой [83] саморазвитие рассматривается как «целенаправленное многоаспектное самоизменение личности» [86 с. 69], направленное на духовно-нравственное и деятельностно-практическое самообогащение.

По мнению И.С. Кона, процесс саморазвития базируется на собирании себя и овладении собственными психическими возможностями, потребностью быть личностью, возникающей на определенном этапе развития индивида и фиксирующейся в вопросе «Кто я?» [69].

В связи с тем, что личность является саморазвивающейся системой для ее полноценного функционирования, очень трудно использовать только психологические факторы; поэтому отечественная психология и педагогика не отрицают влияния *биологических факторов*. Так, в работах П.Ф. Каптерева [64] идея саморазвития личности с учётом наследственности является ведущей. В.И. Андреев отмечает, что «врожденные и унаследованные от природы свойства, и качества — это те физиологические характеристики человека, которые задают внутреннюю программу...» [6, с. 44]. По нашему мнению, биологические факторы являются фундаментальной, но не главенствующей основой саморазвития личности, так как наследственность передает задатки, а их развитие зависит от внешних факторов воздействия и внутренней активности.

Третья группа исследователей выделяет *поведенческие факторы* в качестве основных факторов, влияющих на саморазвитие личности. Так, В.Г. Маралов [98], рассматривает саморазвитие как специфический многоплановый процесс, разворачивающийся в рамках жизнедеятельности человека, проявляющегося в активности, способности осуществлять личностный выбор. Неоднозначность процесса обусловлена также существованием различных форм саморазвития. К ним автор относит самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию. Подобная

точка зрения прослеживается в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.З. Вульфова, С.Л. Рубинштейна. В данных трудах отражено существенное влияние поведенческих факторов при поддержке психологических на саморазвитие личности. Анализируя саморазвитие, Б.З. Вульф и В.Д. Иванов [52, с. 22] определяют его как «собственную активность человека в изменении себя... в процессе естественного физиологического, физического, психического, социального развития». По мнению К.А. Абульхановой-Славской, процесс саморазвития личности рассматривается в качестве самостоятельного определения жизненной стратегии, «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизни» [2, с. 262].

К основным признакам наличия жизненной стратегии автор относит:

- выбор способа жизни, определение жизненных целей и этапов их достижения;
- создание условий и решение противоречий, препятствующих достижению целей;
- творчество, созидание жизненных ценностей.

Проявление внутренней активности в процессе жизнедеятельности способствует самореализации и, следовательно, саморазвитию личности. Об этом автор пишет: «Увидеть саморазвитие через самореализацию личности – значит понять ее движение от эпизодического самоутверждения к самораскрытию способностей, характера, воли, опыта, зрелости, интеллекта и чувств в системной, личностно и социально-ценной деятельности» [3, с. 56].

Четвертая группа исследователей связывает саморазвитие личности с влиянием внешних факторов, а именно *социальной среды*. Влияние общественности, несомненно, действует на систему саморазвития с внешней стороны, следовательно, направление деятельности системы зависит от степени влияния. Так, Д.Н. Узнадзе, исследуя проблему взаимодействия личности и общества, утверждает, что при одновременном наличии потребности и соответствующей среды у индивида создаются желание и

готовность к саморазвитию, существенно определяющие его дальнейшее поведение. «Среда сама по себе не дает субъекту никакого стимула действия ... Среда превращается в ситуацию того или иного нашего действия лишь сообразно тому, какой мы обладаем потребностью, устанавливая с ней взаимоотношения» [12, с.50]. То есть субъект никогда не использует уже готовые установки. «Установка возникает у него в самом процессе воздействия этой действительности и дает возможность переживать и осуществлять поведение соответственно ей» [там же]. По мнению автора, установки, возникшие в результате общественной деятельности, являются основой саморазвития.

Помимо социальной среды в целом, огромная роль отводится именно педагогической, в которую включены образовательные и воспитательные факторы. По мнению ученых, педагогическая среда способствует обогащению своего собственного Я, активизации личностного самосозидания. Только «духовнобогатая и грамотная личность способна осуществлять постоянное саморазвитие». (К.Г. Кречетников) [76]. Так, М.Т. Громкова [42] отводит образованию ведущую роль в саморазвитии личности, выделяя такие его факторы, как квалификация преподавателя и содержание обучения, которое структурируется не только программой, но и преподавателем.

И.Ф. Харламов рассматривает воспитание с позиций его влияния на процесс саморазвития личности. По мнению исследователя, сущность воспитания состоит в том, чтобы, «...возбуждая активность формируемой личности, вовлекать ее в положительные виды деятельности» [150, с. 32.] Во время овладения знаниями происходят тренировка ума, развитие задатков, вырабатываются социальные отношения, что в конечном счете приводит к развитию и саморазвитию личности.

Пятая группа исследователей рассматривает развитие *научно-технической* среды как фактор изменения педагогической. По мнению В.Г. Кречетникова, использование научных достижений и, в частности, развитие информационных технологий и их внедрение в образовательный и

воспитательный процессы повышает уровень мотивации обучающихся, усиливает эмоциональный фон образования, что приводит к изменению уровня саморазвития личности.

Суммируя вышесказанное, можно выделить следующие подходы, с позиции которых изучается саморазвитие личности:

- саморазвитие как осознанное самоизменение личности, постоянно осуществляющее поиск и развитие самого себя под действием внутренней активности (В.И. Андреев, А.А. Деркач, Л.Н. Куликова, Г.А. Цукерман, И.А. Шаршов, М.А. Щукина и др.);
- саморазвитие как о процесс, зависящем от наследственности (П.Ф. Каптерев и др.);
- саморазвитие как о процесс, связанный с построением жизненной стратегии (К.А. Абульханова-Славская, Б.З. Вульф, В.Г. Маралов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- саморазвитии как процесс, преимущественно зависящий от воспитательных и образовательных факторов (М.Т. Громкова, И.Ф. Харламов и др.).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что протекание процесса саморазвития личности осуществляется поэтапно. Причем каждый из этапов имеет прямую зависимость друг от друга, т.е. без полноценного завершения первого этапа невозможен переход к другому.

По нашему мнению, к первому этапу саморазвития можно отнести **самопознание**. Данному этапу присущи самоидентификация личности, «поиск себя». Так, воздействие внутренних импульсов активизирует личность, побуждает к внутренней оценке собственного потенциала, выбору целей, поиску решений, прогнозированию результатов. Солидаризируясь с мнением Н.В. Калининой, Н.В. Слесаренко, И.А. Шаршова [61, 133, 159], отметим, что механизмы *рефлексии, неадаптивной активности человека, самоопределения* на данном этапе являются главенствующими. Они способствуют проявлению анализа собственных действий и возможностей, стимулируют постановку

целей независимо от ситуаций, даже если их исход приведет к разочарованию; помогают с определением собственных ценностей, возможностей, особенностей.

На основании выбранных целей и задач, потенциальных возможностей личности происходит постепенный переход ко второму этапу саморазвития – **самоорганизации**. Самоорганизация включает в себя не только умение личности проводить аналитическую оценку ситуации, выстраивать жизненную стратегию, создавать необходимые условия для достижения положительных результатов, но и распределять свое время, внутренние ресурсы. Самоорганизация – это важнейший этап на пути достижения цели. Как показывает практика, основными средствами, направленными на ее протекание данного этапа, являются волевые качества личности: целеустремленность, самообладание и мотивация. Мотивация внутренняя, когда процесс самоорганизации носит осознанный характер, и внешняя, когда процесс самоорганизации обусловлен лишь внешними обстоятельствами.

Данные средства либо укрепляют отношение к поставленным целям и, следовательно, цели приобретают определенную значимость для личности, либо, наоборот, связи ослабевают. Отсюда можно сделать вывод: чем выше значимость цели, тем выше внутренняя активность личности по созданию благоприятных условий для ее достижения. Но если на этапе самопознания основное воздействие оказывают внутренние факторы (воздействие внешних факторов идет в меньшей степени), то на этапе самоорганизации идет равное воздействие как внешних, так и внутренних, так как любое изменение внешней среды может оказать как положительное, так и негативное воздействие на созданные условия.

К третьему этапу саморазвития личности мы относим **самообразование**. Самообразование – это неотъемлемая часть саморазвития, так как способствует внутреннему обогащению личности и подразумевает регулярное комплексное прохождение следующих действий: во-первых, самостоятельное получение знаний, умений и навыков для профессионального и личностного

роста – самообучение; во-вторых, укрепление и усовершенствование личностных качеств – самовоспитание. Если процесс самообучения способствует расширению кругозора, то самовоспитание – это совокупность требований к самому себе, систематический анализ своих качеств, искоренение негативных. Комплексное взаимодействие самообучения с самовоспитанием и образуют основу самообразования.

Важно заметить, что этап самообразования не может быть независимым от двух предыдущих, так как, к примеру, для реализации процесса самообучения необходима, во-первых, постановка целей и задач, т.е. личности необходимо понять, в какой области знаний ей бы хотелось расширять кругозор. Но для этого понимания ей нужно проанализировать свои возможности и способности. Во-вторых, надо создать благоприятные условия для дальнейшей деятельности. Точно такая же ситуация происходит и с самовоспитанием, так как для усовершенствования личностных качеств нужен их глубокий анализ, который и составляет основу самопознания.

Четвертым и заключительным этапом и диалектической целью саморазвития личности является **самореализация**. Солидаризируясь с мнением Н.В. Калининой, Н.Б. Крыловой, П.И. Третьякова и И.А. Шаршова [61, 78, 143, 158] можно утверждать, что этап самореализации проявляется в виде максимального раскрытия своего потенциала и, как следствие, является и диалектической целью саморазвития. По нашему мнению, данный этап помогает выйти личности на новый уровень саморазвития. Под выходом на новый уровень понимаются верное применение знаний, умений и навыков на практике, достижение поставленных целей. Таким образом, этап самореализации является условноконечным для выхода личности на новый уровень саморазвития и условнопромежуточным для саморазвития в целом на протяжении всего жизненного периода.

Подводя итог вышесказанному, позволительно утверждать, что последовательность этапов саморазвития можно представить следующим образом: посредством воздействия внутренних импульсов происходит

активизация личности, которая плавно перетекает в выбор жизненной стратегии – причем данный выбор зависит от приобретенного жизненного опыта. После формирования стратегии происходит оптимальное создание условий для внутреннего обогащения личности, которое постепенно перетекает в самореализацию. Следовательно, самореализация является последним этапом и диалектической целью саморазвития. Человек на основе своего жизненного опыта и внутренней активности способен находить верные и ошибочные решения. Анализируя их, он способен изменять свою личность, тем самым саморазвиваться. Данные этапы саморазвития являются циклическими и происходят на протяжении всей жизни (рисунок 1).

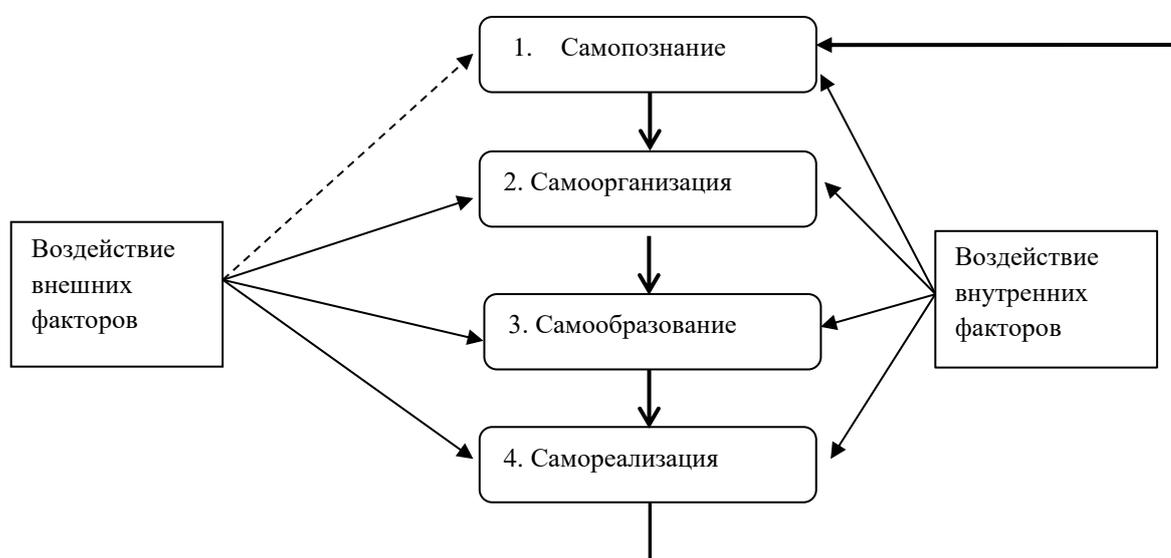


Рисунок 1 – Этапы саморазвития личности

Рассмотрев содержание и этапы саморазвития личности, дадим его определение, исходя из авторского понимания понятия «саморазвитие». **Саморазвитие личности** – это процесс личностного становления под действием симбиоза внешних и внутренних факторов – преимущественно, жизненного опыта и внутренней активности – с целью самореализации.

Физическую интерпретацию наглядного представления процесса саморазвития личности можно представить в виде витков. Данная

интерпретация была выбрана не случайно, и направлена на повышение степени наглядности вышеизложенного процесса.

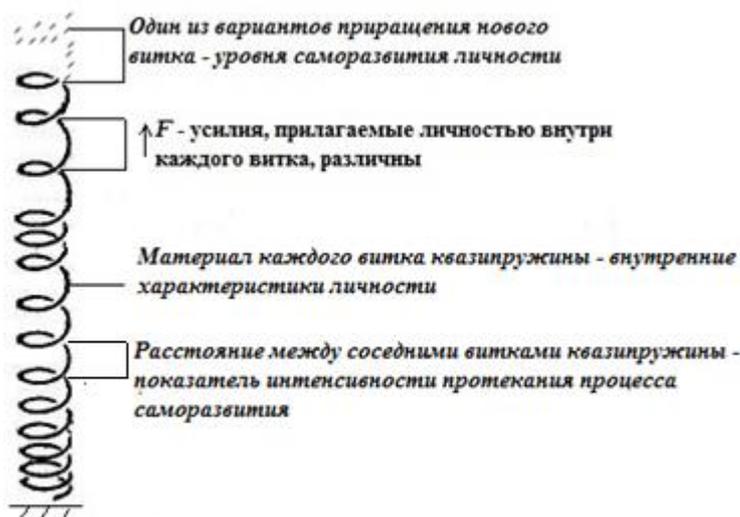


Рисунок 2 – Физическая интерпретация наглядного представления процесса саморазвития личности

На рисунке 2 показана многовитковая интерпретация наглядного представления процесса саморазвития личности, которую мы будем называть квазипружиной, как бы пружиной, обладающей следующими свойствами:

- каждый из витков квазипружины состоит из разных материалов, отличающихся жесткостью;
- некая сила F может действовать только на самый верхний виток квазипружины, соответственно при образовании нового витка, некая сила F будет действовать на новообразованный; на витки, расположенные ниже, после приращения нового витка, сила F больше никогда действовать не будет;
- расстояния между витками квазипружины зависят как от материала, из которого сделаны виток, так и от некой силы F , которая либо действует, либо действовала на виток(и);
- изменить виток – его материал или расстояние между витками после приращения нового витка невозможно.

Итак, квазипружина состоит из витков, расстояние между которыми то увеличивается, то уменьшается в неравномерном порядке. По нашему мнению, каждый из витков квазипружины – это новый уровень саморазвития личности. Изменение уровня саморазвития происходит в определенном временном интервале, установленном личностью на основании выстроенной стратегии саморазвития; поэтому приращение каждого из витков к квазипружине не ограничено одинаковым временным отрезком.

Кроме того, как показывает практика, процесс саморазвития не является однородным; поэтому интенсивность протекания данного процесса можно представить в виде расстояния между витками квазипружины. Во время активной работы над собой внутренние характеристики личности обогащаются, уровень саморазвития повышается и, следовательно, расстояние между витками, соответствующее предыдущему и новому уровням саморазвития, увеличивается. Во время спада активности, что возможно из-за отсутствия достаточной мотивации, нехватки навыков самоорганизации, действия внешних факторов и т.д., уровень саморазвития уменьшается, а расстояние между витками, соответствующее предыдущему и новому уровням саморазвития, сокращается.

Таким образом, на новый из витков пружины в определенном временном интервале действует некая сила F , выраженная в упорстве и стремлении личности усовершенствоваться; она либо растягивает сформированный виток, либо сжимает.

Чаще всего расстояния между начальными витками квазипружины незначительны, т.к. в начале жизненного пути личность не способна грамотно формировать программу саморазвития вследствие недостатка необходимых о себе знаний, нехватки соответствующих умений и навыков. Именно поэтому на ранней стадии процесса саморазвития важна помощь педагога-наставника, основной задачей которого является формирование внутренних ценностных установок, позитивной направленности на данный процесс, корректировка

выбранной стратегии. При этом возможны три варианта исхода данной работы:

- советы наставника полностью принимаются личностью – полная зависимость от наставника;
- советы наставника видоизменяются – частичная зависимость от наставника;
- советы наставника отвергаются – полная самостоятельность.

По нашему мнению, углубленная работа с педагогом-наставником заканчивается в студенческие годы, где процесс саморазвития расширяется вследствие профессионально-творческого саморазвития. По мере осуществления процесса саморазвития личности, педагогу-наставнику важно выбрать правильный временной период и «отойти в сторону», т.е. предоставить личности полную свободу действий. Важно заметить, что в такой момент личность должна обладать рядом способностей и качеств для достижения положительного результата. В такой период особая роль отводится работе механизма самоорганизации, а именно, способности к целеполаганию, прогнозированию, планированию и т.д. Процесс самоорганизации в условиях образовательной среды направлен не только на приобретение профессиональных качеств, но и на параллельное раскрытие имеющихся внутренних сил и возможностей, что еще раз подчеркивает значимость данного процесса. Как показывает практика, полная самостоятельность, приводящая к положительному исходу, достигается только при наличии осознанной потребности личностного самосовершенствования, развитого логического мышления, умений адекватно оценивать свои внутренние силы и полученные результаты.

Итак, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что возможен как спад, так и рост интенсивности процесса саморазвития личности. Согласно законам физики, коэффициент упругости зависит от свойств материала и от размера упругого тела; важно заметить, что все витки в квазипружине имеют одинаковый размер. Применительно к данному случаю прослеживается

вывод, что расстояние между соседними витками квазипружины напрямую зависит от внутренних усилий и внешних факторов, т.е. от коэффициента жесткости: чем выше интенсивность саморазвития, чем «пластичнее» личность, тем больше расстояния между соседними витками квазипружины. Получается, что квазипружина – это альтернативный график интенсивности саморазвития личности, по которой видны ее внутренние изменения. Большие расстояния между витками свидетельствуют о верно сформированной стратегии саморазвития, достижении положительных результатов, маленькие – о спаде интенсивности саморазвития.

Заметим, что процесс саморазвития в каждом из возрастных периодов осуществляется по-разному и напрямую зависит от психологических особенностей личности. В связи с тем, что наше диссертационное исследование направлено на изучение процесса саморазвития в профессиональной образовательной организации на младших курсах, 1 курс – обучающиеся возрастного периода 15-16 лет; 2 курс – обучающиеся возрастного периода 16-18 лет, то особый интерес представляет рассмотрение саморазвития личности в раннем юношеском возрасте. Проведем анализ психологических характеристик данного возрастного периода.

В настоящее время не существует определенных границ раннего юношеского возраста. В психолого-педагогической литературе можно встретить различную периодизацию. К примеру, И.Ю. Кулагина [81, 82] выделяет раннюю юность в период с 16 до 17 лет, а В.С. Мухина [47], Д.Б. Эльконин [165] и И.С. Кон [69] в период с 15 до 18 лет. Анализ научной литературы показал, что основными новообразованиями ранней юности являются:

- 1) развитие мировоззрения;
- 2) формирование целостного представления о себе;
- 3) профессиональное и личностное самоопределение.

Рассмотрим каждое из новообразований в контексте саморазвития обучающегося [175, 192]. Итак, к первому, основному, новообразованию

раннего юношеского возраста психологи относят формирование мировоззрения. Данное формирование в целом выражается за счет выработки собственной системы ценностей, взглядов и убеждений во время активной общественной деятельности, в результате чего накапливается опыт эмоционального отношения к различным социальным явлениям и самому себе. Отмечается постоянный анализ мотивов и действий. Тем не менее мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы и, следовательно, система взглядов и убеждений имеет переменчивую структуру. В связи с этим процесс саморазвития постоянно изменяет свою траекторию. Стабилизации данной траектории, по нашему мнению, помогут занятия с психологом на тему формирования жизненных позиций в социуме.

Характеризуя возникновение второго новообразования следует отметить, что юношеский период считается первым оптимальным возрастным периодом, в котором процесс саморазвития происходит на осознанном уровне. Именно поэтому формирование целостной «Я-концепции» в данном возрасте имеет огромное значение для дальнейшего саморазвития. Это своего рода фундамент, на основании которого формируются цели, дальнейшие планы на будущее.

В подростковом периоде происходит постепенное познание отдельных характеристик личности и, следовательно, к 15-18 годам у юношей и девушек уже сформирован определенный багаж знаний о себе. Но эти знания находятся в разрозненном состоянии, поэтому процесс самопознания, становления «Я-концепции» раннего юношеского возраста включает в себя не только приобретение новых, но и в большей степени систематизацию ранее приобретенных знаний. Происходит стабилизация личности, за счет чего возникает ощущение целостности и самоидентичности.

Вследствие когнитивного развития актуализируется проблема несовпадения «Я-реального» с «Я-идеальным», появляются рефлексивная самокритика, самоанализ и самоконтроль, которые чаще приводят к возникновению двух противоположных ситуаций. К первой ситуации можно

отнести активное исправление замеченных недостатков, в результате чего и происходит процесс саморазвития личности. Тем не менее, главной проблемой, мешающей данному процессу, является не только недостаточная или чрезмерная рефлексия, но и юношеский максимализм, завышенная самооценка и, как следствие, неверное построение траектории саморазвития.

Поэтому в профессиональной образовательной организации на младших курсах особую роль приобретает куратор группы – классный руководитель. Его основная задача – не только «развеять» иллюзии обучающегося, но и стремиться направить его на верный путь, научить конкретизировать свои цели, рационально и взвешенно продумывать тот или иной план действий и т.д.

Ко второй ситуации относится пассивное отношение к себе как к личности. В такой ситуации внедрение куратора просто необходимо, так как без него процесс саморазвития может сильно замедлиться. Для частичного разрешения данной проблемы куратору могут помочь креативные формы и методы работы, позволяющие вызвать у обучающегося интерес к себе как к личности.

Несомненно, работа одного куратора со студенческим коллективом в целом, как и точечная работа с каждым из обучающихся, может и не принести ожидаемых результатов. Во-первых, большую часть времени обучающиеся проводят с преподавателями-предметниками; во-вторых, куратор группы в силу отсутствия специального психологического образования может не заметить на ранних стадиях проявлений бездеятельностного отношения к себе. По нашему мнению, внедрение в образовательный процесс – как на занятиях, так и во внеурочное время – психолога, а также трехнаправленная работа со студенческим коллективом позволят интенсифицировать процесс саморазвития в образовательной среде. Трехнаправленная работа предполагает целостное воздействие психолога, куратора, преподавателя-предметника как на студенческий коллектив в целом, так и на его отдельные

личности для достижения общей цели – повышения уровня саморазвития обучающихся.

Основная задача психолога – выявление обучающихся «группы риска» через формы работы на занятиях, на классных часах, во внеурочное время – при необходимости; составление приблизительного плана работы с данными обучающимися для педагогов-предметников, передача данных сведений предметникам и куратору. Основная задача куратора – разработка тематических классных часов и бесед для всего студенческого коллектива в соответствии с проблемами у обучающихся «группы риска», работа с родителями обучающихся «группы риска». Основная задача педагога-предметника – внедрение активных форм и методов работы для саморазвития всего студенческого коллектива и помощь при построении траектории саморазвития у обучающихся «группы риска» в рамках предмета.

Не стоит забывать о том, что ранний юношеский период также связан с профессиональным и личностным самоопределением, а, следовательно, и с развитием познавательных процессов. В данный период жизни у юношей и девушек возникает активный интерес к различным источникам информации, потребность в самостоятельном приобретении знаний, исходя из выбранной жизненной позиции. Именно поэтому обучающиеся младших курсов критично относятся к содержанию получаемых знаний. Профессиональное и личностное самоопределение характеризуется развитием познавательной мотивации. Познавательная мотивация играет огромную роль как на занятиях, так и во время самостоятельной работы; побуждает обучающегося не просто получить хорошую отметку, а овладеть теми знаниями, умениями и навыками, которые в дальнейшем потребуются в профессиональной и личной деятельности.

Несомненно, получение знаний, умений и навыков, даже ориентированных на профессию, заставляет личность саморазвиваться. Таким образом, можно сделать вывод: чем выше уровень познавательной мотивации, тем больше стремление получить необходимую информацию, и, как

следствие, выше уровень саморазвития личности. Соответственно развитие познавательной мотивации у обучающегося – это одна из задач педагога, стремящегося к повышению уровня саморазвития студенческого коллектива. При этом педагогу-предметнику необходимо не просто преподнести информацию в интересной и нестандартной для обучающегося форме, но и предложить обучающимся такие методы и средства для приобретения навыков, которые помогут им при освоении предмета, в дальнейшей профессиональной деятельности (в итоге будет происходить скрытое саморазвитие). Обучающиеся, используя предложенные методы и средства, будут думать, что получают навыки для профессионального роста; в свою очередь данные средства будут и саморазвивать личность в целом.

Кроме того, для раннего юношеского периода характерно совершенствование восприятия, памяти, речи, мышления, воображения. Именно использование на занятиях методов и средств, направленных на усовершенствование познавательных процессов, так актуально в данном возрастном периоде. Во-первых, развитие познавательных процессов непрерывно связано с саморазвитием личности, во-вторых, данные методы и средства – это своеобразная помощь в постепенном принятии своих новообразований.

Важно отметить, что процесс воспитания и обучения в старших классах школы, в высшем учебном заведении – ВУЗе, в том числе и на младших курсах, имеет ряд существенных отличий от проведения образовательного и воспитательного процесса в профессиональной образовательной организации; следовательно, для оптимального протекания процесса саморазвития, обучающегося нужно учитывать не только его возрастные особенности, но и специфику образовательного учреждения. В силу особенностей нашего диссертационного исследования, рассмотрим специфику профессиональной образовательной организации.

Согласно последней редакции закона «Об образовании», **профессиональная образовательная организация (ПОО) –**

«образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования и (или) по программам профессионального обучения». В нашем диссертационном исследовании мы не подразумеваем профессиональную подготовку и профессиональное саморазвитие обучающихся, а рассматриваем ПОО как тип образовательной организации.

Среднее профессиональное образование (СПО) – это уровень профессионального образования, направленный «на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями общества, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования».

Среднее профессиональное образование может быть получено в таких видах образовательных организаций, как техникум, колледж, университет, если последний проводит обучение по программам СПО, при наличии образования абитуриента не ниже основного общего (9 классов) или среднего (полного) общего (11 классов). В настоящее время в СПО предусмотрены программы двух видов: базового и повышенного уровней. Отличительными особенностями одной программы от другой являются:

- ***продолжительность обучения.*** Так, срок обучения по программе базового уровня составляет 2-3 года на базе среднего (полного) общего образования. Реализация повышенной программы предполагает увеличение срока обучения на один год.
- ***соотношение теоретической и практической подготовки.*** Если базовая программа предполагает приобретение обучающимися стандартного объема знаний по своей будущей профессиональной деятельности, то повышенная программа основана на увеличении часов теоретической и практической подготовки в рамках

обще профессиональных предметов; увеличении доли самостоятельной работы, расширении вариативной части учебного плана. Как в первой, так и во второй программах объем приобретения фундаментальных знаний по общенаучным дисциплинам остается неизменным.

- **разновидность образовательной организации.** Так, к примеру, техникумы могут реализовывать только программу базовой подготовки, в свою очередь, колледжи направлены на реализацию программы как базового, так и повышенного уровня.

Профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования.

В связи с тем, что допустимо поступление в профессиональную образовательную организацию для дальнейшего обучения по программам среднего профессионального образования на базе основного общего образования, ПОО, помимо профессиональной подготовки, реализует образовательную программу основного общего образования. Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. N 464 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования», абитуриенты, поступившие на базе основного общего образования, обязаны получить среднее общее образование в пределах соответствующей образовательной программы среднего профессионального образования и, следовательно, образовательная программа среднего профессионального образования для подобных обучающихся разрабатывается на основе «требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего и среднего профессионального образования с

учетом получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования» (Закон «Об образовании»).

Но это не значит, что обучение первокурсника профессиональной образовательной организации проводится, как в школе. В отличие от десятиклассника, нынешний первокурсник – это обучающийся, определившийся с выбором профессии, следовательно, основной целью профессиональной образовательной организации является подготовка высококвалифицированного специалиста, с наличием определенных компетенций, присущих той или иной профессии. Поэтому с первых дней обучения основная задача педагога-предметника – это целенаправленная работа по развитию компетенций, заложенных в ФГОС СПО через разнообразные виды деятельности.

В связи с постепенным формированием тех или иных компетенций, знакомством с будущей профессией даже в рамках общенаучных дисциплин, процесс саморазвития обучающегося младшего курса приобретает новую цель – совершенствование знаний, умений и навыков, способствующих будущему карьерному росту. В такой период времени стоит разъяснить учащимся, что усовершенствование только профессиональных качеств не дает возможности стать целостной личностью.

Кроме того, возникает противоречие между целеустремленностью и настойчивостью обучающихся в саморазвитии и отсутствием достаточного и объективного самоанализа и самоконтроля. Как отмечают специалисты, выделенное противоречие возникает за счет особенностей возраста, так как данный период характеризуется юношеским максимализмом и отсутствием сформированной осознанной личностной рефлексии. Соответственно, педагогу в рамках своего предмета необходимо прибегать к ряду методик для развития глубины и интенсивности рефлексии обучающегося.

Не стоит забывать, что эффективность протекания той или иной деятельности напрямую зависит от мотивационной и эмоциональной стороны обучающегося. Таким образом, важной задачей педагога-предметника

является повышение уровня мотивации обучающегося не только к изучению предмета в целом, к своей будущей профессии, но и к саморазвитию.

К следующей, не менее важной, задаче педагога можно отнести создание комфортных психологических условий, благоприятствующих вступлению личности в профессиональную деятельность.

Если реализация мотивационной стороны может осуществляться через нестандартные формы и методы работы с использованием инновационных средств, которые имеют целесообразное применение в силу психологических особенностей, обучающихся данного возрастного периода, через систематические тематические беседы профессиональной направленности, трехнаправленную работу (психолог-предметник-классный руководитель), то создание эмоциональной среды является длительным и сложным процессом.

Вступление личности в студенческую жизнь профессиональной образовательной организации вызывает необходимость стимулирования бывшего школьника к ускорению адаптации (в силу малых сроков обучения в данном образовательном учреждении) как к темпам образовательного процесса и специфичности материала, так и к новой социокультурной среде. Во-первых, получение знаний в рамках среднего общего образования в профессиональной образовательной организации происходит на протяжении одного года, в отличие от двухгодичного обучения в школе, вследствие чего у обучающихся возникают трудности при восприятии и усвоении материала из-за отсутствия навыков самостоятельной работы. Во-вторых, за 2-3 года обучения бывший школьник должен не только получить необходимый багаж знаний, умений и навыков, но и быть ответственным, относиться с пониманием к постоянному усовершенствованию приобретенных навыков. Для создания оптимальных условий плавного вступления в профессиональную деятельность за короткие сроки обучения в учреждении подобного типа многие условия приближены к школьным реалиям:

– во-первых, сохраняются элементы классно-урочной системы: проведение занятий в форме уроков, домашние задания и их проверка,

регулярное осуществление опросов и контрольных работ. Тем не менее система обучения в профессиональной образовательной организации, в отличие от школы, рассчитана на высокий уровень сознательности обучающихся, так как приобретение профессии – это в большей степени инициатива самого обучающегося;

– во-вторых, так же как и в школе, обязательное наличие классного руководителя – куратора – для каждой из групп, даже если группы одного курса и одной специальности. Основная функция классного руководителя – это развитие познавательного интереса обучающихся к будущей профессии, формирование побудительных мотивов к личному самосовершенствованию, обеспечение психологической готовности к труду через организацию внеучебной деятельности. Таким образом, как было сказано ранее, основная задача классного руководителя – это анализ – совместно с психологом и родителями – индивидуальности каждого из обучающихся и помощь как в построении образовательной траектории, так и в построении траектории саморазвития; поэтому к третьей особенности профессиональной образовательной организации можно отнести наличие родительских собраний не реже, чем два раза в год.

На них происходит не только ознакомление родителей с системой образовательного процесса в профессиональной образовательной организации, с социальным климатом группы, обсуждение организационных моментов, успеваемости обучающихся. Родительское собрание – это своего рода взаимодействие родителя, классного руководителя и преподавателей-предметников для достижения положительных результатов в воспитательной и образовательной деятельности группы, сравнение полученных данных по индивидуальности каждого из обучающихся во время занятий и внеурочных мероприятий с данными родителей, совместное обсуждение стратегии саморазвития их ребенка.

Тем не менее для развития чувства ответственности, приближения к реалиям вузовской системы в профессиональной образовательной организации предусмотрено:

– во-первых, наличие «Группы анализа» два раза в год после каждой из сессий. Проведение «Группы анализа» происходит в два этапа. Первый этап – сбор информации о каждом из обучающихся: количество пропусков по уважительной и неуважительной причинам, наличие задолженностей за сессию и по каким предметам, средний балл успеваемости, балл качественной успеваемости и абсолютной, беседа с преподавателями-предметниками. Данная работа осуществляется классным руководителям и предполагает выявление недобросовестных обучающихся. Второй этап – вызов выявленных недобросовестных обучающихся на «Группу анализа», участниками которого являются администрация техникума, классный руководитель, психолог, соответствующие преподаватели-предметники.

«Группа анализа» предполагает беседу с каждым из недобросовестных обучающихся, выявление причин его подобного поведения и организацию путей решения возникших проблем; поэтому в данном случае особую роль приобретает психолог. Для поддержания самостоятельного статуса обучающегося внедрение родителей на данном этапе является нецелесообразным. Вызов родителей применяется только в крайних мерах.

– во-вторых, увеличение доли самостоятельной работы обучающихся в сочетании с негласным управлением ею со стороны преподавателей. Увеличение данной доли дает каждому из обучающихся право выбора границы и направления саморазвития личности исходя из анализа выстраиваемой «Я-концепции». Кроме того, самостоятельность способствует появлению индивидуального опыта. Тем не менее отпускать обучающегося «в свободное плаванье» опасно, особенно на младших курсах профессиональной образовательной организации, так как из-за юношеского максимализма, который присущ данному возрасту, обучающийся может просто запутаться в

своих желаниях и возможностях. Поэтому поддержка педагога-предметника, классного руководителя или психолога просто необходима.

