

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

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель

доктор педагогических наук, доцент

Тарханова Ирина Юрьевна

Кострома

2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	3
1.1 Сущность и содержание учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования.....	16
1.2 Специфика развития учебной самоорганизации обучающихся в образовательной среде военного вуза	43
1.3 Модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования	65
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	93
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	97
2.1 Диагностика исходного уровня учебной самоорганизации курсантов военного вуза.....	97
2.2 Проверка педагогических условий развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза средствами цифровых технологий	114
2.3 Результаты опытно-экспериментальной деятельности по развитию учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации.....	141
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	163
ПРИЛОЖЕНИЯ	192
Приложение А	192
Приложение Б	194
Приложение В	196
Приложение Г	204
Приложение Д	207
Приложение Е	213
Приложение Ж	215
Приложение З	217

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Цифровая трансформация сегодня является одним из основных процессов модернизации образования. 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 компоненты 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 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 обучающегося.

Теоретическое развитие идей учебной самоорганизации базируется на выводах исследований, посвященных проблемам и перспективам цифровой трансформации образования (А. А. Ахьян, 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-регламентирующими условиями 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

– организуется разноуровневость деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде при осуществлении самостоятельной работы;

– формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция обучающегося, предусматривающая осознание возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды;

–развивается субъектность обучающегося при выборе и освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструкторов 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. Ахьян, 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. Webber, 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. Симонина, 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. Дониная, 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:

Теоретические: анализ работ в области педагогики высшей школы и военного образования, компаративный анализ, обобщение, моделирование, синтез.

Эмпирические: 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 при обработке результатов исследования.

База исследования. Сбор эмпирических данных для отдельных разделов диссертации проводился на базе Костромского государственного университета и Ярославского государственного университета имени К. Д. Ушинского. Опытное-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 (2015-2017 гг.) 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 механизмов, 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 констатировано, 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 образо-

вания: 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, дифференцированные с точки зрения проявления его субъектности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что

- разработана и реализована уровневая система педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся в электронной образовательной среде;

- в образовательный процесс внедрены эффективные средства развития учебной самоорганизации обучающихся: тексты новой природы, технологические карты, электронный рефлексивный дневник;

- 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 «Общевойсковые 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 – 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 самооргани-

зации 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 ресурсами 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, содержательный, организационный и результативный блоки.

4. Условиями развития учебной самоорганизации обучающихся являются: разноуровневость деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде при осуществлении самостоятельной работы; формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося через осознание возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами цифровой

образовательной среды; развитие субъектности обучающегося при выборе и освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструкторов 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 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» (Кострома, 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.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Сущность и содержание учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования

Цивилизационные изменения на современном этапе характеризуются мощным научно-технологическим развитием и появлением принципиально новых технологий, существенно меняющих жизнь людей. К таким инновациям относятся Интернет и цифровые технологии, связанные с ним. Фундаментальные академические знания в эпоху online-справочников и Wiki-технологий перестают быть безусловным капиталом. Современный человек должен не только владеть знаниями, но и уметь искать ресурсы для решения ситуативных задач, стратегически мыслить, уметь выбирать и структурировать необходимую информацию, а самое главное – уметь самообразовываться.

Интенсификация и модернизация производственных процессов, «расширение фактора динамизма и неопределенности» [Байденко, 2004, с. 27] меняют профессионально-качественную структуру кадровых ресурсов. Пока человек проходит обучение в университете, требования работодателей и рынков труда могут существенно измениться, но фундаментальная, основанная на традициях система высшего образования не всегда готова следовать за этими изменениями. В результате после окончания вуза студент неизбежно отстает от требований рынка труда. Поэтому «для современных студентов важно не получить готовый набор знаний, а развить в себе навыки саморазвития и самообразования» [Павлова, 2011, с. 104]. Опросы работодателей из разных сфер трудовых отношений показывают, что востребованным и конкурентоспособным становится профессионально и интеллектуально мобильный работник, способный проявлять компетентность в самоорганизации собственной деятельности, как трудовой, так и учебной [Измерение и оценка ... , 2018].

Также принципиальным вызовом для современной педагогической науки является существенная трансформация свойств и качеств обучающихся, выросших в условиях интернет-социализации. Результатом такой социализации стала так называемая «сетевая личность», ключевой особенностью которой, по мнению профессора А. А. Ахаяна, является личностное отношение человека (находящегося в новых пространственно-временных координатах) к скорости удовлетворения его «гносеологической» (познавательной) и «коммуникативной» потребностей [Ахаян, 2020]. Именно развитие учебной самоорганизации может стать универсальной компетенцией сетевой личности, основанной на возрастании субъектности обучающегося в цифровой образовательной среде.

Универсальные компетенции понимаются как «... способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять выбор верного образовательного направления, вырабатывать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности и выступают основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих» [Тарханова, 2018]. В целом универсальные компетенции понимаются как необходимые для большинства специалистов различных отраслей. Из всего перечня таких надпрофессиональных универсальных компетенций мы выбрали в качестве предмета анализа компетенцию учебной самоорганизации, поскольку формирование потребности и умения заниматься саморазвитием, самообразованием и самоорганизацией становится всё более важной задачей образования на всех уровнях.

Чтобы разобраться в сущности и содержании компетенции учебной самоорганизации, проведем дефинитивный анализ понятия «самоорганизация» и выявим специфику самоорганизации в учебной деятельности.

Вопросы самоорганизации учебной деятельности вызывают традиционный интерес у педагогов, психологов и практиков, что можно проследить в ходе ретроспективного анализа психолого-педагогических идей.

Впервые собственно термин «самоорганизация» появился в 1947 г. в научной публикации Уильяма Эшби (W. R. Ashby) «Principles of the Self-Organizing Dynamic System» [Ashby, 1947]. Ранее как отдельное научное понятие самоорганизация не

изучалась, но ещё в XIX веке появились исследования самостоятельности субъектов учебной деятельности, связанные с именами классиков отечественной педагогики – К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого, которые рассматривали стремление ребенка к самостоятельности как прочное основание плодотворного обучения. Но, несмотря на эти передовые для своего времени идеи, проблемы развития самостоятельности в целом и развития учебной самостоятельности в частности в дореволюционный период так и не были разрешены ни в теории, ни на практике. А ведь именно самостоятельность является основным компонентом становления самоорганизации [Амиров, 1993; Граф, 1981; Котова, 2007; Носкова, 2009].

Интерес к учебной самостоятельности возникает в 20-е годы XX века в связи с развитием практик образования взрослых как ответ на запрос общества и государства, связанный с ликвидацией безграмотности населения. Обучение взрослых приобретало массовый характер и было сопряжено с рядом организационных и методических трудностей: низкая мотивация, дефицит времени, отсутствие базовых учебных навыков. В качестве решения этих проблем педагогическая наука искала простые, но действенные способы самоорганизации учебного процесса, которые помогли бы обучающемуся определиться с целями, разработать стратегию и тактику действий, контролировать свое время и т. д. Однако эти идеи не получили развернутой научной аргументации, поскольку на тот момент еще не были сформулированы основные характеристики самоорганизационных процессов в индивидуально-психологическом, возрастном, социальном и педагогическом контексте.

В 1930-е годы и следующие за ними военные 1940-е годы по ряду объективных причин исследования в сфере учебной самостоятельности фактически были прекращены, но сразу после Второй мировой войны рассматриваемая проблема вновь приобрела научную актуальность. В 1950-е годы XX века и в зарубежной и в отечественной психологии начинается активный поиск закономерностей познавательной деятельности (Л. А. Горцевский, П. А. Зайченко,

Н. Г. Кушков, М. Г. Чиликин и др.), среди которых постулируется и самоорганизация познавательного процесса.

Важной вехой в поиске психологических оснований учебной самоорганизации являются работы П. Я. Гальперина, транслирующие идею о наличии внутренней умственной деятельности [Гальперин, 1998]. Он считал одним из ключевых факторов успешности познавательной деятельности её этапность и возможность внешнего контроля за ходом выполнения действия. При этом именно в исследованиях П. Я. Гальперина (в отличие от работ Б. Скиннера по аналогичной тематике) акцентируется идея постепенной интериоризации познавательного действия и превращения его во внутреннее, умственное действие, что сегодня является одним из ключевых оснований теории самоорганизации учебной деятельности. Исследуя разные способы задания ориентировочной основы, П. Я. Гальперин приходит к выводу об автоматизации и интериоризации умственного действия как основных закономерностях учебной самоорганизации.

В дальнейшем в психологии уделяется большое внимание изучению феномена познавательной активности как главного мотивационного компонента учебной самоорганизации [Асмолов, 1996; Скаткин, 1965; Харламов, 1975]. При этом познавательная активность рассматривается и как внешне стимулируемая деятельность, и как черта личности (любопытность). Но при этом ученые едины в трактовке того, что познавательные мотивы напрямую связаны с содержанием учебной деятельности, поскольку социальные мотивы связаны с коммуникацией. По мнению З. А. Аббасова, способность к самоорганизации в учебной деятельности строится на сформированности познавательного интереса и приёмов познавательной деятельности, об этом можно судить по поведению обучающихся непосредственно на учебном занятии, по результатам выполнения домашних заданий, устным ответам и письменным работам, вопросам к преподавателю [Абасов, 1989].

Польский профессор В. Оконь в начале 60-х годов XX века констатировал «отсутствие самостоятельности выпускников школ, отказ от многосторонности в

обучении и воспитании, упущения в выработке у учащихся навыков самообразования»[Оконь, 1968]. Эта проблема была актуальна как для западных стран, так и для СССР.

В 1950-1960 годы в отечественной педагогике появляется ряд исследований теоретических и методических основ самостоятельной работы (Л. П. Аристова, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. Г. Иоганзен, П. И. Пидкасистый, С. И. Архангельский, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, Р. Б. Срода и др.). Педагоги выступают за широкое применение самостоятельной работы в школах, основное внимание уделяя выяснению ее роли в системе урока, определению его содержания и методики организации.

Так, П. И. Пидкасистый опирается на развивающие результаты и определяет самостоятельную работу как «средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью» [Пидкасистый, 1980, с. 32]. Он отмечает, что данное средство обучения является «важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучающегося в овладении методами познавательной деятельности; вырабатывает у него психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и политехнической информации при решении новых познавательных задач» [Пидкасистый, 1980, с. 97].

Проанализированные выше работы акцентируются на самостоятельности как системообразующем факторе самоорганизации. Вместе с тем, кроме самостоятельности, важными представляются мотивация, сила воли, способность к самосовершенствованию. При этом в психолого-педагогической литературе мы не нашли четкого ответа на вопрос, откуда у человека появляется желание учиться, но есть ряд выводов, согласно которым такое желание достаточно сложно удержать. В качестве одной из ключевых трудностей можно выделить то, что обучающемуся необходимо выполнять одновременно две роли: объекта и субъекта образовательной деятельности. Двойственная роль обучающегося дает возможность в ходе педагогического общения развивать у него мотивацию к самообучению, при этом акцентируется цели самообучения и принятие их в качестве личных.

Важным также представляется развитие умений просить и получать помощь в проектировании путей достижения запланированных результатов, а также поддержка усилий, связанных с укреплением воли и развитием навыков самоконтроля. Именно способность к учебной самоорганизации задаёт вектор волевой регуляции самообразования.

В 70-е годы XX века в педагогике начинает активно обсуждаться собственно понятие «самоорганизация». В учебнике 1972 года «Основы вузовской педагогики» обучающийся рассматривается как субъект образовательного процесса. В рамках субъектной парадигмы учебная самоорганизация трактуется как «система определенных умений и навыков, призванных оптимизировать труд обучающегося и сделать процессы самовоспитания, самообразования и самостоятельного творчества более эффективными» [Основы вузовской педагогики ... , 1972]. В качестве функциональных элементов учебной самоорганизации при этом выделяются «умение планировать учебное и свободное время и умение организовывать профилактику умственного утомления» [Основы вузовской педагогики ... , 1972]. И именно во второй половине XX века появляются первые концептуальные педагогические исследования проблем самоорганизации (Т. Н. Болдышева (1970), Н. М. Варшавский (1975), В. Н. Донцов (1977), Н. В. Кузьмина (1970), А. Г. Сороковой (1972) и др.).

Идея самоорганизации обучающихся в названных исследованиях основывается на их адаптации к учебному процессу. В свою очередь, роль педагога связана с развитием общеучебных умений учеников, необходимых для их дальнейшей самообразовательной деятельности. Также педагог отвечает за закрепление полученных во время обучения знаний и сформированных на их основе умений, навыков, ценностей непрерывного образования. Учебная самоорганизация при таком подходе представляет собой реализацию механизма самостоятельности, включая осознание учеником своих образовательных потребностей, разработку (с помощью педагога) собственных образовательных

траекторий, понимание и учёт своих учебных интересов и конструирование на их основе стратегий самообразования.

Ч. Мазяж считает важными способами учебной самоорганизации получение знаний в процессе изучения литературы и других источников, в процессе прослушивания текстов, в процессе участия в дискуссии, особое внимание уделяет письменному осмыслению возникших сложных ситуаций. Она обязательным компонентом самообразования признает активное участие в культурной жизни страны и общества [Мазяж, 1975].

Понятие «самоорганизация» широко обсуждается и в психологической науке, но в силу полипарадигмальности имеет разные трактовки и определения. Так, мы констатируем различное понимание феномена самоорганизации в рамках личностного и деятельностного подходов, а также в методическом аспекте. Самоорганизация с позиций личностного подхода видится как комплекс личностных свойств обучающегося, основанный на таком качестве личности, как организованность. Такой взгляд на исследование самоорганизации предполагает, что её характеристики определяются уровнем психического развития индивида, его интеллекта, воли, эмоциональной устойчивости, духовного развития. Данный подход определяет организованность, как «целостную систему мотивационно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивно-оценочных) характеристик, находящихся в определенных взаимоотношениях между собой, свидетельствующих о его сложной, многомерно-функциональной структуре» [Крупнов, 1994, с. 12].

В рамках деятельностного подхода самоорганизация предстает как процесс включающий ряд операций, функций, этапов и компетенций. Самоорганизация в таком понимании трактуется двусторонне: как вид деятельности человека и как способность личности, связанная с умением организовать себя. Так, К. К. Платонов рассматривает самоорганизацию как отражение способности личности к регулировке собственной деятельности и связанные с этим умения организовывать себя [Платонов, 1984, с. 76]. Самоорганизация, по определению Е. Ю. Мандриковой, –

это «структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание, то есть способность к интегральной регуляции природных, психических, личностных состояний, качеств, свойств, осуществляемая сознанием волевыми и интеллектуальными механизмами, проявляющаяся в мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения» [Мандрикова, 2010, с. 88]. Таким образом, самоорганизация рассматривается в рамках деятельностного подхода как совокупность навыков планирования, целеполагания, упорядочивания, регуляции и др.

Разнообразие трактовок понятия «самоорганизация» объясняется, во-первых, тем, что данный феномен изучался, фактически параллельно, в двух аспектах – психологическом и педагогическом. А во-вторых, тем, что к анализу самоорганизации ученые применяют различные подходы. Сконцентрируем наш анализ на сущностных положениях методологических подходов, принятых за основу исследования.

В конце XX века самоорганизация как научная категория начинает активно развиваться в рамках нового научно-методологического подхода – синергетического. Синергетика, или теория самоорганизации, изначально описывала естественно-научные феномены, но постепенно её положения распространились и на гуманитарную область знания. Сегодня данный подход широко применяется в исследованиях общества и человека. Собственно человек и его познавательные и практические возможности, связанные с ними психические процессы, особенности его личности, иерархия сознания могут исследоваться как структурные элементы и процессы самоорганизации.

Многие синергетические понятия, такие как «самоорганизация», «операциональная закрытость», «автопоэзис», «дискретность», «бифуркация», служат постижению внутренней сложности человеческого сознания, процессов социализации личности [Николаева, 2005]. Следует согласиться с Е. И. Смирновым, утверждающим, что синергетический подход в образовании реализуется в развертывании фундирующих процедур наглядного моделирования

от частных проявлений сущности к абстрактному и обобщенному её содержанию, начиная с множественности целеполагания [Смирнов, 2018].

В современной постнеклассической парадигме самоорганизация учебной деятельности органично описывается с позиций синергетического подхода как рефлексивность, нелинейность, субъектность. При этом может рассматриваться самоорганизация в пространстве информации, стратегий, решающих правил. Цифровая эпоха дала новые типы самоорганизации, наряду с прежними, локальными: вместо ограниченного числа сотрудников, соратников, собеседников (малая группа) – сотни, а иногда и тысячи «друзей» в социальных сетях. Описанная В. Е. Лепским «сборка стратегического субъекта через взаимодействие и повышение уровня рефлексии» [Лепский, 2016] является не чем иным, как результатом самоорганизации.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сделать вывод о том, что учебная самоорганизация связана с различными проявлениями «самости»: самопознанием, самообразованием, самосовершенствованием, профессиональным саморазвитием, самореализацией и самовыражением. Так, к сущностным характеристикам самоорганизации С. С. Куликова и Т. Н. Носкова относят «управляемость и инициативность самой личности, самодеятельное участие, совпадение личных целей с целями основной деятельности, “погруженность” в управленческую деятельность, учет внутренних качеств личности и внешних условий основной деятельности» [Носкова, 2009]. Принимая во внимание дефинитивное разнообразие, мы выделили общие признаки самоорганизации, упоминаемые всеми авторами: осознанность, целенаправленность и самоуправляемость. Соответственно, «процесс самоорганизации всегда проявляется в ориентации личности на «самость» [Носкова, 2009].

И. Г. Овчинникова в докторской диссертации определяет *самость* как «преднамеренное планирование человеком своих действий в соответствии с собственными желаниями, это отдача самому себе команды для начала выполнения некоего действия, стимуляция самого себя, осуществление самоконтроля за своими

действиями, своим поведением и состоянием» [Овчинникова, 2009]. В результате включения внутренних механизмов самоорганизации, к которым, по мнению В. В. Вялых, относятся такие качества личности, как «автономность, самостоятельность, настойчивость, инициативность и ответственность», обучающийся может сделать оптимальный выбор пути своего дальнейшего развития и проявить готовность к личностному росту, продолжению образования, освоению новых технологий профессиональной деятельности [Вялых, 2015].

Таким образом, учебная самоорганизация основана на трёх взаимодополняющих процессах, таких как *самость* (движущие силы внутреннего развития), *организация* (управление и адаптация) и *учебная деятельность*, которые с учетом ключевых положений синергетики представляются многовариантными и нелинейными, заданными структурой множества сущностей системы и взаимодействием между ними.

В дидактике XX века произошли принципиальные изменения, вызванные интеграцией Болонской системы в практику отечественного высшего образования и, как следствие, увеличением доли самостоятельной работы в образовательном процессе вуза. При этом самостоятельная работа рассматривается не только как самостоятельный вид учебной деятельности, но и как самоорганизация образовательной деятельности, характеризующаяся возрастающей внутренней мотивированностью, самостоятельностью, активностью студента как ее субъекта [Донина, 2016]. Такого рода идеи аккумулированы в рамках субъектно-деятельностного подхода как методологического ориентира развития личности обучающегося в образовательной деятельности через учебные интересы, опыт и рефлексию.

Субъектно-деятельностный подход к образованию постулирует тезис о том, что учебная самоорганизация может быть обеспечена осознанной, а следовательно, и регулируемой самообразовательной деятельностью. При этом осознанность чаще всего связывают со способностью управлять собой, своими мыслями, действиями и поступками для достижения поставленных образовательных целей.

В рамках субъектно-деятельностного подхода самоорганизация традиционно трактуется как проявление активной и деятельностной позиции личности. Субъектность, проявляемая учеником в учебной деятельности, в рамках данного подхода чаще всего связывается со способностью к саморегуляции и с возможностью управлять как своими физиологическими реакциями, так и собственным психологическим состоянием. Именно эти навыки лежат в основе более сложного управления поведением, саморегуляции собственных поступков и деятельности. Таким образом, самоорганизация выходит на психологически более устойчивый уровень – уровень самоуправления.

В субъектно-деятельностном подходе самоорганизация рассматривается как один из существенных компонентов системы обеспечения качества образования. Так, В. В. Давыдов определяет самоорганизацию как «вид учебной деятельности, в структуре которой выделяются самоконтроль (прогнозирующий, пошаговый, итоговый) и самооценка» [Давыдов, 2013]. Авторы учебного пособия «Самоорганизация студентов первого курса» под самоорганизацией студента понимают «способность самостоятельно вырабатывать оптимальный индивидуальный стиль учебной деятельности» [Самоорганизация студентов ... , 1990]. С. С. Котова и О. Н. Шахматова под самоорганизацией учебной деятельности понимают «деятельность студента, побуждаемую и направляемую целями самоуправления и самосовершенствования своей учебной работы, осуществляемую системой интеллектуальных действий, направленных на решение задач самостоятельной рациональной организации и осуществления своего учебного труда» [Котова, 2007, с. 45].

В дидактике XXI века одним из регуляторов системы высшего образования стал компетентностный подход, который, в отличие от знаниево-ориентированного подхода, описывает образовательный результат в деятельностных признаках [Тарханова, 2019, с. 46]. В современных образовательных стандартах компетенции понимаются как комплексные характеристики готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

Во ФГОС ВО 3++ закреплён перечень универсальных компетенций, единый по уровням образования для всех направлений подготовки и специальностей, в том числе и для военного образования. Включённые в этот перечень универсальные компетенции, в том числе компетентность самоорганизации, характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах.

Результаты исследований, проведенных в ЯГПУ имени К. Д. Ушинского в рамках госзадания 27.12674.2018/12.1 «Разработка оценочных материалов для измерения сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета», убедительно свидетельствуют о ключевой роли универсальных компетенций в интегрированном образовательном результате подготовки студентов, «попадания» в развивающую среду высшего учебного заведения и профессиональный контекст основных профессиональных образовательных программ [Измерение и оценка сформированности ... , 2018].

Отметим, что универсальная компетенция самоорганизации начинает системно влиять на образовательный процесс как фактор повышения его эффективности только при условии её интегрирования в целостную модель образования через содержание, технологии, среду. Более того, самоорганизация носит однозначно надпредметный характер, а значит, её формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы на протяжении всего периода обучения. Е. И. Казакова и И. Ю. Тарханова в своем исследовании определяют «деятельностную природу» универсальных компетенций следующим образом: «Учитывая, что природа универсальных компетенций деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе высшей школы выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы, возникающие в ситуациях познания и объяснения явлений действительности, освоение современной техники и

технологий» [Казакова, 2018, с. 81]. Соглашаясь с подобным пониманием «природы универсальных компетенций», в настоящем диссертационном исследовании мы рассматриваем процесс их формирования как нелинейный, неравномерный, неопределенный в условиях цифровизации образования.

Итак, наше исследование базируется на совокупности трёх методологических подходов, интеграция положений которых позволила конкретизировать исследуемое понятие самоорганизации. В свою очередь, в рамках синергетического подхода можно определить самоорганизацию как принципиальное свойство осознанной личности. С позиций субъектно-деятельностного подхода самоорганизация – это процесс, а с позиций компетентностного – способность индивида к упорядочиванию внутренних и внешних ресурсов для достижения осознаваемой цели. Совокупность этих трёх подходов позволяет определить самоорганизацию как результат социализации личности, формируемый в ходе динамического адаптивного процесса, в котором структура учебной самоорганизации и взаимодействие её компонентов возникают и поддерживаются на основе самости.

В нашем исследовании понятие самоорганизации конкретизируется применительно к учебной деятельности и трансформируется в контексте учебной самоорганизации. Обоснование сущности учебной самоорганизации на основе анализатаких феноменов, как непрерывное образование, саморазвитие, управление своим временем, расстановка приоритетов собственной деятельности, самооценка, позволило выстроить некий концепт, который составляет фундамент для построения и наполнения учебной самоорганизации структурными и содержательными элементами.

В синергетике выделяется ряд технологий самоорганизации деятельности человека: технология организации времени жизни В. Графа [Граф, 1981], технология учебной самоорганизации студентов А. Д. Ишкова [Ишков, 2004], технология саморегуляции произвольной деятельности О. А. Конопкина [Конопкин, 2008]. Сравнительный анализ данных технологий показал, что в

каждой из них присутствуют три основных функциональных компонента: ориентировочный, реализационный, регуляционный.

К первому функциональному компоненту, ориентировочному, относятся процессы целеполагания и планирования. Целеполагание характеризует индивидуальные особенности принятия и удержания целей, для самоорганизации важен ещё и уровень осознанности человеком данных процессов. В основе самоорганизующего целеполагания умение самостоятельно выдвигать цели, осознанно планировать и организовывать процесс их достижения, при этом цели являются реальными и устойчивыми. Человек с низким уровнем целеполагания предпочитает не задумываться о будущем, цели выдвигает ситуативно и, как правило, несамостоятельно, не планирует процесс их достижения, полагаясь на внешние факторы.

Сознательная постановка целей в учебной деятельности связана с появлением намерений, принятием решения и дальнейшей произвольностью поведения обучающегося. В контексте нашего исследования целеполагание рассматривается как процесс самостоятельного, осознанного, мотивированного выдвижения и формулирования целей учебной деятельности, выбора средств и анализа условий, в которых этот процесс осуществляется.

В этом смысле интересной представляется технология самоорганизации, предложенная в научной школе Е. И. Смирнова: мотивация (самоактуализация – «мне это интересно»); ориентировочно-информационное насыщение (самоопределение – «что я могу сделать»); управление деятельностью как процессом (самоорганизация – «я способен управлять процессом»); рефлексия (саморазвитие личности – «я могу сделать что-то новое») [Смирнов, 2018].

Анализ исследований по проблеме целеполагания в учебной деятельности позволяет утверждать, что оперативные цели (долгосрочные) имеют внутреннюю направленность и представляют большую значимость для личности, так как определяют основные направления деятельности. Именно поэтому определение целей обучения так важно для формирования устойчивой мотивации к самоорганизации.

Реализационный компонент самоорганизации связан с развитием навыков самоменеджмента. Самоменеджмент – это «целенаправленное и последовательное применение испытанных наукой и практикой методов и приемов менеджмента в повседневной жизнедеятельности, для того чтобы наилучшим образом использовать свое время и собственные способности, сознательно управлять течением своей жизни, умело преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни» [Резник, 2019].

В свою очередь, в качестве ключевого процесса регуляционного компонента выступает саморегуляция, в отличие от самоорганизации, являющаяся волевым процессом, который обеспечивает целевое формирование физиологической и психологической готовности индивида к определённому действию, а при необходимости – и его реализацию.

Исследование регуляторных процессов, происходящих в психике здоровой личности, показало, что для обеспечения успешности учебной и профессиональной деятельности существенную практическую значимость имеет способность к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов.

Наиболее интенсивно роль саморегуляции в решении учебных задач и повышении академической успеваемости исследуется в зарубежной психологии, где разработаны различные психологические стратегии саморегуляции:

1. Четырехшаговая стратегия: понимание, разработка плана, выполнение плана, оценка результата [Polya, 2015].

2. Трехуровневая стратегия: анализ, исследование, проверка [Schoenfeld, 1985].

3. Четырехуровневая стратегия: ориентировка, организация, выполнение, проверка [Lester, 1989].

4. Пятишаговая когнитивная стратегия: построение ментального образа проблемы, выбор способа её решения, выполнение необходимых для решения действий, интерпретация результатов и формулировка ответа, оценка решения.

Наиболее интересной из перечисленных представляется стратегия, описанная в работах Р. Pintrich. В ней отдельные аспекты саморегуляции

рассматриваются как ресурсы для успешного решения различных учебных задач. Данную стратегию можно назвать «стратегией управления ресурсами», среди которых как наиболее важные авторы выделяют «управление временем и ситуацией обучения, регулирование усилий и поиск помощи у соучеников и преподавателей» [Pintrich, 1999].

В исследованиях представителей отечественной когнитивной психологии регуляторные характеристики значимо коррелируют с общими показателями академической успеваемости обучающихся, а когнитивные – с успешностью решения различного типа значимых для человека задач, в том числе и учебных. Такая взаимозависимость когнитивных и регуляторных характеристик личности определяется влиянием характеристик саморегуляции и проявлением её стилей в зависимости от общих когнитивных способностей, что в целом обеспечивает повышение эффективности учебной деятельности [Регуляторные и когнитивные предикторы ... , 2014].

Таким образом, осознанная саморегуляция действительно может стать ресурсом, мобилизующим индивидуальные психические механизмы (в том числе интеллектуальные) для достижения учебных целей. При этом точками бифуркации учебной самоорганизации являются осознание субъектом значимости самостоятельной учебной деятельности, овладение алгоритмами её организации и формирование способности к волевому самоуправлению процессом достижения целей. В результате включения функциональных компонентов самоорганизации в учебную деятельность личность осуществляет выбор оптимального пути учебно-профессионального саморазвития, что проявляется как стремление продолжать образование, осваивать новые грани развития профессии, определять векторы своего развития в рамках выбранного профессионального пути.

Подытожив вышесказанное, конкретизируем понятие «учебная самоорганизация» на основе совокупности положений синергетического, системно-деятельностного и компетентностного подходов как деятельность обучающихся по постановке множественных учебных целей и выбору соответствующих им средств, сознательному управлению решением учебных

задач, приложению волевых усилий к достижению академического успеха. Результатом учебной самоорганизации является учебная самоорганизованность.

При этом признаками результата учебной самоорганизации (учебной самоорганизованности) являются наличие интереса к выбранной профессиональной сфере и получению соответствующего образования, осознанность и интериоризация целей учебно-профессиональной деятельности, стремление к академической успешности и высокой успеваемости, самоуправляемость и инициативность личности обучающегося, удовлетворенность процессом и результатом обучения, адекватная оценка внутренних ресурсов личности и внешних условий её основной деятельности.

На основании выделенных функциональных компонентов можно определить критерии и показатели учебной самоорганизованности как свойства, качества личности, сформированного в ходе учебной самоорганизации.

