

На правах рукописи

**БОБЫЛЕВ
АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ**

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ярославль
2021

Работа выполнена на кафедре педагогики и акмеологии личности
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»

Научный руководитель:	Тарханова Ирина Юрьевна , доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Официальные оппоненты:	Ахаян Андрей Андреевич , доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики Института педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург Бакленева Светлана Александровна , кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКВУ ВО «Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная Академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации, г. Воронеж
Ведущая организация:	Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва

Защита состоится «01» июля 2021 г. в 15:00 часов на заседании совета Д 212.307.09 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук при ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1.

Отзывы об автореферате направлять по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1, диссертационный совет Д 212.307.09 (ученый секретарь).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1, а также на сайте <http://yspu.org>.

Автореферат разослан «__» _____ 2021 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

И. С. Сеницын

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Цифровая трансформация образования сегодня – свершившийся факт. Распространение цифровых технологий, дополненной реальности, анализа больших данных позволило автоматизировать решение ряда рутинных педагогических задач, таких как обновление контента, анализ образовательной статистики, тестовый контроль, автоматизированная обратная связь и прочее. Происходит изменение и традиционных учебных задач: в цифровом обществе задачи запоминания, поиска и хранения информации берут на себя технические устройства, а от обучающегося всё чаще требуются навыки более высокого уровня – связанные с оценкой, анализом, синтезом, созданием нового знания. В данном исследовании под цифровой трансформацией образования понимается интеграция цифровых технологий во все аспекты образовательной деятельности: цели, средства, формы, методы, содержание, результаты, отношения, происходящая в различных сценариях (личностном, групповом и пространственном).

На фоне цифровой трансформации образования способность обучающихся к учебной самоорганизации в электронной образовательной среде становится фактором, отражающим постнеклассические стремления педагогической науки и практики к нелинейности, вариативности, избирательности образовательной траектории. Особую актуальность в этих условиях приобретает поиск действенных механизмов развития потребности обучающегося субъекта к саморазвитию и самоорганизации. При этом цифровая трансформация образования порождает новые смыслы самоорганизованности.

Самоорганизация создаёт базу для осознанного управления человеком своей жизнью, формирования способности самостоятельно анализировать ситуацию, ставить цели, планировать деятельность по их достижению, контролировать ее промежуточные и окончательные результаты, оперативно реагировать на любые изменения и вносить соответствующие им корректировки. Особенности образования в цифровой среде – приоритет образовательной самостоятельности, свобода выбора образовательных курсов, ориентация образовательной деятельности на собственные интересы, потребности и когнитивные возможности – актуализируют значимость учебной самоорганизации и возводят её в разряд ключевых компетенций самообучающегося субъекта.

Теоретическое развитие идей учебной самоорганизации базируется на выводах исследований, посвященных проблемам и перспективам цифровой трансформации образования (А. А. Ахаян, В. И. Блинов, Н. О. Вербицкая, Е. И. Казакова, Г. В. Можаяева, Т. Н. Носкова, А. Ю. Уваров и др.), учитывает теоретические наработки в области формирования навыков самообразования (С. С. Амиров, В. А. Блохина, Г. И. Вергелес, Г. Г. Груздева, И. И. Ильясов, Е. Б. Евладова, С. Н. Капустин, Н. И. Миняева, М. Р. Мирошкина, Е. И. Смирнов и др.), а также разработки идей модернизации дидактики высшего образования в современных условиях (М. В. Груздев, В. Н. Гуляев, И. М. Осмоловская, С. А. Писарева, И. Ю. Тарханова, А. П. Тряпицына и др.).

В то же время вопросы развития учебной самоорганизации у обучающихся вузов посредством фактора цифровой трансформации образования являются недостаточно разработанными.

Анализ научных источников, собственного педагогического опыта, результатов пилотного исследования и констатирующего эксперимента показал, что практическое внедрение идей развития учебной самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации образования является по-прежнему довольно проблематичным. В данном процессе можно выделить **ряд противоречий**:

- между определением цифровой трансформации как основной стратегии развития образования (Указ Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», распоряжение Правительства РФ «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»), приоритетный проект в сфере «Образование», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и др.) и реальным образовательным процессом, который по-прежнему опирается преимущественно на наследие классических дидактических парадигм в виде средств словесно-образной наглядности, отношение к обучающемуся как к объекту педагогического воздействия, линейные способы овладения информацией;

- между изменением характера образовательных взаимодействий в системе «обучающийся – информационная среда – преподаватель», предъявляющих высокие требования к самостоятельности обучающегося при работе с цифровыми образовательными ресурсами, и существующими затруднениями в учебной самоорганизации, выявленными нами как у студентов гражданских, так и у курсантов военных вузов [Бобылев, 2018];

- между необходимостью развития компетенции самоорганизации как результата высшего образования (ОК-10 ФГОС ВО 3+ и УК-6 ФГОС ВО 3++) и режимно-регламентирующей моделью военной образовательной среды, нацеленной на выработку скорее дисциплинированности, нежели способности управлять организацией своей учебной деятельности, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития.

Разрешение данных противоречий составляет суть **проблемы исследования**: какие педагогические условия и средства обеспечивают развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в цифровой образовательной среде?

Цель исследования: определить педагогические условия и средства развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в цифровой образовательной среде.

Объект исследования: процесс развития учебной самоорганизации обучающихся.

Предмет исследования: развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в цифровой образовательной среде.

В качестве **гипотезы** исследования выдвинуто положение о том, что развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в цифровой образовательной среде результативно, если:

- осуществляется уровневое педагогическое сопровождение взаимодействия обучающихся с цифровой образовательной средой при организации самостоятельной работы;
- формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция обучающегося, предусматривающая осознание возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды;
- реализуется развитие субъектности обучающегося в выборе и освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструктов самоорганизации;
- учебная самоорганизация в цифровой образовательной среде предусматривает интеграцию ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов.