На младших курсах профессиональной образовательной организации обучающийся является «пластичным материалом». Формирование его «Я-концепции» находится в стадии становления; его жизненный опыт является не таким большим и успешным, а сам обучающийся только начинает привыкать к своим особенностям. Конечно, педагог-предметник без увеличения доли самостоятельности мог бы выстроить стратегию саморазвития каждому из обучающихся, оперируя своим богатым жизненным опытом, но такой подход не является правильным. Педагог точно не знает всех потребностей и особенностей обучающегося, кроме того, после получения диплома, выпускнику придется выстраивать свой процесс саморазвития самостоятельно, совершенствовать свои знания, умения и навыки. Соответственно, без приобретения самим обучающимся опыта выстраивания данного процесса это будет проблематично. Таким образом, воспользовавшись положительными факторами юношеского периода, в частности «пластичностью личности», педагог может усилить мотивацию к процессу саморазвития, а постепенное увеличение доли самостоятельности для реализации данного процесса поможет обучающимся адаптироваться в будущем после окончания профессиональной образовательной организации.

Поэтому при разработке технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации основной упор будет направлен, во-первых, на увеличение уровня мотивации к процессу саморазвития обучающихся; во-вторых, на постепенное увеличение доли самостоятельности обучающихся при работе с электронными образовательными ресурсами; в-третьих, использование ресурсов, направленных на развитие у обучающихся познавательных процессов и приобретение навыков, способных помочь в будущей профессиональной деятельности.

Итак, подведем итог изложенному в параграфе:

- прослеживается четкое изменение сущности саморазвития личности в зависимости от социальных идей, взглядов, мировоззрения и т.д. каждой эпохи;
- имеется зависимость содержания саморазвития личности от действия внешних и внутренних факторов;
- процесс саморазвития личности имеет циклическую структуру, состоит из нескольких этапов и напрямую зависит от возрастного периода субъекта, а также его образовательной среды.

Учитывая специфику диссертационного исследования, необходимо рассмотреть понятие «электронные образовательные ресурсы с элементами автодидактики», выявить их сущность, классификацию, особенности и сложность использования в образовательном процессе и процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

1.2. Электронные образовательные ресурсы с элементами автодидактики: сущность и классификация

Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования предполагает активное использование современных информационных технологий в образовательном процессе. Формирование единого образовательного пространства средствами информационных технологий призвано повысить эффективность обучения, индивидуализировать образовательный процесс, активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Таким образом, основным направлением образовательной политики государства является подготовка квалифицированных специалистов, способных организовать и совершенствовать профессиональную и личностную деятельность в условиях работы с непрерывными потоками

информации и применением информационно-коммуникационных технологий.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляет проблема влияния электронных средств обучения, в частности электронных образовательных ресурсов, на саморазвитие обучающихся профессиональной образовательной организации.

Согласно ГОСТ Р 53620 – 2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения», электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это «образовательный ресурс, представленный в электронной цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них». В свою очередь в научной литературе можно найти различные определения данного понятия. Так, в работах О.В. Насс электронные образовательные ресурсы трактуются как «компьютерные средства, которые могут быть спроектированы и использованы педагогами для достижения целей обучения» [108, 105 с.], в работах Р.Н. Абдулаева – это «информационные продукты специалистов в области образования», а С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун под ЭОР подразумевают единые программно-методические комплексы, интегрирующие различные компьютерные средства обучения и средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [36-39, 41].

Солидаризируясь с мнением С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкуна, к таким комплексам будем относить не только электронные учебники, справочники, энциклопедии и средства контроля знаний, но и обучающие системы, а также другие подобные электронные комплексы, так как по нашему мнению, основная сущность ЭОР – его образовательная составляющая.

Помимо разобщенности в трактовке вышеупомянутого определения, в педагогической литературе можно встретить понятия, эквивалентные ЭОР. К примеру, «образовательное электронное издание и ресурс» (А.В. Осин, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, А.А. Карабанов и др.) [65, 113], «информационный ресурс образовательного назначения» (Т.Л. Дмитриева,

Ю.А. Прозорова и др.) и т.д. Таким образом, несмотря на существование официального определения ЭОР в государственном стандарте, каждый из исследователей пытается вложить в него собственное понимание. Возможно, данная ситуация происходит в силу стремительного развития информационных технологий, вследствие чего на рынке появляются новые информационные продукты и происходит значительное изменение ранее выпущенных. Определение ЭОР из стандарта имеет довольно широкую трактовку, в смысл которой можно вложить как новые кардинальные составляющие ЭОР, так и отбросить ранее присутствовавшие. В свою очередь каждый из авторов стремится сузить круг определения, добавить больше конкретного.

По мнению Матия Локар [187], в последнее время использование ЭОР стало злободневной темой обсуждения в образовательном сообществе различных стран мира. Так, к примеру, в Казанском Федеральном Университете [197] проводились исследования, связанные с определением эффективности образовательной деятельности у студентов с помощью ЭОР. Как показали данные эксперимента, а также практика городов Испании [193], использование ЭОР на занятиях дает положительные результаты. Во-первых, у студентов повышается мотивация к обучению, во-вторых, облегчается совместная работа преподавателя и студента. Так, Моника Кондрус пишет: «Студенты могут получать информацию по необходимым областям в соответствии со своим начальным уровнем знаний. В связи с гибкостью программы, адаптирующей под особенности пользователя, студенты могут самостоятельно ускорить процесс обучения или замедлить его» [169]. В некоторых странах, к примеру, в соответствии с Государственной программой развития образования в Казахстане на 2011-2020 годы [184] и в Бразилии [167] в соответствии с Национальной программой учебников внедрение электронного обучения и электронных учебников является приоритетной задачей.

Несмотря на то, что практически в каждом новом документе Правительства РФ, посвященном перспективам развития образования, фигурирует вопрос информатизации образования, до сих пор остаются проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий, следовательно, и ЭОР, в систему образования, в том числе и среднего профессионального. Рассмотрим основные из них [168]:

- 1) **профессиональная** проблема связана с недостаточным квалификационным уровнем педагогов в области использования информационных технологий, отсутствием у них определенных компетенций. Об этой проблеме неоднократно упоминается в работах Л.П. Мартиросян, А.В. Осина, Ю.А. Прозорова, И.В. Роберт, И.А. Шаршова и др.;
- 2) **техническая** проблема включает недостаточное материально-техническое оснащение образовательного учреждения: низкая производительность компьютеров, отсутствие достаточной скорости передачи данных и определенного программного обеспечения;
- 3) **организационно-материальная** проблема выражена в отсутствии у педагогов мотивации к использованию ЭОР как в качестве методической поддержки, так и при организации занятий в связи с недостаточным материальным стимулированием труда;
- 4) **учебно-методическая** проблема заключается в отсутствии качественных и апробированных методик и технологий внедрения и использования ЭОР в образовательный процесс, перечня ЭОР, утвержденных Министерством образования и науки РФ. В работах С.Н. Ивакина, Ю.М. Кузнецова, В.П. Кулагина, А.Н. Тихонова и др. можно найти упоминания о бессистемном использовании ЭОР в учебное время и, как следствие, об отсутствии достижений значительных положительных результатов у всех участников данного процесса;
- 5) **валеологическая** проблема заключается в отсутствии значительных исследований, направленных на подбор оптимального времени

использования электронных средств обучения. Под оптимальным временем использования будем понимать количество времени, отведенное на занятие с помощью электронных средств обучения, в том числе самостоятельную работу, существенно не влияющие на здоровье обучающегося.

Если частичное разрешение первых трех вышеуказанных проблем в образовательной организации высшего образования возможно за счет активного участия в грантах и программах, предполагающих знакомство с практикой использования ЭОР зарубежных коллег, проведения научных исследований в области информатизации образования, то в профессиональных образовательных организациях данные варианты являются менее реалистичными, в первую очередь, в силу отсутствия развитой научной составляющей образовательной организации подобного типа.

Что касается четвертой проблемы, то ее разрешение, а именно разработка технологий и методик использования ЭОР в учебном процессе образовательной организации высшего образования или профессиональной образовательной организации осложняется рядом существенных недостатков использования данных ресурсов в вышеупомянутом процессе:

- во-первых, опасность информационного перенасыщения учебного процесса. По мнению Ф.Л. Ратнер [125], технологизация учебного процесса имеет ряд опасных последствий; например, интернет-зависимость, которая способствует разрушению целостности личности;
- во-вторых, опасность превращения индивидуализации обучения в тотальный процесс, посредством чего происходит ограничение социальных контактов, живого общения и, следовательно, отсутствие достаточной практики диалогического общения;
- в-третьих, опасность недостаточного развития графической и письменной культуры;

- в-четвертых, злоупотребление ЭОР в качестве проведения лабораторных работ лишает возможности обучаемых проводить опыты своими руками и, следовательно, влияет на результаты обучения;
- в-пятых, возникновение дополнительной когнитивной нагрузки, включающей в себя количество мыслительной памяти, необходимой пользователю для достижения цели. По мнению И.Г. Захаровой [49], работа с взаимосвязанными web-страницами предполагает выполнение параллельного ряда действий: обучающемуся приходится усваивать прочитанный материал и одновременно держать в памяти логическую цепочку суждений при переходе от одной гиперссылки к другой. В результате этого происходит расширение контекста решаемой задачи. Когнитивная нагрузка возникает в результате неверного структурирования информации. Обилие гиперссылок в ошибочных местах влекут за собой неблагоприятные последствия, в результате которых пользователь может отклониться от образовательной траектории;
- в-шестых, чрезмерная работа с компьютерной техникой негативно отражается на физическом здоровье обучающихся.

Тем не менее исследователи различных стран утверждают, что данные ресурсы имеют достаточно весомые достоинства [16, 24, 72, 142, 166, 189, 191, 194, 201], а вышеперечисленные проблемы являются временными.

Базируясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что во избежание негативных последствий, которые могут возникнуть во время использования ЭОР в образовательном процессе, необходимо разрабатывать технологии их внедрения, причем структура той или иной технологии должна соответствовать выбранным целям использования ЭОР в образовательном процессе. К сожалению, официального документа, регламентирующего ежедневную долю работы с ЭОР, пока нет, а, следовательно, обучающийся самостоятельно определяет данную долю в зависимости от состояния здоровья; поэтому разрешение пятой проблемы на текущий момент невозможно.

Основываясь на ГОСТ Р 53620 – 2009 и работе Н.Е. Есениной [47], рассмотрим классификацию ЭОР по следующим дидактическим критериям:

1. *Способу применения в образовательном процессе:* выделяются распределенные, локальные и однопользовательские ЭОР. Распределенные ЭОР размещены в различных информационно-образовательных системах – порталах, библиотеках, хранилищах – и используются в режиме удаленного доступа; локальные ЭОР направлены на применение в локальных сетях образовательных учреждений; однопользовательские ЭОР представлены на CD–дисках.
2. *Целевому уровню и ступеням образования:* общее, начальное, среднее и высшее профессиональное, дополнительное, специальное.
3. *Форме обучения:* очное, очно-заочное, заочное, экстернат, семейное образование, самообразование. ЭОР может быть классифицирован сразу по нескольким формам обучения.
4. *Тематике*
5. *Целевой аудитории:* абитуриент, обучаемый, педагогический работник, менеджер, методист, научный работник, технический специалист и др.
6. *Типу ЭОР:*
 - учебно-методический материал – указания, содержащие материалы по методике преподавания дисциплины или курса, выполнения производственной, преддипломной и другого вида практик, курсовых или дипломных работ, электронные методические пособия и т.д.)
 - учебный материал – систематизированный материал в рамках программы дисциплины или курса: электронный учебник, электронное учебное пособие, электронный курс лекций, электронный практикум, электронный учебно-методический комплекс, электронный учебно-методический модуль, электронный задачник, электронный тренажер, образовательная программа и др.;

- контролирующий материал – материал, проверяющий уровень знаний по курсу или дисциплине, модулю, разделу или теме: банк электронных заданий и вопросов, контрольно-измерительные материалы и др.;
 - справочный или вспомогательный материал – материал, предназначенный для дополнительного, углубленного, изучения, не входящий в рамки дисциплины, курса, модуля, раздела или темы – базы данных, электронные словари, справочники, энциклопедии, хрестоматии, библиографии, образовательные программы и т.д.;
 - информационный материал – отдельные документы и массивы документов в информационных системах, предназначенные для использования в сфере образования: сайты научно-образовательных проектов, сайты вузов, факультетов, кафедр, лабораторий, сайты НИИ, образовательные порталы и т.д.;
7. *Целевому назначению*: научные, научно-популярные, производственно-практические, нормативные, производственно-практические, учебные, массово-политические, справочные, материалы для проведения досуга, художественные и т.д.;
 8. *Функции, выполняемой в образовательном процессе*: образовательные, развивающие, воспитательные;
 9. *Степени дидактического обеспечения специальности*: специальность, дисциплина, тема (раздел) дисциплины, часть темы и т.д.;
 10. *Виду образовательной деятельности*: изложение учебного материала, организация практических занятий, аттестация, самообразование и т.д.;
 11. *Характеру представления информации*: текстовая, графическая, звуковая, мультимедийная, смешанная;
 12. *Степени интерактивности*: низкая, средняя, высокая. Интерактивность является обязательной составляющей ресурса. В свою очередь степень интерактивности напрямую зависит от целей и задач того или иного ресурса. По ГОСТ 15971-90, интерактивный режим – «режим взаимодействия процесса обработки информации системы обработки

информации с человеком, выражающийся в разного рода воздействиях на этот процесс, предусмотренных механизмом управления конкретной системой и вызывающих ответную реакцию процесса». Таким образом, интерактивность – это изменения, происходящие в электронном ресурсе под действием пользователя – ученика. Степень интерактивности зависит от форм взаимодействия обучаемого с электронным ресурсом.

Существует несколько форм взаимодействия пользователей с ЭОР.

А.В. Осин [113] разделяет данные формы по следующим уровням:

- условно-пассивная форма предполагает чтение, прослушивание звука, просмотр иллюстраций. ЭОР остается неизменным. Ученик имеет возможность только открывать материал;
- активная форма предполагает наличие навигации, выбора и копирования материала, перемещение в трехмерном пространстве. Ученик имеет возможность сам влиять на свою образовательную траекторию;
- деятельностная форма предполагает совершение различного рода манипуляций с объектами;
- исследовательская форма ориентирована не на изучение предложенных событий, а на изучение собственных. По нашему мнению, данная форма имеет сходство с ролевой компьютерной игрой, где происходит постановка целей и подбор пути достижения.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что использование условно-пассивной формы при создании ЭОР обеспечивает низкую степень интерактивности, активная форма гарантируют среднюю степень, а деятельностная и исследовательская – высокую.

Анализ литературных источников [1, 118, 141, 153] позволяет определить общие и отличительные признаки электронных и печатных средств обучения.

К общим признакам относят

- изложение материала по определенным областям знаний;

- актуальность материала;
- целостность учебного материала.

К основным отличительным признакам относят

- высокую наглядность материала в ЭОР за счет объединения в себе нескольких симеотических систем, таких, как вербальная информация (учебного текста) и визуальная информация (изображений, видео и т.д.). Психолого-педагогические исследования показали, что эффективность обучения напрямую зависит от степени активизации всех органов чувств. Средства мультимедиа предполагают комбинированное информационное воздействие на различные органы чувств человека одновременно, а, следовательно, такое представление информации дает больше возможностей для эффективного усвоения материала [181];
- адаптивность обучения, в результате чего ЭОР подстраивается под особенности субъекта образовательного процесса. Чаще всего, в таких ресурсах предусмотрены «входное тестирование» или иная оценка уровня знаний, умений и навыков, по результатам которой ЭОР формирует стратегию прохождения материала обучающимся, предоставленного в ресурсе;
- моделинг – возможность моделирования различных процессов и явлений без дополнительных затрат на закупку оборудования и реактивов;
- интерактивность;
- цикличность обучения – автоматический возврат к темам, в которых были допущены ошибки, разъяснение допущенных ошибок. ЭОР выступает в качестве дополнительного наставника, предоставляя подсказки и пояснения;
- вариативность обучения – разделение информационного наполнения ЭОР в виде блоков для основного и дополнительного, необязательного, изучения;
- наличие автоматического текстового поиска, который позволяет существенно экономить время пользователя;

- возможность комментировать и обсуждать предоставленную информацию ЭОР в режиме реального времени, в том числе и анонимно;
- возможность подписаться на рассылку обновлений интересующего ЭОР;
- открытость системы для дополнения новым материалом без лишних затрат на переиздание – модифицируемость материала;
- многоязычный интерфейс;
- адаптивность пользовательского интерфейса под индивидуальные запросы обучающегося.

Данные отличительные признаки не являются комплексными, т.к. напрямую зависят от задумки методиста-сценариста ЭОР и формируют условия для реализации дидактического потенциала создаваемого ресурса. Таким образом, чем больше возможностей у ресурса, тем лучше условия и, следовательно, выше его дидактический потенциал.

По мнению С.Г. Григорьева [39], повышение эффективности электронных средств, в том числе и ЭОР, возможно при использовании интегрированного подхода к их созданию. Как пишет Н.В. Дворячников [176] и И.Ф. Исаев [57-59], недостаточно просто выполнить технические требования при создании ЭОР, необходимо проанализировать, получит ли студент не только знания, умения и навыки после прохождения ресурса, но и способность применять их на практике, способность к научно-исследовательской деятельности и т.д. Интегрированный подход предполагает единый стандарт к построению, изложению и оформлению ЭОР, в том числе унификацию и структуризацию содержания. Эффективность обучения достигается за счет систематизации знаний и логического осмысления материала.

По нашему мнению, присутствие в ЭОР адаптивности и цикличности обучения, вариативности материала порождает его новый вид – ЭОР с элементами автодидактики. Такой симбиоз учебного материала, причем необязательно, что все три признака должны присутствовать в ресурсе одновременно, достаточно и двух, направлен на реализацию как внутренних, собственных побудительных сил, так и внешних, сформированных извне, к

примеру, педагогами, мотивов учебной деятельности. Работа с данными ресурсами направлена не только на усовершенствование личных качеств обучающегося, расширение кругозора, в качестве дополнительной поддержки при изучении той или иной дисциплины, но и на развития навыков самостоятельного приобретения знаний, что очень актуально для обучающихся профессиональной образовательной организации, так как они помогут в дальнейшем профессиональному и личностному росту.

Рассмотрим понятие «автодидактика». Анализ научной литературы показал, что существуют различные трактовки данного понятия. К примеру, С.М. Вишнякова понимает автодидактику как «совокупность освоенных приемов обучения, используемых субъектом в процессе самообразования» [28], Д.Г. Левитас рассматривает автодидактику в качестве «конструирования собственной технологии обучения» [90], а В.А. Куринский – как «целенаправленную автономную деятельность субъекта по усвоению знаний ... умений и навыков» [95].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что *автодидактика* – это автономная деятельность субъекта, направленная на систематическое и самостоятельное получение, усовершенствование знаний, умений и навыков, в той или иной области, приобретение опыта посредством собственных усилий; она предусматривает у обучающихся наличие как теоретических, так и практических навыков выстраивания собственных действий.

Данная деятельность предполагает, во-первых, самостоятельное изучение материала, приобретение необходимых знаний, умений и навыков во внеурочное время, во-вторых, минимизированное вмешательство педагога-наставника. Таким образом, закономерен вывод, что основными неразрывными характеристиками автодидактики являются самостоятельность и автономность.

Придерживаясь позиции Х. Холек, под *автономностью* будем понимать способность обучающегося управлять своей учебной деятельностью: ставить цели, задачи, выбирать оптимальные пути их решения, методы и средства,

создавать условия и анализировать полученные результаты. Следовательно, обучающийся должен не только владеть способами и приемами построения стратегии учебной деятельности, управления учебной деятельностью от этапа постановки цели и формирования условий до этапа анализа полученных результатов, но и уметь критически мыслить, обладать гибкостью мышления. Поэтому, по нашему мнению, приоритетной характеристикой автодидактики следует считать автономность. В свою очередь *самостоятельность*, как утверждают И.Я. Лернер [91], П.И. Пидкасистый [116] – это способность к индивидуальному выполнению задания, к решению познавательных задач. Основной отличительной особенностью самостоятельности от автономности является проверка результатов. Самостоятельное выполнение тех или иных задач ведет за собой их проверку педагогом-наставником, при автономной деятельности данную проверку осуществляет обучающийся.

Таким образом, при наличии самостоятельности, но отсутствии автономности привлечение педагога-наставника происходит на максимальном уровне. Основная задача педагога – помощь обучающемуся в составлении образовательной траектории согласно его целям, подбор и проверка заданий для развития и усовершенствования тех или иных навыков последнего. Задача обучающегося – выполнение в свободное время заданий, выбранных педагогом. Основываясь на определении А.В. Хуторского [152], под индивидуальной образовательной траекторией следует понимать персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

При наличии автономности, но отсутствии самостоятельности обучающийся выступает педагогом для самого себя. Последний самостоятельно подбирает, что учить, как учить, где учить и анализирует полученные результаты своей деятельности. Базируясь на мнении Л.Г. Вяткина, И.Я. Лернера, Н.В. Промотовой [29, 91, 121], мы считаем, что саморазвитие в рамках образовательного процесса подразумевает высшую степень познавательной самостоятельности, а именно умение личности

самостоятельно ставить перед собой познавательные цели и задачи, самостоятельно организовать свою познавательную деятельность для достижения поставленных задач, самостоятельно приобретать необходимые знания.

Но полная автономность обучающегося может не показать желаемых результатов, к примеру, из-за отсутствия опыта в построении образовательной траектории. Поэтому автодидактика предполагает активное внедрение педагога в начале образовательного пути и постепенный спад активности последнего исходя из опыта и динамики успехов обучающегося.

Саморазвитие личности обучающегося профессиональной образовательной организации – это не только систематическое приобретение знаний умений и навыков в рамках той или иной дисциплины, освоение профессиональных компетенций, это личностный и профессиональный рост как во время обучения в стенах профессиональной образовательной организации, так и после выпуска из нее. Поэтому развитие способностей к самостоятельной автономной деятельности является неотъемлемой частью саморазвития.

В свою очередь обучающемуся очень трудно выстраивать образовательную траекторию «наедине» с самим с собой, особенно на младших курсах профессиональной образовательной организации, т.к. «вчерашние» школьники в своем большинстве привыкли к репродуктивному стилю обучения и мышления. Поэтому обучающемуся, прежде чем начать самостоятельную автономную деятельность, необходимо развить способности к индивидуальному выполнению заданий и, следовательно, обрести навыки самоорганизации, самоконтроля.

Для того, чтобы не растеряться в информационных объемах ресурса, его сложной гипертекстовой структуре с обилием ссылок и всевозможных переходов на различные страницы ресурса, обрести вышеуказанные навыки, позволяющие в дальнейшем осуществлять автономную самостоятельную деятельность, по нашему мнению, в самообразовательную деятельность

обучающегося необходимо внедрить ЭОР с элементами автодидактики с линейным принципом построения.

Линейный принцип построения предполагает жесткую последовательность действий, упражнений, сформированных заранее разработчиками ресурса, пропустить которые для прохождения следующих невозможно. В некоторых ЭОР данного вида возможен возврат к упражнениям предыдущего уровня сложности для повышения результатов. Ресурсы такого плана выдают материал «порционно», т.к. методисты-сценаристы и разработчики подобного ресурса заранее позаботились о его четкой и последовательной структуре, лишив обучающегося возможности самостоятельно выстраивать образовательную траекторию «внутри ресурса».

Таким образом, обучающийся, одновременно получая знания, умения и навыки, связанные с внутренней составляющей ресурса, повышает навыки самоорганизации, увеличивает внутреннюю мотивацию, т.к. чаще всего такие ресурсы включают в себя целенаправленную проверку материала перед «открытием» «нового уровня упражнений» или задания, формирует основы алгоритмического мышления. Важно заметить, что развитое алгоритмическое мышление – это один из ключевых моментов при планировании собственных действий и выборе методов и средств при реализации поставленных целей. После полного или частичного прохождения ресурса с данным принципом построения обучающийся имеет определённое представление о логике построения образовательной траектории, пусть даже в области знаний, заявленной в ресурсе. Таким образом, ресурс служит своего рода примером. Работа с подобными ресурсами порождает самостоятельность, но только частичную автономность.

Нелинейный принцип построения является полной противоположностью предыдущему. Структура таких ресурсов направлена на формирование навыков нестандартного, творческого мышления. В ресурсах такого вида образовательная траектория формируется не разработчиком программы, а

пользователем самостоятельно. И, следовательно, доля автономности, в отличие от предыдущего случая, увеличена кратно.

По нашему мнению, для достижения высшей точки саморазвития на основании ЭОР с элементами автодидактики в процессе эксперимента необходимо использовать ресурсы как с линейным, так и с нелинейным принципом построения. Такой симбиоз является закономерным, т.к. каждый из ресурсов отвечает за формирование определенных навыков.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что *ЭОР с элементами автодидактики (ЭОРД)* – это образовательные ресурсы, представленные в цифровой форме с линейным или нелинейным принципом построения, отличительными особенностями которых являются вариативность, адаптивность и цикличность обучения.

Адаптивность обучения [177] помогает обучающемуся в построении образовательной траектории, частично заменяя ему педагога-наставника. Чаще всего в ресурсах и с тем, и с другим типом построения происходит входное тестирование, тем не менее, сама адаптивность имеет ряд отличий.

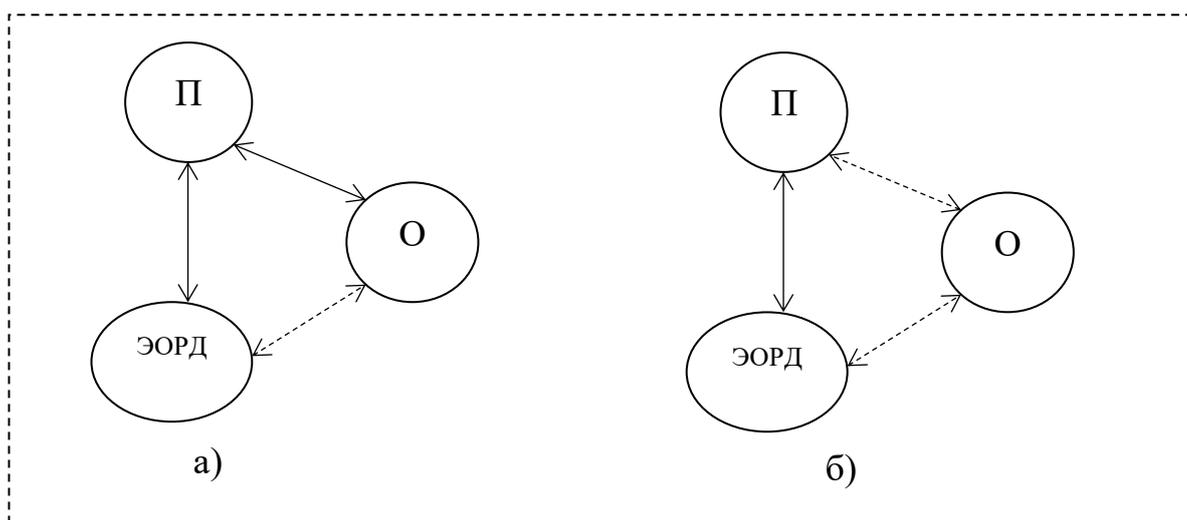
Если в первом случае после проведения входного тестирования и при дальнейшей работе ресурс подбирает темп подачи материала и уровень самой программы ресурса, но «жесткая» структура ресурса так и остается, то во втором случае ресурс также подбирает темп подачи материала и уровень самой программы ресурса, но предлагает разделить темы, заложенные в ресурсе, на темы для изучения и для повторения, сгенерировать образовательный маршрут обучающегося. В свою очередь последний может как отвергнуть, так и принять советы ресурса. Но это не значит, что если обучающийся отверг советы ресурса, данное предложение больше никогда не поступит. По истечении какого-то промежутка времени ресурс на основании имеющихся данных об обучающемся, его темпах усвоения материала, времени работы с ресурсом может заново сгенерировать образовательный маршрут и предложить его пользователю.

Цикличность обучения снижает риск возникновения пробелов в знаниях, умениях и навыках. Во время систематической проверки упражнений ресурс не только выдает правильные и неправильные ответы обучающемуся, но и предлагает вернуться в раздел с теоретическим или практическим материалом для ликвидации недостающих знаний.

Вариативность обучения помогает реализовать многоступенчатую подачу материала. Под многоступенчатостью следует понимать разделение материала для основного и дополнительного изучения. Важно отметить, что материал для основного обучения имеет многоуровневую систему: низкий, средний и высокий. То есть в зависимости от начальных знаний обучающемуся автоматически предлагается реализация той или иной программы определенного уровня. Вариативность обучения заключается в том, что ресурс либо в качестве поощрения или наказания «открывает» обучающемуся в ресурсе дополнительные блоки для изучения, либо эти блоки даются после прохождения всего ресурса в целом.

Все вышесказанное подводит к выводу, что ЭОР с элементами автодидактики, во-первых, помогают в развитии умений к самостоятельной деятельности, способностей к планированию, в том числе и способности к тайм-менеджменту, так как занятия с ресурсом происходят в свободное время, следовательно, обучающемуся придется самостоятельно организовывать свое личное образовательное пространство, создавать условия, распределять время на изучение материала, представленного в ЭОРД; во-вторых, происходит либо частичная, либо довольно весомая доля автономности обучающихся.

Процесс работы с вышеуказанным ресурсом может выглядеть следующим образом (рисунки 3-5):



П – преподаватель, О – обучающийся, ЭОРД – электронный образовательный ресурс с элементами автодидактики

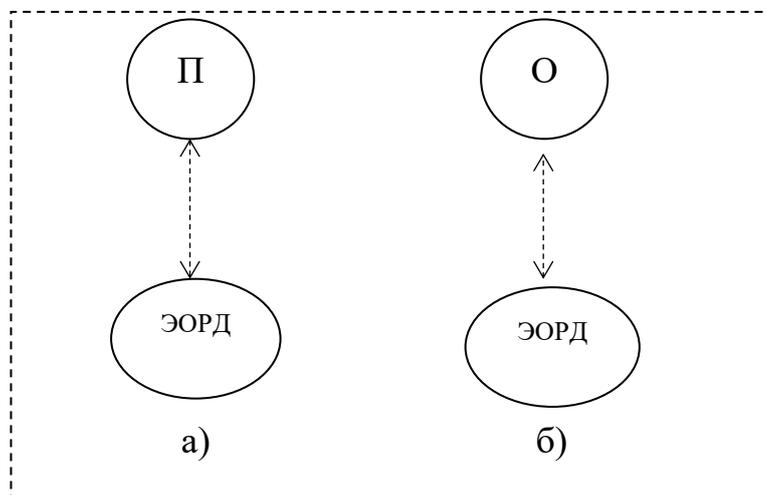
Рисунок 3 – Схема взаимодействия субъектов образовательного процесса с ЭОР с элементами автодидактики (1 вариант)

1 вариант: «Преподаватель – ЭОРД– Обучающийся»; в данной ситуации преподаватель, проанализировав материал ЭОР с элементами автодидактики, выступает для обучающегося в роле советчика, предлагая ему работу с выбранным ресурсом как на занятиях, так и во время самостоятельной работы.

Причем, а) совет преподавателя носит как принудительный, так и относительно обязательный характер. По мнению преподавателя, выбранный им ресурс сможет помочь обучающемуся получить определенные знания, умения и навыки для лучшего усвоения той или иной дисциплины либо для освоения профессиональных компетенций, что актуально для обучающихся профессиональной образовательной организации. Преподаватель может проконтролировать обучающегося через определенный промежуток времени;

б) совет преподавателя носит не обязательный характер. Преподаватель специально не проверяет уровень знаний, умений и навыков у обучающегося, полученных при работе с ресурсом. А, следовательно, работу с предложенным ресурсом будут проводить только мотивированные обучающиеся (причем данная мотивация может быть как внешней, так и внутренней).

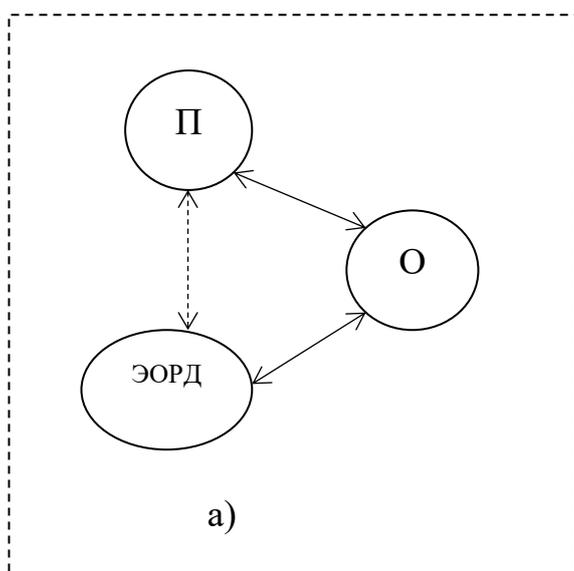
Важно заметить, что как в первом, так и во втором случаях взаимодействие «Обучающийся – ЭОРД» может быть не осуществлено. Именно поэтому на рисунке 3 данное взаимодействие представлено пунктирной линией.



П – преподаватель, С – обучающийся, ЭОРД – электронных образовательный ресурс с элементами автодидактики

Рисунок 4 – Схема взаимодействия субъектов образовательного процесса с ЭОР с элементами автодидактики (2 вариант)

2 вариант: а) «Преподаватель – ЭОРД» и б) «Обучающийся – ЭОРД». В данной ситуации как обучающийся, так и преподаватель могут получать определенные знания, работая с ЭОР с элементами автодидактики, под действием как внутренней, так и внешней мотивации. Причем данное взаимодействие будет двусторонним за счет интерактивности ресурса. Взаимодействие на рисунке 4 показано пунктирной линией, так как оно может и не состояться.



П – преподаватель, О – обучающийся, ЭОРД – электронный образовательный ресурс с элементами автодидактики

Рисунок 5 – Схема взаимодействия субъектов образовательного процесса с ЭОР с элементами автодидактики (3 вариант)

3 вариант: «Обучающийся – Преподаватель – ЭОРД». Данная ситуация чаще всего может возникнуть между так называемым одаренным обучающимся, прекрасно осознающим необходимость самообразования и саморазвития, и его научным руководителем. Пунктирная связь (рисунок 5) между педагогом и ЭОР с элементами автодидактики свидетельствует лишь о том, что не всякий педагог в силу своей инертности или в силу завышенной самооценки способен принять от обучающегося советы, связанные со своим самообразованием, а, следовательно, данное взаимодействие может попросту не произойти.

Как показывает практика, процесс работы обучающегося с ЭОР с элементами автодидактики чаще всего носит принудительный характер. На данной стадии очень важна степень заинтересованности обучающегося в новом средстве самообучения. Поэтому крайне важно, на наш взгляд, чередовать процесс обучения той или иной дисциплине с мотивационными беседами, т.к. связь «Обучающийся – ЭОРД» достигается только мотивированным человеком.