Первым критерием является ориентировочный, показателями которого можно назвать наличие у обучающихся интереса к учебной деятельности, совпадение личных целей с целями учебно-профессиональной деятельности, стремление к самосовершенствованию в достижении образовательных результатов.

Реализационный критерий является отражением достаточно сформированной системы самоуправляемости и инициативности личности обучающегося. Его показателями выступают активность обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, настойчивость в достижении учебных целей, удовлетворенность как процессом обучения, так и результатами учебной деятельности.

Регуляционный критерий отражает готовность преодолевать внутриличностные противоречия в направлении принятия ценностей самообразования. Его показателями являются способность к оценке внутренних ресурсов личности и внешних условий её организации, умение корректировать траектории самостоятельной работы в зависимости от заданных условий.

Представленные критерии и показатели будут положены в основу опытно-экспериментальной работы по развитию учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации.

Чем же обусловлено возрастание значения учебной самоорганизации в цифровую эпоху?

Говоря о сложившейся сегодня в системе образования учебной самоорганизации, мы отмечаем в качестве проблемы несоответствие между сложившейся системой регламентированной самостоятельной работы (определенный учебным планом объем часов, заданный стандартом набор образовательных результатов, сформулированные преподавателем рекомендации) и новациями цифровой эпохи. Современные сценарии самоорганизации обладают двумя типами изменений: устойчивой, формируемой в рамках подходов применения традиционных педагогических технологий, и точкой бифуркации, где возможны качественные переходы «динамический хаос – структура», «структура – новая структура», «структура – разрушение (хаос)», – в данных флуктуациях технологизация пока не реализована. В точках бифуркации невозможно предсказать дальнейшее развитие, случайные факторы действуют нелинейно, подталкивая и определяя ход развития. Но после того как путь выбран, начинается жёсткая и вполне однозначная линейная детерминация, которая действует вплоть до следующей точки бифуркации.

Итак, цифровизация образования способствует росту значения учебной самоорганизации, открывая широкие возможности для извлечения необходимой информации, обеспечивая мгновенный доступ к освоенным знаниям. Таким образом, цифровизация образования способствует перепланировке традиционного информационно-коммуникационного пространства в плоскость цифровых инструментов обработки и контроля данных [Цифровая трансформация ... , 2019, с. 130].

Нам близка позиция Л. В. Ковтутенко, утверждающего, что цифровизация образования – это не только создание цифровых копий учебников, учебных

пособий и других традиционных источников, используемых в процессе обучения, а новый подход к предмету и способам обучения [Ковтутенко, 2019].

Сегодня сутью цифровой трансформации образования становится достижение каждым обучающимся необходимых образовательных результатов за счет удовлетворения познавательных потребностей сетевой личности [Ахаян, 2019] с использованием потенциала цифровых образовательных технологий. При этом цифровые ресурсы, применяемые в повседневной образовательной деятельности, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения [Никулина, 2018]. Для того, чтобы обучающиеся видели перспективу как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности следует подготавливать их к работе в изменяющейся образовательной среде, используя для этого возможности её цифровой трансформации [Носкова, 2020].

Разделяя точку зрения И. М. Осмоловской, мы полагаем, что мощное развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), с одной стороны, изменяет условия человеческой жизни, а с другой – требует нового построения процесса обучения. Перед дидактикой встают проблемы всестороннего анализа, осмысления влияния информационных технологий на образовательный процесс, и соответственно, его конструктивных изменений [Осмоловская, 2018].

В условиях цифровизации компонентом дидактики становятся новые форматы традиционных методов обучения. Цифровизация образования не требует особых изменений словесных и наглядных методов обучения, поскольку в этом случае может быть использована оцифровка. Вместе с тем содержащиеся в учебном материале гиперссылки дают возможность выделить самую важную информацию. Кейс технологии представляют учебный материал в формате видео. Корректирующие обучающие тесты дают возможность осуществлять обратную связь сразу после выбора ответа. В рамках цифровизации курсант может участвовать в коррекции представленных материалов (событий, процессов и т.п.) [Щербина, 2020]. Таким образом, достижения классической дидактики в определении и классификации методов

обучения не теряют ценности, а напротив, получают новое «расширение», связанное с условиями их применения в цифровой среде.

Цифровизация учебной деятельности приводит также к смене типа научной рациональности, положенной в её основу. Так, присущий традиционным системам обучения классический тип рациональности характеризуется особым пониманием логики объяснения и описания. Например, объективность объяснения и описания в данном типе рациональности достигается, если в цепочке «субъект – средства изучения (операции) – изучаемый объект» объяснение будет сосредоточено только на объекте, а всё, что относится к субъекту, средствам и операциям деятельности, будет исключено. В свою очередь, второй тип рациональности (неклассический) объясняет взаимосвязь между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности субъекта. В данном случае в объяснение включается принцип относительности объекта к средствам (например, квантово-релятивистская физика). Третий тип рациональности, характерный именно для цифровой эпохи, относится к постнеклассическим. Он существенно расширяет поле рефлексии и учитывает соотнесенность знаний об объекте не только с особенностями средств и операций деятельности, но и с её ценностно-целевыми структурами. В данном контексте учебная деятельность учитывает связь между внутри- и вненаучными социальными целями и ценностями [Гурова, 2017].

Ответ на вызовы цифровизации предполагает овладение как приемами эффективного использования информации, так и способами творческого мышления (в технологическом формате поиска, обработки, интерпретации, хранения, актуализации знания) и компетенциями личностного роста и самообразования, что кардинальным образом меняет линейную схему образовательного процесса. Заданный стандартом общий образовательный результат в идеале должен разбиваться на осознанно выбранные и индивидуально сконструированные траектории изучения дисциплин в соответствии с местом данных курсов в итоговой компетентностной модели выпускника и проявляться в компетенциях, которые нашли отражение в интегрированном образовательном результате.

Разработка цифровых образовательных ресурсов начинается с детального анализа разработчиками сути и содержания тех компетенций, которые станут результатами освоения электронного образовательного ресурса. Далее идёт разработка способов деятельности, куда включается обучающийся, проектирование каналов и механизмов коммуникации – средств установления диалога субъектов образовательного процесса, одним из которых в настоящее время является искусственный интеллект.

В связи с развитием цифровых технологий современное поколение выросло в цифровой среде. Это влечёт за собой как новые возможности, связанные с информационной открытостью, так и определенные риски. Неограниченный доступ к информации придает современным ученикам уверенность в том, что всё можно найти в Интернете, поэтому нет необходимости что-либо заучивать. Для них важно не обладать информацией, а знать путь доступа к ней. Это ведет к преобладанию кратковременной памяти над долговременной [Мирошкина, 2017].

Если раньше люди помнили большое количество телефонов, адресов, то теперь вся эта информация содержится на электронных носителях, в том числе в постоянно доступных гаджетах, поэтому нет смысла её запоминать. Хорошо это или плохо, покажет время. Пока мы можем с уверенностью говорить только о том, что нижние уровни работы с информацией (по таксономии Б. Блума) – запоминание, распознавание и воспроизведение – берет на себя компьютер. Это не отменяет самостоятельного выполнения человеком таких операций более высокого уровня, как понимание, интерпретация, экстраполяция, анализ, синтез, оценка. В то же время, не имея навыков первого уровня, невозможно эффективно работать с информацией на более высоких уровнях мыслительных операций. Именно поэтому в цифровую эпоху ведущими становятся модели учебной самоорганизации, связанные с самообразованием. В данных моделях в основе образовательных целей находятся компетенции, проектирование индивидуальных треков, по которым обучающийся может добывать знания сам, делая это не по принципу «информационного дрейфа», а целенаправленно, осознанно, рефлексивно.

Альтернативой регламентированным коллаборациям становятся массовые открытые online-курсы (MOOK), составляющие каркас новой образовательной парадигмы, характеризующейся максимальным использованием индивидуальных образовательных технологий и свободных учебных самоорганизующихся сообществ. Возможно, в дальнейшем это приведет и к созданию единой транснациональной информационно-образовательной среды.

Популярность электронного обучения растет, при этом растет и количество online-курсов, предлагаются различные приложения и платформы, которые способствуют созданию виртуальной образовательной среды, удобной и для использования, и для восприятия материала. Множественность и разнообразие сетевых образовательных ресурсов, отсутствие валидных рейтингов, навязчивая реклама некоторых из них приводят к тому, что современному обучающемуся сложно сориентироваться и найти проект, отвечающий как его образовательным запросам, так и требованиям к качеству содержания и форме подачи материала. В связи с этим возникает первое направление диверсификации привычных моделей учебной самоорганизации – выбор курса. Это задача представляется новой именно в online-образовании, так как в привычной университетской среде она решается посредством утвержденного учебного плана и расписания.

Мы провели опрос 437 обучающихся высших учебных заведений России с целью выявления наиболее популярных сетевых образовательных ресурсов [Бобылев, 2020]. Опрос проводился с помощью анкеты, созданной в Google forms, выборка случайная и репрезентативная: 45,4 % составили респонденты мужского пола, 54,6 % – женского пола, возраст испытуемых от 18 до 24 лет, что в целом соответствует демографическому портрету современного студенчества. Результаты опроса показали, что хотя бы один раз за время обучения в университете online-курсы проходили 74,3 % опрошенных, при этом имеют сертификаты о прохождении таких курсов всего 18,5 %. Подавляющее большинство из тех, кто имеет опыт online-обучения (76,6 %), пользуются внутривузовскими электронными образовательными средами, и треть (30,1 %) используют внешние образовательные платформы в качестве ресурсов,

поддерживающих изучение основных курсов в университете, при этом только 11 человек (2,5 %) заявили, что проходили online-курс как альтернативный наличествующему в их учебном плане.

Таким образом, сегодня в России пока нет системного online-обучения, альтернативного очным университетским курсам, но существенная часть студенческой молодежи использует сетевые образовательные ресурсы в качестве поддержки или для расширения полученных в вузе знаний.

Что касается популярности платформ, позволяющих получить знания по учебной программе высших учебных заведений, первое место в рейтинге занимает Универсариум (<https://universarium.org>) – его знают 61,5 % опрошенных; на втором месте Coursera (<https://www.coursera.org>) – ресурс назван в 38,6 % ответов; на третьем, как ни странно, online-школа Фоксфорд (<https://foxford.ru>) – её указали 30,6 % опрошенных, хотя это скорее ресурс для школьников, а не для студентов вузов. В ответах респондентов также чаще других были названы портал «Открытое образование» (<https://openedu.ru>), курсы МГУ (<https://distant.msu.ru>), курсы ИТМО (<https://open.ifmo.ru>), stepik (<https://stepik.org>) и англоязычный ресурс edX (<http://www.edx.org>).

Преобладающий среди опрошенных механизм выбора курса – «по рекомендации», при этом рекомендации преподавателей назвали в качестве приоритетных 27,9 % опрошенных; рекомендации сокурсников, друзей, знакомых – 24,0 %; отзывы пользователей с форумов, чатов – 22,4 %; самостоятельный поиск и сравнение для выбора – 6,6 % опрошенных. Эти данные заставляют задуматься о формировании культуры выбора, привнесении в данный процесс большей субъектности со стороны студентов.

В ходе проведенного нами опроса среди барьеров дистанционного обучения с помощью интернет-курсов барьер отвлечения на социальные сети и развлекательные ресурсы назывался чаще всего (48,2 %). Таким образом, ещё одним важным направлением работы над учебной самоорганизацией пользователей MOOK мы считаем профилактику нецелевого дрейфа в Интернете. Главными инструментами при этом нам видятся работа с потребностно-

мотивационным компонентом учебной деятельности и приёмы тайм-менеджмента. Относительно последнего практика показывает действенность следующих правил: выделять на учебную деятельность в Интернете определенное время, концентрироваться на решении учебной задачи, придерживаться тайминга, установленного разработчиком курса, использовать автоматические напоминания о сроках выполнения задания [Бобылев, 2020].

Таким образом, необходимо совершенствование инструментальной составляющей дидактики, относящейся к уровню цифровой инструментальной компетентности личности, то есть к её умению целенаправленно работать с поступающей информацией, свободно и легко ориентироваться в интернет-среде.

Обратимся к исследованиям В. И. Блинова, который выделяет три источника цифровой дидактики: «цифровое поколение, цифровые технологии, цифровую экономику». Цифровая дидактика определяется автором как «наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества». При этом данный вид дидактического знания преемственно предполагает основные понятия и принципы традиционной дидактики (классической теории обучения), дополняя и изменяя их применительно к условиям цифровой образовательной среды. По мнению автора, факторы, порождающие потребность в цифровой трансформации образования, основаны на появлении принципиально нового цифрового по механизму социализации поколения обучающихся, имеющего иные социально-психологические характеристики; на возникновении неизвестных ранее цифровых технологий, формирующих цифровую среду и развивающихся в ней; на зарождении цифровой экономики с принципиально новыми требованиями к кадрам и их логистике. Таким образом, автор констатирует существенный разрыв между доцифровым и цифровым поколениями и предлагает учитывать этот факт при проектировании новых подходов к содержанию и формам образования [Блинов, 2019].

Действительно, в практике работы военного вуза мы наблюдаем, что представители доцифрового поколения испытывают ряд трудностей при взаимодействии как с цифровым поколением, так и с цифровой образовательной

средой. С другой стороны, наши наблюдения также показывают, что и цифровое поколение испытывает трудности при интеграции в образовательный процесс, основанный на традиционных схоластических практиках. Особенности психических процессов и социального опыта цифрового поколения определяют психолого-педагогическую специфику дидактических подходов к работе с ними: целеполагания, принципов формирования содержания, форм и методов дидактики. При этом представляется важным не фиксироваться только на негативных сторонах цифровой социализации и проблемах мировоззрения поколения Z, к коим относят инфантилизм, клиповое мышление, размытие границ реального и виртуального пространств, феномены информационного заражения, но и понимать ресурсные характеристики данного поколения (работа в условиях многозадачности, навыки поиска и оценки информации, владение информационными технологиями), чтобы опираться на них в образовательном процессе.

Анализ предпосылок роста значения учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования позволил выделить три ключевые направления, в которых развитие самоорганизации идёт одновременно и разнонаправленно: выбор и целеполагание, мотивация и волевой контроль, расширение арсенала средств работы с информацией. Центральной тенденцией при этом является вектор развития самостоятельности. Исходя из этих предпосылок, обозначим основные отличия учебной самоорганизации в их развитии от традиционного уклада учебной деятельности, предполагающего регламентирующую роль педагога, до цифрового обучения, основанного на максимальной самостоятельности личности (Таблица 1).

Таблица 1 - Изменение сущности и содержания учебной самоорганизации в различных социальных контекстах

	<i>Индустриализация</i>	<i>Общество массового потребления</i>	<i>Общество интеллектуального творчества</i>
Механизм самоорганизации	Усвоение норм и правил	Построение вариативного	Образовательное самоопределение и

	<i>Индустриализация</i>	<i>Общество массового потребления</i>	<i>Общество интеллектуального творчества</i>
	самостоятельной работы, самостоятельное освоение заданного набора образовательных результатов	образовательного маршрута с возможностью выбора темпа и уровня освоения образовательного результата	саморегулирование цели, задач, содержания, темпа и уровня освоения образовательного результата
Принцип самоорганизации	Норма	Выбор	Нелинейная индивидуальная траектория
Формы самоорганизации	Самостоятельная работа под контролем педагога	Регулируемые массовые online-курсы	Построение индивидуальной траектории учебной самоорганизации во взаимодействии с субъектами цифровой образовательной среды
Стратегия самообразования	Образовательный конвейер (одинаковые знания, которые даются стандартным образом)	Образовательный супермаркет (образовательные услуги – клиенты, потребности, качество)	Образовательная экспедиция (самостоятельный поиск и образовательные коллаборации)

Таким образом, традиционное понимание учебной самоорганизации как самостоятельной работы по заданию педагога и при наличии внешнего контроля образовательного результата отражает лишь нормативный подход к самоорганизации. Такой подход связан с наличием строгих норм, соблюдение которых долгое время было инструментом, способствующим развитию

самообразования. До сих пор это сохранилось в высшей школе: существуют некоторые установленные нормы и единицы знания, которые необходимо освоить в рамках заданной учебным планом самостоятельной работы. При этом невыполнение данных норм отслеживается и карается. Как показало проведенное нами эмпирическое исследование трудностей самоорганизации [Бобылев, 2019], такая внешняя регуляция способствует дисциплинированности в выполнении заданий для самостоятельной работы, но не формирует компетенцию самоорганизации как таковую, то есть организация самостоятельной учебной деятельности остаётся внешней, а при её отсутствии процесс самообразования нарушается или прекращается полностью.

Завершая данный параграф, можно сделать ряд обобщений:

Фундаментальным методологическим основанием разработки теории и методики учебной самоорганизации в условиях цифровизации высшего образования 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 соответствие с положениями которого самоорганизация рассматривается в качестве интегрального образовательного результата – одной из универсальных компетенций, включенных во ФГОС ВО 3++.

Рассмотрение учебной самоорганизации с позиций совокупности положений синергетического, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов позволило уточнить применительно к реалиям цифровой эпохи сущность данного понятия, определяемого в представленной диссертации 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.

Результатом учебной самоорганизации является учебная самоорганизованность как элемент учебной культуры. Для данного результата генерирующим выступает процесс самоорганизации учебной деятельности, направленный на решение задач самостоятельной рациональной организации и осуществления учебного труда. Развитие учебной самоорганизации в условиях цифровизации происходит через взаимодействие обучающегося с цифровым образовательным средством, побуждаемое осознанными процессами целеполагания, планирования, самоуправления, саморегулирования и направляемое ценностями саморазвития.

1.2 Специфика развития учебной самоорганизации обучающихся в образовательной среде военного вуза

Специфика развития учебной самоорганизации обучающихся в военной образовательной среде определяется особенностями военного образования как системы. Предметная, статичная сторона военного образования характеризуется нормативными регламентами и сложившимися традициями, в связи с чем наше влияние на нее весьма ограничено. Основу дидактики военного образования долгое время составляла доктрина традиционного, знание-ориентированного подхода, предполагающего передачу и воспроизведение информации, использование классических текстов и ведущую роль преподавателя. В высшей военной школе приоритетной формой организации учебной деятельности была и остаётся лекция, рассматриваемая как авторское изложение научной проблемы в определенной логике и системе научного знания. Такой подход долгое время успешно решал задачи передачи опыта от поколения к поколению, но сегодня в новых социокультурных условиях его эффективность существенно снизилась.

Мы разделяет точку зрения И.Ю. Тархановой, что классическая дидактика требует определенного точно определенного места и времени обучения; общего

содержания учебного материала для всех, а значит, и традиционных методик обучения. Кроме того, важными обязательными составляющими являются авторитарность преподавателя и пассивность обучающегося, что приводит к ограничению возможностей управлять образовательным процессом и развитию безынициативности учеников. Отметим, что сегодня военное образование раздвигает границы классической дидактики [Тарханова, 2019].

Современное образовательное пространство значительно изменилось, усилилось влияние факторов трансформации. Всё это составляет основание для пересмотра классических дидактических моделей организации учебной деятельности, в том числе и подходов к самоорганизации учебной деятельности курсантов.

Новый компетентностный подход позволяет подготавливать будущего специалиста, умеющего эффективно действовать в современных условиях социокультурной непредсказуемости и многозадачности. Модернизация учебно-профессиональной деятельности требует нового понимания сущности образовательного процесса, ценностными установками которого являются приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности – над стандартной учебной программой, субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся – над директивной трансляцией готовых знаний. Всё это имеет отношение и к военному образованию.

Неслучайно столь популярная сегодня в научно-педагогическом сообществе концепция VUCA-мира зародилась именно в сфере военной деятельности и изначально применялась по отношению к изменению стратегии и тактики военных действий:

- Изменчивость (Volatility) в отношении военных действий – скорость перемещения армий, невозможность фиксации статичной картины военных действий.

- Неопределенность (Uncertainty) – недостаток предсказуемости, возможности для внезапного вмешательства сторонних сил, которые могут изменить ход военных действий.

– Сложность (Complexity) – необходимость эффективно управлять большим количеством боевых единиц.

– Двусмысленность (Ambiguity) – постоянный риск получить неверную информацию, что исказит картину происходящего, следствием чего может стать неверное решение [Garros, 1987].

Соответственно, задачей современного офицера является быстрое принятие решений, обеспечивающее преимущество перед противником в быстро меняющемся боевом пространстве (battlespace). И речь идет не о действиях наобум, а о формировании такого опыта действий в изменчивой обстановке, который станет одним из факторов последующего интуитивного, а точнее, целостного понимания ситуации и принятия адекватного решения.

Действительно, современной практикой всё более востребованы военные-профессионалы, готовые к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, составляющих содержание их труда. В военной профессии, как и в любой другой, сегодня ценятся способность принимать целесообразные и обоснованные стратегические и тактические решения, готовность нести ответственность за действия подчиненных в ситуациях неопределенности, владение эффективными приемами профессиональной деятельности и умение осознанно влиять на изменение ситуации.

В своём исследовании мы делаем акцент на принципиальной нелинейности процесса учебной самоорганизации. На наш взгляд, выбор личностью стратегии и тактики организации собственного обучения связан со стихийным действием некоторых внешних факторов, а также ряда случайностей, обладающих малой флуктуацией. Это в корне меняет представления о жестком детерминизме учебно-профессионального развития курсантов в ходе получения военного образования и позволяет рассматривать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся на этапе высшего образования как не менее значимые, чем в общеобразовательной школе.

Особое значение развитие учебной самоорганизации приобретает в условиях высшего военного образования.

Так, военно-образовательная среда предполагает особые требования, связанные с умением подчиняться приказам. Современные молодые люди, приходящие в военные вузы, выросли в условиях культа индивидуальности и зачастую не имеют опыта подчинения. Это вызывает существенные трудности в организации военно-образовательного взаимодействия, так как задаёт необходимость психолого-педагогического сопровождения гетерогенных групп обучающихся.

Анализ существующей научной литературы по теоретическим проблемам взаимодействия в условиях подчинения показывает необходимость выделения такого теоретического конструкта, как стиль подчинения. В основу его определения положен двумерный подход Р. Блейка и Д. Моутона, который показал продуктивность при классификации стилей управления и получил мировое признание [Блейк, 1990]. При этом данный подход был наполнен содержанием, отражающим феномен подчинения. В соответствии с двумерным подходом автором использованы две оси координат: ось взаимоотношений и ось принятия-непринятия задачи.

При использовании данных конструктов возможно выделить следующие стили подчинения:

1. Подчиняющийся, полностью принимающий поставленную перед ним задачу и выполняющий ее в том виде, в каком она была поставлена руководителем.
2. Подчиняющийся, но не принимающий задачу в том виде, в котором она перед ним ставится; переформулирующий задачу таким образом, чтобы выполнение задачи отвечало его личным интересам.
3. Неподчиняющийся, однако принимающий задачу, не изменяющий ее в соответствии с собственными интересами, а выполняющий именно так, как сформулировано руководителем.
4. Не подчиняющийся и не принимающий задачу, изменяющий ее таким образом, чтобы ее выполнение соответствовало его интересам.

Таким образом, в военной образовательной среде явно существует акцент на воспитании двух относительно независимых качеств – *подчиняемости* и *исполнительности*.

Проведенное нами исследование [Бобылев, 2018] показало, что большинство курсантов-первокурсников демонстрируют ситуационный стиль подчинения, для которого характерен выбор наиболее эффективного способа поведения в зависимости от ситуации. Причем этот выбор будет зависеть и от того, как к нему отнесутся члены коллектива, и от того, сможет ли курсант чего-либо достичь в плане собственного роста.

Достаточно много участников опроса продемонстрировали нормативный тип подчинения, основанный на стремлении к принятию, что в принципе характерно для периода адаптации к новой среде. Из-за стремления «быть хорошим» в соответствии с мнением других основополагающей мотивацией у курсантов такого типа выступает принятие группой при условии, что при этом удовлетворяются и его собственные потребности.

Проблемную для психолого-педагогического взаимодействия группу составляют курсанты, демонстрирующие манипулятивный стиль подчинения, базовыми для которого являются мотив власти и инструментальная мотивация. Ведущий мотив у такого курсанта – получение выгоды. Он расчетлив, манипулятивен в общении, независим от мнения других, умеет отстаивать свои интересы, стремится не только руководить как своей деятельностью, так и деятельностью других, но и получать определённую выгоду.

К маргинальному стилю подчинения показал склонность только один испытуемый. У него действительно имеются проблемы с дисциплиной и адаптацией к условиям военно-образовательной среды. Он не подчиняется руководителю и не принимает поставленную задачу; склонен изменять ее в соответствии с личными интересами. На самом деле такая позиция характерна для современной молодежи, и низкий процент присутствия носителей маргинального стиля подчинения в исследуемой выборке может свидетельствовать о том, что они не склонны выбирать военную карьеру.

В целом можно отметить, что для курсантов первого курса более характерен ситуационный стиль подчинения. Это говорит о том, что у них превалирует средняя выраженность подчиняемости и исполнительности. Они могут принимать или не принимать ситуацию подчинения руководителю; принимать поставленную руководителем задачу в том виде, в котором она поставлена, или не принимать и переформулировать таким образом, чтобы ее выполнение соответствовало личным целям в зависимости от характера ситуации.

Таким образом, образование, основанное на культе подчинения, не представляется продуктивным. Более того, в настоящее время становится очевидным, что осуществление процессов модернизации высшего военного образования требует актуализации личностного и профессионального потенциала курсантов. Именно ориентация усилий на понимание и принятие обучающимися целей и содержания военно-профессионального образования, включение их в субъектно-ориентированный процесс учебно-профессионального развития становится механизмом реальных реформ в сфере высшего военного образования.

Образ выпускника военного вуза, подготовленного в условиях компетентностной модели образовательного процесса, включает черты специалиста, способного свободно ориентироваться в меняющихся социокультурных обстоятельствах, находить компромисс между требованиями военной образовательной среды и индивидуальными потребностями курсантов, ответственно действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Модернизация учебно-профессиональной деятельности в военном вузе требует нового понимания сущности образовательного процесса, ценностными установками которого являются приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности – над стандартной учебной программой, субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся перед директивной трансляцией готовых знаний [Алиев, 2015].

Всё вышеперечисленное позволяет определить сущность социального заказа в сфере учебно-профессионального развития выпускника военного вуза: это профессионал, готовый к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов

военно-профессионального взаимодействия; способный к совершению целесообразных, обоснованных, ответственных действий при возникновении проблем; осуществляющий целесообразный выбор средств, форм, позиций, приемов военно-профессиональной деятельности; умеющий осознанно влиять на изменение ситуации, в которой эта деятельность осуществляется.

Наличие опыта самоорганизации особенно значимо для выпускников военного вуза, так как по окончании обучения они без испытательного срока назначаются на командирские должности. Подразумевается, что выпускник полностью соответствует требованиям, предъявляемым к военному служащему с соответствующей военно-учётной специальностью, в том числе обладает опытом, достаточным для самостоятельной профессиональной деятельности и принятия решений.

В сложившейся образовательной ситуации курсант военного вуза выступает преимущественно как объект целенаправленной деятельности преподавателей по формированию компетентностно-ориентированного результата, соответствующего требованиям стандартов военного образования. При этом требования к самоорганизованности зачастую резонируют с уставной спецификой военно-образовательного процесса.

Анализ феноменологии и неразрешенных проблем дидактики военного образования позволяет утверждать, что в последнее время изменению подвергаются и функции преподавателя: от директивно-дидактических они меняются в сторону исключения дидактичности и становятся функциями педагогической поддержки учебных действий курсанта как субъекта собственной деятельности [Белоножкин, 2014]. Это существенно меняет и принципы развертывания самоорганизации обучающихся.

Как было показано в первом параграфе, самоорганизация обеспечивается регулируемой сознательной деятельностью, ориентирована на организацию и управление собой для достижения поставленных целей. В результате включения внутренних механизмов самоорганизации (автономность, самостоятельность, настойчивость, инициативность, ответственность) личность делает выбор

оптимального пути профессионального функционирования и саморазвития, что проявляется в стремлении продолжать образование, осваивать новые грани развития профессии, развиваться как личность. Сущностными признаками самоорганизации в этой ситуации становятся управляемость и инициативность самой личности, самостоятельное участие, совпадение личных целей с целями основной деятельности, погруженность в управленческую деятельность, учет внутренних качеств личности и внешних условий основной деятельности.

Система самоорганизации наиболее эффективна для того, кто считает ее неотъемлемой частью своей учебной деятельности и профессионального развития. Чтобы стать высокоорганизованным человеком, необходимо иметь волю и упорство, обладать четкой системой самоуправления. Основными критериями самоорганизованности следует считать умение эффективно использовать время, сосредоточенность на главном, умение все делать по порядку, проводить анализ затрат времени. Все это относится к такому направлению науки менеджмента, как тайм-менеджмент.

Проведенный нами в 2018 году опрос 172 студентов трех высших учебных заведений – Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Костромского государственного университета и Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны – показал, что большие затруднения студенты испытывают при самоорганизации самостоятельной работы [Бобылев, 2019]. Так, в ходе исследования было выявлено, что большинство студентов (46 %) в среднем тратят на самостоятельную работу от 2 до 3 часов, а 11 % студентов – до одного часа. Самым трудным в организации самостоятельной работы студенты назвали умение заставить себя сесть за работу и не отвлекаться от её выполнения – это вызывает сложности у 72 % студентов гражданских вузов. Курсанты данную проблему выделяли гораздо реже (только 18 % обучающихся в военном вузе): время на самостоятельную работу выделяется в распорядке дня, её выполнение контролируется офицерами, что не позволяет считать отсутствие данного затруднения свидетельством высокоразвитых навыков самоорганизации.

Общей трудностью как для студентов гражданских вузов, так и для курсантов военного училища является выбор источников информации для самостоятельной работы. Чаще всего студенты пользуются конспектами лекций (52 %), реже всего – библиотекой (17 %). Достоверных отличий по данному параметру между студентами гражданских вузов и курсантами не выявлено.