В соответствии с целью исследования в диссертации были определены следующие исследовательские **задачи**:

1. Уточнить сущность и содержание учебной самоорганизации обучающихся в соответствии с новыми условиями и требованиями цифровизации образования.
2. Выявить специфику развития учебной самоорганизации курсантов в образовательной среде военного вуза.
3. Разработать модель развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования.
4. Обосновать, апробировать и экспериментально проверить педагогические условия развития учебной самоорганизации обучающихся в цифровой образовательной среде.
5. Выявить эффективные средства развития учебной самоорганизации обучающихся в электронной образовательной среде.

Методологическую основу исследования составляют положения трёх подходов:

1. Синергетического, обоснованного в трудах Н. Нaken, С. П. Капицы, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецкого и получившего практическое применение в исследованиях А. И. Бочкарева, В. В. Вялых, С.Н. Дворяткиной, В. А. Игнатова, О. М. Железняковой, И. Р. Пригожина, Е. И. Смирнова и др. На основе положений данного подхода учебная самоорганизация рассматривается как нелинейный, непрерывный процесс, направляемый ценностями и смыслами самообразования.

2. Субъектно-деятельностного, основанного на идее формирования и самоопределения субъекта в деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и обосновывающего концепты диверсификации образования в цифровую эпоху на основе индивидуализации образовательного процесса

(Л. В. Байбородова, Т. В. Бурлакова, О. С. Гребенюк, Т. М. Ковалева и др.) и теорий электронного обучения (А. А. Ахayan, О. Б. Давыдов, Е. И. Казакова, Г. В. Можаяева и др.). Данный подход позволяет выделить основные векторы развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования.

3. Компетентностного (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.), в рамках которого самоорганизация рассматривается как универсальная, надпрофессиональная компетенция современного человека.

Теоретической основой диссертации стали положения дидактики высшей школы (W. D. Webler, O. Ergas, D. Kolb, M. Simons, В. Н. Белкина, Н. Ш. Валеева, М. В. Груздев, О. М. Железнякова, Н. С. Макарова, И. М. Осмоловская, Г. И. Симонова, И. Ю. Тарханова, А. П. Чернявская и др.), концепция метаобразования, постулирующая формирование культуры социального и индивидуального самосознания на основе соединения традиций с универсалиями информационной культуры (J. H. Flavell, F. K. Lester, A. B. Карпов, О. В. Каширина, С. Ф. Клепко, Д. В. Татьянченко и др.), результаты исследований современных тенденций цифровизации педагогических явлений и процессов (И. А. Донина, Е. И. Казакова, М. В. Кларин, Е. И. Смирнов и др.), современные теории и концепции самоорганизации образовательных процессов (F. Heylighen, P. R. Pintrich, С. С. Амиров, В. А. Блохина, Г. И. Вергелес, И. И. Ильясов, Е. Б. Евладова, Н. И. Миняева, М. Р. Мирошкина и др.).

Помимо научных трудов, исследование базируется на нормативно-правовых и программных документах, регламентирующих современную педагогическую практику. Источниками анализа являлись национальный проект «Образование» и входящий в него федеральный проект «Цифровая образовательная среда»; документ «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 года, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, общегосударственные и ведомственные нормативные документы, приказы, распоряжения, основные профессиональные образовательные программы по специальностям 11.05.02 Специальные радиотехнические системы и 09.05.01 Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения.

Методы исследования. Решение задач исследования осуществлено с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов. В качестве ведущих теоретических методов применялись анализ работ в области педагогики высшей школы и военного образования, компаративный анализ, обобщение, моделирование, синтез. Эмпирическими методами исследования являлись создание диагностических ситуаций, наблюдение, анкетирование, диагностика параметров самоорганизации с использованием опросника самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой и теста-опросника удовлетворенности учебной деятельностью (УУД) Л. В. Мищенко, фокус-группы,

анализ документов и результатов самостоятельной работы курсантов, методы математической статистики.

База исследования. Сбор эмпирических данных для отдельных разделов диссертации проводился на базе Костромского государственного университета и Ярославского государственного университета имени К. Д. Ушинского. Опытнo-экспериментальное исследование осуществлялось на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Этапы исследования:

На первом этапе (2013-2014гг.) актуализировалась научная проблема, лежащая в основе темы исследования; изучалась научно-педагогическая литература, а также источники из смежных наук по теме исследования; проводилось исследование практики организации самостоятельной работы обучающихся в вузах Российской Федерации. Выявлялись и обосновывались педагогические условия развития учебной самоорганизации обучающихся средствами цифровых технологий, разрабатывалась программа опытно-экспериментальной работы по внедрению данных условий в образовательный процесс, определялись участники опытно-экспериментальной работы, проводился констатирующий эксперимент.

На втором этапе (2015-2017гг.) определялись сущность и содержание учебной самоорганизации. Проводился анализ дидактических моделей развития учебной самоорганизации. Полученные в ходе теоретического анализа результаты анализировались, обобщались и сравнивались. Выявлялись эффективные средства реализации предложенных условий: разрабатывались и реализовывались алгоритмы организации самостоятельной работы, вводился в реализацию цифровой образовательный ресурс организации самостоятельной работы курсантов; в программы самоподготовки участников экспериментальной группы по всем учебным дисциплинам включались средства реализации ориентировочного, реализационного и регуляционного компонентов учебной самоорганизации.