Основными методами оценки качества ЭОР с элементами автодидактики являются экспертиза и апробация. Следовательно, опытно-экспериментальная работа должна предполагать предварительный этап – осуществление комплексной экспертизы ЭОР с элементами автодидактики по определению их уровня качества. Второй этап – апробация ЭОР с элементами автодидактики посредством их реального использования в учебном процессе. Третий этап – подведение итогов, выявление динамики саморазвития личности за счет использования ЭОР с элементами автодидактики. Опираясь на материалы исследований С.А. Христочевского, выделим параметры оценки ЭОР с элементами автодидактики, определяющие уровень их качества:

- **автодидактический** параметр является основным; он определяет, относятся ли ЭОР к ресурсам с элементами автодидактики или нет. Если хотя бы два нижеуказанных параметра присуще ЭОР, то он допускается для дальнейшей экспертизы. К показателям данного параметра относятся:
 - *адаптивность обучения;*
 - *вариативность обучения;*
 - *цикличность обучения.*
- **учебно-методический** параметр рассматривает качество информационного и методического наполнения ЭОР с элементами автодидактики. В результате проведения экспертизы специалистам необходимо оценить степень соответствия ЭОР с элементами автодидактики дидактическим и методическим требованиям по следующим показателям:
 - *сюжетно-образовательная линия (для линейных ресурсов)* – оценка последовательности упражнений, увеличение уровня сложности;
 - *свобода действий (для нелинейных ресурсов)* – оценка спектра возможностей при выборе действий в рамках ресурса;
 - *полнота (целостность)* – наполнение ЭОР раскрывает его название и соответствует учебной программе и иным нормативным документам;

- *доступность* – наполнение ЭОР соответствует возрастным особенностям – 16-18 лет – и учитывает начальный уровень обучаемого, его предшествующий опыт;
 - *интерактивность (низкая, средняя, высокая)* – способность ресурса разнообразно реагировать на действия пользователя;
 - *моделинг* – возможность моделирования различных процессов и явлений.
- **эргономический** параметр оценивает уровень комфортабельной работы с выбранным ЭОР, который напрямую зависит от *удобства использования (юзабилити) интерфейса, качества экранного дизайна*. Базируясь на стандарте ISO 9241 «Эргономика человеко-машинного взаимодействия», работах Бена Шнейдермана, Якобса Нильсона и др., выделим пять количественных показателей юзабилити:
 - *эффективность* – количество затраченного времени на достижение поставленной цели пользователем при работе с интерфейсом;
 - *удовлетворенность* – субъективное отношение пользователя к качеству интерфейса;
 - *количество ошибок* – совокупность ошибок, совершивших пользователем при работе с интерфейсом;
 - *обучаемость* – количество времени, потраченное пользователем на обучение правилам пользования интерфейсом;
 - *запоминаемость* – степень воспроизведения принципов работы с интерфейсом после временного перерыва работы с ним (выражена временем).

Качество экранного дизайна следует оценивать на основании следующих показателей:

- *четкая организация текста и графики;*
- *соответствие цветовых, текстовых и звуковых решений информационному наполнению.*

К дополнительным эргономическим возможностям мы отнесем:

- *визуализацию достижений;*
- *многоязычный интерфейс;*
- *текстовый поиск.*

Оценка ЭОР с элементами автодидактики проводится экспертной комиссией, в состав которой входят преподаватели и методисты ФГБОУ ВО ТГУ имени Г.Р. Державина, имеющие опыт в разработке и применении ЭОР. Результаты экспертной оценки оформляются в виде выписки из протокола заседания экспертной комиссии, в которой содержится заключение о возможности использования ЭОР в проведении констатирующего эксперимента. Важно отметить, что общая оценка ЭОР каждого из экспертов складывается из суммы баллов, полученных по каждому показателю и является субъективной, поэтому заключение формируется из общих выводов комиссии. В приложении 1 представлен оценочный лист качества ЭОР с элементами автодидактики.

Первым этапом эксперимента является отбор именно ЭОР с элементами автодидактики. На втором этапе ЭОР с элементами автодидактики оценивается по двум остальным показателям. Ресурсы, набравшие максимальное количество баллов, принимаются для дальнейшего участия в эксперименте.

После проведения отбора ЭОР с элементами автодидактики необходимо провести анализ и выявить критериальный аппарат оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в ходе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

1.3. Критериальный аппарат оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики необходимо смоделировать критериальную основу оценки изучаемого понятия. Опираясь на педагогический словарь Г.М. Коджаспировой [67], под критерием будем понимать «признак, на основании которого производится оценка чего-либо». Работы Н.Б. Авалуевой [4], Л.Н. Макаровой [94], М.В. Старцева [160], С.Г. Спасибенко [138], И.А. Шаршова [158] и др. позволили выделить основные критериальные свойства:

- *количественная достаточность* – критериальный аппарат обязан обеспечивать достаточную оценку объекта экспертизы;
- *определенность* – каждый критерий, входящий в набор, должен быть четким, однозначно понимаемым;
- *качественная достаточность* – каждый критерий, входящий в аппарат, должен быть раскрыт через совокупность показателей (не менее трех). Главная задача показателей – выявление степени выраженности того или иного критерия;
- *результативность* – критериальный аппарат должен привести к конечному результату, на основании которого можно отследить динамику изменения исследуемого объекта;
- *валидность* – результаты исследования на основании критериального аппарата должны нести достоверную, адекватно обоснованную информацию.

Таким образом, под **критериальным аппаратом** необходимо понимать совокупность признаков, определяющих изменение уровня саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики; под **эффективностью процесса саморазвития обучающихся** в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики – наличие положительного влияния вышеуказанного средства

на прохождение каждого из этапов саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации. Поэтому следует полагать, что для определения критериального аппарата, присущего нашему диссертационному исследованию, необходимо

- 1) рассмотреть структурные компоненты каждого из этапов саморазвития личности;
- 2) выделить структурные компоненты саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации как целостного процесса;
- 3) определить критерии для оценки эффективности каждого из структурных компонентов саморазвития, обучающихся профессиональной образовательной организации.

Разделяя точку зрения Н.В. Кузьминой [80], под структурными компонентами будем понимать основные базовые характеристики подсистемы, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других подсистем.

Как отмечалось ранее, анализ работ Н.В. Калининой, Н.Б. Крыловой, Н.В. Слесаренко, П.И. Третьякова, И.А. Шаршова и др. позволил рассмотреть процесс саморазвития личности как иерархическую систему, состоящую из нескольких этапов: 1 этап – самопознание, 2 этап – самоорганизация, 3 этап – самообразование, 4 этап – самореализация, где совокупность данных этапов имеет циклическую форму; следовательно, процесс саморазвития личности носит замкнутый характер. Согласно плану определения критериального аппарата для оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики, рассмотрим первый этап саморазвития и выделим его структурные компоненты.

Напомним, что **самопознание** – это процесс осмысления обучающимся самого себя; он заключается в развитии способности осознавать свои как положительные, так и отрицательные стороны, мотивы и цели своего

поведения и т.д. Данный процесс зарождается в самом раннем возрасте и продолжается всю жизнь, в результате которого происходит становление «Я-концепции». Анализ работ К.Ю. Акуловой, А.В. Криницыной, Н.П. Соуксу и др. [5, 77, 137] позволил выявить следующие структурные компоненты самопознания: мотивационный, информационно-когнитивный, креативно-деятельностный, рефлексивный.

Мотивационный компонент самопознания обучающегося включает совокупность познавательных и социальных мотивов, систему взглядов и убеждений, характеризующихся способами и организацией познавательной и социальной деятельности по овладению и приобретению новых знаний о себе, первые из которых вызваны значительным интересом к своей личности, потребностью в обретении целостности собственного Я, чувством самоидентичности, вторые – потребностью в признании индивида внутри социального круга.

Работа **информационно-когнитивного компонента самопознания** обучающегося отражает полноту и целостность знаний о себе, включает совокупность познавательных приемов, отвечает за формирование стратегии самопознания и подразумевает создание условий для активной познавательной деятельности. Прослеживается зависимость увеличения багажа знаний от успешного выполнения выбранной стратегии и созданных условий.

Работа информационно-когнитивного компонента самопознания имеет тесную взаимосвязь с **креативно-деятельностным компонентом самопознания** обучающегося, *деятельностная* часть которого является обязательной и отвечает за реализацию на практике накопленных знаний о себе, в результате чего либо разрушаются внутренние противоречия самим с собой, либо обостряются и актуализируются, *креативная* составляющая – вариативная и подразумевает творческий подход к разработке и выполнению индивидуальных программ, проектов и тренингов для ликвидации внутренних противоречий.

Рефлексивный компонент самопознания позволяет оценить результаты познавательной деятельности и предполагает формирование у обучающегося умений анализировать внутреннюю динамику личностных изменений, выявлять недочеты в построенной «Я-концепции», корректировать деятельность для устранения выявленных недостатков. Важно отметить, что для достижения объективных результатов необходима адекватная самооценка.

Выявим особенности использования ЭОР с элементами автодидактики для стимулирования первого этапа саморазвития обучающегося:

Основной задачей внедрения ЭОР с элементами автодидактики в работу мотивационного компонента является формирование внутренней готовности обучающегося к познавательному процессу. Использование ЭОР с элементами автодидактики как средства оказания положительного влияния на работу данного компонента можно представить следующим образом: встроенный в ресурс набор упражнений игрового плана стимулирует обучающегося к ежедневному использованию ресурса в свободное время за счет нестандартной подачи и эмоциональной насыщенности материала, захватывающего сюжета и т.д. Основная направленность упражнений – выявление внутренних возможностей каждого обучающегося, в результате чего происходит ежедневное раскрытие внутреннего потенциала. Мотивация к использованию ресурса помогает в осознание личностных особенностей обучающегося и, как следствие, в увеличении багажа знаний о себе.

Тестовые системы, внедренные в ЭОР с элементами автодидактики, позволяют частично оценить результаты проделанной внутренней работы, но т.к., самопознание – это личностный процесс, то цели и критерии для оценки выполнения поставленных задач устанавливает обучающийся собственным образом, а выдвинутые критерии разработчиков системы могут расходиться с мнением тестируемого, за счет чего возникает «конфликт мнений». Тем не менее внедрение в оболочку ЭОР с элементами автодидактики современных

психодиагностических тестов поможет сформировать общую картину сложившейся внутренней ситуации.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в процессе самопознания формируются определенные знания о себе, которые группируются обучающимся в отдельные блоки и способны изменять свое содержание. Таким образом, в результате процесса самопознания формируется лабильная, неустойчивая, «Я-концепция». По нашему мнению, результативность информационно-когнитивного и креативно-деятельностного компонентов самопознания увеличится за счет высокого уровня самоорганизации. Одним из признаков высокого уровня являются активное и творческое самосозидание себя как личности, личностный рост и т.д.; поэтому только активное развитие самопознания у личности может запустить работу второго этапа саморазвития самоорганизации.

Напомним, что этап **самоорганизации** характеризуется способностью обучающегося обеспечивать организацию своей деятельности на основании полученных о себе знаний с учетом внешней среды для положительного достижения поставленных целей. Анализ психолого-педагогической литературы, в том числе и работ Н.П. Поповой, Л.В. Фалеевой [119, 144], показал, что компоненты самоорганизации, как и компоненты любой деятельности, имеют мотив, цель, сбор информации и планирование действий для достижения цели, переработку текущей информации, проверку результатов и коррекцию действий. Исходя из этого, компоненты самоорганизации, как и компоненты самопознания, можно также поделить на мотивационный, информационно-когнитивный, креативно-деятельностный и рефлексивный. Хотя в некоторых работах, к примеру, рефлексивный компонент отождествляют с оценочно-коррекционным, но суть и наполнение этого компонента в принципе не изменяются.

Мотивационный компонент самоорганизации обучающегося заключается в самомотивации и является важнейшим инструментом побуждения к деятельности. Необходимое достижение поставленных задач

напрямую зависит от наличия волевых усилий, внутренних и чаще всего внешних стимулов. Если мотивационный компонент самопознания был направлен на побуждение к познанию себя, своего мира, то мотивационный компонент самоорганизации побуждает личность к созданию необходимых условий для достижения положительных результатов, а непосредственное создание нужных условий, исходя из внешних факторов, является задачей креативно-деятельностного компонента.

Информационно-когнитивный компонент самоорганизации обучающегося представляет собой совокупность знаний о методах, способах, приемах и теории самоорганизации, а также способах, приемах и теории, применяемой для достижения положительного результата. После возникновения мотива, направленного на реализацию выбранной цели, происходит анализ методов и средств, при помощи которых желаемые результаты будут достигнуты, формируется модель субъективных условий. Очень важно обучающемуся верно спланировать свою организационную деятельность, научиться понимать, что последовательность тех или иных действий должна усложняться постепенно и зависеть друг от друга.

Креативно-деятельностный компонент самоорганизации обучающегося тесно связан с саморегуляцией, т.к. отвечает за реализацию модели достижения поставленных субъектом целей. Он включает в себя опыт практического применения знаний о методах, способах, приемах и теории самоорганизации, предполагает формирование необходимых условий. Для улучшения желаемых результатов во время реализации выбранной модели приветствуется творческий подход.

Рефлексивный компонент самоорганизации подразумевает контроль и оценку полученных результатов, корректировку модели самоорганизации на основе реальных данных, а также корректировку психологического состояния обучающегося.

Так, к примеру, использование ЭОР с элементами автодидактики с нелинейной подачей материала, но с сюжетной линией, помогает обучению

приему планирования и прогнозирования, выступает в качестве инструмента по усвоению обучающимся основ саморегуляции за счет встроенных комплексов упражнений, направленных на приобретение навыков использования регуляторных механизмов, самоконтроля и др. Использование ЭОР с элементами автодидактики с линейной подачей материала вырабатывает навыки упорядоченного выполнения действий.

Таким образом, можно сделать вывод, что ЭОР с элементами автодидактики в процессе самоорганизации выступают в качестве дополнительного катализатора, тем самым повышают эффективность данного процесса.

Самообразование – это управляемый процесс приобретения обучающимся знаний в выбранной области, а также усовершенствования личностных качеств. Сравнительный анализ психолого-педагогической литературы [46, 99, 107] показал наличие различных подходов к выделению компонентов самообразования. Тем не менее, как и в предыдущем случае, прослеживается единая структура: наличие мотивов, побуждающих к образовательной деятельности, выявление пробелов, реализация поставленных целей по их устранению через различные средства и анализ полученных результатов. Поэтому будет логичным компоненты самообразования, как и в двух предыдущих случаях, обозначить через мотивационный, информационно-когнитивный, креативно-деятельностный и рефлексивный. Рассмотрим специфику каждого из них.

Мотивационный компонент самообразования отвечает за положительное отношение обучающегося к процессу самообразования в целом за счет глубоких внутренних убеждений в усовершенствовании своих знаний и качеств, как вызванных, так и не вызванных социальным кругом. Данный компонент имеет сложную ступенчатую структуру, а именно:

- возникновение потребности (разделяя точку зрения Л.И. Божович [20], Б.И. Додонова [45], В.Н. Мясищева [106], А.В. Петровского [112] и др.,

понятие потребности будем отождествлять с понятием интереса) в результате постоянного самопознания;

- осознание причины эмоционального беспокойства; осознание объекта, удовлетворяющего потребности; выбор действий для подавления эмоционального беспокойства;
- реализация мотивационного компонента через выбранные действия.

Следовательно, данный компонент разделяется на несколько этапов от возникновения потребности до реализации мотива.

Информационно-когнитивный компонент самообразования обучающегося отвечает за накопление знаний о логике построения образовательного маршрута. Чаще всего в процессе самообразования начальную роль отводят педагогу [95, 157], который стимулирует на дальнейшую самостоятельную работу, помогает с выбором образовательной траектории и т.д. Поэтапно процесс построения образовательного маршрута происходит следующим образом:

- совместная образовательная деятельность обучающегося с педагогом, организованная последним. Его основная задача – организация процесса образования, подбор необходимого материала для дальнейшего изучения, стимулирование, осуществление контроля знаний. На данном этапе педагог указывает обучающемуся на пробелы в его знаниях;
- самостоятельная образовательная деятельность, организованная педагогом. Его основная задача – организация процесса самообразования, стимулирование, осуществление контроля знаний. Подбор необходимого материала для дальнейшего изучения осуществляется обучающимся, педагог может выступать в качестве советчика. На основании полученных сведений от педагога по выявленным им пробелам обучающийся стремится самостоятельно подобрать необходимый материал по их устранению;
- совместная образовательная деятельность обучающегося с педагогом, организованная обучающимся. Основная задача педагога –

стимулирование. Обучающийся самостоятельно выстраивает образовательную деятельность, подбирает необходимый материал для изучения и осуществляет контроль знаний.

- самостоятельная образовательная деятельность, организованная обучающимся. На данном этапе активное вмешательство педагога неуместно. Обучающийся самостоятельно выстраивает образовательную деятельность, подбирает необходимый материал для изучения, контролирует и корректирует полученные результаты.

Опираясь на работе Н.В. Примчук [120] и др., выделим следующие критерии оценки качества эффективности работы информационно-когнитивного компонента обучающегося:

- самостоятельность при выборе образовательной траектории;
- логику построения образовательной траектории;
- диапазон образовательной траектории.

Самостоятельность при выборе образовательной траектории может быть нескольких видов:

- выбор образовательной траектории при воздействии со стороны педагога или иного лица – внешний выбор;
- собственный выбор образовательной траектории.

Логика построения образовательной траектории включает также несколько видов:

- обучающийся не может выстроить алгоритм действий в соответствии с выбранной образовательной траекторией;
- обучающийся имеет небольшие затруднения в построении алгоритма действий относительно выбранной образовательной траектории;
- обучающийся строит свой образовательный маршрут в соответствии с выбранным ранее алгоритмом.

К основным видам *диапазона образовательной траектории* можно отнести:

- построение образовательного маршрута на основе использования частичного потенциала образовательной среды профессиональной образовательной организации;
- построения образовательного маршрута на базе образовательной среды профессиональной образовательной организации;
- построение образовательного маршрута, как на базе образовательной среды профессиональной образовательной организации, так и за ее пределами.

Использование ЭОР с элементами автодидактики в процессе построение образовательного маршрута напоминает интерактивное кино, в котором от выбранного действия пользователем зависит дальнейшее развитие сюжета и его финала. Тем не менее варианты действий, предложенные ресурсом, базируются на данных тестирования, изначально выявляющего уровень подготовки учеников. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для успешной работы информационно-когнитивного компонента необходима осознанная мотивация, подкрепленная глубоким самопознанием; адекватная самостоятельность обучающихся при выборе не только направления, но и логики построения образовательной траектории, за счет развитого компонента самоорганизации.

Креативно-деятельностный компонент самообразования отвечает за переработку полученных знаний и применение их на практике в процессе жизнедеятельности обучающихся.

Рефлексивный компонент самообразования обучающихся характеризуется способностями: анализировать свою образовательную деятельность, выявлять личностные качества, влияющие на самообразовательный процесс, выявлять положительные и отрицательные стороны. Таким образом, данный компонент отвечает за самодиагностику обучающегося как перед началом процесса самообразования, так и в развитии и окончании работы.

ЭОР с элементами автодидактики в процессе самообразования выступает в качестве дополнительного источника знаний, помогает в выборе

построения образовательной траектории за счет линейной структуры ресурса и входного тестирования, направленного на выявление пробелов в знаниях. Тестовые системы и задания, внедренные в ЭОР с элементами автодидактики, частично помогают оценить полученные результаты и вернуть обучающегося к материалу, в котором были допущены ошибки.

Финальным этапом перед выходом обучающегося на новый уровень саморазвития является **самореализация**. Под выходом на новый уровень предполагается раскрытие внутреннего потенциала личности. Под действием внешних факторов, среды существования, целей и мотивов происходит переход от потенциальных возможностей в реальные. На основе анализа психолого-педагогической литературы (С.В. Калашникова, И.В. Кулагиной, А.С. Славина и др.) [60, 81, 130-131] были выявлены следующие структурные компоненты самореализации: мотивационный, информационно-когнитивный, креативно-деятельностный, рефлексивный.

Мотивационный компонент самореализации определяет степень готовности обучающегося к самореализации. Под мотивационной готовностью следует понимать совокупность внутренних мотивов, обеспечивающих позитивное отношение к данному процессу. Таким образом, мотивационная готовность представляет собой предпосылку успешной работы данного процесса, придает обучающемуся уверенность и оптимизм.

Опираясь на работу Н.Б. Крыловой [78-78], рассмотрим **информационно-когнитивный компонент самореализации** как совокупность знаний, умений и навыков, раскрывающих потенциал обучающегося. Следовательно, информационно-когнитивный компонент отвечает за теоретическую готовность обучающегося к самореализации.

Креативно-деятельностный компонент самореализации обучающегося отвечает за осуществление процесса самореализации за счет выбранных методик и программ.

Рефлексивный компонент самореализации включает постоянную диагностику и корректировку полученных результатов за счет регуляции

информационно-когнитивного и креативно-деятельностного компонентов. Таким образом, рефлексивный компонент включает стратегию самоанализа и самоконтроля обучающегося. Внедрение ЭОР с элементами автодидактики на этапе самореализации не целесообразно, так как этот период является условно конечной целью перед выходом личности на новый уровень саморазвития. В результате того, что компоненты этапов саморазвития обучающихся идентичны, можно сделать вывод, что процесс саморазвития обучающихся в свою очередь состоит из аналогичного набора компонентов.

Таким образом, при разработке критериального аппарата оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики необходимо базироваться на мотивационном, информационно-когнитивном, креативно-деятельностном и рефлексивном компонентах (рисунок 4).

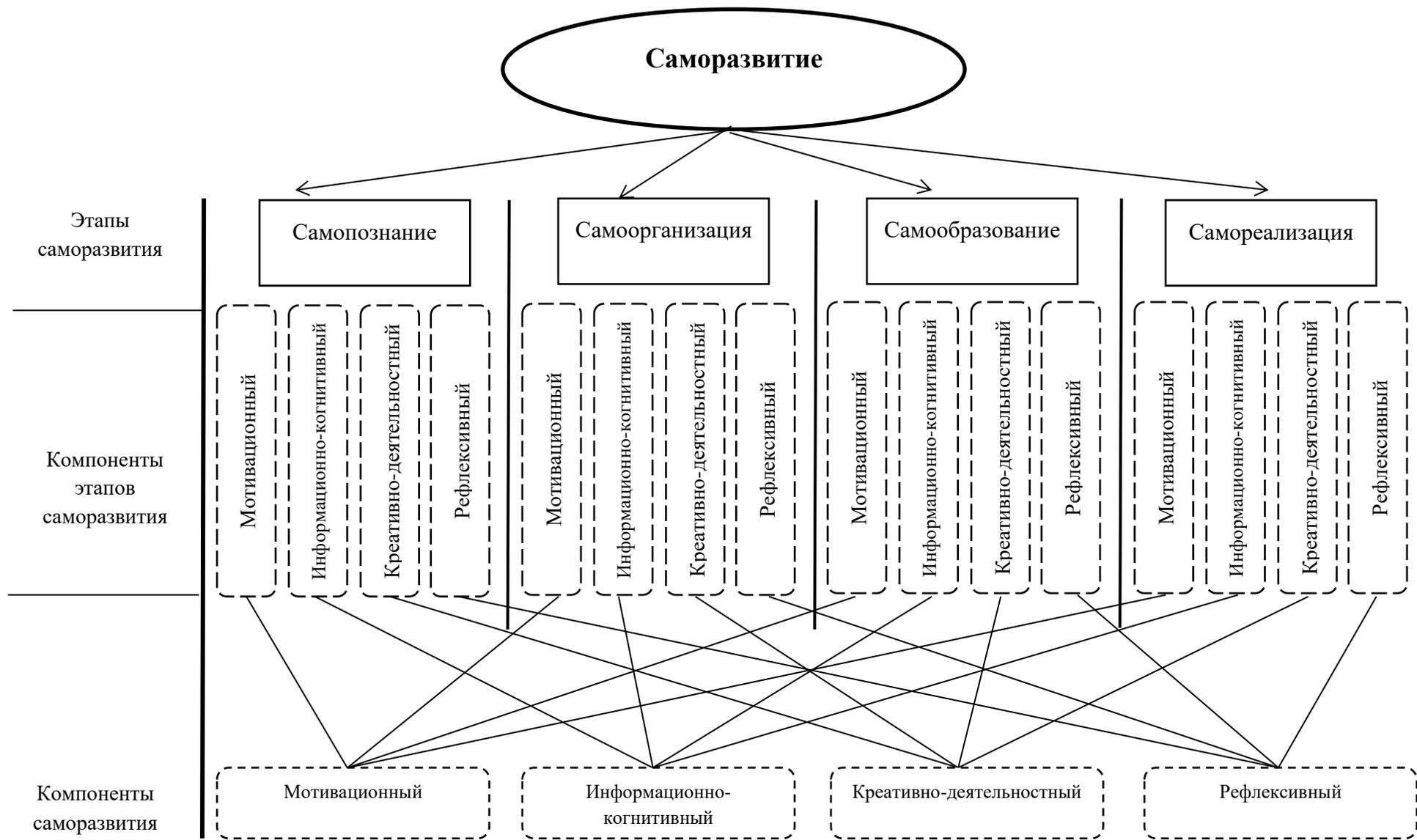
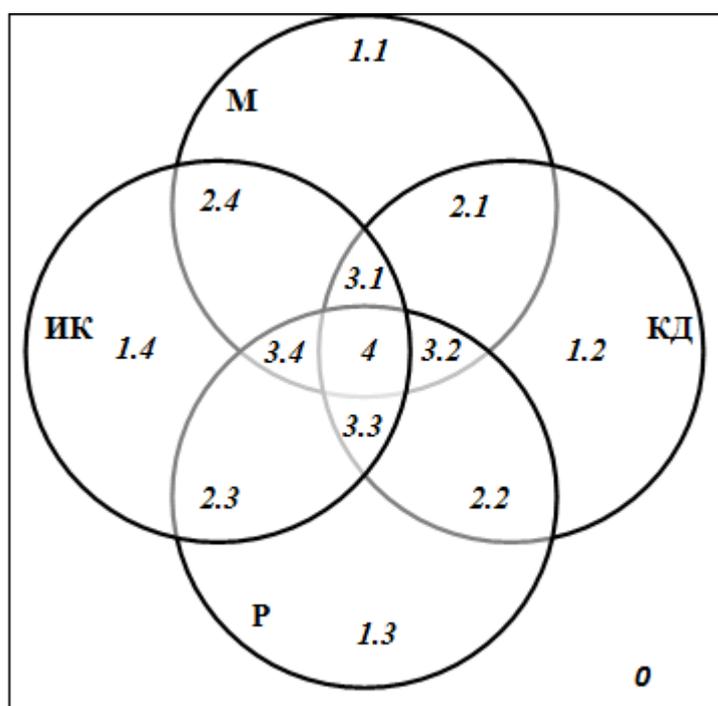


Рисунок 4 – Дерево компонентов саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации

На основании выделенных нами компонентов саморазвития предложим четыре уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации и изобразим их в виде диаграммы Эйлера — Венна. Важно заметить, что обозначение кругов, соответствующих каждому из компонентов саморазвития личности, возможно в любом порядке. На рисунке 6 представлен лишь один из таких вариантов.



Условные обозначения: М – мотивационный компонент; КД - креативно-деятельностный компонент; ИК- информационно-когнитивный компонент; Р – рефлексивный компонент

Рисунок 6 – Уровни саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации

Первый уровень саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации является **эталонным**. На рисунке 5 обозначен цифрой (4) в виде пересечения всех компонентов саморазвития обучающихся и характеризуется

- устойчивой внутренней мотивацией в связи с осознанием саморазвития как личностной ценности (проявление потребности, активного стремления к саморазвитию, сформирована полная готовность);
- наличием полной готовности и устойчивой инициативности обретения новых знаний, а также стремления к полному познанию себя;
- наличием знаний о личностных особенностях и характеристиках;
- способностью к организации личностных условий саморазвития;
- проявлением огромного интереса к использованию новых средств и методов саморазвития;
- проявлением самостоятельности при поиске необходимой информации, формировании четкой концепции саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики, выборе стратегии для достижения результатов;
- активной позицией в области реализации и корректировки программы саморазвития личности при использовании ЭОР с элементами автодидактики;
- наличием объективной оценки своих действий, постоянным контролем и полной диагностикой полученных результатов, самоанализом.

Несмотря на то, что высокие критериальные показатели саморазвития обучающихся являются идеальными, предполагается постоянное совершенствование и накопление новых знаний, так как в процессе жизнедеятельности происходит непрерывное изменение требований как к самому себе – субъективное воздействие, так и к личности как субъекту социальных отношений – объективное воздействие.

Второй уровень саморазвития обучающихся является **высоким** и разделяется на 4 блока (3.1), (3.2), (3.3), (3.4). Отличительной особенностью высокого уровня от эталонного является недостаточная выраженность одного из компонентов. Так, блок (3.1) – *«недостаток рефлексивных способностей»* образуется в результате пересечения мотивационного, креативно-деятельностного и информационно-когнитивного компонентов, следовательно, можно сделать вывод об умении обучающегося подбирать

критерии оценки полученных результатов, анализировать динамику личностных изменений без выявления значимых проблем, влияющих на полученные результаты; прослеживается нехватка самоконтроля. Блок (3.2) – *«недостаток познавательной активности»* – подразумевает наличие знаний о процессе саморазвития, личностных характеристиках. В данном случае присутствуют частичные потребности в поиске новой информации, зависящие от происходящей ситуации – ситуативное накопление; возникают затруднения в области составления программы саморазвития. Для блока (3.3) – *«недостаток побуждений к действию»* – не характерно полное отсутствие мотивации, так как без нее не сможет осуществляться работа остальных компонентов, следовательно, данный блок присущ обучающимся, имеющим как побудительную, так и прямую мотивацию, причем коэффициент побудительной мотивации прямо пропорционален внешним условиям и внутреннему беспокойству. Для прямой мотивации характерна убежденность в значимости процесса без осознания саморазвития как личностной ценности. Таким образом, отсутствует полная готовность к личностному саморазвитию. Блок (3.4) – *«недостаток творческой активности»* – отличается самостоятельной организацией условий для личностного саморазвития, но в реализации стратегии саморазвития отсутствует творческая составляющая.

Средний уровень саморазвития обучающихся подразделяется на шесть блоков и характеризуется дефицитом выраженности сразу двух компонентов. Но на рисунке 4 в качестве примера представлено четыре блока: (2.1), (2.2), (2.3), (2.4). Так, блок (2.1) – *«когнитивно-рефлексивный дефицит»* – выражен в устойчивой прямой мотивации по отношению к саморазвитию; здесь присутствует самостоятельный творческий подход к реализации выбранной стратегии, тем не менее отсутствуют достаточное количество знаний, самоконтроль; возможно искажение оценки действий. Блок (2.2) – *«мотивационно-когнитивный дефицит»* – подразумевает у обучающегося наличие либо побудительной, либо прямой мотивации с проявлением интереса к процессу саморазвития без осознания потребности в нем. Как и в

вышеуказанном случае, стратегия саморазвития обучающегося имеет ряд неточностей из-за отсутствия достаточного объема информации. Тем не менее обучающийся прибегает к самоконтролю и самооценке своих действий. В блоке (2.3) – *«мотивационно-творческий дефицит»*, как и в блоке (2.1), мотивационные компоненты являются идентичными; накопленные знания о процессе саморазвития не помогают обучающемуся реализовать выбранную программу самостоятельно. Возможно отсутствие только творческой составляющей, хотя анализ и оценка собственных действий имеют верную логическую структуру. Заключительный блок (2.4) – *«рефлексивно-творческий дефицит»* – в среднем уровне саморазвития характеризуется осознанной прямой мотивацией к процессу саморазвития, готовностью накапливать и добывать знания, на основании которых имеется четкая концепция саморазвития личности. Прослеживаются отсутствие логической организация и реализация данного процесса на основании выбранных средств. Обучающийся неоднократно прибегает к посторонней помощи. Умение осознавать и оценивать себя, изменять свою деятельность выражено не в полном объеме.

В связи с тем, что расположение кругов, отвечающих за компоненты саморазвития, возможно в любом порядке, то при другом расположении (приложение 2) возможно разделение среднего уровня, помимо выше перечисленных, на *«когнитивно-творческий дефицит»* и *«мотивационно-рефлексивный дефицит»*. Первый подразумевает наличие готовности к осознанию важности процесса саморазвития, умения оценивать собственные действия, результаты своей работы и делать из них определенные выводы. Но при всем этом прослеживается чувство нехватки знаний о себе и, как следствие, неполное формирование стратегии саморазвития: ошибочны выбор целей, формулировка задач, выбор методов, средств и т.д.; отсутствует творческий подхода к делу. Обучающиеся, входящие в категорию с *«мотивационно-рефлексивным дефицитом»*, несомненно, владеют четко сформированной «Я-концепцией», умеют продумывать этапы своей

деятельности и воплощать их в жизнь. Явным недостатком данной категории является не только плохо развитые рефлексивные умения, но и наличие побудительной мотивации, в результате чего процесс саморазвития является лишь средством для повышения статуса в социальной группе.

Низкий уровень саморазвития личности подразумевает положительную работу только одного из компонентов. Диссонанс заключается в том, что работа одного из компонентов не может компенсировать недостаток или слабую выраженность остальных. Так, блок (1.1) – *«мотивационно-ценностный диссонанс»* – подразумевает активное стремление к саморазвитию. Прослеживаются ограниченные поиск и накопление новых знаний, частичная реализация стратегии саморазвития и трудности анализа собственных действий. Блок (1.2) – *«креативно-деятельностный диссонанс»* – предполагает как побудительную, так и прямую мотивацию в виде проявления интереса к процессу саморазвития; на основании базовых знаний о себе обучающийся стремится реализовать выбранную стратегию; отсутствует осознание потребности в поиске новой информации и анализе собственных действий. Для блока (1.3) – *«оценочно-коррекционный диссонанс»* – характерно проявление интереса к процессу саморазвития, возможна побудительная мотивация.

Формирование концепции саморазвития обучающегося происходит на базе первоначальных знаний о себе; частичное проявление интереса к поиску новых знаний в связи с отсутствием осознания важности этого компонента. Отсутствует самостоятельность во время реализации выбранной стратегии. При побудительной мотивации обучающегося важно получить положительный результат, поэтому страх получения нежелательного результата стимулирует применение диагностики собственных действий. Как и в предыдущем случае, для блока (1.4) – *«информационно-когнитивный диссонанс»* – присуща как побудительная, так и прямая мотивация в стадии проявления интереса к процессу саморазвития. Обучающийся стремится выявить индивидуальные особенности и характеристики своей личности,

активно участвует в накоплении новых знаний. Тем не менее стратегия саморазвития является нечеткой из-за неполного формирования мотивационного компонента. Имеются трудности при анализе полученных результатов.

Важно заметить: блок (0) находится за областью пересечения всех компонентов саморазвития и подразумевает отсутствие достаточной сформированности всех четырех компонентов саморазвития одновременно – «дисгармония компонентов». К такой категории относятся лица с отсутствием полного желания работать над собой, завышенной самооценкой, чувством превосходства над окружающими.