На вопрос о том, от чего зависит результативность самостоятельной учебной работы, практически все единогласно назвали «личные усилия» (92 %). Однако центральным для данного исследования стал вопрос об отношении студентов к самостоятельной работе при строгой оценке готовности со стороны преподавателя. Так, 72 % опрошенных указали, что при строгой оценке педагога они уделяют большее внимание подготовке.

Таким образом, наличие затруднений в самоорганизации характерно как для студентов гражданских вузов, так и для курсантов. При этом наличие жёстких режимных и уставных регламентов вырабатывает скорее дисциплинированность и привычку подчиняться, нежели навыки самоорганизации учебной деятельности. Требования к военной профессии, с одной стороны, диктуют необходимость отработки четких, доведенных до автоматизма действий подчинения приказам, а с другой – формирования навыков самоорганизации учебной деятельности в соответствии с регламентированной ФГОС ВО 3++ УК-6 как самоорганизация и саморазвитие (и соответствующей ей общекультурной компетенцией ОК-10 во ФГОС ВО 3+). Это одно из ключевых противоречий современного военного образования.

В условиях акцентирования идей развития самоорганизации студентов в учебном процессе целеполагание в построении содержания курса строится по принципу «обратного хода» (вместо постановки учебных целей, выбора адекватных им средств и прогноза требуемого результата современный преподаватель сначала прогнозирует личностно и профессионально значимый результат студента, затем отбирает средства и на основе этого ставит цель – на «пересечении» целей обучающегося и своей собственной, оснащенной инструментально). В свою очередь, инструментальная часть процесса

преподавания строится не по принципу «демонстрации для повторения», а по принципу самостоятельного развертывания обучающимся учебного действия, относящегося к одному из трех его компонентов (ориентировочному, исполнительскому или оценочному). Это достигается благодаря иницилирующим акциям преподавателя, исходящим из двух других компонентов. Профессионально-педагогическая рефлексия (самоосознание и самооценивание) преподавателя военного вуза в этом случае развертывается не по целевому пути (результат усвоения курсантами материала соотносится как с первопричиной с действиями преподавателя), а по принципу интерпретации реального результата обучающегося как зависимого от его собственных учебных действий.

Говоря о дидактических решениях, описываемых исследователями дидактики военного образования, отметим ряд специфических моментов, требующих рассмотрения.

А. В. Галяминой выделены педагогические закономерности образовательного процесса в военном вузе:

- единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообразования), психологической подготовки и личностного развития;
- соответствие особенностям деятельности обучающихся, их потребностям и возможностям, а также командному духу курсантского коллектива всех предпринимаемых психолого-педагогических действий;
- воспроизведений ситуаций, характерных для будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации образовательного процесса.

Исследователь утверждает, что закономерности всегда проявляются через случайности и это свойственно в том числе и педагогическому процессу в военном вузе [Галямина, 2013]. С этим трудно согласиться, поскольку наш опыт говорит об обратном – чрезмерной регламентированности учебного процесса в военном вузе, оставляющего не так много возможностей для случайных факторов.

Схожее мнение обнаруживается в диссертации С. А. Бакленевой: автором выявлены особенности организации самостоятельной деятельности курсантов военных вузов, определяемой как «процесс, ориентированный на достижение

поставленных целей через эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса с целью повышения уровня самостоятельной деятельности курсантов, направленной на усиление мотивации и смену внешнего контроля внутренним» [Бакленева, 2018].

К таким специфическим регуляторам в сфере высшего военного образования автор относит следующие:

- «регламентация самостоятельности действий курсантов с учетом специфики военной организации, заключающейся в иерархичном подчинении;
- осуществление самостоятельной деятельности курсантов военных вузов в рамках регламента служебной деятельности;
- организация и контроль проводимой самостоятельной работы курсантов военных вузов осуществляются согласно расписанию;
- ограничение доступа курсантов к дополнительным источникам информации (печатным и электронным ресурсам), необходимым для удовлетворения потребности обучающихся в более детальном изучении материала, что снижает мотивацию к осуществлению самостоятельной деятельности» [Бакленева, 2018].

На наш взгляд, данные особенности вовсе не являются препятствиями для развития у курсантов военных вузов компетенции самоорганизации и не снижают роли личности в осуществлении регуляции своей учебной деятельности, скорее наоборот – повышают значимость целенаправленного формирования способности к учебной самоорганизации курсантов с учетом личностной составляющей.

Кандидат педагогических наук Г.Г. Груздева, проводя исследование на базе образовательных учреждений Министерства внутренних дел Российской Федерации, уточнила понятие «самоорганизации» как структуру субъект-субъектных взаимодействий педагога и курсантов, направленных на формирование и проявление у обучающихся способности мобилизовываться в целях упорядочения и дальнейшего поддержания учебной деятельности на уровне организации, обеспечивающей успешное развитие системы знаний, умений, навыков, профессиональных и личностных качеств будущего офицера внутренних войск» [Груздева, 2004].

Согласимся с мнением А. Ч. Кодоевой о том, что очень важно, чтобы курсант умел не только самостоятельно приобретать знания о профессиональной деятельности с использованием источников различного рода, но и работать с информацией. В частности, важными представляются такие умения, как отбор и конструирование адекватных учебным целям и задачам способов познавательной деятельности; готовность применять полученные знания на практике; умение взаимодействовать с преподавателем по вопросам решения учебных задач. Автор утверждает, что самостоятельная работа для преподавателя может стать мощным средством управления как деятельностью отдельных обучающихся, так и дидактической системой вузовского обучения в целом. Средствами такого управления могут быть педагогическое руководство, алгоритмы управления учебно-познавательной работой курсантов, методические рекомендации по организации самостоятельной работы. Неотъемлемой частью самостоятельной работы при этом является построение нового знания в процессе изучения предметов и явлений внешнего мира с новой для обучающихся позиций профессиональной деятельности [Можаева, 2015].

Нельзя не согласиться и с А. И. Алёхиным, который утверждает, что принципы проблемно-деятельностного обучения могут эффективно использоваться для подготовки будущих офицеров. Данное мнение автора основано на убеждении, что в современных условиях в военной сфере, как и во многих других, наблюдается «старение» знаний при одновременном процессе их кардинального обновления. Это связано с внедрением в военную сферу инновационных технологий, увеличением темпов смены средств и способов ведения войны (например, информационная война). Автор утверждает, что необходимо ставить перед военным образованием новые задачи по формированию у курсантов и слушателей постдипломных программ военных вузов умений, позволяющих им «саморазвиваться и самосовершенствоваться, постоянно повышая уровень компетентности» [Военная педагогика ... , 2019].

Действительно, самоорганизация имеет огромное значение для будущего офицера. И это связано не только с освоением предметного содержания во время

обучения в вузе, но и со спецификой предстоящей профессиональной деятельности: «самоорганизующаяся личность быстрее, рациональнее и экономичнее с точки зрения затраченного времени решает поставленные перед ней задачи» [Безукладников, 2018].

К. Э. Безукладников говорит о многоаспектной природе самостоятельности. Так, в методическом аспекте она определяется как способность личности обучающегося осуществлять управление учебной деятельностью без непосредственного руководства со стороны педагога, но при его практической помощи. В личностном аспекте самостоятельность выступает потребностью личности ставить достижимые цели, формулировать значимые проблемы, выбирать эффективные средства их решения, проявлять настойчивость и доводить разрешение указанных проблем до положительных результатов. Не менее важным является и умение давать оценку собственной деятельности, при этом мотивы, задачи, способы действий и способы контроля учебной деятельности курсант подбирает самостоятельно [Безукладников, 2018].

В диссертации Ю. Н. Гаврющенко сформулирована педагогическая сущность развития самостоятельности у курсантов военных вузов как «процесс реализации задачного подхода, в ходе которого осуществляется структурно-содержательное проектирование профессиональных ситуаций, требующих осознанного выбора оптимальной стратегии поведения; обоснованное содержание исследуемого процесса, а также специфическое проявление его закономерностей и противоречий, принципов и функций, методов и форм педагогического взаимодействия» [Гаврющенко, 2018]. Этот же автор предложил в качестве основных путей совершенствования самостоятельности курсантов военного вуза использовать развитие информационно-аналитических навыков, индивидуализацию содержания самостоятельной работы, разработку и внедрение учебно-познавательных задач в различные виды занятий.

В. Н. Гуляев утверждает, что, если проектировать и реализовывать электронные образовательные ресурсы по аналогии с классическим обучением, педагогические цели, свойственные неклассическому уровню обучения, становятся

недостижимыми. Например, наглядность как системообразующий принцип классического уровня процесса обучения в условиях неклассического уровня процесса обучения уходит на второй план и может быть использована как отдельный эпизод развёртываемого педагогом технологического процесса, за которым должны следовать технологические этапы, где визуализация становится не только бесполезной, но и деструктивной [Гуляев, 2015].

Е. И. Еськова и В. А. Кудинов в качестве одного из основных методических критериев рассматривают критерий модульности электронных учебных материалов. По мнению авторов, данный критерий позволяет структурировать учебный материал, представив в виде автономных блоков – частей курса, содержательную часть которых можно весьма оперативно обновлять. Важным преимуществом авторы называют возможность изложения учебного содержания на различных уровнях сложности и в оптимальном сочетании базовых и вариативных компонентов. Ещё одним плюсом цифровых образовательных ресурсов авторы называют возможность их наполнения различным объемом дополнительных материалов для обеспечения вариативности выбора курсантом индивидуального образовательного маршрута [Еськова, 2010].

О. В. Раецкая считает, что «в военных вузах информационные ресурсы являются монолитной частью единого процесса профессиональной подготовки военнослужащих, значительно усиливающей ее результативность. Стоит отметить, что информационная подготовка военных обучающихся предполагает объединение усилий военных и гражданских специалистов в решении актуальных дидактических и воспитательных проблем на основе интеграции профессиональных знаний, путём создания модели образовательного процесса, обеспечивающего условия для освоения информационных технологий будущим военным специалистом» [Раецкая, 2017].

В сложившихся условиях, по мнению автора, образовательный процесс военного вуза определяет характеристики педагогической модели интеграции информационных и традиционных дидактических ресурсов. Развитие электронной информационно-образовательной среды военного вуза представляется автору

возможным при условии интеграции электронных и традиционных дидактических решений, а также формирования мотивации у всех субъектов образовательного процесса в военном вузе к постоянному и продуктивному взаимодействию в рамках такой электронной среды. Нельзя не согласиться и с тем, что электронная информационно-образовательная среда военного вуза представляет собой «совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств (тренажеров), обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ или их частей, а также взаимодействие обучающихся с педагогическим, учебно-вспомогательным, административно-хозяйственным персоналом и между собой» [Раецкая, 2017].

Д. Н. Пронин отмечает необходимость качественно иного проектирования разноуровневых моделей взаимодействия электронных решений, применяемых в учебном процессе военного вуза, и дидактического потенциала цифровых сред применительно к конкретному уровню обучения курсантов. Так, автор представляет процесс дидактического проектирования в виде последовательности генерализированных этапов: целеполагания, концептуального обоснования, технологического решения и образовательного результата. Действительно, по нашему мнению, такая этапность может в максимально сжатом виде презентовать процесс перехода от педагогической цели к педагогическому результату средствами электронной образовательной среды. Данный алгоритм действий педагога в процессе дидактического проектирования электронной образовательной среды порождает подтверждение описанной структурно-логической схемы сложившимся в вузах Министерства обороны опытом проектирования и реализации электронного обучения курсантов. Одновременно подобный подход свидетельствует, на наш взгляд, о необходимости проведения систематической работы преподавательского состава военных вузов по саморазвитию культуры дидактического проектирования электронных ресурсов. Речь, прежде всего, идёт о компетентности педагога в области дидактического цифрового проектирования,

основными составляющими которой являются понимание сущностных аспектов цифровой образовательной среды и специфики организации в ней учебной деятельности, технологических границ применимости цифровых форм и методов для конкретного уровня обучения; способность проектировать и реализовывать кооперацию традиционных дидактических и электронных ресурсов на основе ключевых и новых закономерностей дидактики; способность своевременно корректировать электронные образовательные ресурсы; использовать дидактический потенциал процесса электронного обучения; осуществлять оперативную диагностику процесса и результатов обучения [Пронин, 2018].

А. В. Бойкова отмечает, что практика использования электронной информационно-образовательной среды, наряду с несомненными достоинствами, к которым автор относит оперативность обработки данных, использование единой базы данных учебно-методических материалов, статистических данных, использование системы как во время занятий, так и во время самостоятельной работы обучающихся, имеет и существенные недостатки. В свою очередь, к проблемным вопросам использования электронных образовательных сред автор относит

- слабую подготовку профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, занимающихся созданием и обслуживанием электронных учебных курсов;
- не соответствующее реальной ситуации в войсках материально-техническое обеспечение образовательного процесса в военных вузах, быстрое устаревание виртуальных образовательных сред;
- сопротивление со стороны части профессорско-преподавательского состава электронным методам, технологиям и способам обучения, нежелание применять электронные учебники и учебные пособия при проведении различных видов занятий;
- ресурсную затратность разработки и внедрения электронной информационно-образовательной среды;

- проблемы в регулировании авторских прав на электронные учебные ресурсы;
- нехватку качественных учебных курсов, учитывающих специфику дисциплин, преподаваемых в военных вузах;
- проблемы в обеспечении безопасности хранения и передачи данных, имеющих гриф секретности;
- дополнительные затраты на электроэнергию, оплату услуг интернет-провайдера, техническую поддержку, обучение профессорско-преподавательского состава и методистов и т. д. [Бойкова, 2017].

Таким образом, в военной образовательной среде, как и в гражданских вузах, имеют место проблемы с организацией эффективного функционирования электронной образовательной среды и цифровых ресурсов. Тем не менее цифровизация здесь, как и в гражданских вузах, стала неотъемлемой частью образовательного процесса, и возврат к старым дидактическим решениям уже невозможен. Поэтому требуется разработка новых эффективных моделей цифрового военного образования, в котором именно учебная самоорганизация будет играть решающую роль.

Военная педагогика последних лет не противоречит нашим утверждениям, что учебная самоорганизация является процессом нелинейным и содержит в себе нескольких вариантов, ответвлений, точек бифуркации. Причем выход на определенные траектории зачастую связан со «стихийным действием внешних факторов, ряда случайностей, малой флуктуации в период личностного кризиса» [Dvoryatkina, 2017].

Даже в традиционно авторитарной военной среде постепенно меняется представление о жестком детерминизме учебно-профессионального развития и приходит осознание значимости индивидуальных образовательных и самообразовательных маршрутов [Heylighen, 1997]. При этом субъектность курсанта военного вуза наполняется новым ценностно-смысловым содержанием, в котором проявляется значимость процессов самопознания, самопонимания, самоопределения и самореализации. Решающее значение в процессе обучения, на

наш взгляд, должно принадлежать индивидуализации образовательного процесса в военном вузе.

Опыт убедительно подтверждает, что уровень подготовки выпускников военно-учебных заведений более высок там, где всесторонне учитывается характер их будущей деятельности в войсках, наиболее полно учитываются индивидуальные особенности слушателей и курсантов

Вслед за Т. В. Бурлаковой мы рассматриваем процесс индивидуализации в двух аспектах: внешнем (учет педагогом индивидуальных особенностей обучающихся) и внутреннем (выработка обучающимся собственных образовательных стратегий) [Бурлакова, 2012]. Основу нашего понимания индивидуализации цифрового образовательного процесса составляет разработанная в научной школе Л. В. Байбородовой технология развития индивидуальности через среду, которая усилиями педагога превращается в средство индивидуализации образовательного процесса. Главной целью применения данной технологии является вхождение студента в режим развития индивидуальности, поддержание и стимулирование этого процесса, формирование у студента веры в себя и обеспечение его средствами развития собственной индивидуальности и субъектности. Суть данной технологии состоит в принятии студентом самостоятельных решений в соответствии с поставленной им самим обоснованной и осознанной целью [Байбородова, 2011].

Обеспечение индивидуализации обучения в аспекте формирования у курсантов навыков самостоятельной работы, способствующей обретению опыта военно-профессиональной деятельности и созданию собственной модели профессионального поведения, возможно только в рамках подчинения процесса военно-профессиональной подготовки закономерностям развития личности военнослужащего. Личностные особенности обучающихся должны рассматриваться как основополагающий фактор при организации процесса обучения, при применении различных педагогических технологий, делающих его индивидуальным.

Следовательно, военно-образовательный процесс должен предоставлять будущему офицеру возможность не только получать знания, но и самостоятельно их генерировать, проектировать свою образовательную деятельность с учетом их значимости для него, конструировать индивидуальный образовательный маршрут в избранной профессиональной деятельности.

Несомненно, индивидуализация обучения в практической деятельности носит не абсолютный, а относительный характер, что в рамках педагогического процесса обусловлено рядом причин. Во-первых, в связи с большим количеством курсантов их индивидуальные особенности группируются по схожим признакам. Во-вторых, реализуемая образовательная программа требует учета лишь тех индивидуальных особенностей, которые важны с точки зрения качественного усвоения требований программы. В-третьих, реализация индивидуальности в обучении осуществляется не во всем объеме деятельности курсанта, а лишь периодически, в отдельных видах деятельности во взаимосвязи с групповой работой.

В то же время именно индивидуальный подход в процессе профессиональной подготовки курсанта – будущего военного специалиста способствует активизации тех свойств и качеств личности, которые актуальны для него как для субъекта образовательного процесса и автора собственного образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут ученые, как правило, определяют с позиций целенаправленности проектирования пути освоения образовательной программы, а также обеспечения обучающемуся возможности проявлять свою субъектность при выборе, разработке и реализации пути освоения образовательной программы. При этом педагоги, тьюторы, менторы и консультанты осуществляют педагогическую поддержку данной деятельности. При таком подходе к индивидуальному образовательному маршруту субъектность обучающегося наполняется новым ценностно-смысловым содержанием, актуализируются сензитивные для юношеского возраста самопроцессы и самоспособности (самопознание, самопонимание, самоопределение, творческая самореализация).

Сегодня перед военными университетами встает задача развития субъектной позиции курсантов с целью перехода от репродукции знаний к их самостоятельному творческому применению.

По мнению Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской ориентирующая, презентационная и систематизирующая функции процесса обучения в связи с повышением самостоятельности курсантов становятся основополагающими. Изменяется позиция современного преподавателя, расширяется сегмент тьюторского сопровождения. В задачу преподавателя входит формирование познавательной мотивации и обучение студентов основным приемам получения информации, ее осмысления и структуризации [Иванова, 2009].

Европейское образование достаточно давно развивается в плане субъектизации и тьюторизации образования, так М. Саймонс видит интенсификацию учебной самоорганизации сквозь призму научно-исследовательской работы студентов. По его мнению, это эффективный путь подготовки к результативной профессиональной деятельности [Simons, 2006].

Современный зарубежный ученый Э. Кезел предлагает культивировать самоорганизации на основе детального планирования, связанного с самопродуцированием обучающимися нового для них знания через проблемное взаимодействие при выполнении учебной задачи [Kösel, 2002].

В контексте всего вышесказанного возникает вопрос: каким образом курсанты в рамках сохраняющейся в военной среде традиционной лекционно-семинарской системы могут самоорганизовываться и выстраивать индивидуальные образовательные траектории? Методологический анализ существующих практик показывает, что эта проблема может быть решена, если рассматривать отдельного обучающегося и учебную группу с позиций синергетики, а дидактические модели строить на принципах самоорганизации.

Таким образом, военное образование включает в себе объективное противоречие между целевой ориентацией на формирование дисциплинированности, подчиняемости, командности и вызовами цифровизации образования, разрешение которого невозможно без применения стратегий

индивидуализации: концептов метаобразования и технологий индивидуализации, ориентированных на личную осознанность и совместное построение знаний, кодирующихся в элементах учебных сред.

Альтернативой сложившимся репродуктивным практикам представляется метафора «ризомы», впервые предложенная Ж. Делезом и Ф. Гваттари в книге «Тысяча плато» [Делез, 2010], в рамках которой авторы описывают более гибкую концепцию знания для информационной эпохи. Подобно строению ризоматических растений, знание не имеет ни центра, ни определенной границы – оно скорее состоит из ряда полунезависимых узлов, каждый из которых способен расти и распространяться сам по себе, ограниченный только пределами своей среды обитания [Cormier, 2020]. С точки зрения ризоматики знание может быть только предметом переговоров, и контекстуальный, совместный опыт обучения, разделяемый конструктивистской и коннективистской педагогикой, является социальным, а также личным процессом создания знаний с изменчивыми целями и постоянно согласовываемыми предпосылками. Метафора ризомы описывает критический скачок в преодолении утраты канона, с помощью которого можно сравнивать и оценивать образовательные результаты, при этом знание представляется как движущаяся цель.

В рамках военной образовательной среды именно цифровые технологии, полностью соответствующие идеям ризомоподобного обучения, способны «примирить» жесткие регламенты и вариативность. С одной стороны, сохраняется идея содержания, которое должно быть приобретено или запомнено, с другой – с помощью цифровой образовательной среды происходит процесс совместного открытия этого знания и коммуникации по поводу его содержания. Курсант получает навыки сотрудничества при решении учебных задач, и это очень важный опыт для его будущей профессиональной деятельности. Ведь современный офицер – это командный игрок, и, помимо обязательности исполнения приказа, перед ним ставится задача поиска и аккумуляции ресурсов для его исполнения, что затруднительно при отсутствии опыта коллаборации.

С этим пониманием также хорошо соотносится концепция метаобразования, постулирующая переход от социально обусловленного знания к самосознанию. В отличие от традиционного образования, рассматриваемого в качестве подготовки к социально детерминированным на данном историческом этапе видам профессиональной деятельности, метаобразование определяется как формирование целостного понимания человеком своего места, истинного предназначения.

В основе метаобразования лежит принципиально новый конструкт метапознания, который характеризуется А. В. Карповым как способность анализировать собственные мыслительные стратегии, «размышлять о мышлении» и управлять своей познавательной деятельностью. Общим признаком метакогнитивных процессов является то, что все они направлены на организацию, регуляцию и координацию первичных когнитивных процессов, их предмет – не объективная, а субъективная (точнее – субъектная) реальность, процессы и структуры ее репрезентации. Метакогнитивные процессы выходят за рамки традиционных когнитивных процессов, поскольку могут быть направлены на реализацию базовых регулятивных функций как по отношению к собственно познанию, так и по отношению к организации деятельности в целом. Находясь во главе иерархии когнитивных процессов, они одновременно опосредствуют связь между когнитивными и регулятивными процессами деятельности и поведения [Карпов, 2005].

Таким образом, военное образование отличается спецификой понимания процессов развития учебной самоорганизации в цифровую эпоху, так как включает в себе объективное противоречие 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 и технологий ризомоподобного обучения, ориентированных на индивидуальную осознанность и совместное построение знаний, кодирующихся в элементах учебных сред.

1.3 Модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования

Построение дидактических моделей выполняет, помимо прочих, нормативную функцию для учебных проектов и методических систем. Само понятие «модель» чрезвычайно важно для осознания направлений трансформации образовательного процесса, поскольку модель является результатом использования научного метода моделирования, в то время как, например, проекты или системы являются результатом деятельности (проектирования, конструирования), не относящейся к числу научных методов.

Модель – это описание процесса, конкретизированное структурной формой. Описательность модели детерминирована законами, закономерностями и принципами дидактики в инвариантных и вариативных характеристиках процесса обучения [Теоретические основы процесса обучения ... , 1989].

Беря за основу идею М. М. Мирошкиной [Мирошкина, 2020] о том, что «самоорганизация возникает в результате нарушения устоявшейся симметрии в системе отношений, деятельности, коммуникаций, произведенного возникновением фактора – импульса – идеи, предмета, явления, события, породивших в человеке или группе людей интерес и “запустивших” процесс самоорганизации», выделим следующие основания сравнительного анализа существующих дидактических моделей учебной самоорганизации:

- а) структурные элементы;
- б) детерминационные элементы;
- в) элементы управления.

Структурные элементы – субъекты взаимодействия, а также субъектно-объектные(-субъектные) отношения, складывающиеся в процессе учебного взаимодействия и переходящие в самоорганизацию. Детерминационные элементы представлены агентами и механизмами, посредством которых запускается и поддерживается процесс учебной самоорганизации. Система прямых и обратных

связей относится к реализационным элементам, это практика формирования системы учебных отношений и условий, поддерживающих баланс между самоорганизационными и организационными образованиями (обучающимися и их самоорганизующимися объединениями и формальными учебно-методическими структурами).

Относительно структурных элементов все модели учебной самоорганизации относятся к субъект-субъектному типу, что заложено в самой парадигме самоорганизации, в её субъектной природе. Вместе с тем существуют различные взгляды на то, кто/что выступает субъектом самоорганизации: личность или среда. Так, Е. Б. Евладова [Евладова, 2017] классифицирует средовые модели самоорганизующихся образовательных систем следующим образом: формальный тип самоорганизации присущ образовательной среде, построенной на принципах «знаниево-репродуктивной» парадигмы образования; компромиссный тип самоорганизации присущ образовательной среде, построенной на принципах «знаниевой» парадигмы; открытый тип – образовательной среде, в которой реализуется ценностно-ориентированное образование.

Отметим, что выделенные Е. Б. Евладовой типы относятся к общеобразовательным дидактическим моделям. Субъектность в дидактике высшего образования традиционно смещена в сторону обучающегося. Студенты априори больше заняты самостоятельной работой, проявляют большую инициативу в учебном процессе и несут большую ответственность за результаты аттестационных мероприятий. Вместе с тем названные выше модели, особенно адаптивного и саморазвивающегося типа, могут стать основой для построения процессов учебной самоорганизации в университетской среде.

Если говорить о высшем образовании, в его современной итерации столкнулись две тенденции: с одной стороны, классический формат университетского образования с упором на профессионализм и результативность процессов передачи знания, с другой – подход, акцентирующий междисциплинарность, полидетерминированность образовательных результатов, прагматический акцент на компетенциях и т. д., в связи с чем поиск новых

дидактических моделей высшего образования ведётся в русле постнеклассической парадигмы.

Е. В. Егорова утверждает, что современные образовательные модели определяются двумя видами образовательных парадигм: традиционной и гуманистической. Сравнение их целей, контента, приоритетных технологий, выделение преимуществ и недостатков позволило автору сделать вывод о «необходимости реализации современного образовательного процесса в условиях гармонизации значимости и взаимосвязи традиционной и гуманистической образовательных парадигм». Проследив историческое проявление в гуманистической образовательной парадигме образовательных моделей, Е. В. Егорова делает вывод, что данные парадигмы образования отличаются друг от друга, прежде всего, по степени субъектности личности, которая описывается либо как средство, либо как цель педагогической деятельности. Вместе с тем автор говорит о разделении двух парадигм образования только в теоретическом плане. По её утверждению, «педагогическая деятельность не может реализоваться исключительно в рамках одной парадигмы, следует рассматривать современный педагогический процесс в условиях гармонизации значимости и взаимосвязи традиционной и гуманистической образовательных парадигм» [Егорова, 2017].

О. М. Железнякова, рассматривая развитие высшего образования в русле синергетического подхода, говорит о необходимости исследовать целостность форм профессионального образования на основе дидактической модели дополнительности, выраженной формулой «несовместимость – дополнительность – соответствие», что отвечает сложившемуся сегодня единству очной, заочной и дистанционной форм, которое, в свою очередь, является системной триадой [Железнякова, 2016]. Предлагаемые автором идеи дополнительности могут выступать в качестве детерминационного элемента и механизма поддержки учебной самоорганизации, так как дополнительность постулирует взаимодействие дидактических элементов, результатом которого выступают полнота и целостность. На наш взгляд, компетенция учебной

самоорганизации для реализации дидактических моделей дополнительности является системообразующей.

Рассматривая проблему учебной самоорганизации как наддисциплинарную, исследователи Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина указывают в качестве её цели формирование стратегий самообучения и самообразования [Толстенева, 2016]. Ими предложена модель управления самостоятельной работой обучающихся, основанная на сопровождении данного процесса, где сопровождение понимается как система комплексного обеспечения, предполагающая наличие положения об организации самостоятельной работы обучающихся в вузе, а также документации, сопровождающей учебный процесс по дисциплинам (модулям), электронную образовательную среду, включая электронные учебно-методические комплексы по дисциплине.

Данную модель сложно назвать дидактической – скорее это организационная модель. Вместе с тем в ней содержится интересная методическая идея: инструментом преподавателя в процессе управления самостоятельной работой обучающихся является *силлабус* дисциплины (план ее изучения, «план действий» для студентов), способный, на наш взгляд, стать эффективным инструментом самоорганизации учебной деятельности. Такой документ информирует студента о том, чему он может научиться в результате освоения дисциплины, а также о том, что и в какие сроки он должен для этого сделать. Использование такого документа позволит студентам самостоятельно распределять время, силы и выбирать интенсивность работы.

Рассматривая самоорганизацию учебной деятельности как аксиологический ресурс образовательного процесса вуза, М. А. Реунова в своей диссертации определяет её как процесс «упорядоченный и осознанный, побуждаемый и направляемый целями и ценностями профессионально значимой учебной работы, осуществляемой системой волевых и интеллектуальных действий, адекватных ценностным ориентациям студентов» [Реунова, 2013].

Беря за основу самоорганизации устойчивую ориентацию студентов на время как ценность, сопряженную с конструирующими действиями заданной тенденции, автор в качестве дидактической модели учебной самоорганизации предлагает аксиологическую модель, основанную на ценностях тайм-менеджмента. При этом тайм-менеджмент рассматривается как педагогическая технология, отражающая совокупность приемов и практик реализации учебного содержания; алгоритм учебной самоорганизации; уникальность индивидуального учебного стиля; вовлеченность студентов в процесс самоорганизации учебной деятельности. Всё это возможно, если учитываются ограничения, связанные с условиями военного профессионального образования. Технология тайм-менеджмента, по мнению автора, «адекватна компонентам педагогического процесса (цель, задачи, содержание, методы, средства, формы и результаты взаимодействия) и способна формировать ценностное отношение ко времени, феномену самоорганизации, процессу обучения; способствует личностному росту студента, осуществляя временную навигацию самостоятельной работы, конкретных умений самоорганизации» [Реунова, 2013].