На третьем этапе (2018-2020 гг.) осуществлялись проверка, обработка и обобщение полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов, проводился их анализ и оформление в виде текста диссертации. Формулировались основные выводы и практические рекомендации по развитию учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- *определена* суть учебной самоорганизации как совокупность трёх взаимосвязанных факторов, таких как «самость» (движущие силы внутреннего развития), «организация» (управление и адаптация) и «учебная деятельность»;
- *выявлена специфика* развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза, разрешено противоречие между директивностью и регламентированностью военной образовательной среды и её нацеленностью на формирование самоорганизации как компетентностного, надпрофессионального образовательного результата;

– *разработана* модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации, отвечающей современным дидактическим принципам нелинейности, личной и профессиональной перспективы, гибкости и адаптивности, обучения в сотрудничестве и взаимодействии;

– *выявлены* признаки учебной самоорганизованности обучающихся в цифровую эпоху, являющиеся результатом субъективизации их взаимодействия с цифровой образовательной средой;

– *обоснованы и экспериментально проверены* условия развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в ситуации цифровой трансформации образования;

– *определены и апробированы* средства развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– общедидактическая категория «учебная самоорганизация» получила авторское развитие и значимое содержательное обогащение, основанное на интеграции положений синергетического, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов и определении спецификации её содержания по отношению ко взаимодействию с цифровыми средствами образования;

– обосновано, что самоорганизация приобретает приоритетное значение в учебной деятельности в условиях цифровизации образования; в связи с этим констатируется, что компетенция учебной самоорганизации должна отражать целевую направленность образовательного процесса, данные постулаты расширяют научные представления о путях совершенствования организации образовательного процесса в цифровую эпоху;

– выявлены социокультурные предпосылки изменения подходов к развитию учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации высшего образования: смена типа научной рациональности на постнеклассический, введение в образовательный процесс текстов новой природы, адаптивность цифровых образовательных ресурсов;

– с современных методологических позиций обоснованы три ключевых направления развития учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования: повышение осознанности целеполагания, усиление волевого контроля в достижении образовательных результатов, расширение арсенала средств работы с информацией посредством учебного сотрудничества;

– выделены различные уровни взаимодействия обучающегося с электронной образовательной средой: уровень цифровой организации, предполагающий освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя; уровень цифровой навигации, предполагающий актуализацию и развитие опыта работы обучающегося с электронными образовательными ресурсами при педагогическом сопровождении преподавателя; уровень цифровой коллаборации, отражающий полисубъектный вариант учебной самоорганизации и включающий инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой.

Практическая значимость исследования определяется тем, что

- в образовательный процесс внедрены эффективные средства развития учебной самоорганизации обучающихся: тексты новой природы, технологические карты, электронный рефлексивный дневник;
- разработана и реализована уровневая система педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся в электронной образовательной среде;
- результаты исследования использовались при разработке методических рекомендаций по организации самоподготовки курсантов военного вуза, а также для обновления содержания дисциплин «Управление подразделениями в мирное время» и «Общевоинские уставы вооруженных сил РФ» и разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации научно-педагогических работников «Организация самоподготовки курсантов» и «Рефлексивный дневник как средство электронного сопровождения самостоятельной работы».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Учебная самоорганизация обучающихся – это самостоятельная деятельность обучающихся по постановке множественных учебных целей и выбору соответствующих им цифровых средств, сознательному управлению решением учебных задач на основе обобщенных алгоритмов работы в цифровой образовательной среде, приложению волевых усилий и осуществлению самоконтроля за достижением образовательных результатов. Результатом учебной самоорганизации является учебная самоорганизованность как элемент учебной культуры. Развитие учебной самоорганизации в условиях цифровизации осуществляется посредством взаимодействия обучающихся с цифровой образовательной средой, побуждаемого осознанными процессами целеполагания, планирования, саморегулирования и направляемого ценностями саморазвития.

2. Специфика развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования заключается в преодолении объективного противоречия между целевой ориентацией военной образовательной среды на формирование дисциплинированности и подчиняемости и вызовами цифровой эпохи, повышающими значение роли личности в принятии осознанных решений. Данное противоречие разрешается использованием концептов метаобразования и технологий индивидуализации, ориентированных на личную осознанность и совместное построение знаний, кодирующихся в элементах учебных сред.

3. Модель развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования основана на идее постепенного повышения субъектности обучающихся при взаимодействии с цифровой образовательной средой: от уровня цифровой организации, предполагающего освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя; через уровень цифровой навигации, развивающий у обучающихся опыт самостоятельной работы с электронными образовательными ре-

сурсами при поддержке преподавателя; к уровню цифровой коллаборации, определяющему авторскую позицию обучающегося по отношению к учебному содержанию и включающему инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой. Разработанная модель включает в себя концептуально-целевой блок, отражающий реализацию ключевых принципов цифрового обучения; содержательный, описывающий уровневый подход к конструированию образовательного контента и выбору средств его освоения; организационный, включающий условия развития учебной самоорганизации обучающихся; и результативный блок, постулирующий учебную самоорганизованность как интегрированный и компетентностно-ориентированный образовательный результат.

4. Условиями развития учебной самоорганизации обучающихся являются:

- уровневое педагогическое сопровождение взаимодействия с цифровой образовательной средой при организации самостоятельной работы;

- формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося через осознание возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды;

- развитие субъектности обучающегося в выборе и освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструктов самоорганизации;

- интеграция ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов учебной самоорганизации обучающегося в цифровой образовательной среде.