Опираясь на рассмотренные структурные компоненты, нами выделено четыре критерия оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

1. Способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики имеет следующие показатели:

- a) потребность обучающихся в личностном саморазвитии;
- b) активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию;
- c) готовность обучающихся к личностному саморазвитию.

Под мотивационным фоном будем понимать изменение стадии мотивации от проявления интереса до устойчивой положительной мотивации.

2. Способность к накоплению необходимых знаний обучающимися профессиональной образовательной организации для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики раскрывается через следующие показатели:

- a) наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития;

b) наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения;

c) наличие знаний об особенностях использования ЭОР в процессе саморазвития.

3. Способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися профессиональной образовательной организации содержит следующие показатели:

a) умение создавать условия для реализации выбранной программы;

b) умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития;

c) умение проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития.

4. Способность к развитию рефлексивных умений обучающимися профессиональной образовательной организации включает следующие показатели:

a) умение применять критерии оценки полученных результатов;

b) умение анализировать динамику личностных изменений через соотношение с начальным уровнем саморазвития;

c) умение осуществлять проблемный анализ полученных результатов, выявлять значимые проблемы.

Конкретные методики оценки критериев и показателей рассмотрены в приложении 3. На основании выделенных критериев оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики необходимо провести педагогический эксперимент. Мы реализовали его на базе АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза». Экспериментальная работа состояла из следующих этапов:

- отбор ЭОР с элементами автодидактики в виде экспертного заключения;

- диагностика начального уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации;
- внедрение технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процесс саморазвития обучающихся *профессиональной образовательной организации*;
- анализ полученных результатов, подведение итогов.

Выводы по 1 главе

Аналитическое осмысление философской и психолого-педагогической литературы позволило систематизировать подходы изучения процесса саморазвития личности. В результате были выделены следующие этапы саморазвития личности:

- **самопознание** – самоидентификация личности, «поиск себя»;
- **самоорганизация** – умение личности проводить аналитическую оценку ситуации, выстраивать жизненную стратегию, создавать необходимые условия для достижения положительных результатов, распределять свое время, внутренние ресурсы;
- **самообразование** – самостоятельное получение знаний, умений и навыков для профессионального и личностного роста – самообучение; укрепление и усовершенствование личностных качеств – самовоспитание.
- **самореализация** – диалектическая цель саморазвития личности.

В результате анализа содержания этапов саморазвития личности, нами сформулировано базовое определение, где *саморазвитие личности* понимается как процесс личностного становления под действием симбиоза внешних и внутренних факторов – преимущественно, жизненного опыта и внутренней активности – с целью самореализации. В связи с тем, что вышеуказанный процесс в каждом из возрастных периодов осуществляется по-разному и напрямую зависит от психологических особенностей личности, был проведен анализ психологических характеристик раннего юношеского возрастного периода (развитие мировоззрения; формирование целостного

представления о себе; профессиональное и личностное самоопределение) в контексте саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, а также рассмотрены специфические особенности процесса обучения и воспитания обучающихся профессиональной образовательной организации.

Анализ литературных источников позволил определить общие и отличительные признаки электронных и печатных средств обучения; рассмотреть классификацию ЭОР по дидактическим критериям, их возможную структуру. На основании базисных понятий «*электронные образовательные ресурсы*» и «*автодидактика*» было сформулировано интегрированное определение *ЭОР с элементами автодидактики* как образовательные ресурсы, представленные в цифровой форме с линейным или нелинейным принципом построения, отличительными особенностями которых является вариативность, адаптивность и цикличность обучения.

Также были разработаны следующие показатели отбора электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для дальнейшего педагогического эксперимента: *автодидактический, учебно-методический, эргономический*. Определены компоненты саморазвития *обучающихся профессиональной образовательной организации: мотивационный, информационно-когнитивный, креативно-деятельностный и рефлексивный*. Исходя из вышеуказанных компонентов:

- сформулированы критерии оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в ходе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики:
 - *способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в ходе использования ЭОР;*

- *способность к накоплению необходимых знаний обучающимися профессиональной образовательной организации для осуществления саморазвития в ходе использования ЭОР;*
- *способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися профессиональной образовательной организации;*
способность к развитию рефлексивных умений обучающимися профессиональной образовательной организации.

Каждый из критериев рассматривается через совокупность трех показателей;

- охарактеризованы уровни саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации: эталонный, высокий, средний и низкий.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ АВТОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Характеристика исходного уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организаций

Для разработки технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации необходимо выявить начальный уровень сформированности исследуемого понятия в соответствии с выделенными нами критериями и показателями.

В констатирующем эксперименте принимали участие обучающиеся первого и второго курса АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза». В связи с тем, что каждая из учебных групп имеет одинаковое количество учащихся, число участников в контрольной и экспериментальной группах получилось равным:

- контрольная группа – обучающиеся-менеджеры, 1 курс; обучающиеся-бухгалтеры, 2 курс – 50 чел.
- экспериментальная группа – обучающиеся-правоведы, 1 курс; обучающиеся-финансисты, 2 курс – 50 чел.

Возрастной диапазон респондентов варьировался от 15 до 18 лет. Важно заметить, что обучающиеся-первокурсники – это абитуриенты, поступившие на базе основного общего образования и впервые оказавшиеся в образовательной среде техникума. Обучающиеся второго курса – это абитуриенты, получившие среднее (полное) общее образование как в стенах техникума, так и в других образовательных учреждениях. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что только небольшая часть

обучающихся, принимающих участие в эксперименте, прошла адаптационный период, привыкла к требованиям данного образовательного учреждения.

Для чистоты эксперимента в контрольную и экспериментальную группы было намеренно выбрано по одинаковому количеству обучающихся в возрастном диапазоне 15-16 лет и 17-18 лет. Важно заметить, что профессиональная подготовка респондентов предусматривает в большей мере изучение либо дисциплин гуманитарного, либо естественно-математического циклов, поэтому было принято решение в контрольную и экспериментальную группы выбрать обучающихся из двух циклов одновременно. Обучающиеся-информатики целенаправленно не участвовали в эксперименте, т.к. уровень их компьютерной подготовки доминирует над уровнем остальных участниками эксперимента.

Качественная обработка предварительного опроса, направленного на выяснение понимания обучающимися сущности понятия «электронные образовательные ресурсы», показала, что респонденты не имеют четкого представления о данном средстве обучения. В полученных ответах обеих групп прослеживалась тенденция подмены понятий.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся ответы. Так, основная масса обучающихся – 26% в контрольной и 24% в экспериментальных группах – определяла электронные образовательные ресурсы как интернет-страницы, содержащие образовательную информацию. На втором месте по популярности – 14% и 16% соответственно – стоит ответ, рассматривающий данные ресурсы в качестве электронных книг, размещенных в сети Интернет. Третье место – 10% и 8% – занимали ответы, связывающие данные ресурсы с дистанционным обучением. Небольшая группа обучающихся – 8% и 6% – рассматривала вышеупомянутый термин в качестве материала для проведения учебных занятий. Следует отметить, что при написании определения респондентами прослеживался акцент на образовательной составляющей ресурс и его размещении в сети. Очень редко можно было встретить

определение, связанное с самообразованием и размещением ресурса на электронном носителе.

Второй вопрос, на который давали ответ респонденты перед проведением констатирующего эксперимента, заключался в определении термина «саморазвитие». Так, у большинства обучающихся прослеживались следующие фразы в ответах: «развитие личностных качеств», «усовершенствование себя», «развитие профессиональных способностей», «реализация намеченных целей».

Таким образом, проведенные наблюдения показали, что обучающиеся, несмотря на глобальную информатизацию общества, имеют проблемы, связанные с пониманием информационных терминов, в то время как понимание термина «саморазвитие» имеет большую целостность. К сожалению, полученные результаты не являются показательными. На их основании невозможно говорить об уровне саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики. В сложившейся ситуации необходим более глубокий качественный и количественный анализ исследуемого процесса на основе выделенных нами критериев и показателей с помощью ранее обозначенных специализированных методик.

Проведение констатирующего эксперимента состоялось в рамках предмета «Психология» в учебное время. Организационный процесс на данном этапе был построен следующим образом: так как работа обучающихся с заданиями отобранных методик происходила в два этапа во избежание переутомляемости всех участников процесса, была заранее скомпонована брошюра с соответствующими заданиями, которой был присвоен индивидуальный порядковый номер.

На первую часть работы отводилось 60 минут, после чего респондентам было предложено запомнить индивидуальный номер брошюры и сдать ее организатору. Вторая часть эксперимента проходила на следующий день и занимала также 60 минут. Респондентам в соответствии с номером давалась работа, где предлагалось доделать невыполненные задания. Участники

эксперимента были предупреждены, что результаты выполненной ими работы являются анонимными и, следовательно, никаким образом не отразятся на их семестровой оценке. Во избежание списывания, переговоров и других неприятных инцидентов все участники были рассажены по одному человеку за партой.

Для определения уровня сформированности каждого из четырех критериев на основании выбранных методик была проведена оценка показателей, при этом мы обозначили уровень сформированности каждого из показателей через 0 – низкий; 1 – средний; 2 – высокий. Таким образом, каждый из критериев, имея по три показателя, может быть количественно оценен в диапазоне от 0 до 6 баллов.

Далее, суммировав уровни показателей по каждому из критериев, определили числовые интервалы, соответствующие уровню сформированности каждого из критериев: *недостаточный*: $0 \leq t \leq 3$; *достаточный*: $4 \leq t \leq 6$. Недостаточный уровень сформированности критерия заключается в полном отсутствии – 0 баллов, либо в слабой выраженности показателей – 1 балл, а также во всех их вариациях, сумма которых не превышает трех баллов. Достаточный уровень сформированности критерия свидетельствует о яркой выраженности – как минимум – одного показателя – 2 балла, а также во всех вариациях, сумма которых находится в диапазоне от четырех до шести баллов.

Таблица 1 – Сводная таблица определения уровня сформированности критериев – по показателям

| Недостаточный уровень, где t сумма показателей $0 \leq t \leq 3$ | | | Достаточный уровень, где t сумма показателей $4 \leq t \leq 6$ | | |
|--|---|---|--|---|---|
| 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| 0 | 1 | 2 | | | |
| 0 | 2 | 1 | | | |
| 1 | 0 | 2 | | | |
| 1 | 1 | 1 | | | |
| 1 | 2 | 0 | | | |
| 2 | 0 | 1 | | | |
| 2 | 1 | 0 | | | |

Далее были количественно оценены уровни саморазвития обучающихся на основе балльной выраженности критериев (таблица 2).

Таблица 2 – Определение уровней саморазвития личности обучающихся профессиональной образовательной организации по 4 критериям

| Уровень саморазвития | Диапазон суммы критериев | Количество комбинаций |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|
| Эталонный | $sk = 4$ | 1 |
| Высокий | $sk = 3$ | 4 |
| Средний | $sk = 2$ | 6 |
| Низкий | $sk = 1$ или $sk = 0$ | 5 |

Соответственно в зависимости от комбинации критериев уровень саморазвития может уточниться за счет определения его подуровня, кроме эталонного. Так как каждый из критериев отвечает за определение сформированности того или иного компонента саморазвития, справедливо сказать, что недостаточный уровень критерия свидетельствует о низкой сформированности того или иного компонента.

Кроме того, в ходе решения поставленной задачи, нам показалось небезынтересным сопоставить полученные результаты обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Для получения репрезентативных данных к анализу полученных результатов работы респондентов с методиками был подключён преподаватель дисциплины «Психология», на занятиях

которого и проводился констатирующий эксперимент. Результаты исследования приведены в таблицах 3-7.

Таблица 3 – Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей критерия – *«способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся ПОО в процессе использования ЭОРД»* – в начале педагогического эксперимента

| Показатель | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| <i>Потребность обучающихся в личностном саморазвитии</i> | высокий | 44 | 40 |
| | средний | 54 | 60 |
| | низкий | 2 | 0 |
| <i>Активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию</i> | высокий | 18 | 16 |
| | средний | 72 | 76 |
| | низкий | 10 | 8 |
| <i>Готовность обучающихся к личностному саморазвитию</i> | высокий | 38 | 34 |
| | средний | 40 | 48 |
| | низкий | 22 | 18 |

С целью выявления сформированности показателей первого критерия – *«способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики»* нами был использован следующий ряд методик: диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [146]; диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова) [136]; тест «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ротанова, Н.Ф. Шляхта) [124].

По первому критерию были получены следующие результаты: 56% респондентов контрольной группы показали достаточный уровень сформированности критерия, а, следовательно, для данного процента обучающихся процесс саморазвития имеет определенную ценность. Схожие

значения показали обучающиеся экспериментальной группы – 58%. По результатам исследования, направленного на определение сформированности первого показателя *«потребность обучающихся в личностном саморазвитии»* были получены отличные результаты. Только 2% в контрольной группе и 0% в экспериментальной группе показали низкий уровень потребности в саморазвитии. В силу возрастных особенностей респондентов подобные данные не удивительны. Для юношеского возраста характерно активное формирование «Я-концепции», познание себя и свои особенности является одной из ведущих задач личности, а, следовательно, процесс самопознания обретает определенную ценность. Поэтому саморазвитие протекает в ключе самопознания.

С нашей точки зрения, пассивность обучающихся по отношению к процессу саморазвития выражена в завышенной самооценке и обладании чувства превосходства, что также характерно для данного возрастного периода. Одни обучающиеся стараются определить свое место в жизни, откуда и возникает потребность в самопознании; другие за счет выраженных амбиций считают данные потребности излишними, так как, по их мнению, выбор либо уже сделан, либо не имеет смысла. Количество обучающихся на среднем уровне превышало больше половины как в контрольной – 54%, так и в экспериментальной – 60% – группах. По нашему мнению, причина концентрации обучающихся на данном уровне заключается в следующем: двойственное представление о процессе саморазвития; неполное осознание того, что некое чувство неудовлетворенности самим собой напрямую зависит от реализации вышеупомянутого процесса; активное воздействие внешней, а не внутренней мотивации на личность.

Впечатлил анализ результатов второго показателя – *«активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию»*. Лишь 10% и 8% обучающихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно показали низкий уровень сформированности данного показателя. При рассмотрении работ выявлена зависимость, связанная со снижением

внутренней активности во время возникновения препятствий и трудностей, в результате чего данные обучающиеся стремятся намеренно отступить от намеченных целей и, как следствие, перестают верить в свои возможности. Допустима и другая ситуация, когда стремление обучающихся носит бессистемный характер или отличается низкой ценностной значимостью. К примеру, приобретение знаний или развитие тех или иных способностей необходимо обучающемуся, чтобы занять лидерскую позицию в группе. Концентрация обучающихся, как и в предыдущем показателе, также сосредоточена на среднем уровне: 72% и 76% соответственно. Результаты теста свидетельствуют о том, что обучающиеся данной группы неплохо оценивают свои потенциальные возможности; тем не менее подавление активного стремления к саморазвитию происходит за счет нехватки силы воли и целеустремленности.

Исходя из вышеуказанных данных, можно сделать вывод, что большинство обучающихся контрольной и экспериментальной групп понимают значимость процесса саморазвития, обладают достаточной потребностью в саморазвитии и проявляют активное стремление. Тем не менее при ответе на вопрос: *«Что Вы чаще делаете, когда у Вас появляется свободное время?»*, большинство респондентов дали ответ *«Провожу время с друзьями»*. Возможно, данный ответ объясняется возрастным периодом, где активное общение с друзьями связано с определением своего места в социальной нише, а стремление познать себя как личность в большей мере выражено за счет внешней, а не внутренней мотивации. Именно поэтому 22% в контрольной и 18% в экспериментальной группах испытуемых не готовы осуществлять данный процесс самостоятельно. Важно отметить и то, что отвечая на вопрос, *«Есть ли у меня желание знать свои положительные и отрицательные стороны?»*, большая часть респондентов склонились к отрицательному варианту ответа. А при ответе на вопрос: *«В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя»* давала положительный ответ. Таким образом, можно сделать вывод, что основная масса обучающихся испытывает

трудности, связанные с принятием себя таким, какой он есть, а вследствие этого проявляется неуверенность в своих силах и возможностях, что затрудняет формирование готовности к саморазвитию.

Таблица 4 – Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей критерия – «*способность к накоплению необходимых знаний обучающимися ПОО для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОРД*» – в начале педагогического эксперимента

| Показатели | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | |
|--|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| <i>Наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития</i> | высокий | 32 | 38 |
| | средний | 34 | 26 |
| | низкий | 34 | 36 |
| <i>Наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения</i> | высокий | 20 | 28 |
| | средний | 58 | 56 |
| | низкий | 22 | 16 |
| <i>Наличие знаний об особенностях использования ЭОР с элементами автодидактики в процессе саморазвития</i> | высокий | 22 | 14 |
| | средний | 42 | 44 |
| | низкий | 36 | 42 |

При диагностике второго критерия – «*способность к накоплению необходимых знаний обучающимися профессиональной образовательной организации для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики*» – использовалась методика изучения ясности «Я»-концепции (Д.Т. Кэмпбелл) [172-173], а также анкетирование для выявления уровня сформированности последних двух показателей вышеупомянутого критерия. Как в контрольной, так и в экспериментальной группах, лишь по 32% респондентов показало достаточный уровень его

сформированности. Но это не значит, что обучающиеся данных групп не стремятся усовершенствовать свои знания, умения и навыки. Наоборот, за счет выраженной мотивации – что было доказано при диагностике первого критерия – процесс саморазвития находится в активной фазе; но из-за отсутствия богатого жизненного опыта возникают трудности при формировании стратегии саморазвития. Также не стоит забывать, что испытуемые только начали процесс обучения в новом для них образовательном учреждении, знакомство с будущей профессией находится на начальном этапе; происходит постепенное увеличение доли самостоятельной работы. А следовательно, сегодняшние первокурсники только начинают отвыкать от репродуктивного получения знаний.

Анализ распределения результатов по уровням относительно первого показателя – *«наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития»* – показал приблизительно одинаковые значения на каждом из уровней. Исходя из результатов теста, можно сделать вывод, что треть обучающихся испытывает внутренние противоречия, спонтанно меняет мнение о себе, так как при ответе на вопросы: *«Если бы Вас попросили описать свою личность, то Ваше сочинение каждый раз заканчивалось по-разному?»*, *«Ваше представление о себе меняется достаточно часто?»* чаще всего давались положительные ответы.

Процесс познавательной активности, раскрытие индивидуальности обучающегося напрямую зависят от сформированных условий как в семье, так и в учебном заведении. Важно заметить, что обучение обучающихся-респондентов – около 70% как в контрольной, так и в экспериментальной группах – в стенах АННПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза» совпало с началом проведения эксперимента, следовательно, можно сделать вывод о том, что формирование педагогических условий, применение различных форм и методов обучения для развития внутренних способностей в некоторых из школ области осуществлялись недолжным образом. Отсутствие целостной «Я-концепции» возможно из-за

неадекватной самооценки, искаженного восприятия самого себя, что характерно для раннего юношеского возраста.

Количественные характеристики, полученные по второму показателю данного критерия – *«наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения*, свидетельствуют о том, что четверть обучающихся 22% и 16% соответственно испытывает серьезные трудности, связанные с проявлением самостоятельности в процессе образования и самообразования. Такие обучающиеся непосредственно зависимы от педагога-наставника. Дефицит проявления самостоятельности зачастую связан не с боязнью совершения ошибок и отсутствием вариантов их устранения, а с недостаточным уровнем знаний, умений и навыков, оптимальным дроблением цели на подцели в соответствии со своими силами и возможностями.

Нельзя отрицать и того, что часть обучающихся, находящаяся на высоком уровне, осознает перспективы разностороннего образования и самообразования и, следовательно, имеет значительный опыт построения образовательной траектории, вынесенный из средней школы. Как правило, такие обучающиеся имеют внушительные баллы ГИА и ЕГЭ, зачастую становятся призерами различных олимпиад. Мы не можем утверждать точно из-за анонимности результатов, что данные обучающиеся имеют высокий уровень вышеупомянутого показателя, но мы знаем, что такие обучающиеся принимали участие в эксперименте.

Следует отметить, что попытка обучающихся ответить на вопросы анкеты по выявлению наличия знаний об особенностях использования ЭОР, давала чаще всего отрицательные результаты. Большинство обучающихся не имело ни малейшего представления об ЭОР как в целом, так и в частности; не применяло или редко применяло их в процессе образования и самообразования и уж тем более не понимало, как организовать процесс саморазвития на основе использования ЭОР. Несмотря на глобальный процесс информатизации и компьютеризации, многие участники эксперимента так и не смогли назвать

отличительные признаки ЭОР от других видов Интернет-ресурсов. Методом анкетирования было выяснено, что основная масса обучающихся все-таки использует сеть Интернет в качестве источника накопления знаний. Тем не менее сайты, на которых бывают участники эксперимента, чаще всего не относятся к ЭОР.

Возможно, сложившаяся картина проявляется за счет отсутствия осознания важности процесса самопознания, собственной значимости, низкого уровня самооценки, а также отсутствия опыта и недостаточного объема знаний об особенностях использования ЭОР в процессе самообразования, низкого уровня теоретико-технологической компьютерной подготовки обучающихся. Важно и то, что первый этап экспериментальной работы совпал с началом изучения вышеперечисленными группами обучающихся дисциплин «Информатика», «Информационные технологии», поэтому полученные сведения отражают уровень теоретико-технологической компьютерной подготовки, сформированный средствами курса «Информатика и ИКТ» в условиях среднего общего и основного общего образования, а это, как правило составляет, один час в неделю.

Таблица 5 – Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей критерия – «*способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися ПОО*» – в начале педагогического эксперимента

| Показатели | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| <i>Умение создавать условия для реализации выбранной программы</i> | высокий | 32 | 28 |
| | средний | 66 | 64 |
| | низкий | 2 | 8 |
| <i>Умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития</i> | высокий | 34 | 36 |
| | средний | 56 | 46 |
| | низкий | 10 | 18 |
| <i>Умение проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития</i> | высокий | 14 | 14 |
| | средний | 52 | 52 |
| | низкий | 34 | 34 |

В целях выявления сформированности показателей третьего критерия – *«способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися профессиональной образовательной организации»* – нами был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» [104] (шкала «Планирование», шкала «Моделирование»); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (шкала «Самостоятельность»); диагностика уровня творческой активности учащихся (М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишева, Л.А. Воловича) [126]. Анализ результатов выявил следующие данные: лишь 48% и 42% респондентов, относящихся к первой и второй группам соответственно, показали положительный результат. Важно заметить, что в большей мере отрицательные данные были выявлены в работе такого показателя, как *«умение проявлять творческую активность во время реализации личной программы саморазвития»*.

По 34% в каждой из групп показали низкий уровень проявления творческих и интеллектуальных способностей. На основании полученных данных можно сделать вывод, что указанным обучающимся присущи ограниченное эмоционально-чувственное восприятие и пространственно-творческое воображение. Как правило, указанная проблема связана с условиями обучения в общеобразовательных учреждениях. Усиление учебного плана профильными предметами за счет сокращения других учебных часов приводит к проблеме одностороннего развития личности. Узкая направленность мешает применять знания из различных областей, ограничивает творческий подход к делу.

Несомненно, введение профильного обучения в систему среднего образования имеет ряд достоинств. Но не стоит забывать, что такое обучение в большей степени помогает только тем обучающимся, которые определились со своей будущей профессией. Немаловажно и то, что современное общество все больше и больше предъявляет запрос на разностороннюю личность, искусно оперирующую не только знаниями в узкоспециализированной области. По мнению компаний, разноплановые специалисты являются

оптимальными, так как они не только экономят ресурсы и средства, но применяют нестандартные решения сложившихся проблем на основе интеграции различных областей знаний. В сложившейся ситуации может возникнуть «конфликт оптимальности» между запросами общества в целом и выпускаемыми специалистами в частности.

Другой вариант, трактующий полученные результаты, возможен из-за отсутствия веры в себя как креативной и талантливой личности, неумения осознать в себе творческие и потенциальные возможности для реализации намеченных цели выбранными средствами, ограниченный интерес ко всему новому, боязнь экспериментирования.

Немногие обучающиеся – по 14% в каждой группе – достигли высокого уровня. Это еще раз подтверждает тот факт, что не каждый обучающийся в силу своих взглядов и убеждений способен проявить собственные подходы в реализации поставленных целей и задач, иметь активный контакт с педагогами для достижения инноваций в труде. Возможно, данные обучающиеся в процессе обучения в школе являлись участниками творчески развивающей среды, представляющей возможность диагностики и осознания своих личностных особенностей, благоприятствующей проявлению творчества, что и способствовало получению таких результатов в ходе эксперимента.

Не стоит забывать о результатах участников эксперимента по другим показателям вышеуказанного критерия. Так, при диагностике показателя – *«умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития»* – около 80% в контрольной и экспериментальной группах показали высокий и средний уровни. Важно заметить, что большинство респондентов проявляют чрезмерную самостоятельность, желают поскорее избавиться от контроля родителей, влияния друзей и т.д. Так, при ответе на вопросы: *«Трудно ли Вам отказаться от принятого решения, даже под влиянием близких людей?»*, *«Настаиваете ли Вы на своем, даже если не уверены в своей правоте?»* давались в большей мере положительные ответы.

Лишь 10% и 18% опрошенных стараются не только прислушиваться к мнению других, но и руководствоваться ими в случае собственных сомнений.

Анализ результатов показателя – «*умение создавать условия для реализации выбранной программы*» – показал приемлемые данные. На низком уровне располагалось 2% и 8% соответственно. В данное число вошли обучающиеся, планы на будущее которых не совпадают с их реальными возможностями. Такие обучающиеся стараются жить «одним днем», изредка продумывают длинную последовательность своих действий, даже в ожидании значимого события. Важно заметить, что обучающиеся контрольной группы в большей степени ориентированы на планирование действий для достижения целей. Так, 32% опрошенных респондентов имеют высокий уровень, в то время, как в экспериментальной группе на данной позиции находятся 28%. По нашему мнению, проблемы с планированием и моделированием зачастую имеют прямую зависимость от выбранных целей. Нечеткое представление о намеченных планах дает непосредственный повод к некачественному, а порой и неверному целеполаганию.

Таблица 6 – Распределение обучающихся по уровням сформированности критерия – «*способность к развитию рефлексивных умений обучающимися ПОО*» – в начале педагогического эксперимента

| Показатели | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| <i>Умение применять критерии оценки полученных результатов</i> | высокий | 28 | 26 |
| | средний | 60 | 60 |
| | низкий | 12 | 14 |
| <i>Умение анализировать динамику личностных изменений</i> | высокий | 40 | 34 |
| | средний | 52 | 50 |
| | низкий | 8 | 16 |
| <i>Умение осуществлять проблемный анализ и корректировку стратегии для достижения необходимых результатов</i> | высокий | 6 | 4 |
| | средний | 10 | 4 |
| | низкий | 84 | 92 |

Для количественной оценки четвертого критерия – *«способность к развитию рефлексивных умений обучающимися профессиональной образовательной организации»* – использовались следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» – шкала «Оценивание результатов»; тест на определение способностей к классификации и анализу; методика оценки мыслительных действий [66]. Проведенные исследования позволили сделать вывод о том, что в обеих группах данный критерий сформирован на одинаковом низком уровне, т.к. только по 18 % в каждой из групп имеют положительные результаты. Таким образом, можно утверждать, что большинство респондентов не владеют достаточными навыками анализа и оценки собственных действий.

Несомненно, юность – это пора самоанализа, и рефлексия является центральным процессом; именно поэтому данные по первым двум показателям имеют довольно хорошие значения. Но, как отмечают исследователи, несмотря на активные попытки анализировать собственные действия и результаты, у обучающихся данного возраста зачастую возникают противоречия, связанные с желанием добиться положительных результатов; между целеустремленностью и недостатком самоконтроля, неумением проводить полный анализ собственных действий, выявлять истинную проблему полученных результатов. Рассмотрим подробную картину полученных данных каждого из показателей.

Так, при анализе показателя – *«умение применять критерии оценки полученных результатов»* – были замечены следующие проблемы: отсутствие осознания важности оценки собственных действий как в случае положительного, так и в случае отрицательного исхода; завышенное осознание своих возможностей, отсутствие самоудовлетворения от исхода работы, приводящее к внутренней агрессии и разочарованию. Несомненно, выбор критериев для оценки собственных действий является начальной, но очень значимой частью рефлексии личности. Адекватный подбор критериев – это первый шаг на пути к формированию и корректировке самооценки в

соответствии со своими возможностями и требованиями общества. Нередко многие обучающиеся стремятся объяснить свои неудачи внешними факторами, тем самым показывая свою инертность. Опасность такого подхода может привести к внутреннему конфликту с самим собой.

Анализ количественных значений показателя – *«умение анализировать динамику личностных изменений через соотношение с начальным уровнем саморазвития»* – позволил выделить основную проблему, связанную с возникновением ошибок во время синтеза полученных выводов по каждому из критериев оценки результатов, в итоге чего происходило нарушение целостности картины о проделанной работе. Так, у 8% и 16% соответственно была замечена данная проблема и, как следствие, низкий уровень вышеупомянутого критерия.

Последний показатель данного критерия – *«умение осуществлять проблемный анализ полученных результатов, выявлять значимые проблемы»* – отражает наивысшую степень рефлексии. По нашему мнению, количественные значения данного показателя, а именно 1 или 2, достигаются только при осознанной глубокой, прямой мотивации и четкой внутренней самоорганизации, выраженной в стремлении самосовершенствоваться, познавать свое внутреннее Я. Несомненно, данная степень рефлексии достигается поэтапно и заключается в следующем:

- в осознании важности процесса саморазвития под действием своих собственных убеждений;
- в постановке целей для дальнейшего самосовершенствования, выборе наиболее актуальных;
- в переосмыслении полученных результатов; в осознании чувства удовлетворенности/неудовлетворенности собой и собственными действиями;
- в анализе полученных результатов на основании сформулированных критериев; включающем в себя умение подбирать критерии для оценки

собственных действий, проводить самоанализ, сопоставлять результаты с полученными ранее;

- в постановке новых целей, выборе путей их достижения.

В результате преодоления вышеперечисленных этапов происходит реализация саморазвития в виде определенных внутренних достижений.

Важно заметить, что основная масса обучающихся как в контрольной, так и в экспериментальной группе, показали отрицательные результаты. Лишь 6% и 4% соответственно имеют высокий уровень сформированности вышеуказанного показателя, а 10% и 4% – средний, что говорит о недостаточной гибкости мышления у респондентов. По нашему мнению, неудовлетворительные цифры полученных результатов, свидетельствующие о недостаточном развитии способностей находить нестандартные пути разрешения различных ситуаций у респондентов, сошедших недавно со школьной скамьи, связаны в какой-то степени с их подготовкой к сдаче выпускных школьных экзаменов как в 9, так и в 11 классах. Особенность подготовки к ГИА и ЕГЭ направлена на «натаскивание» по стандартной схеме, лишая учеников возможности проявлять творческую активность.

На основании суммы уровней сформированности критериев мы определили числовые интервалы, соответствующие каждому уровню саморазвития личности: *низкий*; *средний*; *высокий*; *эталонный* (приложение 4,5). При этом уровни саморазвития личности обозначили через 4 (эталонный) – все четыре критерия сформированы на достаточном уровне, 3 (высокий) – один из четырех критериев сформирован слабо, 2 (средний) – два из четырех критериев сформированы слабо, 1 (низкий) – на достаточном уровне сформирован лишь один из критериев. Используя предложенную шкалу оценок, мы получили процентные показатели по исходному уровню саморазвития личности каждого из респондентов в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 7 – Распределение обучающихся профессиональной образовательной организации по уровням саморазвития личности в процессе использования ЭОР в начале педагогического эксперимента

| Уровень саморазвития | Распределение по уровням, % | |
|----------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| эталонный | 6 | 2 |
| высокий | 10 | 14 |
| средний | 32 | 32 |
| низкий | 52 | 52 |

Как видно из таблицы 7, в начале опытной работы участники экспериментальных групп имели схожие показатели с представителями контрольных групп. Однако для полной достоверности полученного вывода следует вычислить t-критерий Стьюдента для независимых выборок [35, 93, 102, 129]. Был использован вариационный ряд по двум выборкам на основании полученного уровня саморазвития личности каждого из респондентов в контрольной и экспериментальной группах. Было выдвинуто две гипотезы: нулевая (H_0), согласно которой различия уровней саморазвития респондентов в контрольной и экспериментальной группах недостаточно значительны, и альтернативная гипотеза (H_1), которая свидетельствует о различных качественных состояниях исходных групп.

Принято считать, что нулевую гипотезу можно отвергнуть в пользу альтернативной, если по результатам статистического анализа вероятность случайного возникновения найденного различия не превышает 5%. Для заданной доверительной вероятности недопущения ошибки $\alpha=0,95$, для используемого объема выборки полученный коэффициент сравнивался с его критическим значением. Поскольку эмпирическое значение оказалось меньше, чем критическое, для выборки 100 человек ($t_0, 0,6 \leq t_{\text{крит.}} 1,98$), можно сделать вывод о том, что нулевая гипотеза не отвергается; контрольная и экспериментальная группы однородны для уровня значимости 0,05.

Напомним, что критериальный аппарат оценки изменения уровня саморазвития личности на основе использования ЭОР был сформирован на

мотивационном, когнитивном, креативно-деятельностном и рефлексивном компонентах саморазвития. Каждый из четырех выбранных критериев оценивал работоспособность того или иного компонента на достаточном или недостаточном уровнях. Также в третьем параграфе диссертационного исследования мы неоднократно упоминали, что каждый из уровней саморазвития личности делится на соответствующие блоки, показывающие, какой компонент или группа компонентов саморазвития выражены в недостаточном виде.

Так, *эталонный уровень* является идеальным, так как предполагает достаточную выраженность всех компонентов одновременно. Тем не менее это не свидетельствует о том, что, добившись такой выраженности компонентов, личность останавливается на достигнутом. Эталонный уровень предполагает постоянное самосовершенствование для поддержания высоких показателей.

Высокий уровень подразумевает недостаточный уровень сформированности одного из четырех компонентов и подразделяется на четыре блока: «недостаток рефлексивных способностей», «недостаток познавательной активности», «недостаток побуждений к действию», «недостаток творческой активности».

Средний уровень саморазвития имеет следующие блоки, названия которых напрямую зависят от недостаточной сформированности тех или иных компонентов: «когнитивно-рефлексивный дефицит», «мотивационно-когнитивный дефицит», «мотивационно-творческий дефицит», «рефлексивно-творческий дефицит», «когнитивно-творческий дефицит», «мотивационно-рефлексивный дефицит».

Низкий уровень саморазвития подразделяется на пять блоков и подразумевает достаточную работу либо одного из четырех, либо отсутствие достаточной сформированности всех компонентов одновременно: «мотивационный диссонанс», «креативно-деятельностный диссонанс», «рефлексивный диссонанс», «информационно-когнитивный диссонанс»,

«дисгармония компонентов». Нам показалось небезынтересным сопоставить данные в контрольной и экспериментальной группах по блокам (рисунок 7).