Компетентностная модель самоорганизации, представленная в монографии научного коллектива под руководством И. Ю. Тархановой [Измерение и оценка ... , 2018], раскрывает логику компетенции самоорганизации, основанную на идеях непрерывного образования, организуемого таким образом, чтобы каждый человек мог удовлетворить возникающие образовательные, профессиональные, культурные и социальные потребности.

Данная структура компетенции самоорганизации и саморазвития разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, сопряженного со стандартами профессиональными. Это определяет трактовку способности и готовности студентов к самообразованию, саморазвитию, самоорганизации и самореализации с позиций двухуровневого современного гражданского высшего образования: бакалавриата и магистратуры. Освоение компетенцией самоорганизации и саморазвития составляет основу организации образовательного процесса, направленного на

овладение и другими связанными с ними общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, являя собой некую общую канву основной профессиональной образовательной программы.

Индикаторы и дескрипторы, раскрывающие и уточняющие структуру компетенции, авторы модели рекомендуют также формировать последовательно по уровням образования. И для бакалавриата, и для магистратуры при этом предоставляется преемственное содержание, характеризующееся постепенным усложнением.

Авторы предлагают использовать технологии входного контроля уровня знаний, умений и опыта деятельности, требуемого для дальнейшего развития компетенции, при освоении программы бакалавриата, что обеспечивает преемственность результатов высшего образования с результатами формирования данной компетенции на предыдущих уровнях, например, на уровне среднего общего образования, определенном Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (в частности, сформированностью личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий).

Преемственность уровней образования обеспечивается сформированными в средней школе метапредметными результатами образования (регулятивными): осознавать важность рефлексии (самоанализа) деятельности и поведения; видеть границы своего знания и незнания в различных областях, свои достоинства и недостатки; уметь соотнести свои действия и их результаты с поставленной целью; определять причины своих поступков; определять пробелы в знаниях и границы своих знаний в разных областях; определять направления саморазвития; ставить новые познавательные задачи и определять средства их достижения; владеть способами самоконтроля и самоанализа поведения; способами самоанализа деятельности (учебной, общественной и пр.); способами постановки новых познавательных задач и поиска средств их достижения.

Итак, компетенция самоорганизации в компетентностной модели выступает как универсальная, отвечающая всем требованиям, предъявляемым к компетентностям такого уровня:

- носит надпредметный характер (формируется и функционирует в рамках не одной, а нескольких смежных научных областей и носит междисциплинарный характер, позволяющий решать метазадачи);
- является многофункциональной, то есть овладение ею позволяет решать различные проблемы в профессиональной, социальной и повседневной жизни;
- является многомерной, так как в ней представлены и знания, и способы деятельности, и личностные свойства.

Таким образом, сформированность компонентов самоорганизации у обучающегося является не только условием достижения эффективного комплексного образовательного результата, но и важным элементом овладения другими компетенциями (общепрофессиональными и профессиональными). Взаимосвязь универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития с ОПК и ПК прослеживается в сквозных знаниях, умениях и навыках, относящихся к разным компетенциям: умение планировать время, анализировать информацию; владение навыками передачи знаний и обмена опытом.

К внешнеуправляемым дидактическим моделям самоорганизации можно отнести и модель поэтапного формирования учебных действий Д. Колба. Модель Колба, рассматриваемая в связи с теориями эмпирического обучения, касается внутренних познавательных процессов учащегося, а, следовательно, может выступать в качестве модели учебной самоорганизации.

Д. Колб утверждает, что обучение включает в себя приобретение абстрактных понятий, которые могут гибко применяться в различных ситуациях. При этом эффективное обучение предполагает прохождение цикла из четырех этапов: (1) обучающийся имеет конкретный опыт, затем (2) наблюдает и размышляет над этим опытом, что способствует (3) формированию абстрактных понятий (анализ) и позволяет сделать выводы (обобщение), которые (4) используются для проверки гипотезы, что, в свою очередь, приводит к новому

опыту. Автор утверждает, что обучение эффективно, если учащийся проходит последовательно все четыре этапа модели, поэтому ни одна стадия цикла не приносит результата в качестве самостоятельной процедуры обучения.

Важным для понимания механизмов учебной самоорганизации является идея Д. Колба о предпочитаемых когнитивных стилях обучения. Когнитивный стиль – это особенности познавательной деятельности человека, своего рода «культура понимания мира». В самом широком смысле когнитивный стиль представляет собой устойчивую модель получения и восприятия информации, построения умозаключений, постановки проблем и поиска их решения. Когнитивный стиль тесно связан со способностью к самоорганизации учебной деятельности, социально-психологическими особенностями личности, рефлексивной активностью человека и его образом жизни, спецификой социальной мотивации.

Д. Колб выделяет четыре когнитивных стиля:

- Стиль «дивергенция» характерен для обучающихся, способных подходить к предмету с разных точек зрения. Такие ученики предпочитают смотреть, а не делать, стремятся собирать информацию и использовать воображение для решения учебных проблем. Дивергентные обучающиеся лучше всего решают задачи, связанные с конкретными ситуациями, причем способны это делать с нескольких точек зрения. Представители данного стиля способны к учебной самоорганизации в ситуациях, требующих генерации идей, творчества и социабельности. Личная самоорганизованность для них может быть проблемой, а вот учебные коллаборации позволяют получать столь важную обратную связь.

- Стиль «ассимиляция» предполагает лаконичный, логичный подход. Обучающиеся, для которых характерен данный стиль, больше заинтересованы в понятных и структурированных объяснениях, чем в практической реализации полученных знаний. Они проявляют способность к восприятию широкого спектра информации и к её организации в четком, логичном формате. При этом, по утверждению автора, обучающиеся, имеющие ассимилирующий стиль обучения, в меньшей степени ориентированы на социальные контакты в ходе образовательного процесса и больше интересуются идеями и абстрактными понятиями. Поэтому

личная учебная самоорганизация для них более предпочтительна, чем любые коллаборации. Для данной группы обучающихся подходят практики самообразования, основанные на таких видах деятельности, как чтение литературы, видеолекции, изучение моделей; им крайне важно иметь достаточно времени, чтобы всё обдумать.

– Стилль «конвергенция» отвечает за решение практических вопросов. Представители данного стилия предпочитают технические задания и меньше заинтересованы в различного рода интеракциях, чем представители любого другого стилия. Их стратегии учебной самоорганизации ориентированы на практическое применение изученных теорий, оптимальными для них являются технические задачи и инженерные проблемы. Конвергентный стилий обучения позволяет экспериментировать с новыми идеями, моделировать и использовать практические приложения.

– Адаптивный стилий обучения – ещё более практический, чем все остальные, и основан скорее на интуиции, нежели на логике. Ученики данного типа способны использовать результаты анализа, проведенного другими людьми, и предпочитают практический, основанный на собственном или чужом опыте подход. Их привлекают новые вызовы и незнакомый им ранее опыт, важным для них является такой момент самоорганизации, как реализация планов. Поэтому в учебной самоорганизации они чаще действуют на основе интуиции, пренебрегая логическим анализом. Люди с данным стилем обучения склонны полагаться на информацию, полученную от других, а не на свой собственный анализ. По мнению Д. Колба, это самый непродуктивный с позиций учебной самоорганизации стилий, но именно он наиболее распространен среди взрослых обучающихся.

Распространенность адаптивного когнитивного стилия делает актуальным объяснение механизмов интуиции и поиск методических средств организации нелинейного и неравномерного образовательного процесса. Ответы на данные вопросы можно найти в синергетическом подходе.

Благодаря синергетическому подходу в конце XX века в отечественной дидактике появилась *познавательная модель самоорганизации* [Капица, 2009],

которая позволяет оценить учебный процесс в терминах нелинейности, неустойчивости, неравновесности. Это дает возможность осознать развивающиеся процессы через многообразные флуктуации подсистем, в ходе которых возникают точки бифуркаций, когда появляется целый «веер» различных направлений изменений систем; увидеть возможность спонтанного возникновения самоорганизации из беспорядка и хаоса в диссипативных структурах.

В отличие от других моделей современной дидактики, познавательная модель обладает значительными возможностями как содержательно-процессуальная дидактическая модель, определяющая источник и правила самоорганизации учебной деятельности, и как методологическое средство, задающее направление поиска закономерностей процесса учебной самоорганизации.

Согласимся с В. А. Блохиной, что познавательная модель может выполнять систематизирующую функцию, которая находит непосредственное применение в дидактике при выработке теоретических основ учебной самоорганизации. Необходимым условием этого является выявление структуры и построение базового комплекса элементов познавательной модели самоорганизации, куда входят три подсистемы («хаос», «бифуркация», «порядок»), каждая из которых представляет собой определенную стадию развития процесса самоорганизации и состоит из ряда элементов. Особую по своей мировоззренческой значимости подсистему базового комплекса элементов познавательной модели самоорганизации образуют принципы синергетики: необратимости, фрактальности, индетерминизма, универсального эволюционизма [Блохина, 2007].

Высокую актуальность данная модель обретает в связи с темой данной исследования – выявлением специфики учебной самоорганизации в цифровую эпоху, поскольку создает возможности для унификации описания развития любой системы модели как модели динамического (детерминированного) хаоса.

В рамках познавательной модели основным свойством самоорганизации видится способность переструктурировать системы познания и взаимосвязи между их компонентами, в результате чего система обретает новые свойства. Процессы

учебной самоорганизации при этом остаются относительно автономными, сохраняя важнейшую особенность – аккумулировать и использовать, целенаправленно и осознанно, прошлый опыт. По утверждению автора, для обучающегося это «очень важный ценностный момент самостроительства – “живого” процесса рождения, самовоспроизведения, самодостраивания, претерпевания направленных необратимых изменений, разрушения и отмирания смысловых образований, в котором регуляторный компонент может определять возможность целенаправленного и сознательного управления происходящими процессами» [Блохина, 2007]. Согласимся с данной позицией, поскольку, на наш взгляд, процессы самоорганизации на пути к упорядочиванию элементов структуры учебной деятельности действительно способны возникать стихийно и могут приводить к образованию новых взаимосвязей между элементами и эмергентными (не сводимыми к системе компонентов) образованиями.

Рассуждая о дидактических моделях, отражающих уровень высшего военного образования, обратимся к диссертации С. Н. Капустина, рассматривающего модель личностной самоорганизации курсанта военно-инженерного вуза в учебной деятельности, которая определяется как «упорядоченная совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков самоконтроля и саморегуляции психических состояний, способностей к самоанализу и адекватной самооценке, преимущественно самостоятельно и целенаправленно сформированная в процессе обучения в военно-инженерном вузе» [Капустин, 2005]. В качестве особенностей личностной самоорганизации курсантов военно-инженерных вузов в учебной деятельности автор выделяет

- «самопроизвольность, означающую, что процесс самоорганизации управляется и инициируется самой личностью;
- погруженность процесса самоорганизации в систему учебной деятельности, предполагающую, что самоорганизация генетически связана и существует в рамках основной деятельности;
- направленность самоорганизации как отклонение или совпадение цели самоорганизации с основными целями учебной деятельности;

- сочетательность скачкообразных и эволюционных процессов самоорганизации, что подчеркивает ее нелинейный характер, ее зависимость от внутренних и внешних условий учебной деятельности;
- параллельность как выстраивание на основании практического опыта определенной параллельной системы самоорганизации для предотвращения срывов, сбоев, ошибок в учебной деятельности;
- двойственность характера самоорганизации, проявляющуюся в том, что в ее иерархической структуре как бы смешиваются различные деятельностные функции;
- функциональность личностной самоорганизации курсанта в процессе учебной деятельности, проявляющуюся в многообразии задач, которые она способна выполнять» [Капустин, 2005].

Подводя итоги анализа моделей учебной самоорганизации, отметим, что фактически все востребованные практикой высшего, в том числе военного, образования модели основаны на понимании обучающегося как субъекта образовательного процесса. На наш взгляд, это будет сохраняться и далее как центральная тенденция образования цифровой эпохи, поскольку только в результате совместной деятельности, в диалоговом режиме учитель и ученик, преподаватель и студент могут находить решения возникающих проблем.

Что касается различия детерминационных и реализационных элементов, существующие дидактические модели учебной самоорганизации могут быть подразделены на внешне детерминированные (компетентностная модель самоорганизации как универсальной компетенции ФГОС ВО 3++) и внутренне детерминированные (познавательная модель С. П. Капицы), ориентированные преимущественно на внешнее управление (модель поэтапного формирования учебных действий Д. Колба, модель сопровождения самостоятельной работы студентов А. А. Толстеновой, модель управления самостоятельной работой курсантов с помощью электронного учебника С. А. Бакленевой) и самоуправление учебной деятельностью (модель дополнительности О. М. Железняковой,

аксиологическая модель М. А. Реуновой, модель личностной самоорганизации курсанта военно-инженерного вуза в учебной деятельности С. Н. Капустина).

Условия новой цифровой парадигмы накладывают отпечаток на изменения моделей учебной самоорганизации.

Как мы ранее отмечали в наших публикациях, «система образования не остается в стороне от обозначенных выше тенденций и широко использует социальные сетевые сервисы, что позволяет обеспечить открытость и интерактивность образовательного процесса, но ставит и новые вопросы» [Бобылев, 2020]. Одним из таких вопросов по-прежнему остается поиск эффективных моделей самоорганизации личности при использовании цифровых образовательных ресурсов, поскольку, на наш взгляд, электронное обучение имеет свои особенности и требует существенного пересмотра значимости навыков учебной самоорганизации.

Синергетический подход, положенный в основу нашего исследования, обращает нас к одному из важнейших достижений постнеклассической науки – практике моделирования саморазвивающихся систем. В свою очередь, специфика управления саморазвивающимися системами в цифровую эпоху определяется необходимостью учитывать нелинейность, персонифицированность и неоднозначность развития. Особое значение для прогнозирования имеет анализ возможных точек бифуркации системы, когда малые воздействия могут необратимо изменить сценарий её развития. Поэтому в основу прогностической оценки эффективности изменения моделей учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования нами была положена методологическая рефлексия динамики самоорганизующих смыслов и образовательных установок обучающихся субъектов цифровой эпохи.

Мы также отмечаем, что «широкое распространение массовых открытых online-курсов (MOOK) сегодня ведет к формированию новой образовательной парадигмы, характеризующейся максимальным использованием дистанционных технологий. Возможно, в дальнейшем это приведет и к созданию единой транснациональной информационно-образовательной среды. Система образования

с применением новых технологических инструментов и неограниченных информационных ресурсов должна научиться эффективно их внедрять в образовательный процесс» [Бобылев, 2020]. Соглашаясь с Т. В. Никулиной, что практика online-курсов и смешанного обучения создает поле безграничных образовательных возможностей [Никулина, 2018], мы утверждаем, что именно разумное сочетание онлайн- и офлайн-обучения расширит возможности каждого человека, независимо от его локации и уровня наличествующих умений, в соответствии с его интересами и способностями.

Преподавателями Томского университета проведён анализ результатов многолетних исследований, в ходе которого выявлены наиболее перспективные направления цифровизации образования: «исследование текстов и их цифровой анализ, критическое редактирование данных текстов, цифровая сохранность и курирование цифровых коллекций (цифровое кураторство), сбор и исследование данных, их визуализация, анализ, моделирование, сохранение, взаимодействие человека и компьютера, человека и робота, влияние цифровых технологий на человека, цифровая культура, взаимодействие технологий и культуры, виртуальная реальность, киберкультура, искусственный интеллект, машинное обучение, виртуальные исследовательские среды и сообщества, цифровой и информационный менеджмент, цифровая история и цифровое наследие, сетевая культура и сетевые коммуникации, цифровые игры, исследование ИКТ и возможностей их применения, разработка и внедрение новых цифровых инструментов, методов и моделей» [Захарова, 2016].

Таким образом, цифровизация высшего образования чаще всего связывается с усилением в образовательном процессе доли цифровых средств обучения и массовым применением электронных образовательных сред. Дополнение данного видения дидактическими аспектами позволило рассматривать цифровизацию высшего образования шире – как процесс изменения содержания и организации обучения, требующий принятия студентами большей ответственности за результаты своего образования.

Современные дидактические модели предполагают качественно иной подход к учебной самоорганизации – вместо норм, регламентов и санкций обучающемуся предоставляется определенный выбор темпа и уровня освоения образовательного результата. Такой выбор обеспечивается специфическими дидактическими регуляторами: технологической картой учебного курса или навигатором, если речь идёт об электронном курсе.

В основу опытно-экспериментальной работы была положена разработанная нами модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации (Рисунок 1).

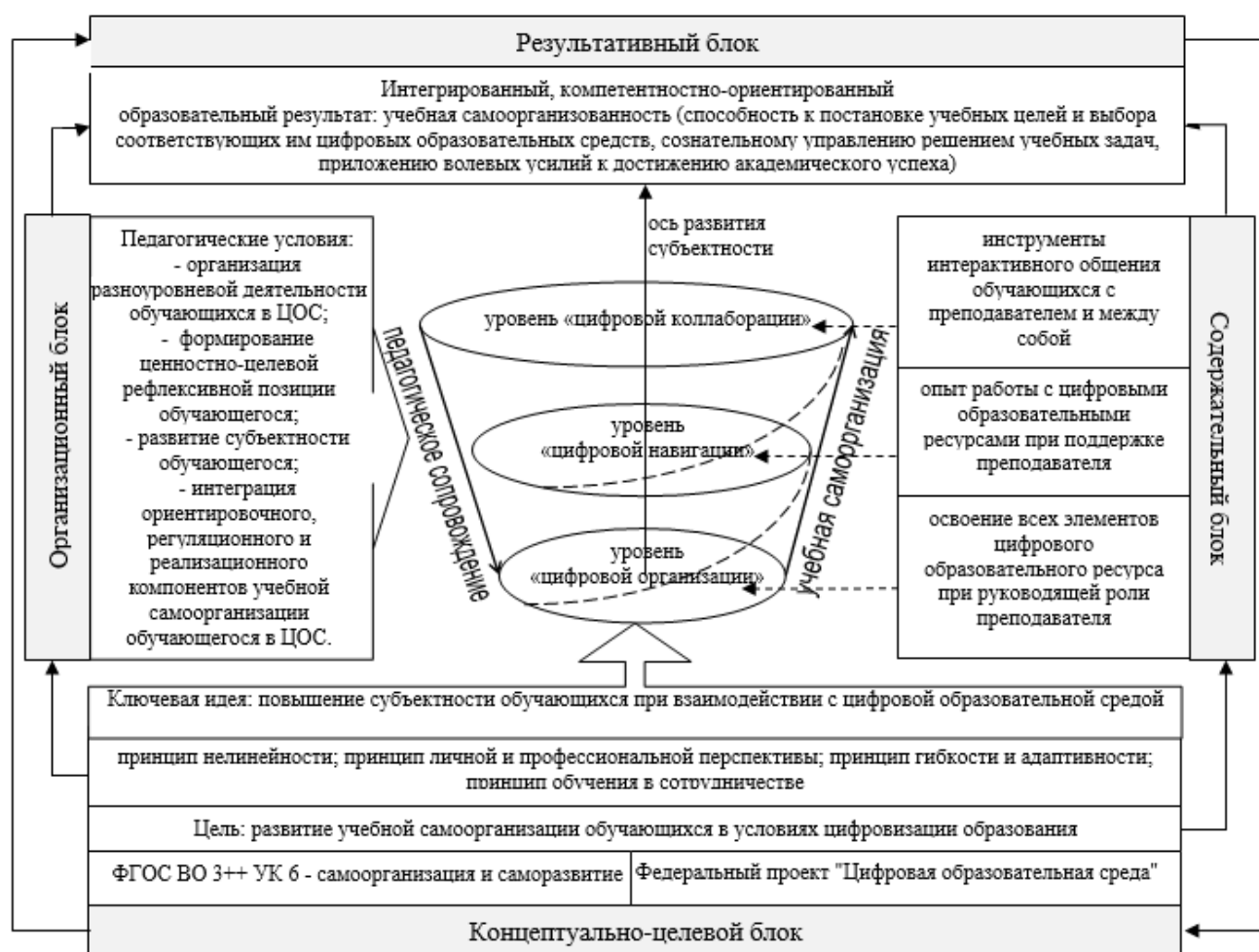


Рисунок 1 - Модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования

Прокомментируем содержание основных блоков данной модели.

Концептуально-целевой блок является отражением социального заказа на развитие компетенции самоорганизации, регламентированной в качестве инвариантной универсальной компетенции (УК-6) в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, сопряженных с профессиональными стандартами. Цифровизация же является значимым приоритетом государственной политики Российской Федерации, что зафиксировано в федеральных стратегических документах:

– Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»;

- Постановлении Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;
- Распоряжении Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»);
- Приоритетном проекте в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

Совокупный анализ положений данных нормативных и программных документов определил цель моделируемой деятельности: развитие учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации высшего образования. А также ключевую идею развития: повышение субъектности обучающихся при взаимодействии с электронной образовательной средой.

Содержательный блок модели выдержан в контексте ключевой идеи и предполагает поэтапное поступательное повышение субъектности курсанта при взаимодействии с электронной 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.

Точкой бифуркации при переходе с одного уровня субъектности на другой является формирование понимания курсантом личностного смысла выбора информационно-технологического обеспечения самостоятельной работы. Именно в критический момент осознания возможностей оптимального удовлетворения образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция обучающегося.

Возникновение точек бифуркации обуславливает нарушение устоявшейся симметрии в системе отношений, деятельности, коммуникаций и приводит к возникновению самоорганизации. Согласимся с М. Р. Мирошкиной в том, что, хотя самоорганизация отражает сущность самостоятельности обучающихся, педагогу в её формировании принадлежит важная роль: он создает условия для поддержания и реализации возникшего в результате появления осознанности интереса для взаимодействия участников самоорганизующейся деятельности; анализирует возможности развития процесса самоорганизации и создает новые импульсы для развития самоорганизационного процесса [Самоорганизация детей и взрослых ... , 2020, с. 18].

При этом важным параметром продолжают оставаться субъект-субъектные отношения педагога и ученика. Содействие педагога позитивному отношению обучающихся к учебе, их успешности, личностному развитию в условиях расширения влияния цифровизации образования актуализирует необходимость обращения к пониманию сути педагогической поддержки. По мнению С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной, именно поддержка сегодня становится ключевым педагогическим инструментом, позволяющим реализовать принцип гуманизации образования в новых условиях неопределенности [Писарева, 2020, с. 13]. Для нашей диссертации важна мысль авторов о том, что в новых условиях развития цифровизации образования происходит трансформация средств педагогической поддержки, применяемых с целью организации сетевой образовательной коммуникации, непосредственного и опосредованного управления действиями субъектов в цифровой среде [Писарева, 2020, с. 16].

Идея поэтапного поступательного повышения субъектности курсанта при взаимодействии с электронной образовательной средой полностью соответствует современным дидактическим принципам, актуализирующим закономерности обучения в соответствии с синергетическим подходом:

– *Принцип нелинейности* по отношению к дидактике цифрового образовательного пространства можно сформулировать следующим образом: «Малые воздействия в учебном процессе могут привести к большим следствиям, и

наоборот – больше воздействия – к малым результатам» [Гусева, 2003, с. 9]. Поскольку человек представляет собой нелинейную систему, данный принцип сводится к наличию самодействия, отсутствующего в линейных системах, откликающихся прямо пропорционально на внешнее воздействие. Самодействие приводит к самоорганизации, самоуправлению и затем к минимизации воздействия преподавателя на курсанта в виде длительных поучений.

– В соответствии с *принципом личной и профессиональной перспективы* [Байбородова, 2016] курсанты должны стремиться понять смысл своей образовательной деятельности, проявлять самостоятельность, принимать решения в ситуациях планирования своего образовательного маршрута. Данный принцип предполагает, что курсант на каждом последующем уровне самоорганизации должен четко представлять свои личные и образовательные перспективы, сознательно корректировать и уточнять свои образовательные планы с учетом академических достижений, условий жизни и обучения.

– *Принцип гибкости и адаптивности* позволяет развивать индивидуальный подход в зависимости от условий цифрового образовательного процесса [Щербина, 2020], который позволяет автоматически подстроить программу под каждого обучающегося, принимая во внимание такие аспекты, как порядок, способ и темп предоставления учебного материала. Также данный принцип учитывает уровень и характер поддержки педагога.

– *Принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии* требует построения учебного процесса на основе активной многосторонней коммуникации (реальной и сетевой) между преподавателем и обучающимся [Щербина, 2020]. В данной модели сотрудничество – показатель уровня роста субъектности курсанта при взаимодействии с электронной образовательной средой и её субъектами.

Организационный блок модели представлен условиями развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в цифровой среде и соответствующими им средствами.

В традиционной гносеологии понятие «условие» рассматривается как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без

которых он не может существовать. При этом условия в педагогике рассматриваются, как правило, как внешние факторы, оказывающие определенное влияние на изучаемый процесс или явление. В тоже время педагогические условия – это не просто объективное внешнее воздействие, а скорее воздействие, специально создаваемое в ходе педагогического процесса, конструируемое с целью повлиять на его протекание, повысить его эффективность, но при этом педагогическое условие не предполагает жесткой причинной детерминированности результата.

Педагогические условия в современной науке чаще понимаются как предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие эффективность протекания педагогического процесса.

Анализ «педагогического условия» как методологического концепта позволяет утверждать, что применительно к цели нашего исследования категорию «условия» целесообразно соотносить с военно-образовательной средой, в которой исследуемое явление не только существует, но и, собственно, функционирует. И в этом смысле для выявления педагогических условий необходимо учитывать особенности содержания военно-технического образования; требования ФГОС ВО к современной подготовке военно-профессиональных кадров; положения трёх методологических подходов, составивших основу данного исследования (синергетического, субъектно-деятельностного, компетентностного).

В своем исследовании мы исходим из того, что педагогические условия – это специально созданные предпосылки эффективного формирования и развития у курсантов военного вуза учебной самоорганизации, в соответствии с уровневой природой учебной самоорганизации предполагающие как внутренние изменения, так и внешние регулятивные воздействия.

В качестве первого условия мы выделяем организацию разноуровневой деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде при осуществлении самостоятельной работы. Данное условие является отражением идеи качественно иного построения образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования в соответствии с идеями цифровой дидактики.

Выдвигая данное условие, мы исходим из понимания педагогического сопровождения, постулируемого в ярославской научной педагогической школе, в соответствии с которым оно предполагает не решение проблемы обучающегося, а стимулирование его самостоятельности в ее решении [Рожков, 2007].

Основываясь на идеях синергетического, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, можно рассматривать педагогическое сопровождение как взаимосвязанную деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на эффективное взаимодействие личности со средой (в нашем случае – с электронной образовательной средой) на основе поддержки, помощи, соответствующего ресурсного обеспечения [Симонова, 2006].

При этом мы понимаем, что распространенные в военном образовании экспертно-ориентированные педагогические циклы преподавания слишком статичны, чтобы вместить в себя такую динамичную и нелинейную концепцию, как педагогическое сопровождение. Традиционные учебные области основаны на давно принятых знаниях устоявшегося пула «экспертов» в этих областях и репродуктивных механизмах идентификации результатов обучения, основанных на сравнении с каноническими представлениями. Новые образовательные результаты нелегко сравнивать в связи с отсутствием центра измерения, нарушением критериев «истинности» и «правильности», что делает идентификацию ключевых фрагментов знания в любой области достаточно сложной задачей. В условиях цифровой эпохи познание становится полисубъектным процессом и требует не «преподавания», а «сопровождения».

Концепция педагогического сопровождения цифрового обучения не нова в образовательных кругах, например, конструктивистская педагогика сосредоточена на учебном диалоге как основе обучения. Однако ни одна из теорий не является достаточной для представления природы сопровождения в онлайн-мире. В нашей модели педагогическое сопровождение электронного обучения происходит органически и ориентировано на совместные усилия преподавателей и курсантов в

достижении образовательного результата как чего-то независимо проверяемого с определенной начальной и конечной целями, определенной учебной программой.

Вторым педагогическим условием мы видим формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося путём осознания возможностей оптимального удовлетворения его образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды.

Изучение особенностей современных обучающихся позволяет предположить, что цифровая образовательная среда может стать мотивирующим фактором для развития учебной самоорганизации. Данное предположение основано на выводах А. А. Ахаяна о том, что современные представители студенчества – сетевые личности, порожденные прогрессом социотехнической среды (новое свойство, по сравнению с которым все остальные особенности этой личности были бы производными). Особенность сетевой личности состоит в личностном отношении к скорости удовлетворения «гносеологической» (познавательной) и «коммуникативной» потребностей [Ахаян, 2019].

Учебная самоорганизация ориентирована на востребованный ныне личностно-ориентированный тип педагогического процесса, целью которого является личность, осознающая себя, свои смыслы и претензии к миру, способная к самообразованию и самореализации. Педагогической классикой является мысль о том, что успешность обучения как интегральная характеристика качества подготовки конкурентоспособного выпускника складывается на основе его ценностно-целевой позиции по отношению к учению, реальной интериоризации полученных знаний, ставших органичной частью структуры личности. И эта мысль представляется нам ведущей при обосновании данного условия.

Отечественная педагогика фиксирует ведущую роль ценностно-целевого фактора как поддерживающего и стимулирующего социальное поведение обучающегося, но цель может и сдерживать процесс самоорганизации, если не затрагивает реальные ценности и образовательные потребности обучающегося, не позволяет ему успешно действовать в различных социальных группах, занимая различные позиции и роли, получая социальное одобрение. Поэтому именно

ценность самоорганизации представляется академическим императивом ценностно-целевой позиции обучающегося. Такая качественная «настройка» образовательной среды позволяет ученику за годы обучения участвовать в её создании и преобразовании, используя простроенные с первого курса «лифты». В военно-образовательной среде такими «лифтами», основанными на компетенции самоорганизации, являются командование курсантскими подразделениями, получение практического опыта работы с коллективами и микрогруппами, возможность делать выбор учебного содержания и средств его освоения при взаимодействии с цифровым ресурсом организации самостоятельной работы.