5. Эффективными средствами развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования следует признать

- тексты новой природы, повышающие субъектность обучающихся за счёт отказа от линейности построения и восприятия текста, увеличения информационной нагрузки на единицу текста; наличие форм обратной связи; присутствие wiki-инструментов как новых форм авторства;

- технологические карты, позволяющие повысить осознанность учебных действий обучающихся через осведомленность об уровне требований преподавателя и нацеленность на достижение образовательных результатов, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования;

- электронный рефлексивный дневник – средство электронного педагогического сопровождения обучающихся при организации самостоятельной работы, реализующее ряд функций: планирование, организацию самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам, самооценку её результатов.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Область диссертационного исследования соответствует требованиям паспорта научной специальности 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования», а именно п. 4. Теории и концепции обучения: индивидуализация и дифференциация образования; типы и модели обучения, границы их применимости; образовательные технологии; концепции развития учебно-методического

обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения на разных уровнях образования.

Личный вклад автора заключается в выдвижении и обосновании основных идей диссертации, анализе и определении методологических подходов и соответствующего им инструментария исследования; определении специфики сущности и содержания учебной самоорганизации обучающихся при работе в цифровой образовательной среде; выявлении специфики развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза; установлении критериев и показателей учебной самоорганизованности; разработке модели развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации; апробации и экспериментальной проверке условий и средств развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования; в распространении идей, обоснованных и подтвержденных в ходе исследования, в научно-педагогическом сообществе; в подготовке и публикации научных статей по основным результатам исследования.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены методологической обоснованностью концепции исследования; логикой и системностью построения теоретико-методологических оснований работы на всех этапах ее осуществления; комплексным подходом к исследованию проблемы; использованием взаимодополняющих методов, адекватных методологии синергетического подхода к организации педагогического исследования; комплексным характером опытной работы, позволившим провести ее тщательный качественный анализ; сопоставлением полученных данных с результатами, опубликованными ранее в научной литературе; воспроизводимостью результатов исследования; валидностью используемых диагностических методик.

Внедрение результатов исследования осуществлялось в образовательном процессе ЯВВУ ПВО и в ходе реализации программ повышения квалификации для педагогических работников училища, проводимых Ярославским государственным педагогическим университетом (ЯГПУ им. К. Д. Ушинского).

Выводы исследования апробированы на заседаниях кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета (2014-2016), кафедры теории и методики профессионального образования Ярославского государственного университета им. К. Д. Ушинского (2017-2019), учебно-методического управления Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (2014-2019); научных и научно-практических конференциях, среди которых научно-методическая конференция ЯВВУ ПВО «Вопросы совершенствования подготовки военных специалистов» (2015-2017), всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы развития и применения средств противовоздушной обороны на современном этапе. Средства противовоздушной обороны России и других стран мира, сравнительный анализ» (Москва, 2017), межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия» (Ко-

строма, 2018), всероссийская сетевая научная конференция «Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли» (Москва, 2018), международная научно-практическая конференция «Социальное партнерство: опыт, проблемы и перспективы развития» (Ярославль, 2019), всероссийская конференция с международным участием «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» (Ярославль, 2019), региональный научно-методический семинар «Образование – сотрудничество – опыт» (Ярославль, 2020).

Замысел исследования, его цель и задачи определили структуру диссертации, которая состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе – «Теоретико-методологические основы развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования» – проанализированы сущность и содержание понятия «учебная самоорганизация», обоснована необходимость модернизации данного понятия в соответствии с условиями цифровизации образования, выявлена специфика развития учебной самоорганизации курсантов в образовательной среде военного вуза, проведен компаративный анализ дидактических моделей учебной самоорганизации, предложена их типология, на основе анализа разработана авторская модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования.

Учебная самоорганизация определяется как самостоятельная деятельность обучающихся по постановке множественных учебных целей и выбору соответствующих данным целям цифровых средств, сознательному управлению решением учебных задач на основе обобщенных алгоритмов работы в цифровой образовательной среде, приложению волевых усилий и осуществлению самоконтроля за достижением образовательных результатов. Суть учебной самоорганизации отражают три взаимодополняющих фактора: «самость» (движущие силы внутреннего развития), «организация» (управление и адаптация) и «учебная деятельность». Результатом учебной самоорганизации является учебная самоорганизованность как компонент учебной культуры личности.

В качестве основных *функциональных компонентов учебной самоорганизации* выделены *ориентировочный, реализационный, регуляционный*. К ориентировочному компоненту отнесены процессы самоанализа, целеполагания и самопланирования, характеризующие индивидуальные особенности принятия и удержания целей и повышающие уровень осознанности данных процессов у человека. Реализационный компонент учебной самоорганизации предполагает развитие навыков целенаправленного и последовательного применения методов и приемов сознательного управления процессом решения учебных задач. К регуляционному компоненту учебной самоорганизации отнесены рефлексивные умения и основанная на них способность корректировать траектории самостоятельной работы при взаимодействии с цифровыми ресурсами. Уста-

новлено, что в результате включения данных функциональных компонентов учебной самоорганизации в образовательный процесс личность делает выбор оптимального пути учебного функционирования и саморазвития. Это проявляется в стремлении к продолжению образования, освоению новых граней мотивации к непрерывному образованию, определению векторов образовательного саморазвития.

Выявлено, что цифровизация высшего образования чаще всего связывается с усилением в образовательном процессе доли цифровых средств обучения. Дополнение данного видения дидактическими аспектами позволило сделать вывод, что обучение с использованием цифровых средств требует принятия обучающимися большей ответственности за результаты своего образования. Определено, что особенностью цифровой образовательной среды, отличающей ее от традиционной образовательной среды, является то, что в её создании и наполнении могут принимать участие все субъекты образовательного процесса, а использовать её в ходе организации самостоятельной работы можно как индивидуально, так и коллективно.