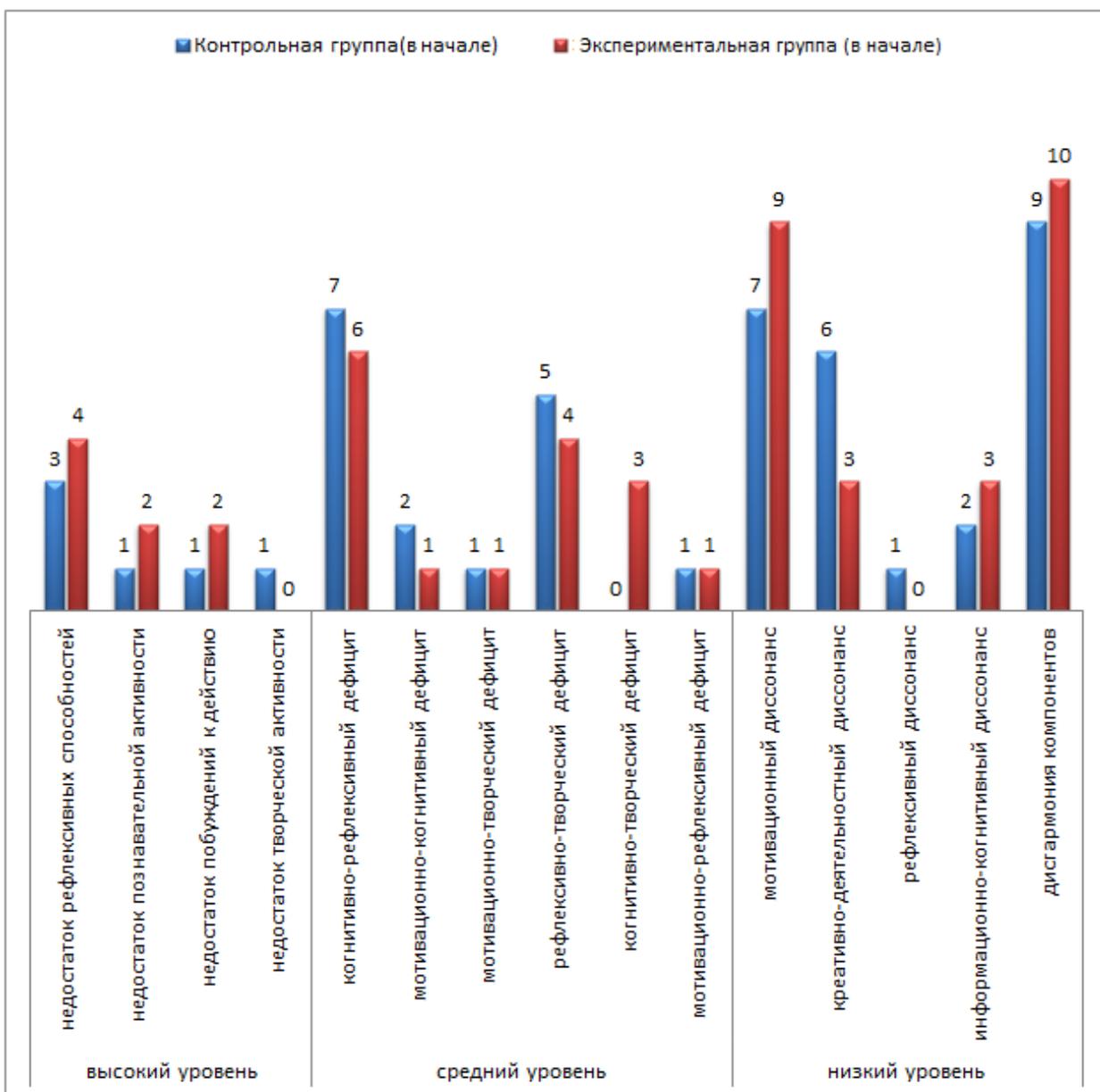


Рисунок 7 – Распределение обучающихся профессиональной образовательной организации по уровням саморазвития

Из рисунка 7 видно, что в количественном отношении высокого уровня саморазвития достигли 14 человек из 100 – 6 в контрольной группе и 8 в экспериментальной. Немаловажно и то, что основное затруднение у данных респондентов вызвано недостатком рефлексивных способностей. Анализ работ позволил сделать вывод о том, что полученные результаты связаны не

только с недостаточной самокритичностью, но и с нерегулярным анализом и коррекцией собственных действий на каждом из этапов, приводящих к достижению поставленной цели. Многие из обучающихся считают, что процесс саморегуляции важен только на конечном, финишном, этапе, забывая об анализе «контрольных точек».

Средний уровень саморазвития был зафиксирован у 32 из 100 респондентов – 16 в контрольной и 16 в экспериментальных группах. Замечено, что основная проблема связана с недостатком познавательной активности и рефлексией одновременно. Несмотря на желание саморазвиваться, применяя при этом творческие подходы, данные обучающиеся испытывают трудности в формировании стратегии саморазвития из-за дефицита знаний о себе как о личности.

Большая часть обучающихся со средним уровнем рассматривает саморазвитие только в качестве самообразования, забывая, что познание себя, оценка собственных действий и внутренних качеств – это неотъемлемая часть, помогающая личности стать всесторонне развитой. Другая часть обучающихся со средним уровнем саморазвития, наоборот, оценивает значимость самопознания и строит стратегию саморазвития, опираясь на внутреннюю «Я-концепцию». Тем не менее из-за дефицита творческого воображения отсутствуют инновационные подходы к достижению поставленной цели, и так же, как и в первом случае, процесс рефлексии осуществляется лишь на конечном этапе.

Но в большей степени нам показались интересными экспериментальные данные обучающихся с низким уровнем саморазвития, а именно тех, у которых одновременно отсутствует достаточная сформированность всех четырех компонентов – дисгармония компонентов. Следует отметить, что таких обучающихся оказалось 19 человек – 9 в контрольной и 10 в экспериментальной группах. Для полного анализа данной группы обучающихся мы решили подробно рассмотреть все данные

вышеупомянутых критериев и определить количество человек, имеющих нулевое значение в том или ином показателе (рисунок 8).



Рисунок 8 – Распределение количества обучающихся с дисгармонией компонентов по показателям саморазвития

На основании полученных данных можно сделать вывод: несмотря на отсутствие сформированности каждого из четырех компонентов, показатели по мотивационной составляющей саморазвития в меньшей степени повлияли на отрицательные результаты. Данный факт говорит о том, что скорее всего каждый из показателей был оценен в виде единицы. К сожалению, диапазон $0 \leq t \leq 3$ не дает достаточной сформированности мотивационного компонента, но все же свидетельствует об отсутствии в большей мере только готовности к саморазвитию.

Намного хуже обстоят дела с информационно-когнитивным компонентом. На основании анализа данных можно заметить, что один и тот же человек имеет одновременно несколько нулевых значений в группе показателей, оценивающих сформированность данного компонента.

Основные проблемы, влияющие на такой результат, – это внутренние противоречия с самим собой, отсутствие желания принимать себя таким, каков он есть, завышенная самооценка, влияющая на адекватное построение «Я-концепции», отсутствие достойной школьной подготовки по предмету «Информатика и ИКТ», мешающее личности применять новые средства по раскрытию своего внутреннего потенциала.

Основные трудности у респондентов по сформированности креативно-деятельностного компонента в большей мере связаны с творческой активностью. По результатам тестирования было выяснено, что данная категория обучающихся разбита на две группы. Первые не проявляют желания увеличивать самостоятельную долю работы над собой во внеурочное время как в целом, так и в применении различных творческих методик самообразования. Вторая группа обучающихся осознает недостаточную эффективность собственных действий, но при этом испытывает чувство неуверенности в себе, боится использовать что-то новое для достижения собственных целей. Что касается четвертого критерия, то основная доля нулевых значений приходится на показатель, определяющий умение осуществлять проблемный анализ. Несомненно, проблемный анализ является высоким уровнем рефлексии, в результате чего появляется четкость определения целей саморазвития.

Подводя итоги тестирования по группе обучающихся, имеющих недостаточный уровень сформированности по каждому компоненту саморазвития, можно сказать, что данные результаты обучающихся получены с учетом:

- влияния социально-экономических и национально-культурных условий;
- отсутствия наглядного примера со стороны ближайшего окружения;
- недостаточной самоорганизации;
- отсутствия желания меняться;
- боязни неосуществления намеченных целей.

Важно заметить и то, что администрация техникума ежегодно проводит анонимное внутреннее тестирование первокурсников по выявлению их профессиональной направленности, в результате чего замечен высокий процент обучающихся, проявляющих глубокое равнодушие к будущей профессии; причем многие из обучающихся не ориентированы на умственный труд, хотя выбор их специальности напрямую связан с математической деятельностью. Несомненно неправильная профориентация связана с отсутствием самостоятельного выбора, отнимающей желание развиваться не только с профессиональной, но и личной точки зрения. Тем не менее данная проблема имеет решение в виде оказания помощи обучающемуся по переосмыслению личностных ценностей и вовлечению его в профессию. Таким образом, анализ результатов первого этапа эксперимента, в ходе которого был определен начальный уровень саморазвития респондентов, показал, что большинство обучающихся имеют низкие результаты, что дает основание сделать вывод о полной сформированности у каждого из респондентов в большей мере лишь одного из четырех вышеупомянутых критериев.

На основе психолого-педагогических и философских исследований сущности процесса саморазвития, выделения этапов, компонентов саморазвития личности, построения критериальной базы для оценки эффективности использования ЭОР с элементами автодидактики в данном процессе, интерпретации данных констатирующего эксперимента выделим педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации процесса саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в профессиональной образовательной организации:

- формирование стремления обучающихся профессиональной образовательной организации к саморазвитию на основании внутренней мотивации;
- создание установки у обучающихся профессиональной образовательной организации на саморазвитие в свободное от учебы время;

- привлечение электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для осуществления аудиторной и самостоятельной работы обучающимися профессиональной образовательной организации;
- увеличение креативно-творческих и рефлексивных форм работы обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

2.2. Технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации

Изучение процесса саморазвития как целостного явления в условиях глобальной информатизации общества, выделение педагогических условий, способствующих изменению уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, позволили нам разработать и реализовать технологию использования ЭОР с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Целью проектируемой технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации является создание условий для формирования каждого из компонентов саморазвития. Целостность и взаимосвязь критериев и показателей оценки изменения уровня саморазвития обучающихся обеспечивается за счет использования определенных форм и методов организации совместной деятельности в проектируемой нами технологии. По нашему мнению, основным результатом реализации технологии должен быть динамический рост показателей оценки изменения уровня саморазвития обучающихся и, как следствие, переход личности на новый уровень саморазвития.

Под саморазвитием личности мы понимаем процесс личностного становления под действием симбиоза внешних и внутренних факторов – преимущественно, жизненного опыта и внутренней активности – с целью самореализации. При разработке технологии мы исходили из предположения, что изменение уровня саморазвития может происходить как в качестве необходимой, так и в качестве целенаправленной жизненной позиции. Соответственно первый вариант осуществляется под действием внешней, а второй – под действием внутренней мотивации. Необходимо отметить, что одной из первых задач педагога является оказание помощи обучающемуся при формировании внутренней мотивации за счет уменьшения степени воздействия внешней. Реализация такого подхода опирается на целенаправленное внедрение в образовательный и самообразовательный процессы специальных методов и средств, направленных на развитие познавательных способностей.

Важно отметить, что любая педагогическая технология обладает рядом признаков, одним из которых является процессуальность. Соответственно наша технология подразумевает поэтапное использование предложенных методов и средств.

Мы выделили следующие последовательно реализуемые этапы технологии: *констатирующий, проектирующий, конструктивный и контрольно-коррекционный.*

Констатирующий этап направлен на определение исходного уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, уровня их осведомленности о таких понятиях, как «саморазвитие личности», «электронные образовательные ресурсы», «образовательная траектория», «стратегия саморазвития».

Проектирующий этап включает в себя отбор ЭОР с элементами автодидактики для проведения педагогического эксперимента.

Конструктивный является самым основным и подразумевает

- постепенное внедрение отобранных ЭОР с элементами автодидактики в процесс саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации;
- создание необходимых педагогических условий.

Контрольно-коррекционный определяет степень воздействия ЭОР с элементами автодидактики на уровень саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

Заметим, что в процессе реализации вышеперечисленных этапов предполагается положительная динамика за счет повышения уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, однако во время реализации спроектированной технологии могут возникнуть трудности, обусловленные, во-первых, внедрением в образовательный и самообразовательный процессы специальных методов, методик и средств, направленных на развитие познавательных способностей, во-вторых, личностным восприятием обучающимися нового для них образовательного и самообразовательного подхода. За счет того, что процесс саморазвития личности является бесконечным и продолжается всю жизнь, преподавателю важно донести до обучающихся мысль о необходимом повторе прохождения вышеперечисленных этапов уже без помощи педагога-наставника, на базе полученных знаний, умений и навыков. Наглядно данную картину можно представить следующим образом (рисунок 9):



Рисунок 9 – Структура технологии использования ЭОР с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации

Согласно выявленным ранее педагогическим условиям, охарактеризуем подробно основные этапы внедрения ЭОР с элементами автодидактики, позволяющие осуществить намеченные цели.

Целью первого, **констатирующего**, этапа является

- выбор контрольных и экспериментальных групп;
- мониторинг и анализ исходного уровня саморазвития обучающихся АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза», составление алгоритма действий, направленных на изменение уровня саморазвития обучающихся в положительную сторону в ходе использования ЭОР с элементами автодидактики и включающий в себя исследование мотивационных установок по отношению к саморазвитию в целом; определение степени сформированности «Я-концепции»; наличие умений по формированию и реализации стратегии саморазвития, в том числе в ходе использования ЭОР с элементами автодидактики.

В констатирующем эксперименте приняли участие 100 обучающихся 1-ого и 2-ого курсов – по 50 обучающихся в контрольной и экспериментальной

группах, причем в каждой из групп присутствовали обучающиеся как гуманитарных, так и математических циклов. Ранее мы указывали причину подобного подхода к выбору обучающихся с точки зрения их профессиональной направленности (см. § 2.1). При этом необходимо отметить, что полученные в ходе констатирующего этапа данные свидетельствуют о недостаточном акцентировании внимания обучающихся к процессу саморазвития личности.

Диагностика исходного уровня саморазвития осуществлялась на занятиях по предмету «Психология» преподавателем данной дисциплины в виде подобранного ранее сочетания надежных опытных методик и разработанных нами специальных анкет (приложение 2), а также эвристических тематических бесед, затрагивающих проблемы личностного саморазвития. Их целью являлось не только определение уровня саморазвития всех участников эксперимента в целом, но и определение степени сформированности каждого из компонентов саморазвития.

Проведенный нами анализ позволил разработать программу факультативного курса «Современные информационные технологии как средство саморазвития личности», рассчитанного на 34 академических часа. Календарно-тематический план курса включал в себя интеграцию учебных дисциплин «Психология», «Информационные технологии», «Правоведение», «Иностранный язык».

Целью второго, **проектирующего**, этапа является отбор электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для участия в педагогическом эксперименте. Для данного процесса была собрана экспертная комиссия – ведущие преподаватели и методисты ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» в области разработки и создания ЭОР. В конкурсном отборе принимало участие около 20 ресурсов. По нашему мнению, процесс саморазвития ассоциируется не только с самостоятельным приобретением необходимых знаний для достижения чувства самореализации, но и с параллельным развитием познавательных

процессов. Именно они являются регуляторными и отвечают за формирование знаний, умений и навыков личности, что немаловажно для развития общекультурных и профессиональных компетенций. Исходя из вышесказанного, было принято решение:

- 1) отбирать только те ЭОР с элементами автодидактики, внутреннее содержание которых направлено на развитие познавательных процессов;
- 2) по возможности каждый вид ресурсов предоставлять в двух вариантах для осуществления права выбора участникам эксперимента.

В приложении 2 представлен оценочный лист ЭОР с элементами автодидактики, на основании которого и происходил отбор, в результате чего были отобраны следующие электронные образовательные ресурсы:

- **LinguaLeo (Duolingo)** – ресурсы для изучения иностранных языков. По мнению экспертов, преимуществом данных ресурсов является помощь в построении образовательной траектории по результатам входного тестирования, определяющего начальный уровень владения языком. Данные ресурсы имеют нелинейную сюжетно-образовательную траекторию (приложение 6).
- **Lumosity (Quantified-mind)** – линейные ресурсы для развития умственных способностей, работа с которыми носит игровой характер. Включают в себя ряд задач, решения которых подразумевает реализацию принципа интерактивности и моделинга (приложение 7).
- **Соло на клавиатуре (VCE10)** – ресурсы для развития навыков быстрой печати. Они имеют четкую сюжетно-образовательную линию. Выражена прямая зависимость качества усвоения нового материала обучающимися от степени усвоения предыдущего. За счет систематической подачи материала происходит невольное развитие способностей к самоорганизации (приложение 8).
- **Samum (Speedread)** – ресурсы для развития навыков скорочтения. Так же, как и в предыдущем ресурсе, прослеживается сюжетно-образовательная

линия, реализуется принцип систематической подачи материала. (приложение 9).

Целью третьего, **конструктивного**, этапа является вовлечение обучающихся в организацию процесса саморазвития. Данный этап педагогического эксперимента является ключевым и подразумевает следующее:

- 1) выработку позитивного отношения у обучающихся к процессам самопознания, самоорганизации, самообразования и самореализации;
- 2) выстраивание обучающимися совместно с преподавателем программы саморазвития;
- 3) поэтапное формирование и реализацию выбранной программы саморазвития посредством отобранных электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики;
- 4) анализ собственных действий на каждом из этапов и корректировку программы саморазвития.

Для эффективного выполнения данных целей администрацией техникума был введен факультативный курс «Современные информационные технологии как средство саморазвития личности», рассчитанный на 34 часа. Занятия с обучающимися проводились 2 раза в месяц по 2 академических часа каждое: 6 занятий – 12 академических часов – в первом семестре и 11 занятий – 22 академических часа – во втором семестре. Важно отметить, что экспериментальная группа в количестве 50 человек состоит из двух учебных групп, поэтому занятия в каждой из них было решено проводить отдельно.

Учитывая специфику календарно-тематического плана факультативного курса, после четырех занятий каждую из учебных групп разбили на подгруппы, в результате чего получилось две подгруппы по 12 и две подгруппы по 13 человек. В связи с тем, что методика преподавания материала у каждого из преподавателей своя, для чистоты эксперимента было выдвинуто решение вовлечь в данный процесс только по одному преподавателю каждой из фигурирующих в календарно-тематическом плане

дисциплин. Поэтому занятия с каждой из подгрупп в учебной группе проходили не параллельно, а через определенный промежуток времени одними и теми же преподавателями.

Не стоит забывать, что при разработке технологии учитывались не только возрастные особенности участников эксперимента, но и особенности построения образовательного и воспитательного процессов в учреждении подобного типа. Так, в начале учебного года, в группах участников эксперимента было проведено родительское собрание. Причем родителей обучающихся, принимающих участие в эксперименте, собирали всех вместе. Целью данного собрания было

- 1) ознакомление родителей с рабочей программой факультативного курса;
- 2) разъяснения функций данного курса в образовательном процессе техникума в целом, а также целей и желаемых результатов, которые желательно добиться обучающимся после завершения программы;
- 3) знакомство с преподавателями-участниками эксперимента;
- 4) разъяснение возникающих вопросов.

Также администрацией техникума была озвучена просьба к родителям, которая заключалась в содействии, оказании всевозможной помощи своим детям, в том числе и психологической во время реализации программы. Для администрации было очень важно, чтобы отношение родителей к данным занятиям не было равнодушным, так как равнодушие родителя может передаться и ребёнку. А если родитель будет заинтересован в достижении положительных результатов ребёнком, станет поддерживать и помогать во всех его начинаниях, то уровень мотивации обучающегося сможет повыситься.

При построении системы занятий учитывался «алгоритмический принцип», который подразумевает разделение тем занятий на соответствующие блоки. Каждый из блоков направлен на стимулирование тех или иных компонентов саморазвития.

1 блок - выработка конструктивной мотивации.

Он был направлен на осознание обучающимися важности саморазвития в условиях ориентации социальных установок на всесторонне развитую личность. Занятия со обучающимися проводил преподаватель дисциплины «Психология» в количестве 4 академических часов. Несомненно, за такое малое количество часов, отведенное данному блоку, обучающийся не изменит мотивации с внешней на внутреннюю. Но реализация данного блока и не ставила перед собой такой задачи. Основной целью педагога является развитие интереса у обучающихся к процессу саморазвития с сохранением интриги. После завершения блока обучающийся должен задать себе один из вопросов: «А почему бы и не попробовать?», «Интересно, что из этого может получиться?».

Основная форма работы на занятии носила дискуссионный характер между преподавателем и обучающимися, где происходило знакомство обучающихся с содержанием и структурой процесса саморазвития личности; совместное обсуждение перспективы саморазвития личности в целом, мотивов самовоспитания, самоорганизации, самопознания, современного состояния проблемы саморазвития, роли самоутверждения человека при формировании внутренней и внешней мотивации, основных требований, предъявляемых к специалисту в современном мире.

В заключение первого блока были проведены дебаты по теме: «Саморазвитие личности – путь гармонии с самим собой». В дебатах участвовало 6 человек, остальные обучающиеся являлись слушателями. В связи с тем, что данный блок носил подготовительный характер, применение электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики было нецелесообразным.

Не стоит забывать, что воспитательный процесс в техникуме, как и в любой профессиональной организации, подразумевает тесное сотрудничество обучающихся, особенно несовершеннолетних, со штатным психологом. Нами было принято решение после завершения первого блока привлечь к реализации технологии психолога. Важно отметить, что преподаватель

дисциплины «Психология» и штатный психолог – это два разных человека. А новый взгляд на проблему повышения мотивации у обучающихся к процессу саморазвития будет не лишним. Во время занятий первого блока преподаватель дисциплины «Психология» отмечал для себя менее активных обучающихся. К примеру, если одна часть обучающихся во время занятий вышеуказанного блока старалась как-то проявить свою позицию, высказать мнение, то другая часть обучающихся пассивно воспринимала данный процесс. Чтобы понять, какие причины заставляют обучающихся держаться «в тени», был и подключен штатный психолог. Как мы и предполагали, самой распространённой причиной стало либо неуверенность в себе, либо отсутствие интереса к факультативному занятию в целом. Список вышеуказанных обучающихся был распространён среди всех преподавателей, принимающих участие в реализации технологии. Преподавателям было рекомендовано как можно чаще обращать внимание на данных обучающихся, стараться вовлекать в различные формы деятельности на занятиях.

Заметим, что на каждом из блоков функционирует совокупность тех или иных внутренних педагогических условий саморазвития личности средствами ЭОР с элементами автодидактики. Что касается первого блока, то он непосредственно ориентирован на осуществление и проверку первого условия – формирование стремления обучающихся профессиональной образовательной организации к саморазвитию на основании внутренней мотивации.

2 блок – выработка познавательных и самопознавательных интересов в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики.

Основная задача педагога – помощь обучающимся в раскрытии их личностных особенностей; привлечение внимания к современным средствам саморазвития, в частности к ЭОР с элементами автодидактики; побуждение к регулярному их использованию в свободное время, в том числе и во время подготовки к занятиям. В связи с направленностью данного блока занятия с обучающимися проводили два преподавателя – отдельно друг от друга –

психологических и информационно-технологических дисциплин. Занятие преподавателя-психолога включало в себя вовлечение обучающихся в различного рода ситуации, с помощью которых они могли лучше познать свой внутренний мир, осмыслить собственный потенциал. Преподавателем была разъяснена важность когнитивных тренировок и их роль в процессе саморазвития. На такого рода занятия было отведено 2 академических часа.

Основная форма занятий преподавателя-информатика носила объяснительно-иллюстративный характер. Обучающимися были рассмотрены главные достоинства и недостатки, а также традиционные и инновационные свойства ЭОР в целом; продемонстрированы отличительные свойства линейных и нелинейных ЭОР; рассмотрено понятие «автодидактика», ЭОР с элементами автодидактики. В заключение отведенных 2 академических часов обучающимся, поддерживая позицию преподавателя психологии о развитии когнитивных способностей как основного инструмента самопознавательной деятельности, было предложено регулярно в течение всего учебного года использовать в свободное от занятий время один из вариантов ЭОР с элементами автодидактики: *Lumosity* или *Quantified-mind*.

Ресурсы между собой являются подобными, в каждом из них упражнения представлены в игровой форме, содержат визуализацию достижений и направлены на развитие когнитивных способностей. Доля отводимого времени на работу с выбранным ресурсом никак не регламентировалась преподавателем, а фиксировалась в свою очередь как техническая составляющая ресурса, так и мотивационная составляющая обучающегося. Таким образом, обучающийся, выбрав для себя ежедневное занятие с ресурсом, в свою очередь получал дополнительные бонусы. Тем не менее, несмотря на ежедневные, контент ресурса накладывал ограничения как на время для выполнения того или иного упражнения, так и на количество упражнений в день.

Не стоит забывать, что в техникуме, как и в школе, одной из воспитательных составляющих обучающихся является наличие классных руководителей. Нами было принято решение попросить классных руководителей оповестить каждого из родителей обучающихся-участников эксперимента о начале занятий их детей с ресурсами. По нашему мнению, очень важно, чтобы стимулирование обучающихся, направленное на систематическое занятие с ресурсом, осуществлялось не только в стенах техникума, но и в домашней обстановке.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что работа второго блока была связана с осуществлением и проверкой второго и третьего педагогических условий: с созданием установки обучающихся профессиональной образовательной организации на саморазвитие в свободное от учебы время; привлечением электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для осуществления аудиторной и самостоятельной работы обучающихся профессиональной образовательной организации. Помимо ранее сформированной мотивационной составляющей обучающихся, данный блок способствовал увеличению доли теоретической готовности обучающихся к использованию ЭОР с элементами автодидактики в качестве средства для повышения уровня саморазвития.

2 блок – выработка умений формирования стратегии саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики.

Основная задача педагога – оказать помощь обучающемуся в выборе целей и задач, способствующих дальнейшему саморазвитию; выработать умения планирования; провести корректировку образовательной траектории; продемонстрировать образовательную траекторию, заложенную в контенте ЭОР с элементами автодидактики. Данный блок является самым объемным – на его реализацию отводится 24 академических часа.

Первое занятие данного блока в количестве 2 академических часов было проведено преподавателем дисциплины «Психология». Оно носило исключительно практический характер.

Каждому из обучающихся было предложено в тезисной форме ответить на ряд следующих вопросов, отражающих их концепцию саморазвития:

- сформулировать цель, затрагивающую в какой-то мере Ваш процесс саморазвития; если цель получилась масштабной, необходимо раздробить ее на подцели, при этом данные подцели расставить в порядке приоритета, начиная с первоочередной;
- выделить условия для реализации поставленной цели; при этом продумать внешние факторы, не зависящие от Вас, и внутренние, напрямую зависящие от Ваших действий;
- если формирование некоторых условий для достижения цели, на Ваш взгляд, пока являются непосильными, заменить выбранную цель на достижимую; это не значит, что надо отказываться от цели, просто время ее реализации пока не пришло;
- составить план действий.

На данное задание было отведено 45 минут, после чего обучающимся было предложено зачитать свои работы. Важно заметить, что только некоторые из них смогли преодолеть неуверенность в себе и публично ознакомить коллектив со своими работами. После представления каждой из работ было произведено их совместное обсуждение. Преподаватель предлагал обучающимся найти, если таковые имеются, ошибки, посоветовать, как оптимизировать выбранный план действий. Впервые обучающимся к следующему занятию было предложено домашнее задание, которое подразумевало переосмысление и корректировку выполненного задания, а также ответы на ряд дополнительных вопросов:

- что и как необходимо делать, чтобы результат был удовлетворительным?
- что и как необходимо делать, чтобы результат был средним?
- что и как необходимо делать, чтобы результат был отличным?

- каким бы результатом Вы остались довольны?
- ваши знания, умения и навыки позволяют достичь желаемого результата?
- что бы Вы хотели изменить в себе, чему научиться для достижения желаемого результата?
- как Вы поступите, если не достигнете желаемого результата?

Следующее занятие, 2 академических часа, было комбинированным, первую часть которого проводил преподаватель дисциплины «Психология», на котором осуществлялись проверка домашнего задания, совместное обсуждение полученных результатов, возникших трудностей и вопросов. Немаловажно и то, что большая часть обучающихся при ответе на вопрос «*Каким бы результатом Вы остались довольны?*», давала ответ в виде «*среднего*» результата. При обсуждении данного вопроса были выяснены основные причины такого ответа: неуверенность в своем потенциале; отсутствие навыков самоорганизации, самодисциплины; отсутствие яркого стимула, веры в материальную поддержку близких людей.

Вторую часть занятий вел преподаватель информационно-технологических дисциплин, который познакомил обучающихся с принципом построения образовательной траектории в ЭОР на примере следующих ЭОР с элементами автодидактики: *Соло на клавиатуре* и *vse10*. Основная суть занятия – донести до обучающихся мысль, что при работе с ресурсом, имеющим четкую сюжетно-образовательную линию, прослеживается прямая зависимость качества усвоения нового материала от степени усвоения предыдущего. Важно заметить, что предыдущие электронные ресурсы (*Lumosity* и *Quantified-mind*) также имели сюжетно-образовательную линию, но обучающимся было намеренно об этом не сказано, давая им возможность самостоятельно проследить и ощутить на своих результатах подобную зависимость.

Также преподавателем была организована игра «Мой сосед справа», суть которой заключалась в следующем: обучающиеся рассаживались в тесный круг, и каждый из них поочередно, анализируя знания, умения и

навыки соседа справа, высказывал свою точку зрения, как ЭОР, обучающий навыку быстропечатания, поможет соседу в профессиональной деятельности и в процессе саморазвития. Далее обучающимся было рекомендовано помимо выбранного ранее ЭОР с элементами автодидактики, снова ознакомиться с предложенными ресурсами для обучения быстропечатанию и выбрать один из понравившихся для регулярных самостоятельных занятий, при этом не бросая обучения с предыдущим выбранным ресурсом.

После внедрения второго ресурса было принято решение не оповещать родителей обучающихся-участников эксперимента, так как частые звонки, связанные с проведением факультативного занятия, могут вызвать обратную реакцию. Тем не менее, классным руководителям было рекомендовано провести классный час на тему: «Факультативное занятие – польза или пустая трата времени?». Все члены одной группы могут встретиться вместе и поделиться своими впечатлениями. Результаты данного классного часа были обсуждены в рамках очередного педагогического совета.

Следующее занятие, 2 академических часа, как и предыдущее, носило также комбинированный характер. Преподавателем дисциплины «Психология» была проведена лекция-дискуссия: «Самоорганизация – ключ к достижению поставленной цели». Основная цель занятия – донести до обучающихся мысль, что верно подобранная стратегия саморазвития предполагает не только систематическое и упорное выполнение поставленных задач, но и организацию выгодных условий для достижения положительных результатов.

В свою очередь преподавателем информационно-технологических дисциплин было предложено обучающимся написать эссе на тему: «Как ЭОР с элементами автодидактики влияют на мою самоорганизацию».

Кроме того, на занятии осуществлялась негласная проверка успехов обучающихся при работе с первым видом ЭОР с элементами автодидактики, направленных на развитие когнитивных способностей. В связи с тем, что в каждом из выбранных ресурсов имеется визуализация достижений,

преподавателем информационно-технологических дисциплин было предложено в программе Adobe Fotoshop, CorelDRAW или Paint, составить коллаж на тему: «Мои достижения – моя маленькая победа», в котором обязательно должен фигурировать скриншот с достигнутым уровнем в выбранном ресурсе. Основная цель работы – не только проанализировать свои результаты, сопоставить с результатами одноклассников, но и донести до обучающихся техникума в целом истину, что за небольшой промежуток времени, полтора месяца систематических занятий, можно добиться значительных результатов.

Данное занятие настолько увлекло обучающихся, что было решено отвести дополнительное время на доработку в домашних условиях. На сдачу работы отводилась одна неделя, после чего была организована выставка, где каждый из обучающихся техникума мог проголосовать за понравившуюся работу. Все работы были не подписаны, а пронумерованы, следовательно, большая часть обучающихся не знала, кому принадлежит каждая из работ. Победителю и призерам данного конкурса были вручены грамоты из рук администрацией техникума на общестуденческом собрании.

Отметим, что вышеуказанное занятие совпало с окончанием семестра. Как заведено в стенах техникума, в конце каждого из семестров в обязательном порядке проводятся родительское собрание и «Группа анализа», о которой подробнее было рассказано в § 1.1. Так, после проведения родительского собрания во всех группах каждому из родителей обучающихся как экспериментальной, так и контрольной групп представилась возможность познакомиться с выставкой из коллажей обучающихся. Подчеркнем и то, что реакция родителей превзошла ожидания, так как многие заинтересовались, какая из работ принадлежит их ребенку.

Также в этом году было принято решение на «Группу анализа» вызвать не только неуспевающих обучающихся по тем или иным дисциплинам, но и обучающихся, чьи результаты после работы с первым ресурсом показали достаточно низкие результаты.

Целью следующего занятия, проводимого уже в новом семестре, 2 академических часа, преподавателем информационно-технологических дисциплин, являлось знакомство обучающихся с ресурсами, улучшающими навыки скорочтения: *Speedreed, Samum*. Также преподаватель предложил обучающимся пройти online тест на определение скорости чтения, по результатам которого была определена средняя скорость чтения обучающихся в обеих экспериментальных группах, которая составила 630 знаков в минуту. После подведения итогов тестирования обучающимся, в дополнение к предыдущим ресурсам, было рекомендовано снова выбрать один из вышеперечисленных для дальнейших занятий во внеурочное время.

Помимо этого, на занятии происходило обсуждение написанного обучающимися эссе на тему: «Как ЭОР с элементами автодидактики влияют на мою самоорганизацию». В результате чего мы могли отметить, что большая масса обучающихся все же старалась ежедневно выполнять задания, предложенные ресурсами, так как многие из заданий являются занимательными, проходят в игровой форме, что и является стимулом к самостоятельной активности.

Следующее занятие в объеме 2 академических часов было проведено преподавателем дисциплины «Правоведение». На уроке обучающиеся демонстрировали не только навыки, полученные при работе с одним из выбранных ресурсов по повышению мастерства быстрой печати, но также навыки устной речи, умения анализировать, доказывать, приводить аргументы. Проводилась ролевая игра «Суд идет». Первая половина занятия была связана с распределением следующих ролей: прокурор, адвокат, обвиняемый, свидетели защиты и свидетели обвинения, а также секретари.

Важно отметить, что при проведении данного занятия учебная группа не разбивалась на подгруппы, таким образом, в ролевой игре участвовало сразу 25 человек. В связи с тем, что данное занятие не имеет особой правовой направленности, количество секретарей, фиксирующих ход судебного заседания, было увеличено до 10 человек. Таким образом, 15 человек были

задействованы в «уголовном процессе», а 10 одновременно являлись как слушателями, так и фиксаторами происходящего. Преподаватель моделировал определенную ситуацию, предоставляя при этом ряд улик, после чего давалось 30 минут на обдумывание линии защиты и линии обвинения обучающимися самостоятельно. Основная задача секретарей – фиксировать ход судебного процесса. После проведения ролевой игры каждым из секретарей был предъявлен протокол судебного заседания; далее среди них определялся победитель, имеющий наивысшую точность фиксации судебного процесса.