Основой формирования ценностно-целевой позиции обучающегося мы считаем его рефлексивность (от англ. reflection – ‘отражение’), которая проявляется в учебном процессе как умение отражать академические цели и задачи через призму собственных ценностей и смыслов. Такое умение лежит в основе процессов планирования и самоорганизации учебной деятельности.

Развивая рефлексивность обучающихся, дидактика решает следующие задачи:

- развитие сущностных сил и способностей обучающихся, позволяющих им выбирать оптимальные стратегии решения учебных задач;
- обеспечение возможностей для учебно-профессионального роста, самоопределения, самореализации;
- овладение средствами достижения интеллектуально-нравственной свободы;
- создание условий для самостоятельности, саморазвития индивидуальных качеств, научного творчества.

В связи с этим предполагается использование технологий обучения, которые характеризуются высоким уровнем индивидуализации. При этом создаются ситуации соединения социального и личностного опыта обучающегося при главенстве личностного, обеспечивается соответствие, согласованность, совпадение внешних педагогических воздействий с внутриличностным потенциалом обучающегося. Система педагогических требований должна

инициировать способности учащихся в поиске путей жизненно-профессионального личностного роста, а технологии образования в военном вузе должны учитывать ещё и специфику, и особенности военного образования, военной службы.

Важнейшие из этих особенностей состоят в следующем:

- курсанты получают военно-профессиональное образование определенного профиля;
- учебно-воспитательный процесс регламентирован общевойсковыми уставами и наставлениями;
- обучение будущих офицеров осуществляется не только в классах и лабораториях, но и в полевых условиях, с применением боевой техники и оружия, что является важным компонентом формирования военного специалиста;
- повышенные требования к определенным личным качествам участников военно-педагогического процесса (высокий уровень резистентности, толерантности, психофизической устойчивости к неблагоприятным факторам боевой деятельности).

Третьим педагогическим условием является развитие субъектной позиции обучающегося в выборе средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности.

Проблема развития субъектности не является узкой проблемой военного образования, в котором требования среды к курсанту зачастую предполагают безусловное подчинение, а не осознанное субъектное решение. В исследованиях Е. О. Ивановой отмечается, что проблемы с субъектностью есть и у представителей гражданских вузов: они не осознают ответственности за собственное образование, твердо разделяют образование и самообразование, занимают «не-субъектную» позицию по отношению содержанию и методам обучения, которые предлагаются программой и педагогом; у студентов отсутствует понимание необходимости целенаправленно меняться, они не способны определить свои возможности и ограничения, влияющие на установление продуктивных субъект-субъектных отношений в будущем процессе обучения [Иванова, 2021, с. 22].

«Субъект» – едва ли не главный термин современного образования, характеризующий его результат. Его наиболее лаконичное определение принадлежит В. И. Слободчикову: «Субъект – распорядитель своей воли» [Слободчиков, 1995]. Отметим, что термин не может быть понят без уровневого подхода: субъектами являются все, но действия субъекта зависят от уровня его образованности, типичного для него способа деятельности. Кроме того, в характеристике субъектности должны в органичной взаимосвязи отразиться понимание себя и своих смыслов, ценности и рамки ответственности, а это категории новой дидактики, пока ещё не сложившиеся в чёткую систему понятий.

Критериями реализации субъектной позиции личности считаются

- самостоятельная оценка происходящих событий;
- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности;
- способность к рефлексии;
- направленность на реализацию «САМО...» – саморазвития, самопознания самореализации, самоуправления;
- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность [Селезнева, 2009].

В связи с этим предметом субъектно-ориентированной цифровой дидактики мы считаем процесс превращения обучающегося из объекта, на который влияют обстоятельства, в управляющего ими субъекта.

Говоря о трансформации понятия субъектности в цифровую эпоху, следует отметить, что в условиях недостаточной учебной самостоятельности учеников создание цифровой образовательной среды должно расширяться с позиций разнообразия возможностей. В связи с этим, наряду с индивидуализацией, мы рассматриваем и феномен персонализации цифровых образовательных технологий, предполагающий свободу выбора учащихся, учёт уровня их самостоятельности и субъектной зрелости, способности к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

Феномен виртуальной субъектности цифровой эпохи предполагает создание ситуаций, которые в известной мере можно было бы назвать проблемными, поскольку что они значительно отличаются от стандартных ситуаций исследования человека перед лицом проблем. При использовании цифровых образовательных ресурсов, характерных для современного военного образования (например, имитационных тренажеров), обучающийся ставит перед собой учебные задачи, а цифровая среда не только обеспечивает условия для их решения, но и позволяет создавать (имитировать) ситуации, возможные в реальной профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования это очень важно, поскольку, выполняя различные имитационные квазипрофессиональные задачи, обучающийся ставит перед собой качественно новую задачу становления себя как субъекта, связанную с оценкой собственного профессионализма, отвечая за свой выбор, за результаты собственных действий. Свободное принятие ответственности за непредреженный исход выполнения учебно-профессиональной задачи – и есть показатель профессионализма субъекта учебной самоорганизации.

Говоря о субъектности, нельзя не обратиться к феномену полисубъектности, характерному для образования в цифровую эпоху. Образовательные коллаборации, активная многосторонняя коммуникация, осуществляемая в разных формах (реальная, виртуально-сетевая) между обучающимися, создают целый ряд новых возможностей для совместного обучения и образовательного краудсорсинга. Таким образом, субъектность курсанта, лежащая в основе предлагаемой модели, органична природе самоорганизации и является целевым ориентиром для создания эффективных средств цифрового обучения.

Четвертое условие постулирует развитие учебной самоорганизации обучающегося в цифровой образовательной среде в совокупности ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов.

Данное условие предполагает введение в образовательный процесс за счет включения в программы самоподготовки по всем учебным дисциплинам ориентировочного, реализационного и регуляционного компонентов учебной самоорганизации.

Самостоятельная работа в военном вузе представляет собой отдельный вид учебных занятий и осуществляется ежедневно; за выполнением режима самоподготовки следит учебный отдел. Такой строго дисциплинарный подход является внешним контролирующим фактором и весьма эффективен на начальных этапах развития навыков самоорганизации. Вместе с тем исследование, проведенное нами на этапе констатирующего эксперимента, показало, что со временем курсанты адаптируются к такому режиму и работают как исполнители – встраиваются в заведенный распорядок, выполняют все поставленные задачи, но не задумываются о результатах их выполнения, пользе и перспективе. Наши наблюдения показывают, что многие курсанты в ходе самоподготовки не стремятся к саморегуляции и стратегическому планированию. Таким образом, формируемые только за счёт дисциплинарных усилий навыки самоорганизации ситуативны и утрачиваются при отсутствии жесткого контроля.

В связи с этим для формирования ориентировочного компонента самоорганизации мы предложили активизировать в процессе самоподготовки другие установки, связанные с формирующимися профессиональными интересами, с потребностью получить хорошую профессиональную подготовку, с присущей молодости соревновательностью – стремлением не отстать от других. Мы также исходили из того, что у курсантов преобладают тактическое и операционное виды планирования деятельности по самоорганизации, соответственно, надо развивать стратегическое планирование.

Теоретический анализ особенностей учебной самоорганизации в цифровую эпоху позволил говорить и об обновлении педагогических средств. Новыми средствами педагогической деятельности преподавателя в таких условиях становятся новые средства обучения – цифровые инструменты, под которыми понимается совокупность цифровых устройств, компьютерной техники и соответствующих цифровых образовательных ресурсов, применяемых в учебном процессе с целью организации: освоения предметного содержания; сетевой образовательной коммуникации; непосредственного и опосредованного

управления информационными процессами и действиями субъектов в цифровой среде [Носкова, 2017, с. 123].

Предлагаемые условия были реализованы посредством соответствующих каждому из них цифровых педагогических средств, которые будут подробно описаны во втором параграфе второй главы.

Результативный блок модели описывает результат достижения поставленной в концептуально-целевом блоке цели. Это интегрированный, компетентностно-ориентированный образовательный результат, которым и является учебная самоорганизация обучающихся в условиях цифровизации высшего образования: способности к постановке учебных целей и выбору соответствующих им цифровых образовательных средств, сознательному управлению решением учебных задач, приложению волевых усилий к достижению академического успеха.

Разработанная модель была реализована в ходе опытно-экспериментальной работы. Её методическое наполнение и конкретизация будут подробно описаны во втором параграфе второй главы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Ценность знания как фундамента личностного роста в эпоху Интернета и электронных справочников существенно снизилась. Большинство мыслительных задач, представляющих нижние уровни работы с информацией в таксономии Блума, сегодня берет на себя компьютер. От современного человека требуется не столько запоминание, хранение и воспроизведение информации, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть гибким в интеллектуальной деятельности, осваивать новые стратегии мышления, самообучаться, искать и привлекать недостающие для решения задач ресурсы. Поэтому современным студентам важно не получить готовый набор знаний, а развить навыки саморазвития и самообразования.

Изучение теоретико-методологических основ развития процесса учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации позволило сделать ряд выводов:

1. Суть учебной самоорганизации отражают взаимодополняющие факторы: «самость» (движущие силы внутреннего развития), «организация» (управление и адаптация) и «учебная деятельность».

2. Фундаментальным методологическим основанием разработки теории и методики учебной самоорганизации в условиях цифровизации высшего образования 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 – одной из универсальных компетенций, включенных во ФГОС ВО 3++. Совокупность этих трёх подходов позволяет определить самоорганизацию как результат социализации личности,

формируемый в ходе динамического адаптивного процесса, в котором структура учебной самоорганизации и взаимодействие её компонентов возникают и поддерживаются на основе самости.

3. Учебная самоорганизация в совокупности положений данных подходов определяется 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. Результатом учебной самоорганизации является учебная самоорганизованность как компонент учебной культуры личности.

4. Учебная самоорганизация включает ориентировочный, реализационный, регуляционный функциональные компоненты. К первому функциональному компоненту, ориентировочному, относятся процессы целеполагания и планирования, характеризующие индивидуальные особенности принятия и удержания целей и повышающие уровень осознанности человеком данных процессов. Реализационный компонент учебной самоорганизации основан на развитии навыков самоменеджмента – целенаправленного и последовательного применения методов и приемов сознательного управления процессом решения учебных задач. При этом в регуляционном компоненте ключевым выступает процесс саморегуляции, в отличие от самоорганизации представляющий собой волевой процесс, обеспечивающий осуществление действия даже при наличии барьеров, препятствующих его реализации.

5. Выделенные функциональные компоненты позволили определить признаки учебной самоорганизованности: наличие интереса к учебной деятельности, совпадение личных целей с целями учебно-профессиональной деятельности, стремление к самосовершенствованию в достижении образовательных результатов; самоуправляемость и инициативность личности обучающегося. Значимыми показателями также являются активность обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, настойчивость в

достижении учебных целей, удовлетворенность как процессом обучения, так и его результатами; готовность преодолевать внутриличностные противоречия в направлении принятия ценностей образования, показателями которой являются способность к оценке внутренних ресурсов личности и внешних условий её организации, умение корректировать траектории самостоятельной работы в зависимости от данных условий.

6. Развитие учебной самоорганизации в условиях цифровизации осуществляется через взаимодействие обучающегося с цифровым образовательным средством, побуждаемое осознанными процессами целеполагания, планирования, самоуправления, саморегулирования и направляемое ценностями саморазвития.

7. Военное образование характеризуется спецификой в понимании процессов развития учебной самоорганизации в цифровую эпоху, так как имеет объективное противоречие 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 и технологий ризомоподобного обучения, ориентированных на индивидуальную осознанность и совместное построение знаний, кодирующихся в элементах учебных сред.

8. Относительно структурных элементов все модели учебной самоорганизации принадлежат к субъект-субъектному типу, что заложено в самой парадигме самоорганизации, в её субъектной природе. Субъектность в дидактике высшего образования традиционно смещена в сторону обучающегося. Студенты больше заняты самостоятельной работой, проявляют большую инициативу в учебном процессе и несут большую ответственность за результаты аттестационных мероприятий, чем ученики общеобразовательных школ.

9. По различию детерминационных и реализационных элементов существующие дидактические модели учебной самоорганизации подразделены на внешнедетерминированные (компетентностная модель самоорганизации как

универсальной компетенции ФГОС ВО 3++) и внутреннедетерминированные (познавательная модель С. П. Капицы), ориентированные преимущественно на внешнее управление (модель поэтапного формирования учебных действий Д. Колба, модель сопровождения самостоятельной работы студентов А. А. Толстеновой, модель управления самостоятельной работой курсантов с помощью электронного учебника С. А. Бакленевой) и самоуправление учебной деятельностью (модель дополнителности О. М. Железняковой, аксиологическая модель М. А. Реуновой, модель личностной самоорганизации курсанта военно-инженерного вуза в учебной деятельности С. Н. Капустина).

10. 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 электронной 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.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Диагностика исходного уровня учебной самоорганизации курсантов военного вуза

Одной из задач диссертационного исследования была экспериментальная проверка педагогических условий совершенствования процесса учебной самоорганизации обучающихся военного вуза средствами цифровых технологий. Для решения поставленной задачи в течение 2014-2018 годов была проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой являлась оценка эффективности внедренных в образовательный процесс военного вуза условий совершенствования процесса учебной самоорганизации курсантов военного вуза средствами цифровых технологий.

Опытно-экспериментальная работа диссертационного исследования 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).

Опытно-экспериментальная работа была организована в несколько этапов:

1. Констатирующий этап, целью которого являлось выявление исходного уровня учебной самоорганизации курсантов военного вуза.

2. Формирующий этап, целью которого являлась внедрение положенных в основу разработанной модели развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза условий, а также разработка и апробация соответствующих им средств.

3. Контролирующий этап, целью которого являлось выявление эффективности деятельности по развитию учебной самоорганизации курсантов военного вуза.

Совершенствование учебной самоорганизации обучающихся военного вуза в условиях цифровизации, как было показано в первой главе диссертации, представляет собой сложную педагогическую систему.

Проведенный нами в первой главе анализ психолого-педагогической литературы и осмысление собственного опыта позволили определить, что учебная самоорганизация реализуется с использованием цифровых технологий в совокупности ориентировочного, реализационного и регуляционного компонентов. Данные компоненты мы предлагаем использовать в качестве основы критериальной базы оценки учебной самоорганизации. Далее опишем критерии и показатели учебной самоорганизации.

Показателями *ориентировочного критерия* учебной самоорганизации являются наличие у курсантов интереса к учебной деятельности, совпадение личных целей с целями учебно-профессиональной деятельности, направленности и стремление к самосовершенствованию в достижении образовательных результатов.

Анализ исследований по проблеме целеполагания в учебной деятельности позволяет утверждать, что оперативные цели (долгосрочные) имеют внутреннюю направленность и представляют большую важность для личности, так как определяют основные направления деятельности. Именно поэтому определение целей своего обучения курсантами военного вуза так важно для формирования устойчивой мотивации к самоорганизации.

В военном образовании мы часто сталкиваемся с искаженным пониманием курсантами своих учебных целей, основной из которых является «получение диплома», именно диплома, а не профессии. Да и мотивация выбора профессии тоже не всегда очевидна.

Ежегодно среди курсантов 1 курса Ярославского высшего военного училища ПВО проводится опрос о мотивах выбора профессии военного. В качестве основных преимуществ военной службы курсанты выделяют: стабильное и высокое денежное довольствие, красивое и удобное обмундирование, социальная защищенность, забота о членах семьи, профессиональный и карьерный рост,

бесплатное престижное образование, возможность получения жилья. Данные мотивы не способствуют адекватной постановке учебных целей и пониманию значимости образовательных результатов для военной профессии. Осознанность выбора в виде самостоятельного желания стать офицером противовоздушной обороны демонстрируют лишь порядка четверти опрошенных.

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы об определенной включенности в военно-профессиональную деятельность курсантов училища. Мотивационная готовность к военной службе будет проявляться через определенные показатели, к которым относятся положительные и негативные результаты деятельности как курсанта в настоящий момент, так и молодого офицера в будущем. Это и уровень дисциплинированности, и наличие стремления к профессиональному самосовершенствованию и самоутверждению, и степень работоспособности на службе.

При этом, включенные наблюдения показали, что преподаватели военного училища также не всегда осознают целевые ориентиры военного образования: 78% опрошенных в 2018 году представителей профессорско-преподавательского состава отметили, что в качестве цели ставят перед курсантами получение знаний по предмету. Как тут не вспомнить Манифест о цифровой образовательной среде, провозглашающий что «цель образования не усвоение знаний, а развитие личности».

Именно цифровая образовательная среда создаёт принципиально новые возможности работы с учебной мотивацией и целеполаганием. Так, например современные цифровые ресурсы дают обучающимся возможность участвовать в организации своего обучения: работая с электронной платформой обучающийся в любой момент может понять, сколько он освоил, сколько осталось и что делать дальше. Цифровые образовательные ресурсы позволяют сделать более прозрачными и критерии оценивания, позволяющие видеть, как затраченные усилия влияют на образовательный результат, и получать оперативную обратную связь на все свои действия. Это создаёт возможности испытать удовлетворение от проделанной работы, которое мотивирует к дальнейшему совершенствованию.

Обучающийся помимо собственно оценок научается ценить конкретную пользу, которую можно получить вместе с новым знанием, навыком, опытом.

С целью формирования у обучающихся навыков целеполагания в нашей практике применения цифровых образовательных ресурсов зарекомендовал свою эффективность следующий алгоритм:

1. Осознание необходимости целеполагания и поддержание постоянной мотивации к постановке и реализации целей.

2. Знакомство с наиболее распространенными в педагогической практике способами постановки целей (таксономия Б. Блума).

3. Обсуждение способов постановки целей, их оценка с целью поиска индивидуальных предпочтений.

4. Осознание смысла поставленных целей.

Реализационный критерий демонстрирует достаточный уровень сформированности самоуправления и инициативность личности обучающегося, его показателями являются активность обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, настойчивость в достижении учебных целей, удовлетворенности как процессом обучения, так и результатами своей учебной деятельности.

Как показывают наши наблюдения, у современных курсантов сформировано принятие учебной задачи на мотивационном уровне (приобретении личностного смысла в принятии учебных задач, желание учиться), в тоже время, практика работы показывает наличие трудностей с пониманием учебных задач (когнитивном компоненте принятия задачи). Вследствие чего учащиеся допускают большое количество ошибок при выполнении заданий, или небрежно, формально выполняют задания, не проявляют активности на занятиях, у них отсутствует стремление к решению сложных учебных задач, что отражается на усвоении ими учебного материала.

На феноменологическом уровне в процессе обучения курсанты, не владеющие учебной деятельностью, демонстрируют ряд особенностей. Во-первых: испытывают трудности понимания учебного материала и учебных задач; при этом

демонстрируют желание учиться и взаимодействовать с преподавателем. Во-вторых: бессистемная и поверхностная информированность в различных областях, при этом отсутствие критического отношения к информации и источникам ее получения. В-третьих: не могут выделить главное и существенное в учебном материале, выстроить логику изложения, сделать выводы; выполняя задание (реферат) обучающиеся берут «куски» информации из разных источников и соединяют их, не замечая противоречий; затрудняются в формулировке обобщений. В-четвертых: проявляют учебный инфантилизм, не могут самостоятельно ставить учебные задачи, планировать свою деятельность, самостоятельно приобретать знания, оценивать результат своей работы. В-пятых: формализм в обучении, ориентация не на получение знаний, а на получение оценки.

В связи с вышесказанным, реализационный компонент учебной самоорганизации ориентирован на формирование сознательной деятельности, проявления которого являются показателями для соответствующего реализационного критерия: обучающийся осознает, зачем он учится, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия, способен к самообучению. Современный курсант должен быть инициативным при получении знаний и умеющим ставить перед собой цели и задачи, находя оптимальный путь их решения. И именно самостоятельная работа помогает проявить интерес к научной и практической деятельности, расширить знания, а также развивает познавательные способности при освоении компетенций самоорганизации.

Регуляционный критерий позволяет оценить готовность преодолевать внутриличностные противоречия в направлении принятия ценностей образования, его показателями являются способность к оценке внутренних ресурсов личности и внешних условий её организации, умение корректировать траектории самостоятельной работы в зависимости от данных условий.

Для формирования регуляционного компонента учебной самоорганизации важно формирование волевого контроля за прохождением и освоением online курса. Сегодня низкая завершаемость является большой проблемой для разработчиков любых, даже самых статусных и популярных цифровых образовательных ресурсов. Обзор online – обучения в мире [Cormier,2020] показал, что более 70% пользователей не завершают начатое на электронной платформе обучение. И в этой проблеме явно прослеживается не только вопрос стимулирования пользователей к завершению курса, но и дефицит навыков самоорганизации при использовании цифровых продуктов.

В одной из наших публикаций мы анализировали исследования, которые ведутся относительно способов регулирования активности пользователей MOOK [Бобылев, 2020]. Так в центре психометрических исследований в online - образовании Высшей школы экономики разработана модель прогнозирования активности пользователей online курсов. Предлагаемая авторами модель позволяет отслеживать активность каждого обучающегося: смотрел ли он видеолекцию, прочитал ли рекомендованный в ней дополнительный материал. Результаты проведенного исследования показали, что есть три основных типа активности: снижающуюся, стабильную и увеличивающуюся. При этом наиболее распространенной является поведение по типу снижения активности, так, около 85% пользователей демонстрируют именно этот тип (причем 65% будут иметь нулевую активность уже на второй неделе). Для решения данной проблемы авторы исследования предлагают проверять не разницу между знаниями и умениями в начальной и конечной точках учебного курса через входной и финальный тест, а динамику прогресса внутри курса [Abbakumov, 2019]. Таким образом, одной из ключевых для достижения эффективности электронного курса является функция контроля.

На наш взгляд, эффективность освоения курса повысится если к заложенному в его содержание контролю добавиться элемент самоконтроля со стороны обучающегося. Наиболее важным инструментом для этого является обратная связь. Ранее нами было выявлено, что на формирование навыков

самоорганизации существенно влияет возможность получения обратной связи о результатах учебной деятельности от преподавателя, исследование Д. Аббакумова, процитированное выше, подтверждает верность данного вывода и для дистанционного обучения.

В начале опытно-экспериментальной работы была разработана критериальная база исследования (Таблица 2). В её основу были положены компоненты учебной самоорганизации, выявленные и обоснованные в первой главе диссертации.

Таблица 2 - Критериальная база учебной самоорганизации

Критерийсамоорганизации	Показатели самоорганизации	Средства диагностики
Ориентировочный	- наличие у курсантов интереса к учебной деятельности,	Шкала общей удовлетворенности УУД
	- совпадение личных целей с целями учебно-профессиональной деятельности,	Субшкалы удовлетворенности учебной и воспитательной деятельностью + субшкала удовлетворенности профессией УУД
	- направленность и стремление к самосовершенствованию в достижении образовательных результатов.	Шкала «Планомерность» ОСД
Реализационный	– активность обучающегося в учебно- профессиональной деятельности,	Шкала «Целеустремленность» ОСД
	- удовлетворенность как процессом обучения, так и результатами своей учебной деятельности.	Опрос удовлетворенности
Регуляционный	- волевой самоконтроль	Шкала «Настойчивость» ОСД

	- способность к оценке внутренних ресурсов личности и внешних условий её организации	Шкала «Самоорганизация» ОСД
	- умение корректировать траектории самостоятельной работы в зависимости от данных условий	Шкала «Фиксация» ОСД

В соответствие с таблицей 2 для оценки компонентов учебной самоорганизации студентов нами был использован комплекс методик:

1. Методика изучения особенностей самоорганизации «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)», разработанный Е. Ю. Мандриковой, предназначенный для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации и имеющий высокие показатели надежности и валидности [Мандрикова Е. Ю., 2010].

Шкала «Планомерность» данного опросника измеряет вовлечённость субъекта в ежедневное планирование, характеризующееся определенными принципами. Шкала «Целеустремленность» измеряет способность субъекта к целеполаганию, постановке цели и концентрации на ней. Шкала «Настойчивость» измеряет готовность респондента к завершению начатого дела и упорядочению собственной активности. Шкала «Фиксация» измеряет склонность к фиксации на заранее запланированной структуре событий, привязанность испытуемого к четкому расписанию, эта шкала показывает неготовность субъекта проявлять гибкость в отношении заранее составленных планов. Шкала «Самоорганизация» измеряет склонность использовать различные внешние средства организации деятельности (ежедневники, планинги, электронные календари и т. п.). В опроснике также представлена шкала «Ориентация на настоящее», измеряющая временную ориентацию, результаты по которой мы не учитывали отдельно, так как это не входило в задачи исследования, но суммировали с другими шкалами при подсчёте общего суммарного балла. Высокий общий суммарный балл

характеризует человека, которому свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению. Низкий общий балл характеризует индивида, которому несвойственно планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел.

2. Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью (УУД), разработанный Л. В. Мищенко и направленный на исследование отношения обучающихся к учебной деятельности [Мищенко Л. В., 2007].

Методика Л. В. Мищенко состоит из 70 утверждений эмоционально-оценочного характера и предложенных вариантов ответа. Испытуемый может либо согласиться, либо отвергнуть утверждение с разной степенью уверенности. Основная (суммарная) шкала «Общая удовлетворенность учебной деятельностью» (70 пунктов) подразделяется на шесть субшкал: шкала удовлетворенности содержанием учебного процесса (15 утверждений); шкала удовлетворенности воспитательным процессом (11 утверждений); шкала удовлетворенности избранной профессией (11 утверждений); шкала удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками (11 утверждений); шкала удовлетворенности взаимодействием с преподавателями и администрацией (11 утверждений); шкала удовлетворенности бытом, бюджетом, досугом, здоровьем (11 утверждений). Три последних из перечисленных использовались нами для получения общего индекса удовлетворенности, но не трактовались отдельно, так как оценка интеракций и бытовой удовлетворённости не входила в задачи нашего исследования.

Всего в работу было включено 174 курсанта Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. Из них 88 участвовали в пилотном исследовании. На этапе пилотного исследования проверялся выбранный исследовательский подход, собирались предварительные данные, определялись возможности проведения исследования у отдельных испытуемых (отсутствие фактора социальной желательности ответов); верифицировались контрольно-измерительные материалы, разрабатывалась критериальная база исследования.

В опытно-экспериментальную работу включены 87 человек, разделенные на две группы постоянного состава: 45 человек (экспериментальная группа) обучаются 6-м факультета СРТС (специальные радиотехнические системы) и 42 человека (контрольная группа) на 7-м факультете ПЭАССН (применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения).

Средние значения по данным констатирующего эксперимента, полученные на старте опытно-экспериментальной работы (сентябрь 2014 г.) представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 - Результаты констатирующего эксперимента

	ОСД Мандриковой (сумма по шкалам)							опросник удовлетворенности (среднее по оценке от 1 до 4)			
	плановность	целестремленность	настойчивость	фиксация	самоорганизация	ориент. на наст.	общий суммарный балл по ОСД	учебным процессом	воспитательным процессом	избранной профессией	общий индекс удовлетворенности
ЭГ	18,40	30,44	22,38	23,44	9,36	6,00	107,36	3,36	3,17	3,01	3,11
КГ	18,12	31,83	23,4	22,67	8,71	4,57	109,31	3,34	3,22	2,95	3,15



Рисунок 2 - Выраженность показателей самооорганизации деятельности

у экспериментальной и контрольной группы до начала ОЭР

По шкалам опросника самоорганизации в целом по выборке были получены следующие результаты:

Оценка общего суммарного балла опросника самоорганизации деятельности показала, что большинство курсантов (77,3 %) показывают средние значения самоорганизованности. Это свидетельствует об их способности сочетать структурированный подход к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью, умении ценить все составляющие психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни. Таким образом, результат сформированности компетенции самоорганизации в целом можно признать удовлетворительным, но для выявления актуальных дефицитов требуется более детальный анализ полученных результатов по шкалам методики.

По шкале «Планомерность» большинство курсантов (72,4 %) продемонстрировали также средние баллы. Низкие баллы по данной шкале не были продемонстрированы ни одним испытуемым. Это свидетельствует о предпочтениях последовательно реализовывать поставленные цели, развитых навыках тактического планирования.

По шкале «Целеустремленность» большинство испытуемых (68,9 %) тоже получили средние баллы, остальные продемонстрировали низкий балл, высокие баллы по данной шкале не были зафиксированы. Это достаточно тревожный симптом, характеризующий недостаточно чёткое видение выпускниками своих целей, и недостаточном умении направлять свою деятельность на достижение каких-либо ясных целей. Данные результаты в целом совпадают с результатами наших наблюдений и подтверждают вывод о готовности курсантов действовать по достижению поставленных извне задач, но их неумении самостоятельно определять цели, в том числе учебные.

По шкале «Настойчивость» большинство респондентов (72,3 %) продемонстрировали высокие результаты, что свидетельствует о сформированных

у них способности усилием воли структурировать свою поведенческую активность и завершить начатое дело.

Высокие баллы получили респонденты и по шкале «Фиксация», что говорит об их исполнительности и обязательности, но при этом свидетельствует о недостаточной гибкости в планировании своей деятельности и в построении отношений. Таким образом, казалось бы, высокие результаты по данной шкале, также ставят образовательные и воспитательные задачи перед преподавателями военного училища.

А вот собственно шкала «Самоорганизация» как раз продемонстрировала наличие распространенного дефицита – 66,2 % опрошенных продемонстрировали по данной шкале низкие баллы, а следовательно неумение при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем (ежедневников, планингов и т. п.), что может негативно сказываться на их самоорганизации в условиях отсутствия внешней директивы.

Ниже среднего в целом по выборке оказалась и ориентация на настоящее. Это свидетельствует о недостаточной способности курсантов оценивать ситуацию «здесь и сейчас», рефлексировать происходящие не на основе прошлого опыта (обучения в средней школе) и не на несформировавшихся пока представлениях о будущей профессиональной деятельности, а исходя из требований военно-образовательной среды, предъявляемых в настоящем.