Специфика учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования заключается во взаимодействии обучающегося с электронной образовательной средой, побуждаемом и направляемом осознанными процессами целеполагания, планирования, самоуправления, саморегулирования и ценностями саморазвития. Результатом этого процесса становится учебная самоорганизованность, к основным признакам которой отнесены управляемость и инициативность самой личности, самостоятельное участие, совпадение личных целей с целями учебной деятельности, понимание своих интересов, познавательных потребностей и средств их удовлетворения в цифровом взаимодействии.

Различия в структуре и специализации университетов обуславливают отсутствие унифицированного подхода к цифровизации высшего образования. Развитие цифрового образования в различных видах высших учебных заведений должно соответствовать специфике университетов, студентов и партнеров.

Анализ особенностей развития учебной самоорганизации в военном вузе показал, что военное образование вносит свою лепту в понимание процессов развития учебной самоорганизации в цифровую эпоху в связи с объективным противоречием между целевой ориентацией на формирование дисциплинированности, подчиняемости, командности и вызовами цифровизации образования, решение которых невозможно без применения стратегий индивидуализации. Данное противоречие разрешается использованием концептов метаобразования, ориентированных на индивидуальную осознанность и совместное построение знаний.

В современной дидактике делается акцент на усилении роли самостоятельной деятельности обучающегося и существенное изменение роли преподавателя – от транслятора информации к организатору собственных познавательных действий обучающихся. Эти задачи могут быть решены, если рассматривать отдельного обучающегося и учебную группу с позиций образова-

тельного субъекта, а дидактические модели строить на основе самоорганизации.

Разработанная и описанная в диссертации авторская модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационный и результативный блоки и реализует идею повышения субъектности обучающихся при взаимодействии с цифровой образовательной средой: от уровня цифровой организации, предполагающего освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя; через уровень цифровой навигации, развивающий у обучающихся опыт самостоятельной работы с электронными образовательными ресурсами при поддержке преподавателя; к уровню цифровой коллаборации, предполагающему авторскую позицию курсанта по отношению к учебному содержанию и включающему инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой (Рис. 1).

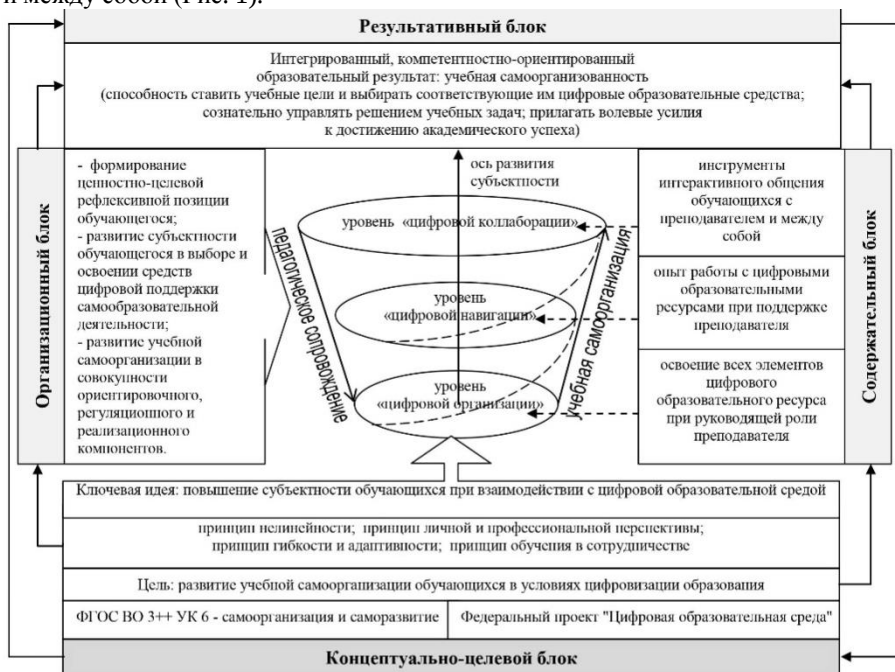


Рисунок 1 – Модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования

Точкой бифуркации при переходе с одного уровня субъектности на другой является формирование понимания обучающимися личностного смысла выбора информационно-технологического обеспечения самостоятельной работы.

Именно в критический момент осознания возможностей оптимального удовлетворения образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды у обучающегося формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция.

Представленная модель отражает *идеи индивидуализации и метаобразования* в связи с наличием у обучающегося возможности определять индивидуальную траекторию образования, выбирать темп обучения, создавать команду для коллективных заданий, самостоятельно разрабатывать контрольные и проверочные вопросы.

Разработанная модель была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы, описанию которой посвящена вторая глава диссертации **«Опытно-экспериментальная работа по развитию учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования»**.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации (Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны). В опытно-экспериментальной работе участвовали 87 человек.

Цель опытно-экспериментальной работы – проверка и апробация условий и средств развития учебной самоорганизации обучающихся в цифровой образовательной среде военного вуза.

Опытно-экспериментальная работа была организована в несколько *этапов*:

1. На этапе констатирующего эксперимента выявлялся исходный уровень учебной самоорганизации обучающихся.

2. На этапе формирующего эксперимента внедрялись положенных в основу модели развития учебной самоорганизации, условия, а также разрабатывались и апробировались соответствующие им средства.

3. На этапе контрольного эксперимента определялась эффективность деятельности по развитию учебной самоорганизации курсантов военного вуза.

В начале опытно-экспериментальной работы была создана критериальная база исследования, основу которой составили компоненты учебной самоорганизации, выявленные и обоснованные в первой главе диссертации: ориентировочный, регуляционный, реализационный. Для оценки компонентов учебной самоорганизации курсантов нами был использован комплекс методик: методика изучения особенностей самоорганизации «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)» Е. Ю. Мандриковой и Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью (УУД), разработанный Л. В. Мищенко.