По-нашему мнению было очень важным хотя бы на одно из занятий пригласить представителей родительского комитета группы или желающих родителей, чтобы они увидели работу своих детей на факультативном занятии изнутри, сравнили с другими членами коллектива и, возможно, в дальнейшем оказали какое-то воздействие на своих детей в домашних условиях. В связи с тем, что данное занятие носило, во-первых, интересную форму, а во-вторых, объединяло сразу две подгруппы, т.е. присутствовала вся группа, было принято решение пригласить родителей. Заранее родители были информированы о целях и ходе занятий, при этом им было предложено участвовать в процессе «секретными» свидетелями защиты, или обвинения. Кроме того, родителей попросили, чтобы они не говорили своим детям о своем неожиданном приходе на занятие.

Отметим, что такой подход шокировал многих обучающихся, тем не менее само проведение судебного процесса стало увлекательней. Мы не ожидали, что многие из обучающихся после завершения занятия выскажут мысль о том, чтобы чаще привлекать родителей.

Следующее занятие, 2 академических часа, было интегрированным и проводилось одновременно двумя преподавателями дисциплин «Английский язык» и «Информационные технологии». Так как среди обучающихся экспериментальной группы лишь 8 человек изучают немецкий язык, привлечение педагога по данной дисциплине было нецелесообразным. Задача

данного занятия – рассказать обучающимся о роли иностранного языка в современном информационном обществе, его влиянии на профессиональную деятельность и саморазвитие. Обучающимся были продемонстрированы два ЭОР с элементами автодидактики *LinguaLeo*, *Duolingo*, рассказано об их основных возможностях и способах обучения иностранному языку на основе данных ресурсов. В конце занятия были проведены дебаты на тему: «Обучение иностранному языку с помощью интерактивного ЭОР или с носителем языка?», в которой участвовали две команды по три человека в каждой. Остальные обучающиеся были слушателями.

Обучающимся было предложено домашнее задание в виде определения образовательной траектории обучения иностранному языку на основе выбранного ими ЭОР с элементами автодидактики, рекомендовано было расписать цели и задачи, сформулировать основные пробелы в знаниях, определить количество занятий в неделю с выбранным ресурсом, проанализировать и рассмотреть предлагаемые ресурсом разделы и т.д. Необходимо отметить, что преподаватель иностранного языка неоднократно подчеркивал важность работы с данным ресурсом, т.к. изучение иностранного языка не только способствует личностному росту, развитию умственных способностей, аналитического мышления. Эти занятия помогут обучающимся при сдаче дифференцированного зачета по данной дисциплине в конце третьего курса.

На следующем занятии, 2 академических часа, осуществлялась проверка домашнего задания преподавателем дисциплины «Иностранный язык». Обучающиеся зачитывали и анализировали работы друг друга. Данное задание способствовало не только активизации рефлексивной деятельности; его основная суть – научить обучающихся самостоятельно формулировать и решать поставленные задачи на основе выбранных целей и предложенных средств ее реализации, опираясь на данные внутреннего самоанализа. В середине первого семестра обучающиеся уже выполняли подобную работу. Основное отличие – четкая формулировка цели– изучить иностранный язык и

предложенные обучающемуся определенные средства, ЭОР с элементами автодидактики. Такое сужение задания с одной стороны, облегчает его выполнение, с другой стороны – предполагает нестандартность мышления, глубокий анализ сформированных условий и выбор оптимального решения.

Преподавателем дисциплины «Психология» было решено провести занятие, направленное на выработку у обучающихся навыков регулирования поставленных целей в зависимости от возникновения определенных трудностей на пути их реализации. Поэтому на следующем занятии была проведена игра «Ловушки». Суть игры заключается в следующем: на первом этапе обучающимся было предложено сформулировать определенную цель. В связи с тем, что два предыдущих занятия были связаны с обучением иностранному языку посредством использования ЭОР с элементами автодидактики, то единогласным мнением обучающимися было принято решение продолжить тематику занятий и выбрать данную цель для игры.

На втором этапе выбирался доброволец – главный фигурант игры. Добровольцу необходимо было рассказать подробно о своей цели, поставленных задачах, сформулированной стратегии достижения поставленной цели. Оставшимся обучающимся на основании полученных данных от добровольца необходимо было сформулировать некоторые трудности на пути достижения поставленной цели.

Выделяя их трудности, обучающиеся также продумывали пути их разрешения и отвечали на вопрос: «Как сильно изменится стратегия добровольца?», «Повлекут ли за собой данные трудности значительные неприятности, в результате чего добровольцу будет просто необходимо отредактировать выбранную стратегию?». На данный этап отводилось 15 минут. Далее, обучающиеся поочередно задавали по одной «трудности-ловушке» добровольцу, который без размышлений предлагал пути разрешения возникшей ситуации. Кроме того, главному игроку необходимо было ответить на вопрос: «Является ли выбранная трудность глобальной угрозой для сформулированной стратегии и почему?». В свою очередь

обучающийся, задавший вопрос, предлагал собственный вариант пути преодоления трудности. После этого, обучающимися выбирался наиболее подходящий вариант и игра начиналась заново.

Следующее занятие также было проведено в игровой форме. И по просьбе обучающихся мы заново задействовали родителей. Основная цель игры – проверить, имеются ли положительные результаты от занятий с ЭОР, направленных на развитие навыков скорочтения. Обучающиеся были разделены на четыре команды по 3-4 человека в каждой и команду родителей. По жребью каждой из них присваивался порядковый номер. Первая из команд выбирала категорию, а также – стоимость вопроса. Ведущий передавал команде энциклопедию по выбранной категории. По сигналу произносился номер страницы. Основная задача участников – за отведенный промежуток времени прочитать как можно больше информации, начиная с озвученной страницы. Чтение текста должно быть максимально осмысленным, а не только с максимальной скоростью. Необходимо было запомнить все существенные факты. После сигнала книга закрывалась, ведущий озвучивал вопрос, ответ которого скрывался в прочитанном фрагменте текста, и давал команде 15 секунд на его обсуждение. Если команда верно отвечала на вопрос, то ей присваивалось выбранное количество очков, если нет, то ход переходил к следующей команде. Важно заметить, чем выше стоимость вопроса, тем меньше времени отводилось на прочтение текста. В конце игры было выяснено, что некоторые из команд прибегали к хитрости, разделив свои обязанности. Так один из участников команды читал только одну страницу, а другие в это время – оставшиеся. В таблице 8 представлена сетка категорий.

Данная игра настолько заинтересовала обучающихся, что в июне месяце было решено провести соревнование между подгруппами.

Таблица 8 – Сетка категорий к игре по определению результатов от занятий с ЭОР с элементами автодидактики, направленных на развитие навыков скорочтения.

| | | | | | |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Очки / Категория | | | | | |
| Орнитология | 100 | 200 | 300 | 400 | 500 |
| История | 100 | 200 | 300 | 400 | 500 |
| Космос | 100 | 200 | 300 | 400 | 500 |
| Религиоведение | 100 | 200 | 300 | 400 | 500 |
| Медицина | 100 | 200 | 300 | 400 | 500 |

По мнению преподавателя дисциплины «Иностранный язык», обучение иностранному языку является трудоемким процессом, требующим определенной усидчивости, самоорганизации, силы воли и достаточно большого периода времени. Поэтому спустя два месяца после вовлечения обучающихся в ЭОР с элементами автодидактики, направленных на изучение иностранных языков, не следует ждать колоссальных результатов. Таковые могут возникнуть не ранее чем через полгода. Именно поэтому мы не стали проводить негласную игру по определению результатов работы с вышеуказанными ресурсами. Преподавателем дисциплины «Иностранный язык» было предложено провести ее в начале октября нового учебного года на своем занятии. Тем не менее, нам показалось небезынтересным все же просмотреть результаты обучающихся, фиксируемых в ЭОР. Поэтому обучающимся было предложено издать газету на тему: «Как я добился таких результатов». При этом обязательным условием являлось следующее: каждый из способов достижения результатов необходимо описать в краткой форме, а рядом поместить фотографию реализации данного способа. Количество способов не должно быть меньше пяти; приветствуются способы, записанные в шуточной форме. В конце описанных способов необходимо было приложить распечатанный скриншот «Прогресса» из программы. Данное задание являлось домашним.

После обсуждения домашнего задания преподавателем дисциплины «Психология» была проведена игра, направленная на проверку успехов у обучающихся при работе с ЭОР с элементами автодидактики, используемых в качестве средств развития внимания, памяти и мышления. Обучающиеся были разделены на 3-4 команды. После этого преподавателем было предложено зайти на сайт <http://mozgame.ru/>, где продемонстрировано довольно-таки большое количество игр, проверяющих необходимые нам познавательные процессы. Каждому из обучающихся необходимо было пройти по три игры: Матрица памяти, Башня наблюдательности, Смена мозга. Количество баллов, набранных каждым из обучающихся в той или иной игре, необходимо было зафиксировать в сводной таблице успеваемости команды. После этого сумма набранных очков командой подсчитывалась. Побеждала команда, набравшая большее количество очков.

Заключительное занятие данного блока в объеме 2 академических часов проводил преподаватель информационно-технологических дисциплин. Обучающимся было предложено смоделировать процесс саморазвития на основе выбранных всех четырех ЭОР с элементами автодидактики при помощи обычных фигур в программе MS Word или в программе ERwin. Основное условие – отразить используемые обучающимися разделы ресурсов, их очередность, взаимосвязь; отразить, как усвоение одного раздела помогает при усвоении другого; причем не важно, находятся ли разделы внутри одного ресурса или нет. Данное задание плавно перетекло в домашнее. Кроме этого, обучающимся было предложено ответить на следующие вопросы:

- помогают ли выбранные ЭОР с элементами автодидактики усовершенствованию Ваших знаний, умений и навыков, если да, то как?
- хватает ли Вам времени заниматься дополнительно с ЭОР?
- отдаете ли Вы предпочтение одному из ресурсов. Если да, то какому и почему?
- какие у Вас возникают трудности при построении образовательной траектории на основе выбранных ЭОР?

- Как, на Ваш взгляд, выбранные ресурсы взаимосвязаны друг с другом при достижении поставленной цели?

Важно отметить, что газеты, изданные обучающимися в рамках домашнего задания, были развешаны в техникуме для мотивации обучающихся, не участвующих в эксперименте.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что работа третьего блока была направлена на осуществление и проверку всех выделенных педагогических условий.

4 блок – выработка навыков конструктивного анализа полученных результатов.

Основная задача педагога – научить обучающихся переосмысливать и корректировать собственные действия в зависимости от полученных как промежуточных, так и конечных результатов. На реализацию поставленной задачи было отведено 4 академических часа – два занятия. Немаловажно и то, что обучающиеся на занятиях уже привлекались к рефлексивной деятельности, при анализе работы своих сокурсников.

На первом занятии данного блока преподавателем дисциплина «Психология» была проведена мини-лекция на тему: «Насколько важно уметь делать верные выводы из сложившихся жизненных ситуаций». После небольшой лекции-беседы каждому из обучающихся раздавались карточки с отрывками из философской литературы. Основная задача обучающихся – за 30 минут написать начало сочинения с заданной концовкой, причем в самом сочинении должны фигурировать определённая жизненная ситуация, анализ и пути ее разрешения. Далее работы обучающихся зачитывались и подвергались критике со стороны одногруппников. Обучающимся по представленной работе задавались приблизительные вопросы:

- подходит ли выбранная ситуация к концовке заданного текста?
- возможна ли другая концовка выбранной ситуации?
- что повлияло на данную концовку?

Заключительное занятие как данного блока, так и курса в целом начиналось с игры-ассоциации «Видел. Слышал. Полагаю.». Каждому из обучающихся раздавался лист с расчерченными графами (таблица 9). В графах «Видел и Слышал» описывались факты, которые участник игры мог где-то увидеть и услышать, причем не одновременно. Исходя из анализа полученных данных, каждому из обучающихся предложили сделать замечания или вывод. На данную работу отводилось 15 минут, после чего участники делились своими предположениями.

Таблица 9 – Сводная таблица игры «Видел. Слышал. Полагаю»

| Видел | Слышал | Предполагаю |
|--|--|--------------------|
| Что друг-отличник забирал документы с места учебы | Что отчисляют обучающихся из-за неуспеваемости | |
| Во двор дома завезли строительный материал и технику | Жильцы дома против строительства | |
| Рабочие соседнего цеха уходят с работы взволнованные | Рабочих отправляют без содержания на неопределенное время в отпуск | |
| Из кабинета директора выходит расстроенная учительница средних лет | Пришел приказ о сокращении пенсионеров | |
| В магазине убирают с полок партию рыбных консервов | Забраковали большую партию рыбных консервов | |

Важно заметить, что по результатам игры предположения обучающихся изрядно разделились. После этого обучающиеся пришли к единому мнению, что для принятия верного решения нужны длительное наблюдение и тщательный анализ. Единичные ситуации не являются весомым показателем и требуют дальнейших аргументированных фактов. В конце занятия

обучающиеся подводили итоги проделанной работы на данном факультативном занятии. Для этого обучающимся были заданы приблизительно следующие вопросы:

- помогли ли Вам данные занятия лучше познать себя?
- как данные занятия повлияли на Ваше мировоззрение?
- научились ли Вы анализировать результаты проделанной работы, а также жизненные ситуации?
- что, на Ваш взгляд, не хватало на занятиях?
- помогают ли Вам выбранные ЭОР усовершенствоваться и в каком плане?
- считаете ли Вы себя полностью смотивированным человеком на саморазвитие?
- как, по-вашему, процесс самопознания влияет на формирование целей и задач?
- чем Вы будете руководствоваться при построении собственной траектории саморазвития? И т.д.

Обучающимся было разъяснено, что, потратив столько усилий, упорства и времени при работе с выбранными ресурсами, не стоит останавливаться на достигнутом, а продолжать саморазвиваться, используя все новые и новые электронные средства. Также обучающиеся были предупреждены, что результаты их деятельности будут проверяться в новом учебном году и сопоставляться с данными обучающихся, не принимавших участия в эксперименте. Полученные результаты будут озвучены и подвергнуты обсуждению в рамках предмета «Психология профессиональной деятельности». В заключении занятия, обучающимся было предложено создать круг дружбы, где каждый по очереди старался продолжить следующую фразу: «Данное занятие научило меня.».

Таким образом, работа четвертого блока была направлена на реализацию пятого педагогического условия – увеличение креативно-творческих и рефлексивных форм работы обучающихся профессиональной

образовательной организации при использовании электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

Важно отметить, что администрацией техникума была организована и проведена игра, в которой обучающиеся-участники эксперимента демонстрировали не только навыки скорочтения, но и быстропечатания. На данную игру были приглашены не только все обучающиеся техникума, но и желающие родители. Нами было принято решение создать команду из родителей, чтобы продемонстрировать отличие обучающихся, принимавших участие в эксперименте, от людей, не владеющих навыками скорочтения и быстропечатания. Так как в эксперименте принимало 4 подгруппы по 13-12 человек, то было принято решение: для участия в игре от каждой из подгрупп выбрать по три человека. Сформированным командам было предложено разработать свою эмблему, название и девиз.

Перед игрой преподаватель дисциплины «Психология» рассказал обучающимся и гостям о проходившем в течение учебного года факультативном курсе, его целях, задачах, а также достижениях обучающихся. После этого были разъяснены правила игры, которые практически не отличались от описанных ранее. Но было внесено одно дополнение. Некоторые из вопросов помечались звездочкой; участники узнавали об этом лишь только после выбора стоимости вопроса. Такого рода вопросы задавались одновременно всем командам. Основная задача команды – не только верно ответить на поставленный вопрос, но и быстро написать его. Важно отметить, что за спинами игроков находились проекторы, проецирующие ответы игроков с компьютеров на экран. Ведущий оценивал правильность и быстроту ответа, и, соответственно, начислял определенные очки.

На вышеописанном этапе технологии обучающиеся старались овладеть знаниями, связанными со спецификой самостоятельной деятельности; умениями анализировать, планировать, организовывать ее. Основной акцент работы был направлен на знакомство обучающихся с различными

инновационными средствами, включающими в себя разнообразные творческие, рефлексивные и познавательные упражнения. Заключительной частью этапа являлся переход обучающихся на новую ступень, предполагающую самостоятельную организацию без помощи педагога-наставника процесса саморазвития на основании выбранных обучающимися ресурсов самостоятельно. Важно заметить, что данный переход специально был приурочен к выходу обучающихся на летние каникулы, чтобы «оторвать» обучающихся от привычной им образовательной атмосферы.

В процессе данного перехода проверяются и воспитываются умения самоорганизации, саморегуляции, рефлексии; раскрываются способности анализа, синтеза, грамотного моделирования, планирования будущей деятельности и системы действий для достижения поставленных целей. Основная задача субъекта – не только реализовать сформулированную программу, исходя из личностного осмысления поставленных целей, опираясь на знания, умения и навыки, полученные в ходе вышеуказанного этапа, но и проявить собственную индивидуальность. Таким образом, обучающийся становится полноценным наставником и педагогом для самого себя. Работа 4 блока, так же, как и первого, была направлена на осуществление и проверку всех выделенных педагогических условий.

Целью четвертого, **контрольно-коррекционного**, этапа являлся анализ результатов педагогического эксперимента: демонстрация и анализ каждым из его участников своих достижений, коллективное обсуждение результатов, о которых будет рассказано в следующем параграфе диссертационного исследования.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Оценка эффективности технологии использования ЭОР с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации состояла из взаимосвязанных блоков:

- внешняя оценка каждого из преподавателей факультативного занятия;
- самооценка обучающихся, принимающих участие в эксперименте;

В данном параграфе будут рассмотрены количественные и качественный показатели каждого из блоков оценки, представлены данные анонимного анкетирования, проводившегося с обучающимися спустя 5 месяцев после окончания факультатива.

Как отмечалось ранее, в экспериментальную группу вошли обучающиеся-правоведы, 1 курс и обучающиеся-финансисты, 2 курс, в суммарном количестве 50 чел.; контрольная группа также составила 50 чел., в которой фигурировали обучающиеся – менеджеры, 1 курс и обучающиеся – бухгалтеры, 2 курс. В соответствии с первым этапом технологии мы провели исследование начального уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в экспериментальных и контрольных группах, с использованием выделенных нам критериев и показателей (см. § 2.1).

В начале педагогического эксперимента обучающиеся экспериментальных групп имели схожие показатели с представителями обучающихся контрольных групп. Исследование итогового уровня саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в урочное и внеурочное время проводилось по выделенным ранее критериям и показателям. Параллельно использовались разрозненные данные наблюдений за обучающимися преподавателей факультативного занятия, а также их общий вывод, полученный в результате проведения педагогического совета по окончании факультатива, где каждый из преподавателей имел право высказать мнение и результаты наблюдений.

Для определения изменения уровня сформированности каждого из четырех критериев на основании выбранных методик была проведена оценка показателей по схеме, описанной в § 2.1

Таблица 10 – Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей критерия – «способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся ПОО в процессе использования ЭОРД» – в начале и в конце педагогического эксперимента

| Показатель | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|--|---|
| | | Контрольная группа (в начале эксперимента) | Контрольная группа (в конце эксперимента) | Экспериментальная группа (в начале эксперимента) | Экспериментальная группа (в конце эксперимента) |
| Потребность обучающихся в личностном саморазвитии | высокий | 44 | 54 | 40 | 64 |
| | средний | 54 | 44 | 60 | 36 |
| | низкий | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию | высокий | 18 | 24 | 16 | 46 |
| | средний | 72 | 74 | 76 | 52 |
| | низкий | 10 | 2 | 8 | 2 |
| Готовность обучающихся к личностному саморазвитию | высокий | 38 | 38 | 34 | 44 |
| | средний | 40 | 48 | 48 | 54 |
| | низкий | 22 | 14 | 18 | 2 |

По первому критерию (таблица 10) были получены следующие результаты: **66% контрольной группы** показали достаточный уровень сформированности данного критерия, что на 10% выше результата, полученного в начале педагогического эксперимента. В количественном соотношении можно сказать, что 5 человек повысили свой уровень с недостаточного на достаточный. Результаты **экспериментальной группы** составляют **78%**; переход от недостаточного уровня на достаточный за время проведения эксперимента осуществили 10 человек.

По результатам исследования, направленного на определение сформированности первого показателя – *«потребность обучающихся в личностном саморазвитии»* – были получены достаточно убедительные результаты: 24% обучающихся в экспериментальной группе повысили показатели со среднего уровня до высокого, в свою очередь в контрольной группе данный прирост составил около 10%. Тем не менее важно отметить, что в контрольной группе, все-таки 2% обучающихся смогли перейти с низкого уровня на средний самостоятельно. По мнению педагога-психолога, принимавшего участие в эксперименте в качестве руководителя отдельных занятий, часть обучающихся существенно повысила чувство уверенности в себе, в своих силах. Как утверждали некоторые учащиеся экспериментальной группы, ресурсы, помогли им задуматься над повышением уровня личностных знаний, умений и навыков за счет встроенного механизма контроля за достижениями.

Важно отметить, что участникам эксперимента были разъяснены понятия «личностное саморазвитие», его сущность. В свою очередь обучающиеся контрольной группы под саморазвитием чаще всего понимают стабильный прирост уровня знаний по различным дисциплинам, хорошую успеваемость. На вопрос: «Почему Вы ощутили потребность в личностном саморазвитии?», заданный некоторым обучающимся контрольной группы, чаще всего был следующий ответ: «Результаты зимней сессии».

По второму показателю – *«активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию»* – прирост обучающихся с показателями высокого уровня в контрольной группе составил 6%, в экспериментальной – 30%, хотя переход с низкого уровня на средней в контрольной группе оказался чуть выше и составил 8%, когда в экспериментальной – 6%. По мнению преподавателей факультатива, в том числе и психолога, довольно высокие показатели прироста в экспериментальной группе все же связаны в большей степени с внешней мотивацией. Публичное выставление результатов работы с теми или иными ресурсами на всеобщее обозрение обучающихся и

преподавателей техникума – несмотря на анонимность работ – позволило обучающимся ощутить чувство превосходства, в дальнейшем опередить собственных конкурентов. Внутренняя жажда лидерства в какой-то мере заставила обучающихся систематически выполнять задания ресурсов. Важно отметить, что многие из обучающихся в погоне за лидерством, не замечая этого, стали регулярно заниматься.

Прирост третьего показателя – «готовность обучающихся к личностному саморазвитию» – по отношению к другим вышеуказанного компонента довольно сильно отличается. Так переход со среднего на высокий уровень в экспериментальной группе составил всего 10%, а с низкого на средний – в районе 16 %. Готовность к саморазвитию в большей мере подразумевает внутреннюю устойчивую мотивацию, не зависящую от влияния внешних факторов, сформированных условий. Это осознанное внутреннее состояние личности, подразумевающее степень развития своих внутренних качеств для самоудовлетворения. Тем не менее, на наш взгляд, мы получили довольно значимые результаты, т.к. не каждый из обучающихся способен абстрагироваться от внешнего мира, забыв о материальных составляющих, в том числе, используя для своего саморазвития чаще всего только ЭОР.

Таблица 11 – Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей критерия – «способность к накоплению необходимых знаний обучающимися ПОО для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОРД» – в начале и в конце педагогического эксперимента

| Показатель | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|--|---|
| | | Контрольная группа (в начале эксперимента) | Контрольная группа (в конце эксперимента) | Экспериментальная группа (в начале эксперимента) | Экспериментальная группа (в конце эксперимента) |
| Наличие знаний и опыта, необходимых для | высокий | 32 | 40 | 38 | 52 |
| | средний | 34 | 38 | 26 | 38 |
| | низкий | 34 | 32 | 36 | 10 |

| | | | | | |
|---|---------|----|----|----|----|
| формирования и реализации стратегии саморазвития | | | | | |
| Наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения | высокий | 20 | 24 | 28 | 58 |
| | средний | 58 | 64 | 56 | 34 |
| | низкий | 22 | 12 | 16 | 8 |
| Наличие знаний об особенностях использования ЭОР в процессе саморазвития | высокий | 22 | 22 | 14 | 34 |
| | средний | 42 | 56 | 44 | 56 |
| | низкий | 36 | 22 | 42 | 10 |

При диагностике второго критерия (таблица 11) – «способность к накоплению необходимых знаний обучающимися профессиональной образовательной организации для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики» – в экспериментальной группе 76% испытуемых показали достаточный уровень его сформированности, из которых прирост составил 44%. В контрольной группе достаточный уровень сформированности был замечен у 38% процентов обучающихся, прирост из которых составил 6%. Такое огромное различие цифр прироста легко объяснить, т.к. обучающиеся контрольных групп очень редко прибегают к использованию ЭОР с элементами автодидактики. Среди обучающихся контрольных групп было проведено дополнительное анкетирование, состоящее из трех вопросов. В связи с тем, что многие из данных обучающихся под саморазвитием подразумевают процесс получения новых знаний, чаще всего в профессиональной области, мы посчитали целесообразнее заменить в вопросах слово «саморазвитие» на «обучение».

Итак, на первый вопрос: «Верно ли, что чаще всего в процессе обучения Вы используете электронные ресурсы и другие средства Интернет, нежели печатную продукцию?» 88% ответили положительно; второй вопрос

«Занимаетесь ли Вы регулярно с одним и тем же ЭОР для приобретения необходимых знаний, повышения тех или иных навыков, развития различных способностей и т.д.?», принес значительно меньшее количество положительных ответов и составил 18%. На вопрос: «Использовали ли Вы ЭОР, моделирующий Вашу образовательную траекторию в зависимости от полученных результатов работы с ним?» 12% обучающихся ответили положительно.

Исходя из приведенных статистических данных, можно сделать вывод, что основная масса молодежи в процессе своего обучения чаще всего прибегает как к разрозненным интернет-страницам, найденным через поисковый сервер, а также веб-сайтам (по типу Википедии), не реализующим принцип адаптивности, вариативности, контроля знаний и т.д. Контент подобных ресурсов содержит только информацию определенной тематики, а, следовательно, подобен книжным изданиям.

Рассматривая первый показатель вышеупомянутого критерия – *«наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития»* – можно заметить, что количество обучающихся на высоком, среднем и низком уровнях распределено практически в одинаковом соотношении – в среднем по 35% на каждом из уровней – прирост обучающихся высокого уровня равен 8%, в свою очередь обучающиеся экспериментальной группы в большей мере расположились на высоком уровне, 52%, хотя прирост высокого уровня составил всего 14%. Из данных таблицы 10 видно, что занятия с ЭОР в большей мере подействовали на обучающихся, чей уровень данного показателя занимал низкую позицию, т.к. 26% вышеупомянутых перешли на уровень выше.

По мнению педагогов факультатива, многие из обучающихся экспериментальной группы осознали ценность самоанализа, научились ставить перед собой необходимые вопросы для получения ясной «Я-концепции». Было выяснено, что основная проблема обучающихся во время формирования «Я-концепции» – это преувеличение или занижение

собственных качеств, а следовательно, неверная трактовка своей внутренней сущности. Для решения данной проблемы педагогом-психологом во время очередной лекции-дискуссии был проведен психологический тренинг на тему: «Как справляться с проявлениями преувеличения или занижения вещей и значимости событий в Вашем мышлении». Благодаря тренингам, основная масса обучающихся научилась правильной формулировке целей из расчета собственных сил и мотивации.

Прирост второго показателя – *«наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения»* – со среднего уровня до высокого в экспериментальной группе составил 24%, в свою очередь данный прирост в контрольной группе составил всего 4%. Достаточно весомые результаты в экспериментальной группе свидетельствуют о верном подходе и выборе преподавателями форм занятий. По мнению психолога-преподавателя факультатива, основная трудность обучающихся заключалась в осознании того, что только на основании верно подобранной последовательности действий, имеющих прямую зависимость друг от друга, можно добиться весомых результатов; что, каждый из действий, задач и подцелей должен быть продуман, осмыслен и проанализирован наперед; что прежде чем приступать к тому или иному этапу, необходимо ответить себе на ряд заготовленных вопросов:

- «какие результаты могут быть получены после их реализации?»
- «согласованы данные действия с предыдущими?»
- «помогут ли данные действия реализации поставленной цели?»
- «не противоречат ли данные действия выбранному образовательному маршруту?»

Также психологом было выяснено, что одной из основных проблем обучающихся, мешающей реализовать выбранный образовательный маршрут в полном объеме, является не только истощение мотивации-отсутствия стимулов постоянного самосовершенствования (48% обучающихся считают данный фактор основным), отсутствие необходимых ресурсов, 26%, но и

смена приоритетов, переключение с одного образовательного маршрута на другой, 10%. Бесспорно, последний фактор является логичным, т.к. смена обстановки, чаще всего выпуск из учебного заведения и работа не по специальности, заставляют оттачивать совсем другие навыки.

Достаточно весомые результаты были получены по последнему показателю – *«наличие знаний об особенностях использования ЭОР в процессе саморазвития»*. Прирост в экспериментальной группе обучающихся высокого уровня составил 20%, у обучающихся в контрольной группе результат остался неизменным. Данные результаты являются очевидными, т.к. обучающиеся экспериментальной группы овладели новыми информационными средствами, о которых не знали ранее. Тем не менее 10% обучающихся в количестве 5 человек все же так и остались на низком уровне. В немалой степени такому результату поспособствовали и условия, т.к. часть обучающихся, принимающих участие в эксперименте, проживает в общежитии, где нет доступа к выходу в Интернет.

Тем не менее прослеживается яркая динамика изменения доли обучающихся, расположенных на низком уровне до эксперимента. Так около 30% обучающихся изменили свой статус и перешли на один-два уровня выше. Таким образом, обучающиеся получили достаточный объем знаний, связанных с использованием ЭОР в процессе саморазвития. Важно отметить, что обучающиеся проявили не только интерес к работе с данными средствами и начали поиск подобных. Так, на одном из занятий с преподавателем информационных дисциплин были рассмотрены вопросы о найденных обучающимися аналогах. Причем поиск аналогов не был специальным домашним заданием; обучающиеся лично проявили инициативу. На педагогическом совете, посвященном окончанию факультативного курса, директор техникума посчитал данный вопрос упущением программы курса. По его мнению, такое задание необходимо было бы сделать домашним, чтобы расширить кругозор всех участников эксперимента.

Таблица 12 – Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей критерия – «способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися ПОО» – в начале и конце педагогического эксперимента

| Показатель | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|--|---|
| | | Контрольная группа (в начале эксперимента) | Контрольная группа (в конце эксперимента) | Экспериментальная группа (в начале эксперимента) | Экспериментальная группа (в конце эксперимента) |
| Умение создавать условия для реализации выбранной программы | высокий | 32 | 54 | 28 | 56 |
| | средний | 66 | 44 | 64 | 44 |
| | низкий | 2 | 2 | 8 | 0 |
| Умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития | высокий | 34 | 34 | 36 | 54 |
| | средний | 56 | 58 | 46 | 38 |
| | низкий | 10 | 6 | 18 | 8 |
| Умение проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития | высокий | 14 | 14 | 14 | 34 |
| | средний | 52 | 58 | 52 | 50 |
| | низкий | 34 | 28 | 34 | 16 |

При диагностике третьего критерия (таблица 12) – «способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися профессиональной образовательной организации» – в экспериментальной группе 66% испытуемых показали достаточный уровень его сформированности, из которых прирост составил в 24%. В контрольной группе достаточный уровень сформированности был замечен у 54% процентов обучающихся, прирост из которых составил 6%. Важно отметить, что в контрольной группе использование ЭОР как в процессе обучения, так и в

процессе саморазвития практически отсутствовало. Это показывают результаты теста, описанные чуть выше. Поэтому изменение показателей данного критерия в большей мере основано на использовании печатных и электронных средств без элементов автодидактики.

Важно отметить, что первый показатель данного критерия – *«умение создавать условия для реализации выбранной программы»* – имеет наибольшую степень приращения среди остальных. Бесспорно, подобный результат является логичным, т.к. к наиболее важным условиям работы с ЭОР является наличие компьютеризированного рабочего места, выход в сеть Интернет, а распределение времени работы в некоторых ресурсах уже заложено автоматически. По сути, обучающемуся остается только выделить свободное время на занятие с ресурсом. Важно отметить: в результате бесед было выяснено, что многие из обучающихся пропускали занятия с ресурсами, т.е. не работали с ними систематически, т.к. до конца не осознавали, что пропуски занятий ведут не только к потерям полученных навыков, но и к снижению собственного рейтинга в ресурсе. Примечательно и то, что на основную массу обучающихся повлияло все же чувство соперничества. После того, как обучающиеся узнали, что их достижения, хоть и анонимно, будут публично продемонстрированы, регулярность работы с ресурсами возросла.

Приращения второго показателя – *«умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития»* – в экспериментальной группе уже чуть ниже по сравнению с первым показателем. Внедрение данного показателя было направлено на проверку самостоятельности за счет работы в большей степени с нелинейными ресурсами. Тем не менее, приращение высокого уровня обучающихся составило 18%, когда в контрольной группе данные не изменились. По мнению обучающихся, к основным трудностям работы с нелинейными ресурсами относятся отсутствие полной информации о возможностях, предоставляемых ресурсом (обучающемуся длительное время приходилось разбираться в ресурсе, чтобы окончательно построить свой образовательный маршрут, зачастую маршрут менялся в связи с появлением

новой информации о ресурсе, к примеру, обнаружению невзначай нового раздела и т.д.); обильное наличие гиперссылок, ведущих к новым темам; самостоятельный поиск информации в ресурсе выбранному образовательному маршруту. Самостоятельный процесс предполагает наличие упорства и усидчивости, подкрепленное внутренней мотивацией. По рассказам обучающихся, многие из них несколько раз бросали построение образовательного маршрута в связи из-за сложности работы с ресурсом.

Результаты третьего показателя – *«умение проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития»* – до и после проведения эксперимента являются самыми низкими по сравнению с остальными для вышеупомянутого критерия. Несмотря на то, что половина обучающихся, занимающих позицию низкого уровня до проведения эксперимента, улучшила свои показатели, перейдя на более высокие, 16% все же так и остались на самом низком. По мнению преподавателей-информатиков, принимавших участие в эксперименте, полученные результаты напрямую связаны с предыдущим показателем, т.к. для проявления нестандартных подходов во время использования ЭОР в процессе саморазвития нужно иметь четкое представление о возможностях ресурса, а многим из обучающихся работа с нелинейными ресурсами все же далась тяжело. В результате этого основные силы были потрачены на изучение ресурса в целом, а уже потом – на использование полностью его функционала.