Исследование эмоционально-оценочного отношения курсантов к учебной деятельности показало следующие результаты:

По шкале общей удовлетворенности учебной деятельностью, средний балл составил чуть больше 3 баллов в обеих группах, что свидетельствует о том, что для большинства курсантов учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать все свои способности; некоторая неудовлетворенность возникает лишь в отдельных областях учебно-профессиональной деятельности.

По субшкале удовлетворенности учебным процессом средний балл составил 3,35; по субшкале удовлетворенности воспитательным процессом – 3,20; по

субшкале удовлетворенности избранной профессией – 2,98. Полученные данные находятся в пределах нормальной удовлетворенности, но в тоже время показывают точки роста в учебно-воспитательном процессе, в частности связанные с интериоризацией профессиональных норм и ценностей.

Для того, чтобы определить, каким образом компоненты самоорганизованности связаны между собой, рассмотрим результаты корреляционного анализа (рисунок 3).

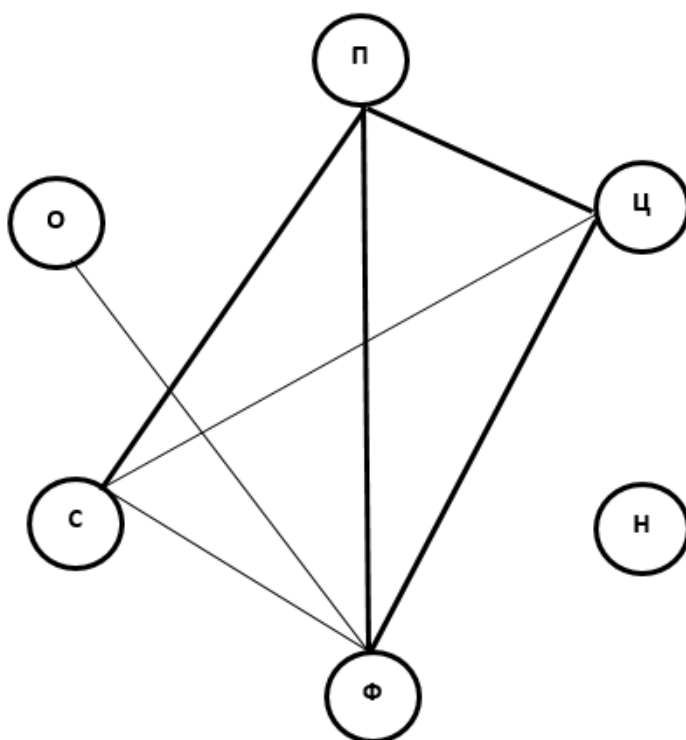


Рисунок 3 - Взаимосвязи компонентов самоорганизации курсантов

Характер выявленных значимых взаимосвязей положительный. Рассмотрим, особенности выявленных корреляционных связей показателя «Целеустремленность» с показателями «Планомерность» ($Xr= 0,48$; $p=0,001$), «Фиксация» ($Xr= 0,40$; $p=0,001$), «Самоорганизация» ($Xr= 0,29$; $p=0,05$). Зафиксированная положительная, достаточно сильная корреляционная взаимосвязь показывает наличие связи между двумя главными компонентами

структуры деятельности и образовательной стратегии. Следовательно, курсанты способны к планированию процесса достижения поставленных целей.

Положительная взаимосвязь показателей «Целеустремленность» и «Фиксация» показывает, что способность курсантов сконцентрироваться на цели взаимосвязана со способностью к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени. С учетом средних показателей можно сделать вывод о том, что курсанты недостаточно планируют во времени этапы достижения цели. Положительным моментом, является то, что курсанты достаточно мобильны и могут учитывать при достижении цели новые обстоятельства, которые появляются в процессе достижения цели.

Взаимосвязь показателей «Целеустремленность» и «Самоорганизация» характеризуют курсантов при постановке целей, как индивидов способных к использованию дополнительных средств при формировании собственных целей. Выявленная взаимосвязь показывает, что процесс целеполагания у курсантов может разворачиваться в деятельность. Полученные результаты показывают наличие ресурсов у курсантов к формированию образовательных стратегий.

Обратимся к анализу выявленных значимых положительных корреляционных взаимосвязей показателя «Планомерность». В ходе корреляционного анализа были выявлены значимые положительные корреляционные взаимосвязи показателя с показателями «Фиксация» ($Xr = 0,61$; $p = 0,001$), «Самоорганизация» ($Xr = 0,45$; $p = 0,001$).

Выявленная взаимосвязь между показателями «Планомерность» и «Фиксация» показывает, что курсанты при планировании способны учитывать новые обстоятельства и сохраняют направленность на выполнение тех дел, которые были запланированы.

Взаимосвязь показателя «Планомерность» с показателем «Самоорганизация», говорит о применении при планировании своей деятельности внешних средств, помогающих в управлении временем.

Полученные данные свидетельствуют, что при планировании достижения целей курсанты проявляют гибкость и способны учитывать новые появившиеся обстоятельства.

Также были выявлены значимые положительные корреляционные взаимосвязи показателя «Фиксация» с показателями «Самоорганизация» ($Xr = 0,30$; $p = 0,05$) «Ориентация на настоящее» ($Xr = 0,49$; $p = 0,05$).

Взаимосвязь показателя «Фиксация» с «Самоорганизацией» показывает, что склонность курсантов к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, подкрепляется использованием внешних средств организации деятельности.

Взаимосвязь показателя «Фиксация» с показателем «Ориентация на настоящее» характеризует курсантов как индивидов, которые не только находят более ценным собственное будущее, но через планирование времени способны реализовывать намеченные планы в настоящем.

Следует обратить внимание на тот факт, что в результате корреляционного анализа нами не было выявлено значимых корреляционных связей между показателями методики и показателем «Настойчивость». Курсанты третьего курса выделяют данный параметр как ключевой в оценке своих способностей к самоорганизации. Результаты анализа показывают, что это личностное качество не включено в систему самоорганизации курсантов.

Полученные данные говорят о том, что у курсантов сформировалась структура самоорганизации деятельности. Ключевыми ее элементами являются планирование, целеустремленность и гибкость. Отсутствие в структуре личностных качеств говорит о том, что у курсантов не сформирована личностно-ориентированная структура самоорганизации деятельности. То есть, курсанты имеют представление о процессах целеполагания и планирования, о средствах, обеспечивающих эти процессы, но в большинстве своем не могут пока применять эти умения в личных целях.

Соответственно, все курсанты понимают, что в процессе обучения необходимо иметь индивидуальные цели и планы по их достижению, но какова их

направленность в образовательном процессе определиться не могут. В этой ситуации большинство курсантов не могут самостоятельно разработать собственную образовательную стратегию.

Для формирования контрольной и экспериментальной групп были выявлены различия по компонентам самоорганизации и общей удовлетворенности учебной деятельностью студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп (Приложение Е). Для анализа был использован критерий Колмогорова-Смирнова. Данный критерий предназначен для сопоставления двухраспределений: эмпирического с теоретическим, например, равномерным или нормальным; одного эмпирического распределения с другим эмпирическим распределением. Критерий позволяет найти точку, в которой сумма накопленных расхождений между двумяраспределениями является наибольшей, и оценить достоверность этого расхождения.

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.

Данный критерий был выбран потому что:

1. Полученное распределение является отличным от нормального (тест Колмогорова-Смирнова показал, что p -level меньше 0,5).
2. Выборки являются несвязанными (разные группы курсантов)
3. Верхняя граница применимости критерия: n_1 и n_2 меньше 60 (ограничение связано с возможностями таблицы критических значений по данному критерию).

Критерий Манна-Уитни проверяет гипотезу о статистической однородности двух выборок. Для применения критерия Манна-Уитни элементы общей выборки ранжируются: был составлен единый ряд из элементов двух выборок, упорядочены элементы, каждому элементу присвоен свой ранг. Затем были сформированы два ряда, состоящие из наблюдений первой и второй выборки. Критерий Манна-Уитни основан на результате попарного сравнения элементов первой и второй выборок. Результаты данного статистического анализа представлены в Приложении Ж и таблице 4.

Таблица 4 - Сравнение различий самоорганизации и удовлетворенности участников экспериментальной и контрольной групп в начале ОЭР

	Статистические критерии ^а										
	Планомерно сть	Целеустремл енность	Настойчивос ть	Фиксация	Самоорганиза ция	Ориен.наст	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД	Уд_учебным _процессом	Уд_воспитат ельным_про цессом	Уд_избранно й_профессии	Общий_инде кс_удовлетво ренности
U Манна-Уитни	888,500	785,000	830,500	857,000	795,500	522,500	933,500	893,000	941,500	893,500	892,500
W Вилкоксона	1791,500	1820,000	1865,500	1760,000	1698,500	1425,500	1836,500	1796,000	1844,500	1796,500	1927,500
Z	-,483	-,1366	-,975	-,749	-,1281	-,3637	-,098	-,446	-,030	-,439	-,448
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,629	,172	,330	,454	,200	,000	,922	,656	,976	,661	,654

а. Группирующая переменная: 1-КГ, 2-ЭГ

Как видно из таблицы 4, достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено. Данный вывод позволяет использовать для исследования контрольную и экспериментальную группы сформированные таким образом.

Таким образом по полу, возрасту, основным показателям учебной самоорганизации контрольная и экспериментальная группа идентичны и могут быть подвергнуты сравнению.

В течение 2014 – 2018 года проводился формирующий эксперимент по внедрению заявленных условий, его содержание описано в параграфе 2.2.

2.2 Проверка педагогических условий развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза средствами цифровых технологий

Обоснованные в первой главе педагогические условия совершенствования процесса учебной самоорганизации курсантов военного вуза средствами цифровых технологий требуют экспериментальной проверки.

Внедрение педагогических условий совершенствования процесса учебной самоорганизации обучающихся военного вуза средствами цифровых технологий в образовательный процесс Ярославского высшего военного училища

противовоздушной обороны происходило в 2014 – 2018 годах. В 2014 году работа началась с курсантами второго курса. Выбор второго курса обусловлен тем, что первокурсники могут дать искажённую 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.

Именно с групп второго курса началось внедрение первого условия (организация разноуровневой деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде при осуществлении самостоятельной работы), которое реализовывалось посредством разработки уровневой системы педагогического сопровождения самостоятельной работы курсантов в цифровой образовательной среде.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это цифровое пространство, состоящее из совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса – администрацию училища, преподавателей, курсантов. В нашем случае такая среда не является открытой в полном смысле этого слова, так как наличие в ней документов ограниченного доступа не позволяет допустить интеграцию с сетью Интернет. Но тем не менее данная ЦОС является чрезвычайно насыщенной информационно: в ней содержится более 50 тысяч информационных источников, часть из которых не доступна пользователям сети Интернет, создаёт все возможности для учебной и служебной коммуникации и существенно расширяет средства решения учебных задач.

Именно в рамках данной ЦОС нами был разработан принципиально новый цифровой ресурс, представляющий собой средство сопровождения самостоятельной работы курсантов, в основу которого положен уровневый подход к развитию учебной самоорганизации (Приложение Б).

Первым уровнем, который проходили курсанты в течение 2 курса 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.

Так во введении к цифровому ресурсу размещается его краткая аннотация, помимо всего прочего, выполняющая мотивационную роль. Цель такой аннотации – заинтересовать обучающегося и убедить его в необходимости электронной поддержки самостоятельной работы. Для привлечения внимания к содержанию ресурса во введении следует расположить тематический план с гиперссылками на электронные справочные материалы по отдельным разделам курса.

В руководство пользователя содержится ориентировочная основа самоподготовки. На данном уровне она обязательна к исполнению и выполняет роль регулятора. Ориентировочная основа содержит:

- а) информацию о сроках итогового контроля знаний;
- б) описание практических работ с комментарием преподавателя по их выполнению;
- в) перечень заданий для самоподготовки обучающихся;
- г) основная и дополнительная литература по курсу;
- д) обзор источников ЦОС училища по проблематике курса с комментариями педагога.

Собственно теоретическая часть ресурса в данной модели содержит готовые учебные материалы (тексты, учебное видео, презентации и т. д.) а также ссылки на дополнительные источники по теме.

Для оценки результатов освоения курса предлагается набор тестов, как тренировочных, так и контрольных.

По окончании данного этапа работы была проведена оценка выполнения курсантами заданий для самостоятельной работы, которая показала, что все

курсанты экспериментальной группы выполнили в течение года 100% заданий самостоятельной работы, в том числе по темам, которые были ими пропущены по уважительной причине. В контрольной группе, не работавшей с электронным ресурсом, а проводившей самоподготовку по традиционной схеме, уровень выполнения заданий составил 86%.

Контрольное собеседование по итогам обучения с начальником курса показало, что все курсанты экспериментальной группы освоили предложенный им алгоритм организации самостоятельной работы и не высказывают затруднений в его применении.

На 3 курсе, всех участников экспериментальной группы мы перевели на второй субъект-объект-субъектный уровень «цифровой навигации». Преподаватель по-прежнему остался основным субъектом, но педагогическое сопровождение на данном уровне было направлено на развитие субъектности обучающегося. Преподаватель выходил из патерналистической позиции и ставил главной задачей расширение и осмысление опыта работы курсантов с электронными образовательными ресурсами. Через это осмысление курсант и переходил от состояния объекта (исполнителя) в состояние субъекта (носителя учебной активности).

Специфическим разделом данного уровня, нацеленным на повышение субъектности обучающихся, становится syllabus («перечень инструкций по изучению курса»): тематический план с указанием «веса» модулей в зачетных единицах (баллах, кредитах) и компетенций, на развитие которых он направлен, указание перечня работ студента по курсу (с учетом дифференциации не менее, чем на «ознакомление – стандарт – углубление»), сроков и форм контроля знаний, методического обеспечения дисциплины (с обзорами источников ЦОС вуза). Важным представляется и наличие практикума по курсу с примерами выполнения заданий (пошаговые инструкции, рабочие тетради и др.).

Контроль также становится уровневым и предполагает выбор пользователем уровня демонстрации достижений, ограничение временных интервалов выполнения теста, автоматизированный отзыв на решение.

Требования к современному образовательному процессу фиксируют отказ высшей школы от приоритета репродуктивного метода обучения, таких форм контроля знаний как опрос, защита реферата. Им на смену приходят различные инструменты интерактивного общения студента и педагога: форумы, защита проектов и портфолио, обмен файлами (по технологии «электронный портфолио»), тестирование с возможностью комментирования ответов студентов педагогом, написание эссе в электронной образовательной среде и др.

В качестве форм контрольных работ, кроме уже известных и привычных вариантов, на данном уровне были использованы: задания по поиску информации в ЦОС вуза, составление комментированных коллекций ссылок и источников, списков терминов с определениями, использованных в статьях, документах и т. д., контрольных вопросов по какой-либо научной или практической проблеме.

В любом случае в рамках данного уровня существуют разные «знаниевые поля», и обучающийся выбирает деятельность и передвигается между этими полями. Но каждый раз он усваивает те нормы, правила, образы действия, которые органичны для каждого такого поля, осваивает принятые способы действий, развивает определенные данным полем компетенции. Эти поля предзаданы. Таким образом, появляется выбор между нормами, но норма сохраняется. Во многом, подобные сценарии учебной самоорганизации составляют основу открытого образования.

Работа на данном уровне проводилась в экспериментальной группе в течение всего 3 курса обучения. Постоянные рефлексивные беседы с курсантами показали, что на уровень субъекта учебной самоорганизации вышли не все обучающиеся. С 6 курсантами, из 45 участников экспериментальной группы понадобилось проводить дополнительную работу с применением элементов предыдущего уровня – цифровой организации.

Включенное наблюдение показало, что алгоритмы организации самостоятельной работы в цифровой среде усвоены ими в полной мере, что позволило нам предположить наличие внутренних барьеров на пути становления субъектности в учебной деятельности. Детальное изучение параметров

самоорганизации данных испытуемых по методике ОСД (Мандриковой) показало, что наиболее дефицитными сферами для 2 из них были планомерность и самоорганизация; а для 3 других самоорганизация и целеустремленность. С данными курсантами была дополнительно организована работа по педагогическому сопровождению самоподготовки преподавателем и начальником курса с акцентом на развитие навыков постановки цели, планирования деятельности и стимулирование к использованию внешних средств организации деятельности.

На 4 курс все участники экспериментальной группы были переведены на уровень «цифровой коллаборации», отражающий субъект-субъектный характер учебной самоорганизации. На данном уровне 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.

Для ресурсов, спроектированных по данной уровневой характеристике мы ввели использование гайда (Guide(англ.) – руководство, в котором описана последовательность действий для достижения определенной цели).

Гайд включал:

- а) описание возможных индивидуальных образовательных маршрутов;
- б) обзор курса (цель, задачи курса, «вес» заданий в кредитах, инструкции по выполнению заданий разных уровней сложности, технология выбора заданий и образовательных маршрутов);
- в) календарный план, описание всех видов работ студента по дисциплине с указанием их «веса» в зачетных единицах (кредитах) и соответствии определенному образовательному маршруту.

Теоретические материалы курса были дифференцированы по уровням сложности и содержали инструменты краудсорсинга (материалы, созданные

совместными усилиями пользователей). Краудсорсинг сегодня становится важнейшим инструментом образовательной социализации в условиях перехода от традиционных обществ (society) к сетевым сообществам (community).

Практикум также стал интерактивным:

- а) форум как электронный семинар;
- б) чат как электронный коллоквиум;
- в) электронное портфолио работ;
- г) обмен файлами.

Важно, что на данном уровне происходит качественное изменение роли педагога, который перестает восприниматься единственным держателем научных знаний; а становится скорее экспертом и ментором. Деятельность преподавателя будет направлена на: предвидение возможных затруднений обучающихся и предложение путей их устранения, создание «прозрачной» системы стимуляции и контроля, экспертизу представляемых участниками решений. Важной становится и роль искусственного интеллекта, которому делегируется оценка входного уровня компетенций обучающегося и предложение ему оптимального образовательного маршрута.

На этом уровне проявляется истинная учебная самоорганизация: обучающийся сам выдвигает требования к своему образованию и формирует под эти требования собственную образовательную траекторию.

Данный уровень напрямую связан с теми изменениями, что внесла в систему образования эпоха цифровизации. Современные обучающиеся имеют фактически неограниченный доступ к получению и переработке информации, при этом для получения интересующих их сведений и знаний им не нужен педагог, учитель перестал быть посредником между учеником и миром информации.

Рефлексивные собеседования с курсантами показали, что трудности перехода на данный уровень испытали те же 5 курсантов, у которых были проблемы с работой на уровне «цифровой навигации» и ещё 2 курсанта, для которых главной трудностью стало принятие «партнерской» роли преподавателя. Последние говорили, что привыкли к руководящей роли педагога и

не могут высказывать преподавателю своё видение содержания курса и заданий к нему. С данными курсантами проводилась индивидуально-коррекционная работа, в том числе разъяснительные беседы о необходимости принятия самостоятельных решений.

Данная работа принесла свои плоды не сразу и не со всеми. 3 участника экспериментальной группы так и не вышли на истинный уровень самоорганизации. Анализ индивидуальных показателей самоорганизации позволил выявить у данных курсантов значимо более низкий показатель «Ориентация на настоящее» ($x=2,84$), который измеряет временную ориентацию на настоящее. Выраженность этого показателя ниже нормы ($x=8,51$, $\sigma=1,86$). Следовательно, данные курсанты склонны находить более ценным собственное психологическое прошлое или будущее, нежели происходящее с ними «здесь-и-сейчас».

Педагогическое сопровождение строилось на основе концепции метаобразования – образования, ориентированного на формирование у обучающегося способности анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью (я понимаю что мне легче выучить «а», чем «б», и я знаю какие познавательные стратегии надо применить, что бы справиться с «б»).

В соответствие с положениями концепции метаобразования, реализовывалось и второе условие: формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося путём осознания возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды.

В основу внедрения данного условия была положена идея о том, что с помощью цифровой образовательной среды можно оптимизировать, а главное индивидуализировать самостоятельную работу курсанта. Для этого необходимо сформировать ценностную основу самоорганизации и её целевое осмысление.

Очевидно, в первую очередь необходимо обеспечивать «цифровое оснащение» тех типов задач, которые недостаточно эффективно решаются традиционными способами или вообще не решаются без привлечения современных цифровых средств. Именно поэтому пространством формирующего эксперимента

стала самостоятельная учебная работа или «самоподготовка» как это называется в военном вузе. Наблюдая за курсантами во время самоподготовки, мы отметили, что большинство тратит время неэффективно, много отвлекаются от учебных задач, размышляют на отвлеченные темы, а некоторые просто отдыхают ничего не делая в надежде списать.

Мы уверены, что учебная задача, обогащенная разнообразными моделями сетевого взаимодействия субъектов, становится не только более гибкой по отношению к деятельностным потребностям и предпочтениям обучающегося, но и вносит вклад в становление навыков распределенной деятельности, ощущения причастности к образовательному сообществу. Также важным для нас было то, что контроль и оценивание решения учебной задачи в цифровой среде трансформируются в комплекс особых условий для саморегуляции и самоуправления учебными действиями, с существенным расширением диапазона возможностей, предоставляемых обучающемуся для осознанного целеполагания, планирования, самооценивания учебных действий и результатов. Это, по нашей задумке, должно было изменить и обогатить учебный образовательный опыт обучающихся, актуализировать их личностные смыслы и рефлекссию в процессе решения учебных задач.

Основываясь на идеях информационной антропологии [Методологические основания, 2020] мы предположили, что внедрение цифровых ресурсов для организации самостоятельной работы курсантов не только позволит преодолеть противоречие между регламентированностью военного образования и его направленностью на учебную самоорганизованность, но и даст синергетический эффект – вырастание эффективности самостоятельной работы в результате соединения, интеграции, слияния отдельных частей учебной самоорганизации в единую систему, благодаря эмерджентности (возникновения новых качеств).

Алгоритм формирования ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающихся выглядел так:

1. Осознание целей, к которым я стремлюсь с помощью умственных усилий.
2. Выбор стратегии достижения данных целей.

3. Наблюдение за собственным процессом обучения, для оценки правильности избранных стратегий.

4. Самооценка образовательных результатов

Образовательный процесс в соответствии с данным условием характеризуется четко отрегулированной системой самостоятельной работы обучающегося и предполагает наличие детального руководства для автономного изучения курса. По сути, речь идет о конструировании индивидуализированной цифровой образовательной среды, решающей специальными методическими, технологическими, электронными инструментами задачу моделирования и реализации учебного процесса, не требующего непосредственного присутствия педагога в момент обучения. Это возможно только при условии четкого знания и выполнения алгоритмов самоподготовки и организации самостоятельной работы пользователя, освоенных на предыдущем уровне, наличием балльно-рейтинговой системы оценивания с возможностью выбора уровня сложности заданий и фиксирующей все возможные виды самостоятельности обучающегося, а также наличие календарного плана, определяющего сроки обучения и контроля знаний.

В качестве иллюстрации результатов внедрения первого и второго условий приведем монографические характеристики курсантов, эффективно и неэффективно развивавших учебную самоорганизацию с помощью созданного нами цифрового ресурса.

Курсант А. на этапе констатирующего эксперимента показал развитые на среднем уровне навыки планомерности, целеустремленности, умения использовать внешние средства (планинги, расписания, еженедельники) для планирования самообразовательной деятельности. Вместе с тем, у него были зафиксированы низкие показатели по шкале «настойчивость» и высокие оценки по шкале «фиксация». То есть он проявил себя как исполнительный и обязательный человек, стремящийся всеми возможными способами завершить начатое дело, но недостаточно гибкий в планировании своей учебной деятельности и в построении образовательных отношений – это способствовало росту учебной дисциплины, но мешало собственно формированию субъектности курсанта в образовательной

деятельности. Также были зафиксированы высокие баллы по шкале «ориентация на настоящее», что свидетельствовало о склонности фиксироваться на происходящем в настоящий момент времени, и неумении прогнозировать развитие учебной ситуации. Уровень удовлетворенности учебным процессом в начале работы был удовлетворительным, интерес к профессии тоже, уровень удовлетворенности воспитательным процессом был высоким.

В начале работы (на этапе цифровой организации) данный курсант показывал наилучшие результаты в группе: он дисциплинированно, последовательно и в срок выполнял все задания, зафиксированные в электронном учебном пособии по организации самостоятельной работы, быстро освоил алгоритмы самоорганизации и значительно сократил время, затрачиваемое на самоподготовку.

Всё это позволило уже во втором семестре второго курса составить для него индивидуальный образовательный маршрут и включить в задания для самостоятельной работы алгоритмы второго уровня, связанные с выбором и направленными на: обучение самооценке (решает самостоятельно, сравнивает с образцом, оценивает результат); обучение самоконтролю (перед началом решения определяет сколько ему понадобится времени, какие могут возникнуть трудности, на какую оценку выполнит работу – по окончании выполнения задания обсуждение); обучение выбору – выбор уровня сложности задания; обучение постановке цели (поставить самостоятельно цель к заданию с дальнейшим анализом её достижения). Таким образом, к третьему курсу, когда на данный уровень была переведена вся группа, мы смогли использовать курсанта А. в качестве помощника и консультанта для остальных обучающихся.

Возможно именно данная дополнительная нагрузка не позволила курсанту А. раньше сокурсников выйти на субъект-субъектный уровень учебной самоорганизации, но при переходе на него на 4 курсе у данного курсанта был отмечен наиболее высокий уровень активности в образовательных взаимодействиях: он стал автором 15 заданий для однокурсников по 7 темам, брал 3 дополнительных задания, предполагающих выход за рамки учебной программы, внёс 2 предложения в корректуру технологической карты учебной дисциплины.

На этапе контролирующего эксперимента было отмечено, что у данного курсанта значительно выросли показатели по шкале «Планомерность», достигнув высоких значений, что свидетельствует о развитии способности к последовательной реализации поставленных целей и развитии навыков тактического планирования. С низкого на высокий уровень поднялись показатели по шкале «Настойчивость», что свидетельствует о сформированности волевого компонента самоорганизации – саморегуляции, наблюдения подтвердили, что у курсанта А существенно выросли способности усилием воли структурировать свою образовательную и самообразовательную активность. Показатели по шкале «Фиксация» пришли в норму, а значит появилась гибкость в планировании деятельности и выстраивании образовательных отношений. Показатели по шкале «Ориентация на настоящее» также пришли к границе средних значений, что свидетельствует о повышении способности видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с Вами в настоящий момент времени.

Следует отметить, что у курсанта А не произошло существенного роста успеваемости (в целом успеваемость была и осталась хорошей, по дисциплинам инженерного цикла и естественно-математическим наукам чуть ниже (средний балл 3,8), по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам гуманитарного цикла – чуть выше (средний балл 4,2). Но при этом к концу опытно-экспериментальной работы существенно выросла удовлетворенность по всем измеряемым параметрам (учебная деятельность, воспитательная работа, интерес к профессии). Повысилась общая удовлетворенность. Это говорит о том, что развитие навыков самоорганизации позволяет обучающемуся чувствовать, что он контролирует свою учебную деятельность, получать удовольствие от обучения и познания. А это, на наш взгляд, гораздо более продуктивный опыт, чем просто опыт академической успешности.

Курсант С. изначально также продемонстрировал по методике ОСД Е. Ю. Мандриковой большинство показателей на уровне средних значений. При этом немного ниже среднего были значения по шкале «Планомерность», что свидетельствовало о том, что ему сложно даётся планирование

самообразовательной деятельности и планомерное следование разработанному плану, и шкале «Самоорганизация», что свидетельствовало о неумении при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем. Низкими были и баллы по шкале «Ориентация на настоящее», что тоже не способствовало самоорганизованности, так как свидетельствовало о наличии более эмоционального отношения к прошлому и будущему, чем к текущей ситуации обучения, и недостаточной значимости того что происходит «здесь и сейчас».

На первом этапе (цифровой организации) курсант С. недостаточно ответственно относился к освоению алгоритмов организации самостоятельной работы. Время, выделенное на самоподготовку, проводил не эффективно – отвлекался от работы, наблюдал за другими, размышлял о чем-то отвлеčenном. При этом технических затруднений при работе с электронным ресурсом курсант С. не высказывал, но и интереса к самоорганизации своей учебной самостоятельной работы не проявлял.

Задания для самостоятельной работы первого уровня выполнил на 67%, 30% из них с опозданием. Индивидуальные беседы и разъяснения не дали достаточного эффекта, так как обучающийся занял неконструктивную позицию: заверял, что всё понял и сделает в срок и нарушал данные обещания. Недостаточное освоение алгоритмов организации самостоятельной работы в цифровой среде привело к проблемам на втором уровне.

Когда в организацию самостоятельной работы добавилась вариативность, курсант С. воспринял её как возможность выполнять задания на минимально достаточном уровне, не стремился к повышению уровня сложности (а, следовательно, и повышению отметки), продолжал нарушать сроки сдачи заданий. При этом по дисциплинам гуманитарного цикла, вызывавшим у данного курсанта интерес, задания выполнялись в срок, было несколько попыток повышения уровня сложности, которые С. объяснил личным интересом к теме. При этом минимальный порог всегда был пройден, хоть иногда и с опозданием, и на успеваемости курсанта отсутствие навыков самоорганизации критически не

сказалось (средний балл 3,2), а вот его удовлетворенность учебным процессом и будущей профессией продолжали оставаться низкими на протяжении всего периода обучения. А значит образовательный процесс не стал значимым видом деятельности.

Наибольшие трудности были отмечены при переходе на уровень цифровой коллаборации: отсутствие интереса к обучению привело к появлению деструктивных тактик (попыткам списать, обмануть, другим нечестным манипуляциям). К слову сказать, что вне цифровой среды такие тактики могли бы принести курсанту желаемый эффект, но электронная образовательная среда фиксирует каждый шаг, любая попытка обойти систему оставляет цифровой след, и это позволило вовремя выявить проблему и решить её с помощью воспитательных бесед.

Курсант С. так и не выиграл собственно на результат учебной самоорганизации, а продолжал работать при руководящей роли педагога.