Для формирования контрольной и экспериментальной групп были выявлены различия по компонентам самоорганизации и общей удовлетворенности учебной деятельностью курсантов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. Для анализа был использован критерий Колмогорова – Смирнова.

В ходе анализа выявлено распределение, отличное от нормального, в связи с чем принято решение использовать для сравнения различий U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок. Достоверных различий между группами не выявлено, что позволило подвергнуть их сравнению. В экспериментальную группу вошли 45 курсантов факультета «Специальные радиотехнические системы», в контрольную 42 курсанта факультета «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения».

Формирующий эксперимент по внедрению заявленных условий и соответствующих им средств развития учебной самоорганизации проводился в течение 2014 – 2018 гг.

В 2014 году работа началась с курсантами второго курса. Выбор второго курса обусловлен тем, что первокурсники могут дать искаженную картину проявления навыков самоорганизации в связи с проблемами адаптации к новой образовательной среде, а на втором курсе адаптация фактически завершена и можно сосредоточиться на усовершенствовании образовательного процесса.

Первое условие – уровневое педагогическое сопровождение взаимодействия с цифровой образовательной средой при организации самостоятельной работы – было реализовано посредством введения цифрового ресурса для организации самостоятельной работы, включавшего в себя три уровня: уровень цифровой организации, предполагающий освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя; уровень цифровой навигации, предполагающий актуализацию и развитие опыта работы курсанта с электронными образовательными ресурсами при педагогическом сопровождении преподавателя; уровень цифровой коллаборации, отражающий полисубъектный вариант учебной самоорганизации и включающий инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой.

Первым уровнем, который проходили курсанты был уровень «цифровой организации», который отражает субъект-объектный характер учебной самоорганизации, где активным субъектом предстаёт преподаватель: он формулирует систему заданий для самостоятельной работы, даёт обучающимся алгоритм их выполнения, контролирует результат и комментирует его ученику. Курсант пока предстаёт объектом образовательного воздействия, его задача на этом уровне освоить требования и алгоритмы организации самостоятельной работы, необходимые для самоорганизации её в дальнейшем. Данный уровень предполагает освоение курсантом всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя.

Второй уровень «цифровой навигации» отражает субъект-объект-субъектный характер взаимодействия. Преподаватель по-прежнему остался основным субъектом, но педагогическое сопровождение на данном уровне было направлено на развитие субъектности обучающегося. Преподаватель выходит из патерналистической позиции и ставит главной задачей расширение и осмысление опыта работы курсантов с электронными образовательными

ресурсами. Через это осмысление курсант и переходит от состояния объекта (исполнителя) в состояние субъекта (носителя учебной активности).

На третьем уровне «цифровой коллаборации» цифровая образовательная среда включает в себя все возможные инструменты интеракций субъектов образовательного процесса: обучающихся и преподавателей между собой, с возможностью создания учебных групп переменного состава. Данный уровень цифрового образовательного ресурса предполагает, что пользователь самостоятельно создаёт свою образовательную траекторию, свободен в выборе темпа обучения, получает доступ к содержанию курса в любом удобном для себя месте и в любое удобное время.

Второе условие – формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося – реализовывалось путём осознания возможностей оптимального удовлетворения курсантом образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды. Было обеспечено цифровое оснащение самостоятельной учебной работы разнообразными способами сетевого взаимодействия субъектов, что позволило не только сделать самоподготовку более гибкой по отношению к деятельностным потребностям и предпочтениям обучающегося, но и сформировать навыки распределенной деятельности и обеспечить причастность к образовательному сообществу.

Третье условие – развитие субъектной позиции обучающегося – реализовывалось посредством выбора вариантов цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструктов самоорганизации. В качестве основного педагогического средства реализации данного условия выступил рефлексивный дневник самоподготовки, выполняющий ряд функций: планирование, организацию самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам, самооценку её результатов. Деятельность педагога по внедрению рефлексивного дневника включала ряд этапов: проведение предварительной работы по обучению курсантов технологии проектирования индивидуальной самообразовательной деятельности; обучение курсантов работе с картой профессионального развития будущего офицера, с помощью которой осуществляется само- и взаимооценка сформированности компетенций на каждом этапе обучения и последующее собеседование с обучающимся о достижениях, проблемах, перспективах дальнейшего обучения.

Четвертое условие – применение средств развития учебной самоорганизации в совокупности ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов – также потребовало разработки новых педагогических средств. В ходе реализации ориентировочного компонента самоорганизации для формирования навыков целеполагания и планирования был разработан алгоритм организации самостоятельной работы; в рамках реализационного компонента самоорганизации для повышения активности курсантов и их удовлетворенности учебным процессом проводилось обучение работе с текстами новой природы; для реализации регуляционного компонента в преподавание дисциплин были введены технологические карты, представляющие собой инструмент планирования курсантом всех видов учебной деятельности.

Целенаправленное наблюдение, отслеживание и анализ образовательных результатов курсантов экспериментальной группы позволили нам своевременно выявлять проблемы обучающихся по переходу с одного уровня самоорганизации на другой, адаптировать применение средств развития учебной самоорганизации.

На этапе контрольного эксперимента была проведена повторная диагностика участников контрольной и экспериментальной групп с использованием тех же методов диагностики, что и на констатирующем этапе.

Результаты повторной диагностики участников экспериментальной и контрольной групп представлены в Таблице 1. Результаты анализа средних значений позволяют отметить положительную динамику в обеих группах по всем шкалам методики «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)».