Таблица 13 – Распределение обучающихся по уровням сформированности критерия – «способность к развитию рефлексивных умений обучающимися ПОО» – в начале и конце педагогического эксперимента

| Показатель | Уровень сформированности показателя | Распределение по уровням, % | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|--|---|
| | | Контрольная группа (в начале эксперимента) | Контрольная группа (в конце эксперимента) | Экспериментальная группа (в начале эксперимента) | Экспериментальная группа (в конце эксперимента) |
| Умение применять критерии оценки полученных результатов | высокий | 28 | 30 | 26 | 34 |
| | средний | 60 | 60 | 60 | 66 |
| | низкий | 12 | 10 | 14 | 0 |
| Умение анализировать динамику личностных изменений | высокий | 40 | 42 | 34 | 42 |
| | средний | 52 | 54 | 50 | 58 |
| | низкий | 8 | 4 | 16 | 0 |
| Умение осуществлять проблемный анализ и корректировку стратегии для достижения необходимых результатов | высокий | 6 | 8 | 4 | 6 |
| | средний | 10 | 24 | 4 | 64 |
| | низкий | 84 | 68 | 92 | 30 |

По последнему критерию (таблица 13) были получены следующие результаты: **28% контрольной группы** показали достаточный уровень сформированности данного критерия, что на 10% выше результата, полученного в начале педагогического эксперимента. В количественном соотношении можно сказать, что 5 человек повысили свой уровень с недостаточного на достаточный. Результаты **экспериментальной группы** составляют **42%**; переход от недостаточного уровня на достаточный за время проведения эксперимента осуществили 12 человек.

На основании приведенных данных можно сделать вывод, что ряд заданий в процессе проведения факультативного курса на изменение первого

показателя – *«умение применять критерии оценки полученных результатов»* – в большей степени повлиял на обучающихся, находившихся до проведения эксперимента на низком уровне. Так, 14% данных обучающихся повысили свои показатели, в связи с чем после проведения эксперимента на низком уровне осталось 0% обучающихся. Тем не менее основная масса обучающихся как до, так и после проведения эксперимента все же располагается на среднем уровне. По итогам проведенных занятий было выяснено, что основная проблема в подборе критериев – это их адекватность. Зачастую за счет заниженной или завышенной самооценки автоматически возникает предрасположенность к искаженным оценкам.

Результаты второго показателя – *«умение анализировать динамику личностных изменений через соотношение с начальным уровнем саморазвития»* – до и после проведения эксперимента являются чуть выше по сравнению с первым показателем. Важно отметить, что основной ошибкой обучающихся являлось неверное толкование смыслового значения «динамика личностных изменений». У обучающихся возникала путаница между графиками успеваемости, приведенными в ресурсе, и динамикой личностных изменений в целом.

Поэтому обучающимся было разъяснено, что анализ динамики все же заключается не в просмотре разрозненных графиков каждого из ресурсов, но и самоанализе в целом, в результате чего происходит формирование новой «Я-концепции». Данный этап является значимым в процессе саморазвития, так на основании сделанных выводов может меняться полностью мировоззрение личности, а следовательно, и стратегия саморазвития.

Кроме вышеуказанной проблемы, было выявлено, что часть обучающихся испытывает трудности в умении оптимально оценивать свои результаты, исходя из физических возможностей. Обучающиеся забывали, что стартовая точка отсчета, а именно стартовый уровень, играет значимую роль в получении тех или иных результатов. Психологом была проведена беседа, в ходе которой было выяснено, что кто-то из обучающихся с силу своих

внутренних качеств, одним из которых является упорство, за определенный промежуток времени может наверстать упущенное и добиться таких же результатов, как и обучающийся, чья начальная стартовая точка была выше, а для кого-то незначительные сдвиги уже являются достижением.

На основании анализа третьего показателя – *«умение осуществлять проблемный анализ полученных результатов, выявлять значимые проблемы»* – было выяснено, что современная молодежь в принципе не владеет приемами проблемного анализа. Тем не менее основная масса обучающихся расположилась на среднем уровне. Возможно, данную проблему можно решить за счет обширного внедрения в школы технологии проблемного обучения. В результате этого полученные навыки обучающимися во время обучения смогут быть применены на себе, а именно во время поиска проблем, мешающих достойно осуществить выбранную стратегию саморазвития и корректировку выбранных ранее действий.

Используя предложенную шкалу оценок в § 2.1, мы получили процентные показатели уровня саморазвития личности каждого из респондентов в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения эксперимента (таблица 14). (приложение 10,11)

Таблица 14– Распределение обучающихся по уровням саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в начале и конце педагогического эксперимента

| Уровень саморазвития | Распределение по уровням, % | | | |
|----------------------|-----------------------------|---------|--------------------------|---------|
| | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
| | в начале | в конце | в начале | в конце |
| эталонный | 6 | 10 | 2 | 14 |
| высокий | 10 | 22 | 14 | 46 |
| средний | 32 | 26 | 32 | 30 |
| низкий | 52 | 42 | 52 | 10 |



Рисунок 10 – Распределение обучающихся по уровням саморазвития личности в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в начале и конце педагогического эксперимента

Как видно из рисунка 10, в экспериментальной группе произошло увеличение числа обучающихся на каждом из уровней саморазвития личности. В свою очередь обучающиеся контрольной группы также характеризуются приростом по каждому из уровней. Таким образом, после внедрения ЭОР в образовательный и самообразовательный процессы можно констатировать наличие положительной динамики изменения уровней саморазвития у обучающихся профессиональной образовательной организации. Итак, количество обучающихся экспериментальной группы с низким уровнем саморазвития в результате самообразовательной деятельности на основе использования ЭОР уменьшилось на 94,8 %. Число обучающихся со средним уровнем за счет уменьшения количества низкого уровня возросло на 51%. А количество обучающихся с высоким уровнем возросло на 50%, так как обучающиеся со средним уровнем перешли в высокий. Прирост эталонного уровня составил 12%.

В свою очередь в контрольной группе количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось на 10%.; число обучающихся среднего уровня

уменьшилось на 6% за счет увеличения доли высокого уровня на 12% и эталонного на 4%. Несомненно, изменение динамики саморазвития личности в контрольной группе является естественным, т.к. саморазвитие личности – это непрерывный процесс, протекающий в течение всей жизни. Более скромные показатели контрольной группы по сравнению с экспериментальной характеризуют лишь уровень активной работы обучающихся над самим собой. Внедрение ЭОР является одним из «помощников» не только для активизации всех внутренних механизмов саморазвития, но и для развития необходимых навыков, помогающих осуществлять прирост новых витков за минимальный промежуток времени.

Нам показалось небезынтересным сопоставить данные в контрольной и экспериментальной группах по блокам (рисунок 11).

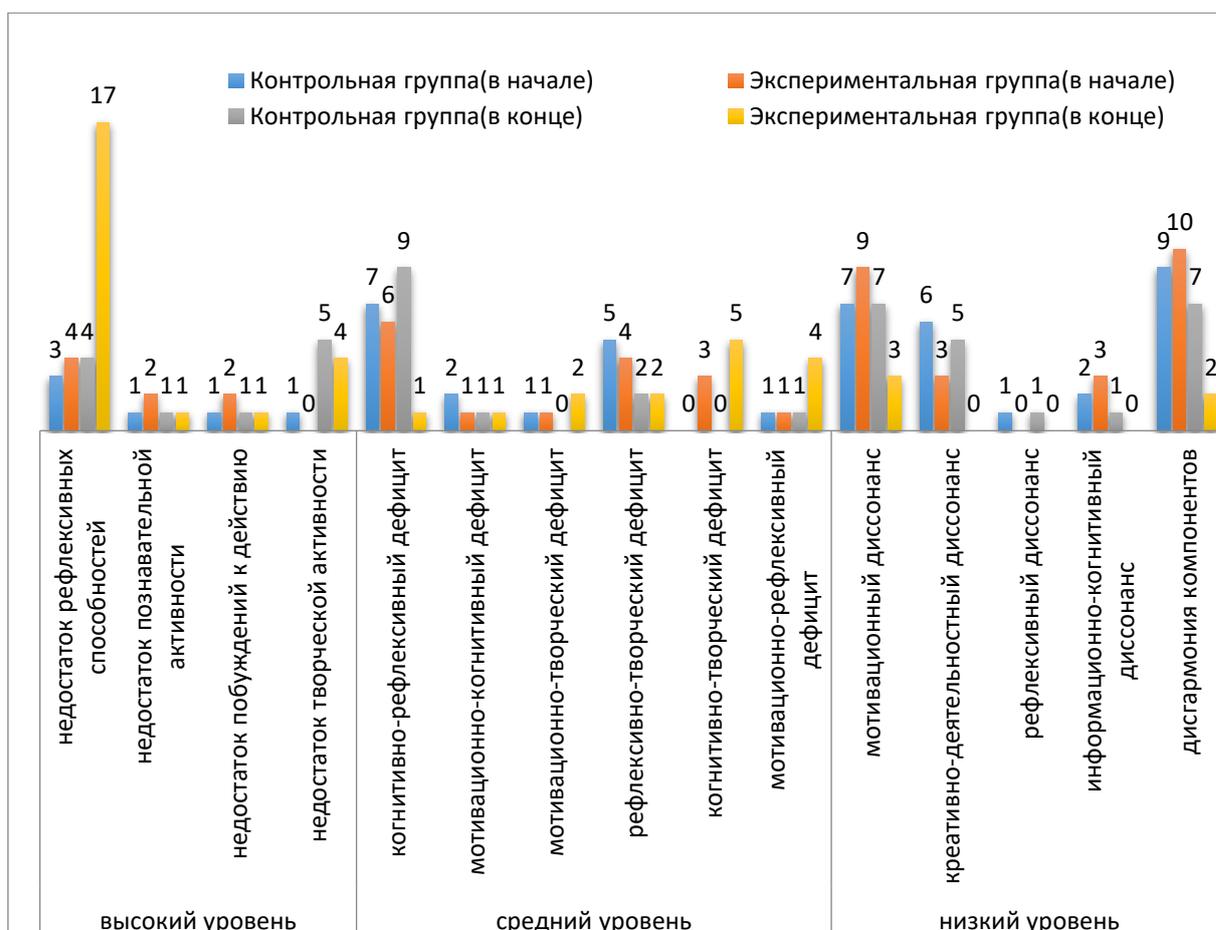


Рисунок 11 – Распределение обучающихся по блокам в соответствии с уровнями в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения эксперимента (чел.)

В количественном отношении **высокого уровня** саморазвития достигли 34 человека из 100 – 11 в контрольной группе и 23 в экспериментальной. Общий прирост в обеих группах составил 20 человек – 5 в контрольной и 15 в экспериментальной. Как и в начале эксперимента, основные проблемы обучающихся связаны с внутренней оценкой своих действий. Немаловажно и то, что если данная проблема в контрольной группе подкреплена рядом и других значимых моментов, то в экспериментальной группе 17 человек испытывают только недостаток рефлексивных способностей, соответственно, при разрешении данной ситуации выше перечисленная группа лиц сможет перейти на **эталонный уровень**. По нашему мнению, активная работа обучающихся над собой, несомненно, побуждает их к оценке собственных действий, но нехватка опыта проблемно оценивать полученные результаты мешает обучающимся перейти на уровень выше. В свою очередь обучающиеся контрольной группы не проводят активных действий, связанных с саморазвитием личности, а, следовательно, проблемы с рефлексией сочетаются с рядом и других проблем. Именно поэтому наибольшее количество обучающихся контрольной группы находится на высоком уровне.

Средний уровень саморазвития был зафиксирован у 28 человек из 100 респондентов – 13 в контрольной и 15 в экспериментальных группах. После проведения эксперимента прослеживается убыль обучающихся с данного уровня, т.к. до проведения эксперимента этот уровень занимали 32 человека из обеих групп. Убыль обучающихся в контрольной группе составила 3 человека, в экспериментальной – 1 человек. В свою очередь было замечено, что основная проблема данного уровня в контрольной группе связана с когнитивно-рефлексивным дефицитом – 9 человек из 13; при этом в экспериментальной группе с когнитивно-творческим – 5 человек из 15. По нашему мнению, проблема в экспериментальной группе именно с творческой составляющей все-таки подкреплена, во-первых, ограниченной возможностью ресурсов, во-вторых, отсутствием регулярных занятий с

последними, благодаря которым происходит развитие тех или иных способностей, помогающих саморазвитию в целом. Проблема когнитивной составляющей, на наш взгляд, имеет прямую связь с навыками по формированию полной «Я-концепции» на основе полученных выводов, которые развиты не в полном объеме

Низкий уровень саморазвития был замечен у 26 человек из 100 – 21 в контрольной и 5 в экспериментальной. Как и в предыдущем случае, зафиксирована убыль обучающихся с данного уровня. Так, в контрольной группе данная убыль составила 4 человека, в экспериментальной – 20 человек. Немаловажно и то, что в экспериментальной группе 5 человек перестали испытывать дисгармонию всех компонентов, а следовательно, либо остались на низком уровне, но уже испытывают диссонанс, либо, что также возможно, повысили свой уровень саморазвития.

Тем не менее для подтверждения полученного результата вычислим, как описывалось в 1 параграфе 2 главы, t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Эмпирическое значение оказалось больше, чем критическое для выборки 100 человек ($t_0 3,4 \geq t_{\text{крит.}} 1,98$); поэтому можно сделать вывод о том, что нулевая гипотеза отвергается, а, следовательно, контрольная и экспериментальная группы неоднородны для уровня значимости 0,05.

На наш взгляд, небольшие увеличения в контрольной группе связаны со стихийной самостоятельной деятельностью обучающихся, осознавших важность саморазвития как под действием внутренней, так внешней мотивации. Тем не менее важно отметить, что прирост обучающихся по уровням в контрольной группе не характеризуется использованием ЭОР с элементами автодидактики, возможно, обучающиеся использовали абсолютно другие средства.

Нам показалось небезынтересным, спустя промежуток времени после завершения факультатива, протестировать обучающихся экспериментальной группы, чтобы узнать, используют ли они до сих пор предложенные в факультативном курсе ресурсы, каких результатов достигли и считают ли

они, что данный факультатив позволил им повысить чувство внутренней мотивации и осознать важность процесса саморазвития личности. Данное тестирование и было проведено в ноябре, спустя 5 месяцев после окончания факультативного занятия. Обучающимся в анонимной форме был задан ряд следующих вопросов:

- используете ли Вы до сих пор ЭОР, предложенные в ранее изученном факультативе? Если да, то какие?
- прошли ли Вы какой-нибудь из ресурсов до конца, укажите его название? Если нет, то, на Ваш взгляд, на каком проценте прохождения Вы остановились?
- если Вы находили подобные ресурсы, использовали ли Вы их для поднятия уровня саморазвития?
- испытывали ли Вы тягость, чувство обременения во время занятий на факультативе?
- какой из предложенных ресурсов на факультативе Вам не понравился больше всего?
- помог ли Вам факультатив осознать важность процесса саморазвития?

Напомним, что в эксперименте принимали 50 обучающихся из 2 групп: обучающиеся-правоведы и обучающиеся-финансисты. Нам показалось интересным сопоставить результаты данного опроса среди этих групп. На первый вопрос были получены следующие данные: 12 человек в группе правоведов и 8 человек в группе финансистов до сих пор пользуются одним или несколькими ресурсами. Большое количество набрал ресурс, связанный с изучением иностранного языка. Второе место занял ресурс для развития памяти и мышления. После проведения теста было выяснено, что преподаватель иностранного языка, принимавший участие в эксперименте, на своих занятиях поощряет обучающихся, которые до сих пор продолжают заниматься с выбранным ресурсом.

По второму вопросу лишь 1 человек в группе правоведов прошел клавиатурный тренажер до конца. 13 человек в группе правоведов 7 в группе

финансистов посчитали, что закончили работу с данным ресурсом более чем на 50% этапе. По нашему мнению, такое расхождение количества человек в данных группах логично, т.к. квалификация правоведа предполагает работу в секретарской должности, в том числе и на суде, где данные навыки быстропечатанья просто необходимы. Обучающиеся-финансисты, в свою очередь, скорее всего считают данный навык просто полезным, но не проявляют желания его развить в силу ненужности. Ресурс для развития навыков скорочтения как обучающиеся-финансисты, так и правоведа посчитали менее интересным. Лишь 4 человека в группе финансистов и 3 в группе правоведа посчитали, что прошли ресурс, более чем на 50%.

Что касается 3 вопроса 9 человек в группе финансистов и 11 в группе правоведа находили ЭОР с элементами автодидактики и использовали для поднятия уровня саморазвития. К сожалению, в данной ситуации нельзя полагать, что найденные ресурсы были именно с вышеупомянутыми элементами. По четвертому вопросу большая половина и одной и другой групп испытывала трудности во время занятий на факультативе. Обработывая пятый вопрос получили следующие данные, которые совпали как в одной, так и в другой группах. Самым неинтересным ресурсом оказался ресурс, развивающий навыки скорочтения, на втором месте – ресурс, поднимающий навыки владения иностранным языком, на третьем – клавиатурный тренажер и на четвертом месте – ресурс для развития памяти и мышления. На наш взгляд, такие данные оказались предсказуемыми. Как свидетельствует статистика, обучающимся всегда не нравится то, что является сложным для восприятия и изучения и отнимает достаточное количество времени. Что касается 6 вопроса, более 80% обучающихся в каждой из групп ответили положительно.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что процесс повышения уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации непрерывен и в большей степени зависит от верного наполнения информационно-когнитивного компонента под действием жизненного опыта

и внутренней активности. Вполне возможно, что как за время обучения, так и после окончания техникума произойдут значительные изменения в сфере разработки и наполнения ЭОР с элементами автодидактики.

Поэтому данный процесс довольно субъективен, так как каждый из обучающихся должен решать индивидуально: достаточен ли для него достигнутый уровень саморазвития на данном жизненном этапе; стоит ли снижать темпы работы над собой.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Для реализации выделенных педагогических условий в рамках педагогического эксперимента была спроектирована и внедрена технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, состоящая из 4 этапов: *констатирующий, проектирующий, конструктивный, контрольно-коррекционный*.

В рамках констатирующего этапа был определен начальный уровень саморазвития респондентов, свидетельствующий о том, что большинство обучающихся имеют низкие результаты, что дает основание сделать вывод о сформированности у каждого из респондентов в большей мере лишь одного из четырех выделенных критериев, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Однородность обеих групп была подтверждена на основании вычисления t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Выявлены педагогические условия эффективности саморазвития личности обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики.

В рамках проектирующего этапа были отобраны 4 вида ЭОР с элементами автодидактики, направленные на развитие познавательных процессов обучающихся профессиональной образовательной организации.

Для реализации основного конструктивного этапа администрацией техникума был введен в факультативный курс «Современные

информационные технологии как средство саморазвития личности», рассчитанный на 34 часа. Работа данного этапа была разбита на несколько блоков:

1 блок – выработка конструктивной мотивации – направлен на осознание обучающимися важности саморазвития в условиях ориентации социальных установок на всесторонне развитую личность.

2 блок – выработка познавательных и самопознавательных интересов в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики – включал помощь обучающимся в раскрытии их личностных особенностей; привлечение внимания к современным средствам саморазвития, в частности к ЭОР с элементами автодидактики; побуждение к их регулярному использованию в свободное время, в том числе и во время подготовки к занятиям.

3 блок – выработка умений формирования стратегии саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики – направлен на оказание помощи обучающемуся в выборе целей и задач, способствующих дальнейшему саморазвитию; выработке умения планирования.

4 блок – выработка навыков конструктивного анализа полученных результатов – включал корректировку собственных действий в зависимости от полученных как промежуточных, так и конечных результатов.

В рамках контрольно-коррекционного этапа технологии были экспериментально проверены педагогические условия, оценена эффективность реализации данного процесса в техникуме и статистически подтверждена достоверность полученных данных. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил значительный прирост по всем показателям и критериям, прослеживается изменение уровня саморазвития личности обучающихся экспериментальной группы в положительную сторону по сравнению с контрольной, что свидетельствует об эффективности разработанной нами технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся

профессиональной образовательной организации при реализации следующих педагогических условий:

- формирование стремления обучающихся профессиональной образовательной организации к саморазвитию на основании внутренней мотивации;
- создание установки обучающихся профессиональной образовательной организации на саморазвитие в свободное от учебы время;
- привлечение электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для осуществления аудиторной и самостоятельной работы обучающихся профессиональной образовательной организации;
- увеличение креативно-творческих и рефлексивных форм работы обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было направлено на разрешение несоответствия между требованиями общества к уровню саморазвития обучающихся профессиональных образовательных организаций и отсутствием научно-технологических основ организации процесса саморазвития обучающихся ПОО в условиях изменяющейся информационной среды; между значительным образовательным потенциалом электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в образовательном процессе и отсутствием научного обоснования возможностей его реализации профессиональными образовательными организациями в процессе саморазвития обучающихся.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил выделить этапы саморазвития личности – самопознание, самоорганизация, самообразование и самореализация и сформулировать базисное определение, исходя из авторского понимания понятия «саморазвитие», где последнее – это процесс личностного становления под действием симбиоза внешних и внутренних факторов – преимущественно, жизненного опыта и внутренней активности – с целью самореализации; рассмотреть основные новообразования ранней юности (развитие мировоззрения, формирование целостного представления о себе, профессиональное и личностное самоопределение) в контексте саморазвития обучающегося.

В связи с тем, что диссертационное исследование направлено на изучение процесса саморазвития в профессиональной образовательной организации была проанализирована специфика данного учреждения, в результате чего был сделан вывод, что при разработке технологии использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации основной упор будет направлен, во-первых, на увеличение уровня мотивации к процессу саморазвития обучающихся; во-

вторых, на постепенное увеличение доли самостоятельности обучающихся при работе с электронными образовательными ресурсами; в-третьих, использование ресурсов, направленных на развитие у обучающихся познавательных процессов и приобретение навыков, способных помочь в будущей профессиональной деятельности.

На основании проведенного теоретического исследования таких понятий как «электронный образовательный ресурс» и «автодидактика», было сформулировано интегрированное определение, где **электронный образовательный ресурс с элементами автодидактики** – это образовательный ресурс, представленный в цифровой форме с линейным или нелинейным принципом построения, отличительными особенностями которого является вариативность, адаптивность и цикличность обучения. В целях отбора подобных ресурсов для дальнейшего эксперимента были выделены параметры оценки, определяющие уровень их качества:

- **автодидактический** определял, относятся ли ЭОР к ресурсам с элементами автодидактики или нет по следующим показателям:
 - *адаптивность обучения;*
 - *вариативность обучения;*
 - *цикличность обучения.*
- **учебно-методический** рассматривал качество информационного и методического наполнения ЭОР с элементами автодидактики по следующим показателям:
 - *сюжетно-образовательная линия (для линейных ресурсов)* – оценка последовательности упражнений, увеличение уровня сложности;
 - *свобода действий (для нелинейных ресурсов)* – оценка спектра возможностей при выборе действий в рамках ресурса;
 - *полнота (целостность)* – наполнение ЭОР раскрывает его название и соответствует учебной программе и иным нормативным документам;

- *доступность* – наполнение ЭОР соответствует возрастным особенностям – 16-18 лет – и учитывает начальный уровень обучаемого, его предшествующий опыт;
 - *интерактивность (низкая, средняя, высокая)* – способность ресурса разнообразно реагировать на действия пользователя;
 - *моделинг* – возможность моделирования различных процессов и явлений .
- **эргономический** параметр оценивал уровень комфортабельной работы с выбранным ЭОР по следующим параметрам:
 - *эффективность* – количество затраченного времени на достижение поставленной цели пользователем при работе с интерфейсом;
 - *удовлетворенность* – субъективное отношение пользователя к качеству интерфейса;
 - *количество ошибок* – совокупность ошибок, совершивших пользователем при работе с интерфейсом;
 - *обучаемость* – количество времени, потраченное пользователем на обучение правилам пользования интерфейсом;
 - *запоминаемость* – степень воспроизведения принципов работы с интерфейсом после временного перерыва работы с ним (выражена временем).
 - *четкая организация текста и графики;*
 - *соответствие цветовых, текстовых и звуковых решений информационному наполнению.*
 - *визуализация достижений;*
 - *многоязычный интерфейс;*
 - *текстовый поиск.*

Для определения критериального аппарата оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в ходе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики были

- 4) рассмотрены структурные компоненты каждого из этапов саморазвития личности;
- 5) выделены структурные компоненты саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации как целостного процесса;
- 6) определены критерии для оценки эффективности каждого из структурных саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации.

В результате чего нами выделено четыре критерия оценки эффективности саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики и двенадцать показателей:

5. Способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики (потребность обучающихся в личностном саморазвитии; активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию; готовность обучающихся к личностному саморазвитию).

6. Способность к накоплению необходимых знаний обучающимися профессиональной образовательной организации для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики (наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития; наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения; наличие знаний об особенностях использования ЭОР в процессе саморазвития).

7. Способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися профессиональной образовательной организации (умение создавать условия для реализации выбранной программы; умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития; умение

проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития).

8. Способность к развитию рефлексивных умений обучающимися профессиональной образовательной организации (умение применять критерии оценки полученных результатов; умение анализировать динамику личностных изменений через соотношение с начальным уровнем саморазвития; умение осуществлять проблемный анализ полученных результатов, выявлять значимые проблемы).

В зависимости от степени сформированности того или иного компонента саморазвития предложено четыре уровня и пятнадцать подуровней саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации: эталонный; высокий («недостаток рефлексивных способностей», «недостаток познавательной активности», «недостаток побуждений к действию» «недостаток творческой активности»); средний («когнитивно-рефлексивный дефицит» «мотивационно-когнитивный дефицит» «мотивационно-творческий дефицит», «рефлексивно-творческий дефицит» «когнитивно-творческий дефицит» и «мотивационно-рефлексивный дефицит»); низкий («мотивационно-ценностный диссонанс», «оценочно-коррекционный диссонанс», «информационно-когнитивный диссонанс», «оценочно-коррекционный диссонанс», «дисгармония компонентов»).

Исходя из выделенных противоречий и результатов констатирующего эксперимента, выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации процесса саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в профессиональной образовательной организации:

- формирование стремления обучающихся профессиональной образовательной организации к саморазвитию на основании внутренней мотивации;

- создание установки у обучающихся профессиональной образовательной организации на саморазвитие в свободное от учебы время;
- привлечение электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики для осуществления аудиторной и самостоятельной работы обучающимися профессиональной образовательной организации;
- увеличение креативно-творческих и рефлексивных форм работы обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики.

В целях экспериментальной проверки выделенных педагогических условий разработана и реализована технология, направленная на повышение эффективности реализации процесса саморазвития обучающихся в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики в профессиональной образовательной организации, состоящая из *констатирующего* (определение исходного уровня саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации, уровня их осведомленности о таких понятиях, как «саморазвитие личности», «электронные образовательные ресурсы», «образовательная траектория», «стратегия саморазвития»), *проектирующего* (отбор ЭОР с элементами автодидактики для проведения педагогического эксперимента), *конструктивного* (постепенное внедрение отобранных ЭОР с элементами автодидактики в процесс саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации; создание необходимых педагогических условий) и *контрольно-коррекционного* (определение степени воздействия ЭОР с элементами автодидактики на уровень саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации) этапов.

Апробация данной технологии осуществлялась в ходе формирующего эксперимента на базе АНПОО «Кооперативный техникум Тамбовского облпотребсоюза». Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил повышение уровня саморазвития обучающихся профессиональной

образовательной организации и их положительную динамику. Итак, количество обучающихся экспериментальной группы с низким уровнем саморазвития в результате самообразовательной деятельности в процессе использования ЭОР уменьшилось на 94,8 %. Число обучающихся со средним уровнем за счет уменьшения количества низкого уровня возросло на 51%. А количество обучающихся с высоким уровнем выросло на 50%, так как обучающиеся со средним уровнем перешли в высокий. Прирост эталонного уровня составил 12%. Данные результаты статистически подтверждены с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в диссертации в целом решена проблема исследования: выделены, научно обоснованы и экспериментально проверены теоретические предпосылки, педагогические условия и технология использования электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики в процессе саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации. Результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы подтвердили выдвинутую нами гипотезу.

Результаты исследования могут служить теоретической и практической основой для изучения особенностей организации процесса саморазвития обучающихся и студентов различных образовательных организаций и уровней подготовки в условиях изменяющейся информационной среды, разработки учебных курсов, программ, альтернативных технологий саморазвития обучающихся с использованием современных электронных образовательных ресурсов.

Дальнейшие научные исследования данной проблемы мы видим в изучении вопросов реконструирования разработанной нами технологии в соответствии с новообразованиями юношеского периода и особенностями саморазвития личности в условиях информационной среды образовательных организаций высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуразаков М.М., Ниматулаев М.М., Цветкова О.Н. Повышение квалификации и самообразование в условиях информатизации образования // Вестник российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. М.: Российский университет дружбы народов. 2016. № 1. С 113-120.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль. 1991. 301 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Проблема саморазвития субъекта деятельности // Психологический журнал. М. 1993.
4. Авалуева Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога дис. ... канд. пед. наук. СПб. 2003. 169 с.
5. Акулова К.Ю. Педагогические условия формирования у студентов готовности к самопознанию в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук . М. 2006. 26 с.
6. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ. 1988. 236 с.
7. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий. 2004. 606 с.
8. Андреев А.В., Андреева С.В, Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог: ТТИ ЮФУ. 2008. 146 с.
9. Андреева Ю.В. Ориентация обучения студентов-журналистов на саморазвитие конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий. 2008. 300 с.
10. Аргунова М.П. Философский аспект саморазвития личности // Наука и образование. 2012. № 2. С. 124-127.
11. Аристотель. О душе. СПб.: Питер. 2002. 220 с.
12. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: «Смысл». 2002. 480 с.

13. Астафьева О.Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы: Монография. М.: Изд-во МГИДА. 2002. 295 с.
14. Афанасьева Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // Фундаментальные исследования. 2008. № 2. С.60-61.
15. Бабошина Е.Б. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве вуза. Курган. 2004. 230 с.
16. Балалаева Е.Ю. Положительные и отрицательные аспекты электронных учебных изданий // Современные научные исследования и инновации. 2014. №8-2. С. 116-122.
17. Балашова И.В. Применение электронных средств обучения фактор эффективного развития познавательного интереса студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома. 2008. № 2. С. 247-249.
18. Бикулова Г.Р. Развитие критического мышления в контексте медиаобразования // Инновации в образовании. 2009. №3. С. 4-18.
19. Богданова Д.А. Цифровые образовательные ресурсы. Когда забывают о качестве... // Системы и средства информатики. 2010. Т. 2. № 2. С. 199-208.
20. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Междунар. Пед. Акад. 1997. 209 с.
21. Бондарькова А.М. Модель управления профессиональным саморазвитием студента // Высшее образование в России. 2010. №8-9. С. 141-143.
22. Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе. Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. 31 с.
23. Борисова Е.А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: Самара. 2013. 247 с.

24. Босова Л.Л., Зубченко Н.Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра // Образовательные технологии и общество. 2013. № 3. С. 697-712.
25. Бугакова Е.В. Творческое саморазвитие старшеклассника в креативном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург. 2011. 23 с.
26. Бутыч Н.С. Формирование готовности к физкультурному самообразованию у студентов ССУЗов на основе информатизации образовательной среды // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. Тюмень: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта». 2012. № 5. С 45-49.
27. Вачкова С.Н. Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном пространстве вуза // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 27-36.
28. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ. 1999. 538 с.
29. Вяткин Л.Г., Нелезовская Г.И. Опыт развития познавательной самостоятельности // Педагогика. 1993. С. 5-9.
30. Гатчин Ю.А., Корнеенко Д.А., Сухостат В.В. Автодидактика информационно-психологической безопасности личности в процессе взаимодействия с высокотехнологичной информационной средой // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. № 3. С. 45-55.
31. Горохова Н.Э. Электронный учебник по английскому языку для магистрантов в контексте современной образовательной парадигмы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2012. Вып. 17. С. 198-207.
32. ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» // Библиотека ГОСТов и нормативных документов. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://libgost.ru/gost/28153-GOST R 52653 2006.html](http://libgost.ru/gost/28153-GOST_R_52653_2006.html). Дата обращения 12.06.2016.
33. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания. Основные виды и выходные

сведения. Введ. 2002-07-01. Минск.: Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации. 2002. 12 с.

34. ГОСТ Р 53620 – 2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы Общие положения». М.: Стандартиформ. 2011. 6 с.

35. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М.: Педагогика. 1977. 136 с.

36. Григорьев С.Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Томск: ТМЛ-Пресс. 2008. 286 с.

37. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и их оценка Электронный ресурс. // Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/ft/004334/05.pdf>. Дата обращения 04.02.2017.

38. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Колошеин А.П. Технология применения электронных образовательных ресурсов в вузе // Вестник Московского городского Педагогического университета. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2012. № 23. С. 8-13.

39. Григорьев С.Г., Лобов И.Б. Интегративные подходы к формированию электронных учебных пособий курса информатики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2007. № 4. С. 44-46.

40. Григорьева Н.Г. Педагогическое обеспечение саморазвития студентов как культурный феномен // Специалист. 2002. № 2. С. 24.

41. Гриншкун В.В. Видовой состав и направления использования электронных ресурсов для обучения информатике в вузе // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2012. С.14-20.

42. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2003. 415 с.

43. Декарт Р. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль. 1989. 524 с.
44. Деркач А. А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: МПСН. 2006. 496 с.
45. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат. 1978. 272 с.
46. Дубровская Ю.А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. .канд. пед. наук. С-Пб, 2005. 20 с.
47. Есенина Н. Е. Комплексная реализация лингводидактических возможностей средств информационных и коммуникационных технологий в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку // Научный диалог. Екатеринбург. 2013. № 8 (20). С. 75–86.
48. Есенина Н.Е. Использование электронных справочно- информационных систем в обучении профессионально ориентированному иностранному языку высшее образование сегодня. М.: ООО Издательская группа «Логос». 2012. №3. С. 65-69.
49. Захарова И. Г. Использование электронных ресурсов в учебно-исследовательской деятельности студентов вуза // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2011.№ 9. С. 33-37.
50. Золотухин С.А. Основные принципы оценки массовых открытых онлайн курсов // European Social Science Journal. 2015. № 7. С. 228-234.
51. Золотухин С.А. Концепция управления персональными знаниями в контексте электронного обучения // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 11 (67). С. 45-56.
52. Иванов В. Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами и документами. М.: Просвещение. 1991. 127 с.
53. Иванова А.В. Формирование познавательного интереса младших школьников при обучении информатике с использованием электронных образовательных ресурсов: дисс. ... канд. пед. наук. М. 2013. 216 с.

54. Иванова Л.Б. Формирование познавательного интереса курсантов военно-технического вуза в условиях применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) // Российский научный журнал. 2008. № 3(4). С. 154-160.
55. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2011. 508 с.
56. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Издательство Московского университета. 1986. 200 с.
57. Исаев И.Ф., Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 43-54.
58. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Теоретико-методологические основы исследования профессионально-личностного самоопределения школьников // Образование и наука. 2008. № 7. С. 12-21.
59. Исаев И.Ф., Клепикова А.Г. Технология педагогического дизайна в разработке электронных учебных материалов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. 2009. № 1 (69). С. 130-135.
60. Калашникова С.В. Теоретические предпосылки формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателей вузов МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: материалы шестой международной научно-практической конференции. Барнаул. 2009. С. 191-192.
61. Калинина Н.В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности: автореф. дис. ... кандидата. пед. наук. Иркутск. 2003. 20 с.
62. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. М.: Наука. 1980. С. 445-504.
63. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 4. Ч. 2. М.: Мысль. 1965. 510 с.

64. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1982. 701 с.
65. Карабанов А.А. Образовательные электронные издания и ресурсы в лабораторном практикуме: дис. ... кандидата. пед. наук. М. 2008. 132 с.
66. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН. 2000. 283 с.
67. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ». 2005. 448 с.
68. Кон И. С. Психология ранней юности. Издательство «Просвещение» 1989. 256 с.
69. Кон И.С. Как построить своё «Я». М.: Политиздат 1991. 494 с.
70. Конюхова Е. Т. Установка личности на успешность в контексте инновационного образовательного пространства. Новокузнецк: Изд-во РИО КузГПА. 2008. 218 с.
71. Конюхова Е.Т. Инновационные технологии и проблема успешности будущего специалиста // Философия образования. 2009. № 2 (27). С. 42-46.
72. Корень А.В., Изергина К.Е. Сравнительная характеристика основных преимуществ и недостатков системы электронного образования в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 3-1. С. 88-91.
73. Кормакова В.Н. Жизненные стратегии в системе профессионального самоопределения личности // Наука Искусство Культура. 2016. № 1 (9). С. 154-161.
74. Кормакова В.Н. Личностное самоопределение школьников как социокультурный феномен // Вестник Белгородского института развития образования. 2015. № 2. С. 21-26.
75. Коуров А.В. Управление саморазвитием студентов на базе новых информационных технологий // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2009. С. 123-128.

76. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>. Дата обращения 10.05.2016.
77. Криницына А.В. Педагогические технологии развития самопознания младших школьников в художественно-творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 2011. 25 с.
78. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование. 2000. 89 с.
79. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М.: Высшая школа. 1990. 142 с.
80. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ. 1980. С. 34-41.
81. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. М.: Изд-во УРАО. 1999. 176 с.
82. Кулагина И.В. Исследование влияния творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Тольятти. 2010. №3(13). С. 297-302.
83. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Благовещенск: БГПУ. 2001. 342 с.
84. Куликова Т.Н. Особенности применения компьютерных обучающих программ умственного развития младших школьников // Информатика и образование. 2007. № 1. С. 103-105.
85. Куринский В.А. Автодидактика СПб.: НИИХимии СПбГУ. 2001. 394 с.
86. Кэлвин С. Теория личности. М.: КСП+. 1997. 719 с.
87. Ларин С.Н., Малков У.Х., Герасимова Л.И. Многокритериальная система показателей и инструментарий экспертной оценки качества

электронных образовательных ресурсов. // Научное обозрение: Гуманитарные исследования. Саратов: ООО «Буква». 2015. № 1. С. 33 – 38.

88. Ларин С.Н., Малков У.Х. Стандарты и спецификации как основа нормативного регулирования экспертной оценки качества электронных образовательных ресурсов: российский опыт // «Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития»: материалы международной заочной научно-практической конференции (06 марта 2013 г.). Новосибирск: Изд. «СибАК». 2013. С. 42-48.

89. Ларин С.Н., Малков У.Х., Юдинова В.В. Обоснование экспертной оценки качества электронных образовательных ресурсов на основе функциональных схем процессов их жизненного цикла // Проблемы и перспективы образования в XXI веке: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос. 2014. № 4. С. 142 – 147.

90. Левитас Д.Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: Издательство Московского психолого-социального института. 2003. 320 с.

91. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся // Новые исследования в педагогических науках. М. 1971. Вып. 4. С.34-40.

92. Локк Дж. Сочинения в 3-х томах. Т.1. 1985. М.: Мысль. 1985. 623 с.

93. Ломов Б.Ф. Системность как принцип математического моделирования в психологии // Вопросы кибернетики. М. 1979. Вып. 50. С. 3-18.

94. Макарова Л. Н., Шаршов И. А. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся. М.: «Сфера». 2005. 96 с.

95. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Повышение квалификации преподавателей высшей школы: саморазвитие и компетентность // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. М. 2012. № 2. С. 43-52.

96. Макотрова Г.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство творческого саморазвития старшеклассника // Педагогика. 2014. № 3. С. 74-82.
97. Макотрова Г.В. Творческое саморазвитие школьников при работе с текстом в информационно-коммуникационной образовательной среде // Образование и наука. 2015. № 8. С. 112-125.
98. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия. 2002. 256 с.
99. Мациева Ф.Х. Формирование готовности студентов педколледжа к профессиональному самообразованию: дис. ... канд. пед. наук. Грозный. 2012. 159 с.
100. Митрохина С.В., Романов В.А. Развитие самостоятельной деятельности учащихся как высшая форма самоорганизации личности // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 24 (43). С. 66-74.
101. Михайленко О.А. Классификация и методика оценки качества электронных образовательных ресурсов в вузе // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2009. № 6. С. 129-132.
102. Михеев В.И. Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях. М.: Изд-во ун-та Дружбы народов. 1986. 84 с.
103. Моисеева Н. А., Сороковикова В.А. Философия: Краткий курс. 2-е изд., доп. СПб.: Питер. 2010. 320 с.
104. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука. 2010. 519 с.

105. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 608 с.
106. Мясищев В.Н. Некоторые вопросы психологии отношений человека // Ученые записки ЛГУ. Вып. 9. № 214. С. 3-10.
107. Насипов А.Ж. Культура самообразования личности: структура, критерии, показатели и уровни развития // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. науч. журн. 2011. № 2. С. 15-25.
108. Насс О.В. Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов в контексте обновления общего среднего и высшего образования: монография. М.: Изд-во МПГУ. 2010.
109. Нелунова Е. Д. Условия активизации саморазвития личности студента в мультимедийном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 6. С. 395-401.
110. Нелунова Е.Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде: автореферат дис. ... докт. пед. наук. Якутск. 2010. 43 с.
111. Новая философская энциклопедия / ред. В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов и др. М.: Мысль. 2010. 744 с.
112. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. М.: Академия. 1996. 496 с.
113. Осин А.В., Калина И.И. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. М. 2007. 28 с.
114. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2010. 224 с.
115. Первезенцева Э.А. Разработка комплекса электронных образовательных ресурсов и его использование для самостоятельной информационной учебной деятельности дисс. ... канд. пед. наук. М. 2013. 201 с.

116. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика. 1980. 240 с.
117. Платон Собрание сочинений в 4 Т. Т.2. М.: Мысль, 1993. 528 с.
118. Попов Н.И. Использование электронного ресурса по информатике для формирования познавательного интереса учащихся // Начальная школа. 2011. №11. С. 118-120.
119. Попова Н.П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород. 1999. 22 с.
120. Примчук Н.В. Научно-исследовательская работа студентов как важнейшее условие создания воспитательной среды университета // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2. С. 57 -58.
121. Промотова Н. В. Индивидуальные самостоятельные работы учащихся в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 1971. 22 с.
122. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография / под ред. Е. В. Федосенко. СПб.: Речь. 2009. 122 с.
123. Разноглядова М.Ю. Электронный учебный комплекс как средство формирования готовности студентов к творческому саморазвитию: дис. ... канд. пед. наук. Саратов. 2007. 170 с.
124. Ратанова Т.А., Шляхта Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. Пособие. М.: Флинта: МПСИ.2008. 320 с.
125. Ратнер Ф.Л. Разработка электронных образовательных ресурсов: зарубежный опыт. Учебно-методическое пособие по направлению образовательные ресурсы». Казань: КГУ. 2008. 104 с.
126. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. 256 с.
127. Санина Е.И., Митрохина С.В. Организация самостоятельной работы студентов в контексте коммуникативных технологий обучения // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 2. С. 98-101.

128. Сварчевская Т.В. Электронные средства обучения как методическая категория инновационного образования // Вестник Тульского государственного университета. Сер. Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Тула: Тульский гос. ун.-т. 2013. Т.1. № 1. С. 133-137.
129. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь». 2000. 350 с.
130. Славина А.С. Оздоровительная самореализация личности // Педагогическое образование в России. Екатеринбург. 2013. № 2. С. 31-35.
131. Славина А.С. Концептуальные основы формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск. 2010. № 3. С. 135-141.
132. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 190.
133. Слесаренко Н.В. Активизация личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного института. дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск. 2004. 235 с.
134. Соколова Е.В. Формирование компетенции саморазвития студентов средствами информационно-коммуникационных технологий // Новые образовательные технологии в вузе. Екатеринбург. 2008. Ч. 2. С. 441-450.
135. Соловьев В.С. Оправдание добра // Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль. 1988
136. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе: научно-методическое пособие / отв. ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. 158 с.
137. Соуксу Н.П. Исследование влияния образа мира субъекта на структуру и содержательные характеристики процесса самопознания // Научно-

практический международный журнал Гуманизация образования. Новосибирск. 2006. С. 15-22.

138. Спасибенко С. Г. Социальная психология и идентичность человека. // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 2. С. 254–258.

139. Стрельников А.В. Автодидактика как одно из условий формирования информационно-коммуникационной культуры // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. Челябинск.: Челябинский государственный институт культуры. 2015. № 2(42). С. 55-61.

140. Сухих А.В. Организация самостоятельной работы студентов в вузе. Кемерово: Кемеровский государственный университет. 2006. 212 с.

141. Тан Н.Н. Возможности применения информационных технологий в самообразовании обучающихся // Информационные технологии в преподавании и научно-технический перевод сборник научно-методических статей. М.: Российский университет дружбы народов. 2014. С 175- 182.

142. Титова Е.И., Чапрасова А.В. О создании электронного учебника // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 855–856.

143. Третьяков П. И. Практика управления современной школой (Опыт педагогического менеджмента). М.: Образов., центр «Пед. поиск». 1994. 204 с.

144. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. М. 2012. № 4. С. 266 - 274.

145. Фалеева Л.В. Структура организационной культуры личности студентов с позиции компетентностного подхода // Педагогика. Общество. Право. Киров.: Вятский социально-экономический институт. 2016. № 2(18). С. 32-44.

146. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

147. Фризен М. А. Саморазвитие личности: осмысление, проектирование, экзистенциальная ответственность: моногр. Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга. 2014. 188 с.

148. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Аст, Хранитель. 2007. 624 с.
149. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам. М. 1991. 240 с.
150. Харламов И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание // Педагогика. 1990. № 12. С. 28-35.
151. Христочевский С.А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии // Информатика и образование. 2000. № 2. С.70-77.
152. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2005. 383 с.
153. Царапкина Ю.М., Шкарупина В.В. Применение интерактивных технологий в учебном процессе как основа саморазвития студентов // Гуманитарные науки и образование. Саранск: Мордовский гос. пед. инст. им. М.Е. Евсевьева. 2014. № 3. С. 87-92.
154. Цыбина Н.Н., Цыбин В.Н. Обеспечение многоканальности автодидактики студентов в процессе обучения информатике в ВУЗе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. № 23 (199). С. 71-74.
155. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. М.: Интерпракс. 1995. С.36.
156. Шалыгина И.В. Дидактические возможности Интернет-сервисов ВУБ 2. // Совет ректоров. 2008. № 10.1. С. 71-76.
157. Шаршов И.А. Ведущие педагогические противоречия взаимодействия преподавателей и студентов ВУЗа в контексте качества современного высшего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. 2011. № 4 (96). С. 13-18.
158. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика: монография. М., 2005. 400 с.
159. Шаршов И.А. Система критериев, показателей и уровней процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов в вузе // Психолого-

педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов.: Изд-во Тамб. Гос. ун-та им. Г.Р. Державина. 2008. Т. 1. № 13. С. 9-17.

160. Шаршов И.А., Старцев М.В., Королева А.В. Системно-квалиметрический подход к исследованию и оценке педагогических процессов и явлений // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 11 (103). С. 110-116.

161. Шестакова Н.В. Развитие теории самообучения в современных педагогических исследованиях // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 1 (21). С. 482-485.

162. Штеймарк О.В. Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов.: дис. канд. пед. наук. – Москва. 2011. 178 с.

163. Щукина М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии : Научный журнал. 2007. № 4. С. 107-115.

164. Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 7-22.

165. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Междунар. пед. акад. 1995. 524 с.

166. Al-Samarraie H, Selim H, Teo T, Zaqout F Isolation and distinctiveness in the design of e-learning systems influence user preferences // Interactive learning environments. vol. 25. pp. 452-466.

167. Artuso AR Digital textbooks - present, tendencies and possibilities of editorial market in brazilian and international context. Profesorado-revista de curriculum y formacion de profesorado. 2016. vol. 20. pp. 171-198.

168. Astri L.Y. Barrier Factors That Influence Satisfaction of E-Learning: A Literature Study // Advanced science letters. 2017. vol. 3 pp. 3767-3771.

169. Bacescu Monica Condruz Teaching and learning by using the web resources. Let's build the future through learning innovation! 2014. vol. 4. series: eLearning and Software for Education. pp. 415-420.
170. Bednall T.C., Kehoe E. J. Effects of Self-Regulatory Instructional Aids on Self-Directed Study // *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*. 2011. vol. 39. № 2. pp. 205-226.
171. Bolger B.B., Rowland G., Reuning-Hummel C., Codner S. Opportunities for and Barriers to Powerful and Transformative Learning Experiences in Online Learning Environments // *Educational Technology*. 2011. vol. 51. № 2. pp. 36-41.
172. Campbell J. D. Self-esteem and clarity of the self-concept. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. vol. 59, pp. 538-549.
173. Campbell J. D., Fehr, B. Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: Is negative affectivity associated with greater realism // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. vol. 58. pp. 122-133.
174. Depover C. Enseigner avec les technologies Texte // *Revue internationale des technologies en pedagogie universitaire*. Quebec. 2008. vol. 5. № 1. pp. 58-74.
175. Dmitrieva S., Butuzova L. Psychological characteristics of senior school students' self-appraisal and the level of aspiration // *Science and education*. 2016. № 5. pp. 166-172.
176. Dvoryanchikov NV, Kalashnikova TV, Pechnikova LS. Electronic learning in educational process: problems and perspectives. 2016. vol. 21. pp. 76-83
177. Fontaine G., Cossette S., Maheu-Cadotte M. Effectiveness of adaptive E-learning environments on knowledge. Competence, and Behavior in Health Professionals and Students: Protocol for a Systematic Review and Meta-Analysis // *JMIR research protocols*. 2017. vol. 6. № e128.
178. Fouh E., Breakiron D., Hamouda S. Exploring students learning behavior with an interactive etextbook in computer science courses // *Computers in human behavior*. 2014. vol. 41. pp. 478-485.
179. Frank M. Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis. Stuttgart. 1991. S. 81

180. Frytsiuk V. Assessment of future teachers' preparedness for professional self-development science and education // Science and education. 2016. № 10. pp.189-194.
181. Hlynsky Y.M., Fedasiuk D.V., Riazhska V.A. Development and usage of the electronic videoresources for educational purposes // Information technologies and learning tools. 2017. vol. 58. № 2. pp. 67-78.
182. Holec H. Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application. Strasbourg. Council of Europe Press. 1993. 78 p.
183. Iriste S., Katane I. Facilitation of reflection for self-development of competitiveness of university students as prospective specialists Конференция: 15th International Scientific Conference on Engineering for Rural Development // Engineering for Rural. 2016. pp. 659-668.
184. Kapezovich, KG, Toktarbekovna, DT E-Learning in the system of the pedagogical education in Kazakhstan. ERPA International congress on education (ERPA congress 2014). 2014. vol. 152. pp. 179-183.
185. Katabalwa A. S. Use of electronic journal resources by postgraduate students at the University of Dar es Salaam // Library review. 2016. vol. 65. № 6-7. pp. 445-460.
186. Kazantseva V. "Digital education resources and library smart systems" "Informatization of Education and e-Learning" // Nauchnije i tekhnicheskie biblioteki. 2017. vol. 1. pp. 139-143.
187. Lokar M The Future of E-Textbooks. International Journal for Technology in Mathematics Education. 2015. vol. 22. part 2. pp. 101-106.
188. McLean K.C., Pasupathi M., Pals J. L. Selves creating stories creating selves: a process model of self-development // Personality and social psychology review. 2007. vol. 11. № 3. pp. 262-278.
189. Moreno V Cavazotte F, Alves I Explaining university students' effective use of e-learning platforms // British journal of educational technology. vol 48. pp. 995-1009.

190. Ortega M.R., Curiel MD.P. Electronic media as facilitator in the learning process // *Etic net-Revista Científica Electronica de Educacion y Comunicacion en la Sociedad del Conocimiento*. 2016. vol. 2. № 16. pp. 320-333.
191. Raspopovic M Jankulovic A Performance measurement of e-learning using student satisfaction analysis // *Information systems frontiers*. vol. 19. pp. 869-880.
192. Resch F. About prepsychotic personality development in adolescence // *Psychotherapeut*. 1998. vol. 43. № 2. pp. 111-116.
193. Robledo LT, Saenz JRD, Franco CH The use of digital resources in learning in private school at the comunitat Valenciana. *Inted2014: 8th International technology, education and development conference*. 2014. pp. 7379-7385.
194. Rodriguez-Ardura I, Meseguer-Artola A Flow in e-learning: What drives it and why it matters // *British journal of educational technology*. vol 48. Pp. 899-915.
195. Sorgenfrei C., Smolnik S. The Effectiveness of E-Learning Systems: A Review of the Empirical Literature on Learner Control // *Sciences-journal of innovative education*. 2016. vol. 14. № 2. pp. 184.
196. Van Horne S., Russell J., Schuh Kathy L. The adoption of mark-up tools in an interactive e-textbook reader // *ETR&D-Educational technology research and development*. vol. 64. № 3. pp. 407-433.
197. Vorontsova VL, Zainullina LN, Khasanova SF The role of electronic educational resources to increase efficiency of educational activity of students in mathematical disciplines. *Turkish online journal of design art and communication*. 2015. vol. 6. pp. 2327-2333.
198. Wroblewska W. The need for reflection on self-education of students // *New educational review*. 2008. vol. 14. № 1. pp. 184-190.
199. Xie H.R., Zou D., Wang F.L., Wong T.L., Rao Y.H., Wang S.H. Discover learning path for group users: A profile-based approach // *Neurocomputing*. 2017. vol. 254. pp. 59-70.
200. Yang C., Brown B. Bradford online self-Presentation on facebook and self-development during the college transition // *Journal of youth and adolescence*. 2016. vol. 45. № 2. pp. 402-416.

201. Yilmaz R Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom // Computers in human behavior. vol. 70 pp. 251-260.

Оценочный лист качества ЭОР с элементами автодидактики

Краткая характеристика ЭОР

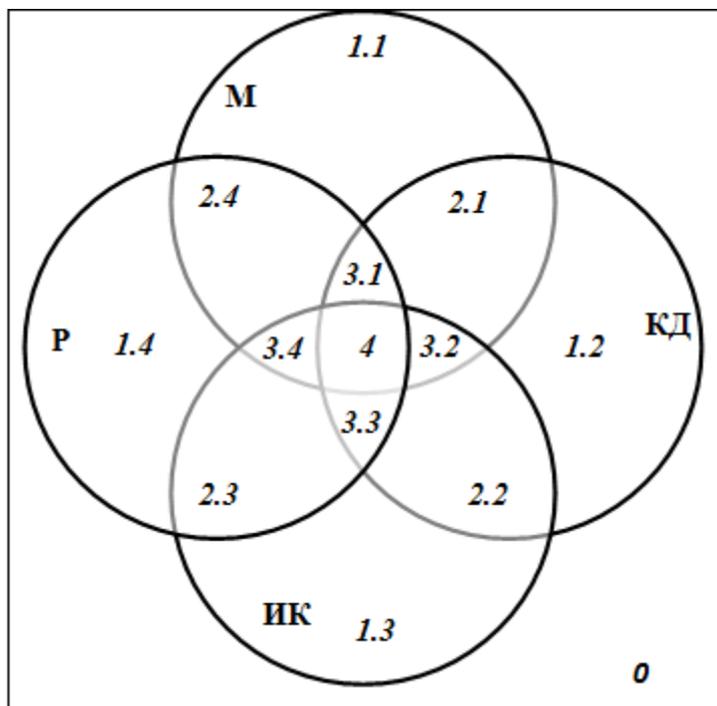
Название _____

Адрес в сети Интернет _____

Оценочный лист ЭОР

| Критерии | Показатели | Балл | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 0 | |
| Автодидактический | адаптивность обучения | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | вариативность обучения | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | цикличность обучения | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Сумма баллов | | | | |
| | | 3 | 2 | 1 |
| Учебно-методический | сюжетно-образовательная линия (для линейных ресурсов) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | свобода действий (для нелинейных ресурсов) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | полнота (целостность) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | доступность | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | интерактивность (низкая, средняя, высокая) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | моделинг | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Сумма баллов | | | | |
| | | 3 | 2 | 1 |
| Эргономический | эффективность | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | удовлетворительность | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | количество ошибок | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | обучаемость | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | запоминаемость | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | четкая организация текста и графики | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | соответствие цветовых, текстовых и звуковых решений информационному наполнению | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | многоязычный интерфейс | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | текстовый поиск | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Сумма баллов | | | | |
| Итоговая сумма баллов по трем критериям | | | | |

Альтернативное распределение уровней саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации



Условные обозначения: М – мотивационный компонент; КД - креативно-деятельностный компонент; ИК- информационно-когнитивный компонент; Р – рефлексивный компонент

**Методики констатирующего и формирующего экспериментов
(в соответствии с критериями оценки эффективности саморазвития
обучающихся ПОО в процессе использования ЭОР с элементами
автодидактики)**

| Критерии и показатели | Методики |
|--|--|
| <p>1. Способность к усилению мотивационного фона саморазвития обучающихся профессиональной образовательной организации в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики имеет следующие показатели:</p> | |
| <p>а) потребность обучающихся в личностном саморазвитии;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) |
| <p>б) активное стремление обучающихся к личностному саморазвитию;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова) |
| <p>с) готовность обучающихся к личностному саморазвитию.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Тест: «Готовность к саморазвитию» (Т.А. Ротанова, Н.Ф., Шляхта) |
| <p>2. Способность к накоплению необходимых знаний обучающимися профессиональной образовательной организации для осуществления саморазвития в процессе использования ЭОР с элементами автодидактики раскрывается через следующие показатели:</p> | |
| <p>а) наличие знаний и опыта, необходимых для формирования и реализации стратегии саморазвития;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Методика изучения ясности "Я"-концепции (Д.Т. Кэмпбелл) |
| <p>б) наличие знаний о понятии «образовательная траектория» и логике ее построения;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Анкетирование |
| <p>с) наличие знаний об особенностях использования ЭОР в процессе саморазвития.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Анкетирование |
| <p>3. Способность к развитию креативно-деятельностных умений обучающимися профессиональной образовательной организации содержит следующие показатели:</p> | |
| <p>а) умение создавать условия для реализации выбранной программы</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (шкала «Планирование», шкала «Моделирование») |

| | |
|--|--|
| b) умение самостоятельно реализовать личностную программу саморазвития; | <ul style="list-style-type: none"> Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (шкала «Самостоятельность») |
| c) умение проявлять творческую активность во время реализации личностной программы саморазвития; | <ul style="list-style-type: none"> Диагностика уровня творческой активности учащихся (М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишева, Л. А. Воловича) |
| 4. Способность к развитию рефлексивных умений обучающимися профессиональной образовательной организации включает следующие показатели: | |
| a) умение применять критерии оценки полученных результатов | <ul style="list-style-type: none"> Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (шкала «Оценивание результатов») |
| b) умение анализировать динамику личностных изменений через соотношение с начальным уровнем саморазвития | <ul style="list-style-type: none"> Тест на способности к классификации и анализу |
| c) умение осуществлять проблемный анализ полученных результатов, выявлять значимые проблемы | <ul style="list-style-type: none"> Методика оценки мыслительных действий |

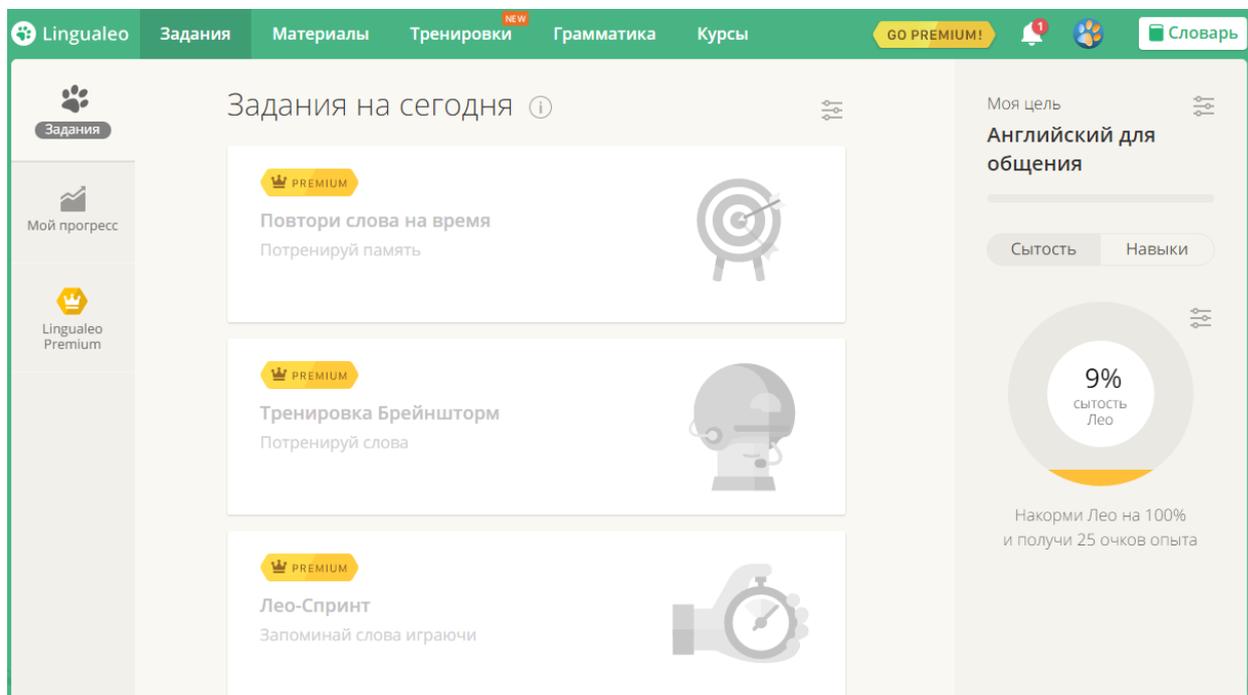
**Сводная таблица распределения студентов контрольной группы по
уровням саморазвития в начале эксперимента**

| № | М | | | | ИК | | | | КД | | | | Р | | | | Уровень саморазвития |
|-----|---|---|---|-------|----|---|---|-------|----|---|---|-------|---|---|---|-------|----------------------|
| | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | |
| 1. | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 2. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 3. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 4. | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 5. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 6. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| 7. | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 8. | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 9. | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 10. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 11. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 12. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 13. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 14. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 15. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 16. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 17. | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 18. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 19. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 20. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 21. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 22. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 23. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 24. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 25. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 26. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 27. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| 28. | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 29. | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 30. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 31. | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 32. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 33. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 34. | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 35. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 36. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 37. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 38. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 39. | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 40. | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 41. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 42. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 43. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 44. | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 45. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 46. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 47. | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 48. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 49. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 50. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |

**Сводная таблица распределения студентов экспериментальной группы
по уровням саморазвития в начале эксперимента**

| № | М | | | | ИК | | | | КД | | | | Р | | | | Уровень саморазвития |
|-----|---|---|---|-------|----|---|---|-------|----|---|---|-------|---|---|---|-------|----------------------|
| | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | |
| 1. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 2. | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 3. | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 4. | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 5. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 6. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 7. | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 10. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 11. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 12. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| 13. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 14. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 15. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 16. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 17. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 18. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 19. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 20. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 21. | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 22. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 23. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 24. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 25. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 27. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 28. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 29. | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 30. | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 31. | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 32. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 33. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 34. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 35. | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 36. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 37. | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 38. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 39. | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 40. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 41. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 42. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 43. | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 44. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 45. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 46. | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 47. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 48. | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 49. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 50. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 |

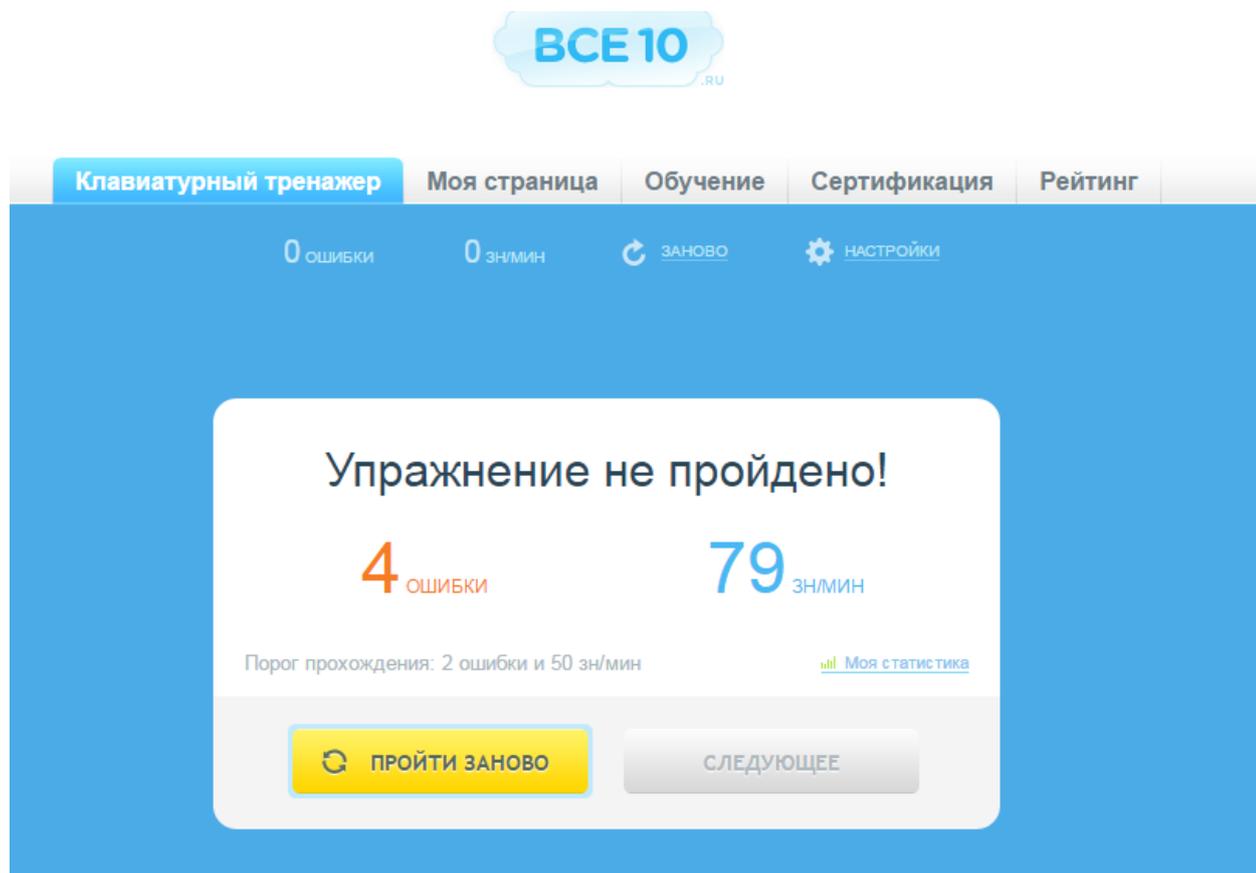
Главная страница ЭОР с элементами автодидактики LinguaLeo – ресурса для изучения английского языка



Главная страница ЭОР с элементами автодидактики Lumosity – ресурса для развития умственных способностей

The screenshot shows the Lumosity website interface. At the top, there is a teal navigation bar with the Lumosity logo on the left, and links for 'HOME', 'YOUR STATS', and 'GAMES' in the center. On the right side of the bar, there is an orange button labeled 'UNLOCK FULL ACCESS' and a user profile icon for 'Elena' with a dropdown arrow. Below the navigation bar, the main content area is titled 'Your Fit Test Games'. On the left side of this area, there is a vertical list of three items: '1 Speed', '2 Attention', and '3 Memory', each with a circular icon containing the number. The main content area on the right has the heading 'Your Fit Test Games' and the text 'We'll take you through a few cognitive games to calibrate your starting point.' Below this text, there is a sub-heading 'Games in your Fit Test' followed by three small square icons: a blue square with a teal circle and a yellow triangle, a green square with a red train and a house, and a brown square with a teal square. At the bottom of this section, there is an orange button with the text 'First, calibrate Speed →'.

Страница с упражнениями ЭОР с элементами автодидактики ВСЕ10 – ресурса для развития навыков быстрой печати



Приложение 9

Главная страница ЭОР с элементами автодидактики SAMUM – ресурса для развития навыков скорочтения

Игры Тренировки

все с выбором языка со своими данными

Парацельс 63
memory speed logic

Грибница 67
memory speed abstraction

ЗУБР 37
memory erudition learning by heart

Не все в домике 52
speed logic abstraction

**Сводная таблица распределения студентов контрольной группы по
уровням саморазвития в конце эксперимента**

| № | М | | | | ИК | | | | КД | | | | Р | | | | Уровень саморазвития |
|-----|---|---|---|-------|----|---|---|-------|----|---|---|-------|---|---|---|-------|----------------------|
| | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | |
| 1. | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 2. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 3. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 4. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 5. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 6. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 7. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 8. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 9. | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 10. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 11. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| 12. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 13. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 14. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 15. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 16. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 17. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 18. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 19. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 20. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 21. | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 22. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 23. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 24. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 25. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 26. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 27. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| 28. | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 29. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 30. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 31. | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 32. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 33. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 34. | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 35. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 36. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 37. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 38. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 39. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 40. | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 41. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 42. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 43. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 44. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 45. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 46. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 47. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 48. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 49. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 50. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |

**Сводная таблица распределения студентов экспериментальной группы
по уровням саморазвития в конце эксперимента**

| № | М | | | | ИК | | | | КД | | | | Р | | | | Уровень саморазвития |
|-----|---|---|---|-------|----|---|---|-------|----|---|---|-------|---|---|---|-------|----------------------|
| | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | а | б | с | итого | |
| 1. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 2. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 3. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 4. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 6. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 7. | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 8. | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 9. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 10. | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 11. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 12. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 13. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 14. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 15. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 16. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 17. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 18. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 19. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 20. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 21. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 22. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 23. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 24. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 25. | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 26. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 27. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 28. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 29. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 30. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 31. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 32. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 33. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 34. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 35. | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 36. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 37. | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 38. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 39. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 40. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 41. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 42. | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 43. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 44. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 45. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 46. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 47. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 48. | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 49. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 50. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 |