Контрольный эксперимент не выявил у данного курсанта значимых изменений ни по одному измеряемому показателю. Несколько повысился лишь балл по шкале «Фиксация», что скорее стоит признать отрицательным результатом, чем положительным, так как повышение этого показателя свидетельствует о росте дисциплинированности, но снижении гибкости в построении своих образовательных траекторий.

Собственно необходимость индивидуализации, учета интересов, склонностей и потребностей обучающихся и послужило основанием дополнения разработанного ресурса ещё одним средством – рефлексивным дневником, отражающим суть второго условия гипотезы.

Третье педагогическое условие (развитие субъектности обучающегося в выборе и освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструкторов самоорганизации) обеспечивалось посредством введения с 4 курса в образовательный процесс экспериментальной группы рефлексивных дневников самоподготовки. Мы

предположили, что они могут существенно повысить образовательную субъектность обучающихся.

Самообразовательную субъектность мы понимаем как совокупность способностей к идентичности, смыслообразованию, целеполаганию и рефлексии, которые определяют отношение индивида к учебной деятельности как к объекту собственных целенаправленных изменений, которые он может сам проектировать и реализовывать. При этом важнейшим признаком субъекта является его способность продуцировать разумный замысел самообразовательной деятельности, реализовывать его в имеющихся условиях, опираясь на свои реальные возможности, и, как следствие, добиваться задуманного результата. Поэтому в основу рефлексивного дневника нами была положена идея ценностно-целевой рефлексивной позиции: идентификация собственной позиции по отношению к изучаемой теме, его учебных потребностей и мотивов, выявления проблем усвоения материала и их причин, выбор необходимых средств и способов достижения результата.

Рефлексивный дневник – это электронное педагогическое сопровождение обучающихся при организации самостоятельной работы (Приложение В). Его целью является формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции по отношению к учебному материалу. Данная цель реализуется через ряд функций электронного ресурса: планирование, организация самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам, самооценка её результатов. Ресурс построен на основе нелинейной навигации и быстрых переходов от одного раздела к другому.

Рефлексивный дневник содержит в себе ряд преференциальных особенностей:

1. Разделы дневника отражают как инвариантные, так и вариативные этапы самостоятельной учебной работы.

2. Материалы для самостоятельной работы по всем учебным дисциплинам, рассчитаны на курсантов с различным уровнем овладения предметом и разделяются на задания базового уровня, повышенной сложности и творческого характера.

3. Рефлексивный дневник – это коллаборативное электронное сопровождение, то есть содержание может быть оперативно изменено преподавателем в зависимости от изменения содержания учебной дисциплины.

Рефлексивный дневник включает в себя следующие разделы:

1. Ценностно-мотивационный раздел.
2. Раздел «Рекомендации по организации самостоятельной работы».
3. Раздел «Задания для самостоятельной работы по дисциплинам» (задания по модулям и темам отдельных учебных дисциплин).
4. Раздел взаимооценки и самооценки.

Опишем данные разделы более подробно:

Ценностно-мотивационный раздел не является обязательным, его можно пропустить, но он содержит рефлексивные вопросы: зачем изучать данную тему, что я уже знаю по теме, что хочу узнать, как изучение данной темы поможет мне в профессиональной деятельности? К данным вопросам преподавателям рекомендуется обращаться в начале изучения каждой новой темы, в том числе давать задания для самостоятельной работы по подобного рода осмыслению. Привлекательным для обучающихся является то, что данный раздел построен по принципу краудсорсинга(коллективной работы в сети), т. е. обучающийся может видеть ответы, созданные другими участниками, вносить в них правку, комментировать. Всё это повышает интерес обучающихся к данному разделу. Его посещаемость превышает посещаемость других разделов почти на 30%.

Раздел «Рекомендации по организации самостоятельной работы» содержит общие методические рекомендации по организации самостоятельной работы курсантов, описание рекомендуемых приёмов тайм-менеджмента, успешно функционирующие приёмы самоорганизации из опыта преподавателей и старшекурсников.

Раздел «Задания для самостоятельной работы» включает разделы, содержащие перечень заданий по всем темам, изучаемым на данном курсе дисциплин. Все задания носят уровневый характер, содержание каждого задания подразделено на уровни «базовый», «повышенный», «творческий», по каждому из

этих уровней представлены собственно задания и учебные материалы для их выполнения. Следуя ссылкам данного раздела, курсант сможет посмотреть задания, выполненные им ранее, а также те задания, которые ему предстоит сделать в дальнейшем. Данный раздел может быть рекомендован преподавателем в качестве методического руководства по изучаемой дисциплине. В разделе «Задания для самостоятельной работы» также содержатся задания для практических занятий, включенных в содержание изучаемой темы. Это решение было принято в связи с необходимостью обеспечения курсантам возможности отработки учебных занятий, пропущенных по уважительной причине. Каждое из практических занятий содержит краткое описание, план самообучения и задание для отработки пропуска. С любой страницы раздела курсант может перейти к таким разделам как: «рекомендации по организации самостоятельной работы», «справочник», «гlossарий», «основная и дополнительная литература по теме».

Для повышения субъектности обучающихся в данный раздел включен модуль Wikiversity в котором курсанты публикуют созданные ими задания для самостоятельной работы по теме. Создание таких заданий оценивается преподавателем и позволяет набрать дополнительные баллы к рейтингу. Кроме того, ежегодно проводится конкурс созданных курсантами заданий для самостоятельной работы, победители которого награждаются ценными призами и грамотами.

Последний раздел дневника называется «Промежуточные и итоговые тесты». Он содержит тесты двух типов: 1) тренировочные, с помощью которых курсанты готовятся линейному и конечному типам контроля и 2) итоговые, которые открываются только в определенное время и на определенный срок по решению преподавателя. На сегодняшний день итоговые тесты не используются в онлайн режиме. Их прохождение требует личного присутствия курсанта на экзамене или зачете. Они проводятся в компьютерных классах и под личным контролем преподавателя. Но если возникнет необходимость организации аттестации в дистанционном режиме эти тесты могут быть открыты и выполнены обучающимися с любого устройства при наличии индивидуального кода доступа.

Тренировочные тесты организованы так, что курсант может выбрать различные степени сложности (от 1 – элементарной до 10 – самой сложной). Раздел тренировочного тестирования предназначен для организации самоконтроля и не подлежит оцениванию со стороны преподавателя. Вместе с тем, данный раздел позволяет курсанту постоянно отслеживать свои академические успехи, повышать уровень владения предметом, а также прогнозировать свою успешность на зачете или экзамене путем предварительной самооценки сформированности у себя проверяемых на контрольном мероприятии компетенций.

Первая страница раздела тестов представляет собой общую таблицу всех тестов, с указанием дисциплины, темы, вида контроля и критериев оценки в процентах выполнения теста. Перейдя по выбранной в соответствии с данной таблицей ссылке, курсант переходит собственно на страницу с тестовыми заданиями. Выполняются эти непосредственно на открытой обучающимся странице, а по окончании их выполнения курсант автоматически получает обратную связь в виде оценки результата тестирования с комментарием. Обучающийся может видеть общее количество правильно и неправильно выполненных заданий, посмотреть правильные варианты ответов на те вопросы, в которых была допущена ошибка, а также видит свою оценку по принятой в вузе шкале. Результаты выполнения тренировочных тестов отдельными обучающимися и группой в целом, видны преподавателю, он может анализировать их результаты для корректировки учебного процесса, но эти результаты не влияют на оценку по предмету.

Для успешной и эффективной работы курсантов с рефлексивным дневником проводятся очные консультации преподавателей с курсантами. После каждого практического занятия преподаватель рекомендует обучающимся обратиться к рефлексивному дневнику и поясняет что требуется выполнить в данном сервисе на занятиях по самоподготовке.

Опираясь на вывод С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной о том, что в новых условиях развития цифровизации образования происходит трансформация средств педагогической деятельности, применяемых с целью организации сетевой

образовательной коммуникации, непосредственного и опосредованного управления действиями субъектов в цифровой среде цифровые инструменты существенно расширяют и одновременно усложняют инструментарий работы педагога [Писарева, Тряпицина 2020], мы определили, что основной деятельности преподавателя по внедрению рефлексивного дневника является содействие развитию академического ресурса обучающегося.

Работа преподавателя по внедрению рефлексивного дневника состояла из ряда этапов:

1 этап. Пропедевтический, на котором проводится вводная, предварительная работа преподавателя по обучению курсантов технологии проектирования индивидуальной самообразовательной деятельности.

На данном этапе педагогом проводятся следующие действия:

- совместное с обучающимися выделение из учебной программы дисциплины компетенций, на формирование которых направлено освоение данной дисциплины;

- входной анализ компетенций (входное тестирование) с последующим анализом результатов;

- подразделение программы дисциплины на инвариантные и вариативные блоки, корректировка вариативного блока в соответствие с потребностями и интересами обучающегося;

- презентация разноуровневых заданий для самостоятельной работы, инструктаж по их выполнению;

- составлении фрейм-рамки индивидуальной образовательной деятельности курсантов;

2 этап. Проектировочный. На данном этапе курсантам предлагается карта профессионального развития будущего офицера, с помощью которой осуществляется самооценка и взаимооценка сформированности компетенций на каждом этапе обучения (Приложение А). Эта карта демонстрирует индивидуальное развитие курсанта в процессе изучения дисциплин. Работа с картой является основой диагностики и мотивации деятельности курсанта. Обучающийся

оценивает степень сформированности компетенций, которые он планирует развивать при изучении конкретного учебного предмета. На данном этапе делается акцент на то, что каждая дисциплина учебного плана формирует определенные компетенции и только полное освоение учебного плана позволит получить тот результат образования, который заложен во ФГОС ВО.

На этом же этапе под руководством педагога курсанты ставят цели освоения каждой дисциплины, планируют свою образовательную деятельность по её освоению, создают план самообразовательной деятельности на уровне курса и дисциплины, темы. Здесь же происходит знакомство и совместное с преподавателями соответствующих дисциплин обсуждение содержания изучаемых курсов, в процессе которого каждый курсант на основе постановки личностно-профессиональных целей может внести предложения по уточнению, дополнению и углублению содержания отдельных тем дисциплины, взяв на себя ответственность по подготовке этих дополнительных разделов. По итогам данного этапа курсанты составляют индивидуальные планы обучения на весь период изучения дисциплины. Уточнение, корректировка и доработка планов может иметь место и после начала изучения дисциплины, но подлежит обсуждению и согласованию с преподавателем.

3 этап. Оценочный. Он включает повторную диагностику освоения компетенций (как правило на экзамене или зачете), индивидуальное собеседование по итогам контроля, отчет курсантов перед начальником курса, индивидуальное собеседование начальника курса с каждым обучающимся о достижениях, проблемах, перспективных планах дальнейшего обучения.

Данная технология реализует в себе:

- индивидуализацию образовательного процесса, основанную на выстраивании курсантами индивидуального маршрута изучения предмета, ориентации на мотивы, интересы, планы обучающихся;
- выбор курсантом уровня обучения по предмету;
- дифференциацию изучаемого материала на занятиях и выполнение самостоятельных работ;

- представление возможности выбора самим курсантом объема, содержания, сложности, вида работы на занятии и при подготовке домашнего задания.

Таким образом происходит индивидуализация и реализуется развитие субъектности в решении собственных образовательных проблем.

Работа с рефлексивным дневником велась на протяжении всего 4 курса и показала существенный рост в среднем по группе таких параметров самоорганизации как: плановность, целеустремленность и ориентация на настоящее.

Четвертое педагогическое условие (применение средств развития учебной самоорганизации в цифровой образовательной среде в совокупности ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов) также потребовало внедрения в образовательный процесс новых педагогических средств. Данная работа велась в экспериментальной группе со 2 курса (с 2014 года).

В ходе реализации ориентировочного компонента самоорганизации, для формирования навыков целеполагания и планирования была изменена схема организации самостоятельной работы:

1. В методические рекомендации по организации самостоятельной работы по всем учебным дисциплинам были включены алгоритмы выполнения заданий, ускоряющие достижение поставленных задач и демонстрирующие полезность планирования.

2. В обязательную отчетность по самоподготовке были введены планинги с отметками о выполнении поставленных задач с затратами времени, а также отметками о причинах невыполнения задания и описанием возникших затруднений.

3. Были введены формы самоподготовки отличные от сугубо индивидуальной работы, такие как выполнение заданий в паре и группе. При этом группа понимается как временная форма организации по задаче, в процессе решения задач набор и состав может меняться полностью. Люди объединяются по принципу дополнительности, как в ролевом менеджменте, где все роли одинаково важны.

Для реализации реализационного компонента самоорганизации, повышения активности курсантов и их удовлетворенности учебным процессом посредством обучения курсантов работе в текстами новой природы (термин Е. И. Казаковой [Казакова, 2016]).

Отметим, что весьма актуальной проблемой в последнее время стало развитие информационной компетенции обучающихся. Это обусловлено, на наш взгляд, следующими причинами:

Во-первых, сопровождение дисциплин учебного плана авторскими учебно-методическими комплексами, которые во многих вузах становятся электронными. Безусловно, это создаёт новые возможности, но также и создаёт ряд новых трудностей, например, мы часто наблюдаем, что в условиях рекомендованного списка источников, у курсантов утрачивается навык самостоятельного поиска и критической оценки информации. Привыкая следовать четко указанному в УМК пути, обучающиеся не всегда способны адекватно оценить найденную в свободном доступе информации на предмет её научности, достоверности, значимости. Скаченная из самостоятельно найденных источников информация не подвергается глубокому и критическому анализу, осмыслению, что затрудняет её использование для решения учебных задач.

Во-вторых, на низкий уровень информационной компетентности обучающихся ориентируют и материалы, которые предлагаются в Интернете: зачастую информация представляется без ссылок, без указания использованных источников, без их критического анализа.

Работа с текстами «новой природы» способна сгладить существующие противоречия.

В 2016 году в учебный процесс нами были введены задания для самоподготовки с использованием текстов «новой природы», представляющих собой синтез мультимедийности и вербальных структур, отличающиеся наличием гиперссылок, инфографики и других знаков и элементов нового цифрового смысла. Для описания заданий нами использовались следующие принципы построения текста: отказ от линейности в построении и восприятии текста; сжатие объемов

текста с увеличением информационной нагрузки на его единицу; ориентация на «мелкие текстовые структуры»; дублирующий характер различных знаковых систем в отражении содержания; наличие форм обратной связи; присутствие wiki-инструментов как новых форм авторства.

Для нас первым опытом использования для самоподготовки текстов новой природы стало создание электронного учебника «Общевойсковые уставы Вооруженных сил Российской Федерации». Данное пособие активно используется курсантами при самоподготовке и отвечает всем требованиям к «текстам новой природы», так как в нем присутствуют: гипертекст, нелинейные текстовые структуры, мультимедиа-текст, инфографика.

Отметим, что специфика электронной образовательной среды военного училища заключается в её замкнутости и отсутствия возможности выхода в открытый Интернет. Курсанты могут работать только с теми информационными ресурсами, которые есть в вузе. С одной стороны, это ограничивает возможности поиска и выбора источников, с другой позволяет разместить во внутренней сети источники, носящие секретную информацию и ограничение в доступе. Это данность и необходимость военного образования. Поэтому специфика работы с текстами новой природы тоже есть.

Используя при выполнении самостоятельной работы персональный компьютер, курсанты совершенствуют навыки самостоятельной работы с информацией в следующих направлениях:

1. Поиск и сбор информации во внутренней ЦОС (Примеры заданий: поиск в электронном словаре или энциклопедии лексического значения слова (в т. ч. термина); отбор одного определения из нескольких предложенных и аргументация выбора; дополнение содержания параграфа учебника, поиск информации по заданной проблеме, поиск и сравнение информации из разных источников, подбор рисунка, схемы, фотографии, картинки к тексту и т. п.).

2. Переработка найденной информации (Примеры заданий: переработка линейного текста в нелинейный, подготовка устного/письменного сообщения на основе информации из внутренней информационной сети, создание статьи для

Wiki-ресурса училища, создание электронной газеты, составление списка литературы, памятки, инструктажа, информационного листа, плана видеосюжета, алгоритма, презентации, видеоряда, фотоколлажа, инфографики, анализ двух и более источников информации и т. п.).

3. Оценка и коррекция информации, представленной в разных источниках (Примеры заданий: сравнение определений термина в учебнике и в электронной энциклопедии или в словаре, определение сходства и различия информации в разных источниках, оценка достоверности информации, выявление дефицитов информации, рецензирование и т. п.).

4. Изготовление собственного продукта на основе информации из ЦОС (Примеры заданий: составление инфографики на основе линейного текста, схемы, таблицы, плана ответа, сообщения; составление, создание презентации, кластера, кейса, диаграммы т. п.).

Также в 2016 году были внесены изменения в Положение об организации самоподготовки курсантов, разрешающие им при выполнении самостоятельной работы использовать персональный компьютер. Это привело к расширению возможностей формирования инструментальных навыков работы с информацией:

- поиск и сбор информации в сети Интернет (например задания по поиску в электронных словарях и энциклопедиях лексического значения профессионального термина);

- отбор одного определения профессионального термина из нескольких, найденных в открытых источниках, с последующей аргументацией выбора;

- определение сходства и различия информации в разных источниках, оценка достоверности информации, выявление недостатков информации, размещенной в сети Интернет, корректировка информации, рецензирование, редактирование и т. п.;

- поиск информации по заданной проблеме, поиск последних новостей на заданную тему, поиск и сравнение информации из разных источников;

- подбор рисунка, фотографии, картинки, видеоряда к тексту;

- переработка линейного текста в нелинейный (добавление гиперссылок, изображений, схем);
- разработка логики и структуры сайта по изучаемой теме/проблеме,
- составление инфографики на основе линейного текста, схемы, таблицы, кейса.

Таким образом, задания для самостоятельной работы с использованием текстов «новой природы» обладают некоторыми общими особенностями: они являются заданиями «открытого типа», для их выполнения требуется дополнительная информация, которую курсанты находят самостоятельно; они направлены на обучение работе с разного рода информацией, в том числе, на основе электронного устройства, направлены на формирование как профессиональных, так и общих компетенций, которые заложены не только в содержании, но и в структуре задания. Всё это повышает интерес к обучению, активность курсантов и их удовлетворенность учебным процессом (Пример текста новой природы см. в Приложении Д).

Для реализации регуляционного компонента в преподавание дисциплин были введены технологические карты (Пример технологической карты см. в Приложении Г).

Технологическая карта учебного курса, дисциплины представляет собой инструмент планирования всех видов учебной деятельности. Технологическая карта по самой своей сути является проектом учебного процесса, направленного на изучение той или иной дисциплины (организации разнообразных видов деятельности курсантов), в котором и для преподавателя, и для обучающегося одинаково понятны сроки, виды и объем выполняемых работ, критерии оценки. Технологическая карта, на наш взгляд, является прямым отражением логики реализационного компонента, так как по сути своей является своеобразным компасом, помогающим курсанту простраивать чёткий образовательный маршрут освоения содержания дисциплины и параллельно овладевать необходимыми умениями самоорганизации и формировать компетенции самоорганизации и саморегуляции.

Технологическая карта учебного курса, дисциплины включает в себя:

- название учебного курса, дисциплины;
- статус основной или дополнительной образовательной программы;
- количество зачетных единиц/кредитов (обозначено в рабочем учебном плане);
- текущая аттестация аудиторной и внеаудиторной работы, способы и критерии оценивания по многобалльной шкале;
- обязательные и дополнительные виды учебной деятельности:
- Посещение
- Выполнение: типовых заданий, лабораторных работ, контрольных работ, тестовых заданий, индивидуальных заданий, творческих работ.
- Доклад на занятии.
- Доклад на научной студенческой конференции.
- Написание тезисов, статьи (в т. ч. совместно с преподавателем).
- Помощь преподавателю в подготовке и проведении коллоквиумов, деловых игр, круглых столов и др.
- Разработка методических материалов (презентации, составление текстов, сбор информационных материалов).
- Другое [Тарханова, 2011].

В нашей практике использования технологических карт сложилось так, что преподаватель может корректировать систему баллов по дисциплине ежегодно, а также устанавливать нижний предел количества баллов, при котором студент не допускается к промежуточной аттестации (Приложение Г). Каждое такое решение преподавателя утверждается на заседании кафедры.

При разработке технологической карты учебного курса, дисциплины преподаватель определяет максимальное количество баллов, которое может получить курсант за весь период изучения курса, дисциплины, принимая во внимание:

- количество часов на дисциплину в учебном плане;

- форму проведения занятий (лекции, практические, семинарские и др.);
- статус дисциплины в учебном плане;
- сроки проведения (нелинейное расписание, модуль и др.);
- характер аттестации.

Обязательные виды деятельности оцениваются не более 90% от максимального количества баллов, что соответствует оценке «5» (отлично).

Минимальное количество баллов для текущей аттестации рекомендуется устанавливать не менее 60% от максимального количества баллов и должно соответствовать оценке «3» (удовлетворительно).

Дополнительные виды учебной деятельности дают студенту возможность повысить общий балл.

В дополнительных требованиях указываются (на усмотрение преподавателя): условия промежуточной аттестации (собеседование, экзамен, эссе и др.); условия получения текущей и промежуточной аттестации для студентов, не выполнивших обязательные виды работы по уважительной причине.

Разрабатывая технологическую карту, продумывая задания для самостоятельной работы, преподаватель «должен учитывать реальные возможности курсантов, уровень развития их самостоятельности, владения необходимыми умениями, предусматривать постепенное повышение уровня самостоятельных работ за счет разработки системы усложняющихся заданий, создавать условия для развития познавательных интересов обучающихся, их индивидуальности»[Вергелес, 2013].

Принципиальной инновацией для нас стало то, что начиная с 4 курса, когда большинство членов экспериментальной группы вышли на субъект-субъектный уровень цифрового ресурса для организации самостоятельной работы, на котором предусмотрены различные формы образовательного партнерства, технологическая карта, помимо прочего, стала инструментом самоуправления образовательной деятельностью. Курсанты имели возможность, исходя из собственных амбиций, определить, какое количество баллов ему необходимо набрать в течение семестра;

ориентируясь на сроки отчетности «продуктивно распределять время подготовки к занятиям; исходя их сущности заданий, анализировать ситуацию, материал, работать с информацией; в течение семестра контролировать процесс освоения дисциплины и оценивать ход достижения поставленной цели»[Митина, 2017].

Наша практика показывает, что технологическая карта будет средством развития учебной самоорганизации курсантов, если контроль за выполнением всех заданий, содержащихся в ней, будет своевременным. Для предотвращения спорных моментов и неоднозначных ситуаций между преподавателем и обучающимися в технологической карте обязательно указываются контролируемые параметры учебных действий (объем и содержание заданий, количество баллов, правила прохождения контрольных мероприятий и особенности допуска к зачету или экзамену). Таким образом, технологическая карта позволяет «расставить по местам темы занятий, формы их проведения и количественную оценку»[Семикин, 2016].

Наша практика показала, что технологическая карта дисциплины не просто повышает качество подготовки курсантов, представив образовательный процесс как целостную систему учебных занятий, но и позволяет повысить осознанность учебных действий курсантов через осведомленность об уровне требований преподавателя и нацеленность на достижение образовательных результатов, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы были реализованы все три педагогических условия и апробированы соответствующие каждому из них педагогические средства.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной деятельности по развитию учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации

Исследование проблемы развития учебной самоорганизации курсантов средствами электронной образовательной среды показало, что разработанная

дидактическая модель, специально созданные педагогические условия и соответствующие им средства способствуют результативному развитию учебной самоорганизации курсантов.

Цель проводимой нами опытно-экспериментальной работы – эмпирическое подтверждение гипотезы исследования:

развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в период цифровой образовательной среде будет эффективным если:

- осуществляется педагогическое сопровождение взаимодействия обучающихся с цифровой образовательной средой при организации самостоятельной работы, направленное на формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции;

- реализуется развитие субъектной позиции обучающегося в выборе средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности;

- средства развития учебной самоорганизации в цифровой образовательной среде применяются в совокупности ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов.

На основе полученных данных формирующего этапа сформулирована цель контрольного этапа эксперимента – определить финальный уровень развития учебной самоорганизации курсантов как результат исследуемой нами проблемы. На этом этапе исследования (2018 г.) решались конкретные педагогические задачи:

- анализ результатов финальной диагностики как показателей учебной самоорганизации курсантов;

- оценка результативности развития учебной самоорганизации курсантов средствами фокус-групп;

- проверка гипотезы исследования, результативности средств и педагогических условий с помощью методов математической статистики.

Для оценки эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы на этапе контролирующего эксперимента в мае 2018 года 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 5.

Таблица 5 - Выраженность показателей самоорганизации деятельности у экспериментальной и контрольной группы 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	2,83	11%	18,12	3,31	18%	22,38	2,85	13%
Целеустремленность	30,44	4,55	15%	35,44	3,31	9%	31,83	4,79	15%	32,4	4,35	13%
Настойчивость	22,38	6,42	29%	25,07	3,66	15%	23,4	6,91	30%	24,02	5,96	25%
Фиксация	23,44	6,81	29%	16,44	3,53	21%	22,67	4,59	20%	20,71	3,03	15%
Самоорганизация	9,36	1,92	21%	11,62	2,53	22%	8,71	2,87	33%	7,57	2,9	38%
Ориентация на настоящее	6	1,91	32%	9,6	2,47	26%	4,57	1,59	35%	6,14	1,8	29%
Общий суммарный балл по ОСД	107,36	20,49	19%	124,09	9,24	7%	109,31	13,22	12%	113,24	9,77	9%

Исходя из анализа средних значений, представленных в таблице 5, можно отметить положительную динамику в обеих группах по всем шкалам методик, но она не очевидна.

Представление результатов в графическом виде (рисунки 3 – 5) позволяют отметить, что в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной эта динамика несколько выше.