Таблица 1 – Выраженность показателей самоорганизации деятельности у экспериментальной и контрольной групп до начала и по окончании ОЭР

	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	До начала ОЭР			По окончании ОЭР			До начала ОЭР			По окончании ОЭР		
	Mx	σ	Kv	Mx	σ	Kv	Mx	σ	Kv	Mx	σ	Kv
Планомерность	18,4	3,53	19 %	25,93	2,8 3	11 %	18,12	3,31	18 %	22,38	2,8 5	13 %
Целеустремленность	30,44	4,55	15 %	35,44	3,3 1	9%	31,83	4,79	15 %	32,4	4,3 5	13 %
Настойчивость	22,38	6,42	29 %	25,07	3,6 6	15 %	23,4	6,91	30 %	24,02	5,9 6	25 %
Фиксация	23,44	6,81	29 %	16,44	3,5 3	21 %	22,67	4,59	20 %	20,71	3,0 3	15 %
Самоорганизация	9,36	1,92	21 %	11,62	2,5 3	22 %	8,71	2,87	33 %	7,57	2,9	38 %
Ориентация на настоящее	6	1,91	32 %	9,6	2,4 7	26 %	4,57	1,59	35 %	6,14	1,8	29 %
Общий суммарный балл по ОСД	107,3 6	20,4 9	19 %	124,0 9	9,2 4	7%	109,3 1	13,2 2	12 %	113,2 4	9,7 7	9%

Контрольный эксперимент показал положительную динамику показателей удовлетворенности образовательным процессом у респондентов обеих групп (Таблица 2). При этом следует отметить, что в экспериментальной группе эта динамика выражена в большей степени.

Таблица 2 – Выраженность показателей удовлетворённости у экспериментальной и контрольной групп до начала и по окончании ОЭР

6	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	До начала ОЭР			По окончании ОЭР			До начала ОЭР			По окончании ОЭР		
	Mx	σ	Kv	Mx	σ	Kv	Mx	σ	Kv	Mx	σ	Kv
Удовлетворенность учебным процессом	3,36	0,45	13%	3,81	0,25	7%	3,34	0,35	10%	3,46	0,31	9%
Удовлетворённость воспитательным процессом	3,17	0,47	15%	3,58	0,30	8%	3,22	0,42	13%	3,36	0,37	11%
Удовлетворённость избранной профессией	3,01	0,56	19%	3,91	0,17	4%	2,95	0,47	16%	3,29	0,47	14%
Общий индекс удовлетворенности	3,11	0,45	14%	3,76	0,18	5%	3,15	0,39	12%	3,34	0,37	11%

Разница в динамике экспериментальной и контрольной групп может объясняться отсутствием с последними целенаправленной работы. Однако такой вы-

вод требует подтверждения с помощью методов анализа значимости произошедших изменений.

Анализ достоверности внутригрупповых различий был проведен с помощью непараметрического критерия Вилкоксона для связанных выборок. Значимые положительные сдвиги в экспериментальной группе выявлены по всем шкалам: «Самоорганизация» ($Z = -3,869$; $p < 0,05$), «Планомерность» ($Z = -5,831$; $p < 0,05$), «Целеустремленность» ($Z = -5,719$; $p < 0,05$), «Настойчивость» ($Z = -2,735$; $p < 0,05$), «Фиксация» ($Z = -5,275$; $p < 0,05$), «Ориентация на настоящее» ($Z = -5,352$; $p < 0,05$), общий индекс самоорганизации значимо повысился ($Z = -5,663$; $p < 0,05$).

Значимо выросла и удовлетворенность учебным процессом и избранной профессией, то есть выбранные средства, с помощью которых педагогические условия были реализованы, соответствовали интересам и потребностям обучающихся. В контрольной группе ряд показателей самоорганизации также вырос, но исследование различий с помощью U-критерия Манна – Уитни для независимых выборок показало, что различия между значениями всех параметров в выборках достоверны.

Результаты наблюдения позволяют сделать вывод, что у всех участников экспериментальной группы сократилось время на подготовку заданий для самостоятельной работы. При этом отмечено, что на выполнение нестандартных, нелинейных заданий с открытым вариантом ответа обучающиеся постепенно стали затрачивать больше времени, самостоятельно внося коррективы в задания, расширяя и дополняя их.

Эффективность средств развития учебной самоорганизации проверялась с применением метода фокус-групп, в качестве исследовательского инструментария использовался метод «концентрации суждений», позволяющий сформировать проранжированный групповой список компонентов, входящих в структуру индивидуального образовательного маршрута участников исследования, а также определить проранжированный список задач учебной самоорганизации. Наиболее эффективными средствами развития учебной самоорганизации участники фокус-группы назвали *тексты новой природы, технологическую карту, рефлексивный дневник*.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать его **основные выводы**:

1. Фундаментальным методологическим основанием разработки теории и методики учебной самоорганизации в условиях цифровизации является синергетический подход, положения которого позволяют сделать допущение, что познавательные и практические возможности и связанные с ними психические процессы могут исследоваться как структурные элементы самости. Процессные аспекты учебной самоорганизации определяются субъектно-деятельностным подходом к образованию, постулирующим осознанность и саморегулируемость учебной деятельности, и компетентностным подходом, в соответствии с положениями которого самоорганизация рассматривается в качестве интегрального образовательного результата как одна из универсальных компетенций, включен-

ных во ФГОС ВО 3++. Исходя из положений данных подходов учебная самоорганизация обучающихся определена как самостоятельная деятельность обучающихся по постановке множественных учебных целей и выбору соответствующих им цифровых средств, сознательному управлению решением учебных задач на основе обобщенных алгоритмов работы в цифровой образовательной среде, приложению волевых усилий и осуществлению самоконтроля за достижением образовательных результатов.

2. Специфика учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования определяется новым процессом – взаимодействием обучающегося с цифровым образовательным средством. Отсюда возникает принципиально новое понимание процессов развития компетенций самоорганизации, побуждаемых и направляемых осознанными процессами целеполагания, планирования, самоуправления, саморегулирования и ценностями саморазвития. Специфика военного образования также влияет на процесс развития самоорганизации в связи с объективным противоречием между целевой ориентацией на формирование дисциплинированности, подчиняемости, командности и вызовами цифровизации образования, решение которых невозможно без применения стратегий индивидуализации. Данное противоречие разрешается использованием концептов метаобразования, ориентированных на индивидуальную осознанность и совместное построение знаний, кодирующихся в элементах учебных сред.

3. В основу развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования может быть положена модель, реализующая идею повышения субъектности обучающихся при взаимодействии с цифровой образовательной средой посредством последовательного прохождения обучающимися трёх уровней: уровня цифровой организации, предполагающего освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя; уровня цифровой навигации, предполагающего актуализацию и развитие опыта работы курсанта с электронными образовательными ресурсами при педагогическом сопровождении преподавателя; уровня цифровой коллаборации, отражающего полисубъектный вариант учебной самоорганизации и включающего инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой. Ключевыми направлениями развития учебной самоорганизации в данной модели являются повышение осознанности целеполагания, усиление волевого контроля в достижении образовательных результатов, расширение арсенала средств работы с информацией посредством учебных коллабораций, благодаря чему расширяются границы междисциплинарного понимания особенностей online-образования.

4. Условиями развития учебной самоорганизации обучающихся при реализации тенденции цифровизации высшего образования являются: уровневое педагогическое сопровождение взаимодействия с цифровой образовательной средой при организации самостоятельной работы; формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося через осознание возможностей оптимального удовлетворения образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды; развитие субъектности обучающегося в выборе и

освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструктов самоорганизации; интеграция ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов учебной самоорганизации обучающегося в цифровой образовательной среде.

5. Эффективными средствами развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации высшего образования являются тексты новой природы, технологические карты, электронный рефлексивный дневник.

Полученные в исследовании выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Накопленный теоретический и практический материал требует дальнейшего исследования и разработки направлений, форм и технологий развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Монографии и разделы в коллективных монографиях:

1. Бобылев, А. В. Актуализация компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза / А. В. Бобылев, В. В. Жарков, М. С. Ключин, А. А. Розин // Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография / Отв. Редактор А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Изд-во Зебра, 2020. – С. 17–26. – Текст : непосредственный. (0,8 п. л., авторский вклад 0,2 п. л.)

Статьи в рецензируемых научных журналах, включенных в перечень ВАК Министерства образования и науки РФ:

2. Бобылев, А. В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2 (107). – С. 30–35. (0,9 п. л.)

3. Бобылев, А. В. Проявление компетенции самоорганизации на разных этапах социализации личности / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 101–104. (0,8 п. л.)

4. Бобылев, А. В. Диверсификация моделей учебной самоорганизации при использовании сетевыми образовательными ресурсами / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 205–207. (0,6 п. л.)

5. Бобылев, А. В. Развитие учебной самоорганизации студентов в условиях цифровизации высшего образования / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4 (141). – С. 80–86. (0,7 п. л.)

Статьи в сборниках научных трудов и материалах научных конференций:

6. Бобылев, А. В. Особенности использования проблемного метода обучения при проведении занятий по общевоинским уставам Вооруженных Сил

Российской Федерации / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Проблемы развития и применения средств противовоздушной обороны на современном этапе. Средства противовоздушной обороны России и других стран мира, сравнительный анализ : материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции, 12–13 октября 2017 г. Секция 8-10 / Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. – Ярославль : Изд-во ЯВВУ ПВО, 2017. – С. 32–37. (0,5 п. л.)

7. Бобылев, А. В. Особенности образовательной среды высшего военного учебного заведения / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Вопросы совершенствования подготовки военных специалистов : материалы III научно-методической конференции, 21 и 22 декабря 2017 г. / Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. – Ярославль : Изд-во ЯВВУ ПВО, 2018. – С. 22–29. (0,5 п. л.)

8. Бобылев, А. В. Готовность курсантов к подчинению в процессе психолого-педагогического взаимодействия / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия : материалы IV межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием. – Кострома : КГУ, 2018. – С. 99–102. (0,4 п. л.)

9. Бобылев, А. В. Самоорганизационный компонент учебно-профессионального развития студентов вуза / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции / составитель: А. А. Мамченко. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – С. 611–617. (0,5 п. л.)

10. Бобылев, А. В. Организация самостоятельной работы курсантов военного вуза с помощью кейс-метода / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Вопросы общего, высшего и дополнительного образования : сборник статей национальной научно-практической конференции с международным участием / под научной редакцией М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 11–18. (0,5 п. л.)

11. Bobilev A.V. Self-organization as the universal competence of specialists of the future / I. Tarkhanova, O. Koryakovtseva, A. Bobilev // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS 19th PCSF 2019 Professional Culture of the Specialist of the Future Volume LXXIII, Pages 1-986 (02 December 2019). p. 186-193. (0,5 п. л., авторский вклад 0,15 п. л.)

12. Бобылев, А. В. Учебная самоорганизация как универсальная компетенция в эпоху life long learning / А. В. Бобылев. – Текст : непосредственный // Образование – сотрудничество – опыт : сборник статей регионального научно-методического семинара / под редакцией О. А. Коряковцевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – С. 7–11. (0,5 п. л.)

Формат 60×90/16. Объем 1,5 п. л. Тираж 100 экз. Заказ №_____.

Отпечатано в типографии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69