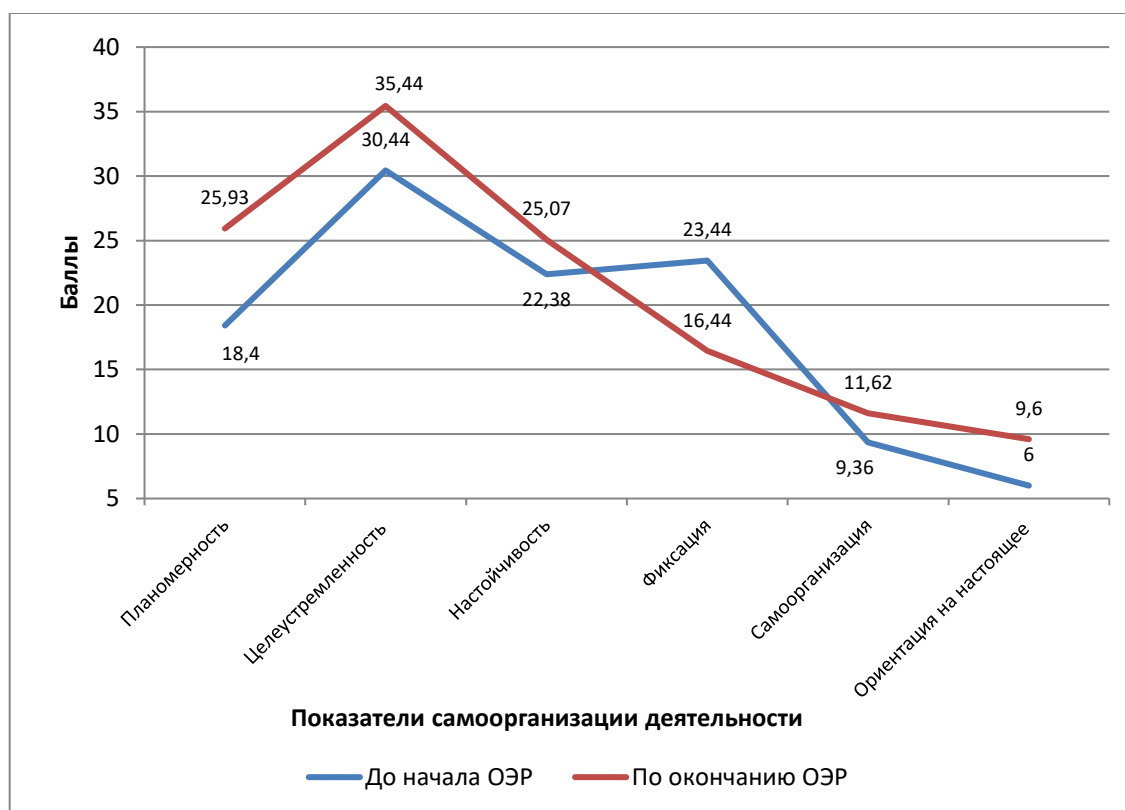


Рисунок 3 - Выраженность показателей учебной самоорганизации у экспериментальной группы до начала и по окончании ОЭР

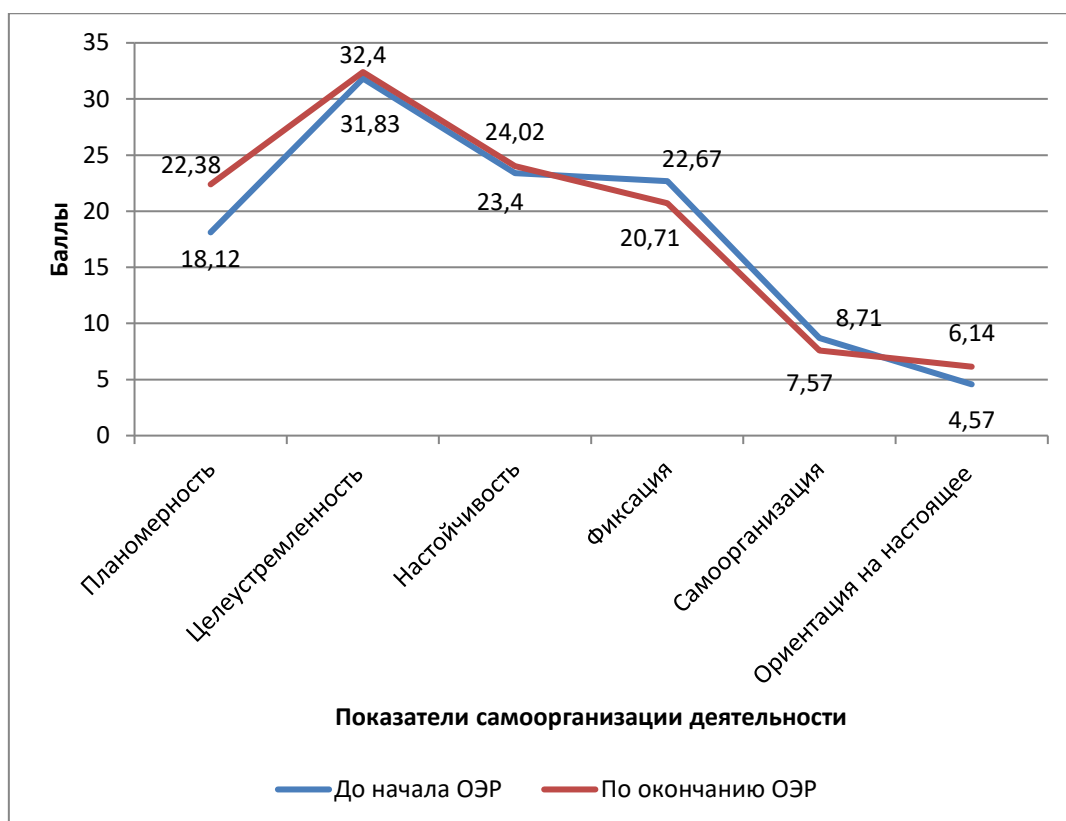


Рисунок 4 - Выраженность показателей учебной самоорганизации у контрольной группы до начала и по окончании ОЭР

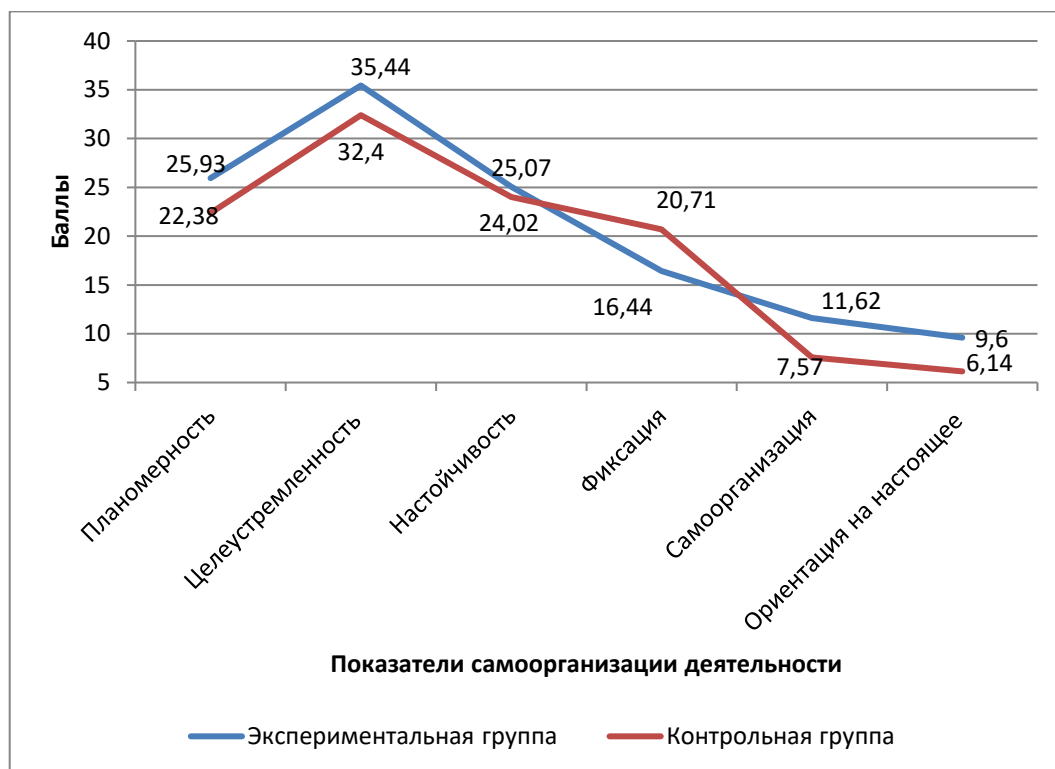


Рисунок 5 - Выраженность показателей учебной самоорганизации у экспериментальной и контрольной группы после окончания ОЭР

Также контрольный эксперимент показал положительную динамику показателей удовлетворенности образовательным процессом у респондентов обеих групп (таблица 6). При этом следует отметить, что в экспериментальной группе эта динамика выражена в большей степени.

Таблица 6 - Выраженность показателей удовлетворённости у экспериментальной и контрольной группы 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
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 вывод требует подтверждения с помощью методов анализа значимости произошедших изменений. Сравнение данных контрольной и экспериментальной группы с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок показало значимо большую динамику в экспериментальной группе (Приложение 3).

Анализ достоверности полученных в ходе опытно-экспериментальной работы различий по каждой группе был проведен с помощью непараметрического критерия Вилкоксона. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Критерий может быть применен в нашем случае, так как:

1. Количество испытуемых меньше 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.
2. Нулевые сдвиги в выборках не выявлены.

Были сформулированы две альтернативные гипотезы: Н0-медиана разницы в группе равна нулю, Н1 – медиана разницы в группе не равна нулю.

Далее проводилось вычисление разности для каждой пары результатов., при этом за n' принято число ненулевых разностей. Ранжирование положительных и отрицательных разностей (кроме нулевых), позволило выявить наименьшую абсолютную величину (без учета знака), получившую первый ранг. Далее была вычислена сумма рангов положительных и отрицательных разностей, меньшую из двух сумм без учета знака считали тестовой статистикой данного критерия (Приложение 3).

Согласно стандартному алгоритму проверки гипотез, Н0 отвергается на уровне значимости α , если $|W| > W_{кр}$.

Если число ненулевых разностей $n' > 20$, статистика W приближается к стандартному нормальному распределению z:

$$z = \frac{W - MW}{\sqrt{DW}} \sim N(0,1),$$

$$MW = \frac{n'(n' + 1)}{4}$$

$$DW = \frac{n'(n' + 1)(2n' + 1)}{24}$$

Таблица 7 - Анализ значимости изменений, произошедших в контрольной группе

	Планомерно сть_после - Планомерно сть_до	Целеустремл енность_пос ле - Целеустремл енность_до	Настойчивос ть_после - Настойчивос ть_до	Фиксация_по сле - Фиксация_до	Самооргани зация_после - Самооргани зация_до	Ориен. наст_после - Ориен. наст_до	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД_по сле - Общий_сумм арный_балл _по_ОСД_до	Уд_учебным _процессом_ после - Уд_учебным _процессом_ до	Уд_воспитат ельным_про цессом_посл е - Уд_воспитат ельным_про цессом_до	Уд_избранно й_профессие й_после - Уд_избранно й_профессие й_до	Общий_инде кс_удовлетво ренности_п - Общий_инде кс_удовлетво ренности_до
Z	-5,358 ^b	-2,623 ^b	-2,254 ^b	-2,473 ^c	-2,357 ^c	-3,751 ^b	-3,710 ^b	-3,953 ^b	-3,892 ^b	-4,467 ^b	-4,497 ^b
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,009	,024	,013	,018	,000	,000	,000	,000	,000	,000

а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

б. На основе отрицательных рангов.

с. На основе положительных рангов.

Таблица 8 - Анализ значимости изменений, произошедших в экспериментальной группе

	Планомерно сть_после - Планомерно сть_до	Целеустремл енность_пос ле - Целеустремл енность_до	Настойчивос ть_после - Настойчивос ть_до	Фиксация_по сле - Фиксация_до	Самоорганиза ция_после - Самоорганиза ция_до	Ориен. наст_после - Ориен. наст_до	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД_по сле - Общий_сумм арный_балл _по_ОСД_до	Уд_учебным _процессом_ после - Уд_учебным _процессом_ до	Уд_воспитат ельным_про цессом_посл е - Уд_воспитат ельным_про цессом_до	Уд_избранно й_после - Уд_избранно й_до	Общий_инде кс_удовлетво ренности_п - Общий_инде кс_удовлетво ренности_до
Z	-5,837 ^b	-5,719 ^b	-2,735 ^b	-5,275 ^c	-3,869 ^b	-5,352 ^b	-5,663 ^b	-5,269 ^b	-4,339 ^b	-5,846 ^b	-5,608 ^b
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

b. На основе отрицательных рангов.

c. На основе положительных рангов.

Как видно из таблицы 8, в экспериментальной группе на высоком уровне значимости произошли изменения по всем шкалам методики ОСД (Е. Мандриковой), а главное существенно вырос совокупный показатель самоорганизации деятельности, а это значит, что в ходе формирующего эксперимента участники экспериментальной группы стали более осознанно подходить к организации своей учебной деятельности, в том числе прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем (ежедневников, планингов и т. п.), что подтверждается нашими наблюдениями и статистической отчетностью электронного ресурса «Рефлексивный дневник».

В экспериментальной группе также на высоком уровне значимости повысилась удовлетворенность учебным процессом и избранной профессией. Это значит, что внедренные в учебный процесс педагогические условия были эмоционально приняты курсантами. Важным представляется и то, что внедренные изменения учебного процесса в целом работали на главную задачу высшей военной школы – профессионализацию курсантов, их убежденность в верности выбранной военной профессии.

По шкале «Планомерность» большинство курсантов экспериментальной группы (69,6 %) продемонстрировали высокие баллы. Низкие баллы по данной шкале не были продемонстрированы ни одним испытуемым (также как и в начале работы). Это свидетельствует о возросших предпочтениях последовательно реализовывать поставленные цели и развитых навыках тактического планирования.

По шкале «Целеустремленность» большинство испытуемых экспериментальной группы также получили высокие баллы, остальные продемонстрировали средний балл, низкие баллы по данной шкале в конце опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе не были зафиксированы. Это говорит о более четком видении участниками эксперимента своих образовательных целей и развитии навыков направления своей деятельности на достижение учебных целей. Данные результаты в целом совпадают с результатами наших наблюдений и подтверждают вывод о возросшей готовности курсантов действовать не только по внешнему указанию и инструкции, но в возрастании способности самостоятельно определять цели, в том числе учебные.

По шкале «Настойчивость» большинство участников экспериментальной группы продемонстрировали ещё более высокие результаты, чем в начале опытно-экспериментальной работы, что свидетельствует об эффективности предложенных нами средств формирования волевых качеств. Включенное наблюдение подтверждает, что в процессе самоподготовки курсанты экспериментальной группы демонстрировали способности усилием воли структурировать свою учебную деятельность и завершить начатое дело с учетом установленных временных ограничений.

Значимо выросла и удовлетворенность учебным процессом, а это значит, что выбранные средства, с помощью которых педагогические условия были реализованы, соответствовали интересам и потребностям обучающихся, относящихся к представителям цифрового поколения.

Не значимо, но всё-таки выросли баллы по шкале «Фиксация», что свидетельствует о том, что при повышении субъектности исполнительность и обязательность курсантов не снизились, а даже немного выросли.

Статистический анализ показал, что в контрольной группе ряд показателей также выросли, но эти изменения произошли вне зоны значимости различий.

Также следует отметить, что в результате наблюдения было отмечено что у всех участников экспериментальной группы уменьшилось время на подготовку заданий для самостоятельной работы. При этом, отмечено, что на выполнение

нестандартных, нелинейных заданий с открытым вариантом ответа, курсанты постепенно стали затрачивать больше времени, самостоятельно внося коррективы в задания, расширяя и дополняя их.

Целенаправленное наблюдение, отслеживание и анализ образовательных результатов курсантов экспериментальной группы позволял нам своевременно выявлять проблемы обучающихся по переходу с одного уровня самоорганизации на другой, адаптировать применение средств развития учебной самоорганизации. Участие ЭГ и КГ в анализе полученных результатов подтвердило их субъектную позицию и активность рефлексивной деятельности.

Эффективность средств развития учебной самоорганизации проверялась с применением метода фокус-групп – метода сбора информации в однородных группах, имеющий фокус обсуждения, с участием ведущего, основанный на принципах групповой динамики.

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.

Работа фокус группы состояла из трех этапов. На первом этапе участники формировали список из качеств, которыми обладает обучающийся владеющий компетенцией учебной самоорганизации. На этом же этапе осуществлялось ранжирование этих качеств в порядке их значимости для участника исследования, где на первом месте отмечалось качество, наиболее значимое для построения маршрута, на втором – второе по значимости и т. д. После составления списков участникам исследования предлагалось подчеркнуть первые три выделенные качества. На данном этапе работа велась индивидуально. В дальнейшем из высокоранговых для большинства участников фокус группы качеств, путем синонимизации и обобщения, формировался перечень дескрипторов (основных признаков освоения компетенции) учебной самоорганизации. В итоге получился список из 6 дескрипторов:

- понимание значения алгоритмов организации самостоятельной работы,

- умение формировать и поддерживать настрой на решение учебной задачи;
- способность самостоятельно ставить перед собой учебную задачу;
- умение преобразовывать учебный материал;
- стремление к выработке множества вариантов решения, и выбор оптимального из них;
- навык сопоставления учебной задачи с личной системой ценностей, жизненным опытом и личностными смыслами.

Второй этап работы заключался в формировании группового списка средств электронной образовательной среды, которые по мнению участников, работают на выделенные на 1 этапе дескрипторы учебной самоорганизации. Каждый испытуемый озвучивал свои предпочтения, а ведущие фокус-группы фиксировали называемые средства на доске, отмечая совпадения, выясняя при необходимости их смысловое значение и роль в формировании обсуждаемого дескриптора. Затем подсчитывалось количество выборов средств по каждому дескриптору, т. е. частота приемлемости средства по группе. Таким образом, составлялся групповой список средств развития учебной самоорганизации с количеством выборов по группе.

Данный этап фокус-группы показал, что ресурсными для учебной самоорганизации, по мнению курсантов, являются настойчивость, гибкость, желание использовать вспомогательные средства планирования. Затрудняют процесс самоорганизации сниженные способности курсантов к постановке целей, планированию, ориентация на будущее или прошлое.

Третий этап работы заключается в формировании группового списка эффективных средств учебной самоорганизации, работа проводилась так же, как и на втором этапе. По окончании работы фокус-групп осуществлялся анализ полученных результатов.

Результаты работы фокус-групп представлены в таблице 9, где в первом столбце дан список наиболее эффективных средств, проранжированный по количеству выборов. Во втором столбце указана частота встречаемости тех или иных средств в фокус-группе.

Таблица 9 - Результаты оценки курсантами эффективности средств учебной самоорганизации по отношению к её дескрипторам

<i>Средства учебной самоорганизации (по рангу)</i>	<i>Встречаемость в фокус-группе (кол-во упоминаний)</i>
Тексты новой природы	34
Технологическая карта	31
Рефлексивный дневник	28
Алгоритм организации самостоятельной работы	21
Интерактивный практикум	16
Силлабус	11
Гайд	9

В результате фокус-группы мы сделали вывод, что наиболее эффективными средствами развития учебной самоорганизации курсантов являются: тексты новой природы, технологическая карта, рефлексивный дневник.

Таким образом введенные в процесс подготовки экспериментальной группы условия и средства показали свою эффективность.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

По результатам проведенного в 1 главе теоретического анализа были выявлены условия совершенствования процесса учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования. В ходе опытно-экспериментальной работы, описанной во второй главе, была проведена проверка их эффективности. Проверка проходила посредством внедрения заявленных условий и соответствующих им средств развития учебной самоорганизации в учебный процесс.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил сделать ряд выводов:

1. Динамика субъектности взаимодействия курсанта с электронной образовательной средой определяется последовательным прохождением трёх уровней: 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.

2. Ключевыми направлениями развития учебной самоорганизации в условиях цифровизации высшего образования 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 on-line образования.

3. Условиями развития учебной самоорганизации обучающихся при реализации тенденции цифровизации высшего образования являются: разноуровневость деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде

при осуществлении самостоятельной работы; формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося через осознание возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды; развитие субъектности обучающегося при выборе и освоении средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности на основе актуализации обобщенных конструкторов самоорганизации; интеграция ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов учебной самоорганизации обучающегося в цифровой образовательной среде.

4. Эффективными средствами развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации высшего образования являются:

- тексты новой природы, основанные на отказе от линейности в построении и восприятии текста, увеличении информационной нагрузки на единицу текста; наличии форм обратной связи; присутствии 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, организация самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам, самооценка её результатов

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации проведен теоретический анализ работ отечественных и зарубежных учёных по проблеме совершенствования процесса учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования, позволивший выявить, обосновать и экспериментально проверить условия эффективности данного процесса. Обоснована целесообразность использования методологии синергетического, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов для выполнения исследования на современном научном уровне. Придерживаясь постулатов данных подходов выявлено, что процессы становления всех видов самости личности предполагают наличие субъектной позиции и предполагают наличие нескольких вариантов, ответвлений, тупиков, причем выход на определенные траектории зачастую связан со стихийным действием внешних факторов, ряда случайностей, малой флуктуации в период личностного кризиса. Это меняет представление о жестком детерминизме учебно-профессионального развития и повышает значимость индивидуального образовательного маршрута.

В ходе решения первой исследовательской задачи был проведен дефинитивный анализ, который показал, что разнообразие трактовок понятия «самоорганизация» объясняется, во-первых, тем, что данный феномен изучался, фактически параллельно, в двух аспектах: психологическом и педагогическом. А во-вторых, тем что к анализу самоорганизации учеными применяются различные подходы.

Фундаментальным методологическим основанием разработки теории и методики учебной самоорганизации в условиях цифровизации высшего образования 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

соответствие с положениями которого самоорганизация рассматривается в качестве интегрального образовательного результата – одной из универсальных компетенций, включенных в ФГОС ВО 3++.

Обоснование сущности учебной самоорганизации основывалось на анализе следующих феноменов: непрерывное образование, саморазвитие, управление своим временем, расстановка приоритетов собственной деятельности, самооценка. Анализ данных содержательных конструктов позволил нам выстроить некий концепт, который будет являться фундаментом для построения и наполнения компетенции учебной самоорганизации структурными и содержательными элементами.

Результаты проведенного анализа позволили определить учебную самоорганизацию как самостоятельную 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 в цифровой образовательной среде, побуждаемого осознанными процессами целеполагания, планирования, самоуправления, саморегулирования и направляемого ценностями саморазвития.

В качестве основных функциональных компонентов процесса самоорганизации выделены: ориентировочный, реализационный, регуляционный. К первому функциональному компоненту, ориентировочному, отнесены процессы целеполагания и планирования, характеризующие индивидуальные особенности принятия и удержания целей и повышающие уровень осознанности у человека данных процессов. В контексте данного исследования целеполагание рассматривается как процесс самостоятельного, осознанного, мотивированного выдвижения и формулирования целей учебной деятельности, выбора средств и

анализа условий, в которых этот процесс осуществляется. Реализационный компонент учебной самоорганизации основан на развитии навыков самоменеджмента – целенаправленного и последовательного применения методов и приемов сознательного управления процессом решения учебных задач. Что касается регуляционного компонента, то здесь в качестве ключевого процесса выделяется процесс саморегуляции, отличающейся от самоорганизации тем, что это волевой процесс, обеспечивающий осуществление действия даже при наличии ряда барьеров к его реализации.

Каждому выделенному компоненту соответствуют критерии учебной самоорганизованности и их показатели. Показателями ориентировочного критерия являются: наличие у курсантов интереса к учебной деятельности, совпадение личных целей с целями учебно-профессиональной деятельности, направленность и стремление к самосовершенствованию в достижении образовательных результатов. Реализационный критерий основан на оценке активности обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, удовлетворенности как процессом обучения, так и результатами своей учебной деятельности. Регуляционный критерий позволяет оценить готовность преодолевать внутриличностные противоречия в направлении принятия ценностей образования, его показателями являются: волевой самоконтроль, способность к оценке внутренних ресурсов личности и внешних условий её организации и умение корректировать траектории самостоятельной работы в зависимости от данных условий.

В ходе решения второй задачи, была выявлена специфика учебной самоорганизации обучающихся высшего военного образования.

В ходе анализа диссертаций, описывающих инновации современного военного образования, было выявлено что военное образование вносит свою специфику в процесс развития самоорганизации, так как имеет объективное противоречие 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 и технологий ризомоподобного обучения, ориентированных на индивидуальную осознанность и совместное построение знаний, кодирующихся в элементах учебных сред.

В ходе решения третьей задачи разработана дидактическая модель развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования.

Разработке авторской модели предшествовал компаративный анализ ранее описанных в научных публикациях моделей учебной самоорганизации на основе сопоставления структурных элементов (объектные и субъектные взаимодействия), детерминационных элементов (агенты и механизмы поддержки учебной самоорганизации) и реализационных элементов (баланс самоорганизационных и управленческих практик образования).

По результатам проведенного анализа выявлено что относительно структурных элементов все модели учебной самоорганизации относятся к субъект-субъектному типу, что заложено в самой парадигме самоорганизации, в её субъектной природе. Субъектность в дидактике высшего образования традиционно смещена в сторону обучающегося. Студенты больше заняты самостоятельной работой, проявляют большую инициативу в учебном процессе и несут большую ответственность за результаты аттестационных мероприятий, чем ученики общеобразовательных школ.

По различию детерминационных и реализационных элементов существующие дидактические модели учебной самоорганизации подразделены на внешнедетерминированные (компетентностная модель самоорганизации как универсальной компетенции ФГОС ВО 3++) и внутреннедетерминированные (познавательная модель С. П. Капицы), ориентированные преимущественно на внешнее управление (модель поэтапного формирования учебных действий Д. Колба, модель сопровождения самостоятельной работы студентов А. А. Толстеновой, модель управления самостоятельной работой курсантов с помощью электронного учебника С. А. Бакленевой) и самоуправление учебной

деятельностью (модель дополнительности О. М. Железняковой, аксиологическая модель М. А. Реуновой, модель личностной самоорганизации курсанта военно-инженерного вуза в учебной деятельности С. Н. Капустина).

Разработанная 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 электронной образовательной средой: от уровня цифровой организации, предполагающего освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя, через уровень цифровой навигации, развивающий 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. Точкой бифуркации при переходе с одного уровня субъектности на другой является формирование понимания курсантом личностного смысла выбора информационно-технологического обеспечения самостоятельной работы. Именно в критический момент осознания возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция обучающегося.

Модель отражает идеи метаобразования посредством возможностей обучающегося определять индивидуальную траекторию образования, выбирать темп обучения, создавать команду для коллективных заданий, самостоятельно разрабатывать контрольные и проверочные вопросы. Также модель соответствует современным дидактическим принципам, актуализирующим закономерности обучения в соответствии с синергетическим подходом: принципу нелинейности, предполагающему наличие самодействия, и как следствие – минимизацию воздействия преподавателя на курсанта в виде длительных поучений; принципу личной и профессиональной перспективы предполагающему осмысление своей

образовательной деятельности и принятие самостоятельных решений при выборе образовательного маршрута; принципу гибкости и адаптивности, отражающему возможности цифровых ресурсов в адаптации программ под потребности и возможности каждого обучающегося, принимая во внимание такие аспекты, как порядок, способ и темп предоставления учебного материала; принципу обучения в сотрудничестве и взаимодействии, требующему построения учебного процесса на основе активной многосторонней коммуникации (реальной и сетевой) между преподавателем и обучающимся.

В ходе решения четвертой задачи были обоснованы педагогические условия совершенствования учебной самоорганизации обучающихся военного вуза средствами цифровых технологий. Обоснование строилось на понимании педагогических условий как специально созданных предпосылок, способствующих эффективному формированию и развитию у курсантов военного вуза учебной самоорганизации, и они, в соответствии с уровневой природой учебной самоорганизации, предполагают как внутренние изменения, так и внешние регулятивные воздействия.

В ходе проведенного анализа было выявлено, что развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования будет эффективным если:

- организуется разноуровневость деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде при осуществлении самостоятельной работы;
- формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция обучающегося, предусматривающая осознание возможностей оптимального удовлетворения своих образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды;
- развивается субъектность обучающегося при 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.

Выявленные условия были подвергнуты опытно-экспериментальной проверке путем внедрения их в образовательный процесс Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны». В течение 2014 – 2018 годов была проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой являлась оценка эффективности внедренных в образовательный процесс военного вуза условий совершенствования процесса учебной самоорганизации курсантов военного вуза средствами цифровых технологий.

Для формирования контрольной и экспериментальной групп были выявлены различия по компонентам самоорганизации и общей удовлетворенности учебной деятельностью студентов экспериментальной и контрольной групп. Для анализа был использован U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, по которому достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено что типичные затруднения в самоорганизации характерные для курсантов военных вузов: недостаточно чёткое видение выпускниками своих целей, и недостаточном умении направлять свою деятельность на достижение каких-либо ясных целей; недостаточная гибкость в планировании своей деятельности и в построении отношений неумение при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем; общей трудностью как для курсантов военного училища является выбор источников информации для самостоятельной работы. При этом выявлено, что наличие жёстких режимных и уставных регламентов скорее вырабатывает дисциплинированность и привычку подчиняться, чем навыки самоорганизации учебной деятельности.

После проведения опытно-экспериментальной работы был проведен анализ средних значений по тем же методикам, что на констатирующем этапе, который показал положительную динамику в обеих группах по всем шкалам методик.

Анализ достоверности полученных различий был проведен с помощью непараметрического критерия Вилкоксона.

Статистический анализ показал, что в экспериментальной группе на высоком уровне значимости произошли изменения по всем параметрам самоорганизации, удовлетворенность учебным процессом и избранной профессией. Статистический анализ показал, что в контрольной ряд показателей также выросли, но эти изменения произошли вне зоны значимости различий.

Таким образом, введенные в процесс подготовки экспериментальной группы условия показали свою эффективность.

Диссертация охватывает основные вопросы поставленной научной проблемы, соответствует критерию внутреннего единства, что подтверждается ее логической завершенностью, фундаментальной теоретико-методологической обоснованностью, научной новизной, теоретической и практической значимостью, репрезентативностью и валидностью полученных результатов.

Стоит отметить, что проведенное исследование не претендует на полное освещение и законченное решение обозначенной проблемы и имеет перспективу для дальнейших исследований в области цифровой модернизации образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абасов, З. А. Инновации в образовании и синергетика / З. А. Абасов. – Текст : непосредственный // Alma mater. – 2007. – № 4. – С. 3–8. – ISSN 1026-955X.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности. – Москва : Наука, 1980. – 335 с. Текст : непосредственный
3. Алиев, Ю. Б. Дидактика в современных социокультурных условиях: учебное пособие / Алиев Ю. Б., Е. В. Бережнова, Иванова Е. О. и др. // Под ред. Осмоловской И. М. – М, ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. – 314 с. – Текст : непосредственный.
4. Амбарова, П. А. Принципы нелинейной системы высшего образования / П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (41). – С. 63–72. – ISSN 2078-7626.
5. Амиров, С. С. Самоорганизация личности в процессе обучения / С. С. Амиров. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 49–52. – ISSN 0869-561X.
6. Ардабацкая, И. А. Образовательные цели личности в контексте социализации / И. Ю. Тарханова, И. А. Ардабацкая. – Текст : непосредственный // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 20-22 октября 2015 г. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. – С. 320–323. – ISBN 978-5-9906570-9-0.
7. Асмолов, А. Г. Три измерения феномена персонализации личности в социогенезе // Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – Разд. 4. – Гл. 3. – С. 522—534. – Текст : непосредственный.
8. Атлас новых профессий : сайт / Креативное агентство Brainstore. – URL: [http:// atlas100.ru/](http://atlas100.ru/) (дата обращения: 05.04.2020). – Текст : электронный.

9. Ахаян, А. А. Инфосфера и высокотехнологичная информационно-образовательная среда : размышление о соотношении понятий / А. А. Ахаян, А. Н. Сазонова - Текст : непосредственный // XXVI Ершовские чтения. сборник научных статей с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова. 2016. С. 76-79.

10. Ахаян, А. А. О подготовке педагога к образовательному взаимодействию в цифровую эпоху: виртуальная педагогическая студия / А. А. Ахаян -Текст : непосредственный //Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2019. № 12. С. 2800.

11. Ахаян, А. А. Основания развития современной дидактики высшей школы / А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова - Текст : непосредственный // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2017. № 3. С. 2504.

12. Ахаян, А. А. Содержание понятия «образовательное взаимодействие» в современных условиях / А. А. Ахаян, А. Н. Сазонова - Текст : непосредственный // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР. Материалы международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы М. Н. Туктагулова, М. В. Паршина. 2018. С. 17-22.

13. Ахаян, А. А. Трехмерное виртуальное образовательное пространство как образовательное пространство сетевой личности / А. А. Ахаян -Текст : непосредственный // Социальная работа: современные проблемы и технологии. 2020. № 1. С. 12-17.

14. Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с. – Текст : непосредственный.

15. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе : монография / [Л. В. Байбородова и др.]. – Ярославль : Изд-во Ярославского гос. пед. ун-та им. К. Д. Ушинского, 2011. – 181 с. : табл.; 21 см.. – Текст : непосредственный.

16. Байбородова, Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. 2016. №2. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-organizatsii-individualnoy-obrazovatelnoy-deyatelnosti-studentov-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 17.11.2020).

17. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13. – ISSN 0869-3617.

18. Бакленева, С. А. Организация самостоятельной деятельности курсантов военных вузов на основе электронного учебника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. А. Бакленева. – Воронеж, 2018. – 198 с. – Место защиты: Воронеж. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.

19. Барабанщиков, А. В. Педагогические проблемы управления системой воспитания в полку / А. В. Барабанщиков. – Москва : МО СССР, 1984. – 174 с. – Текст : непосредственный.

20. Баранников, К. А. Семантика стандартов: как разные страны формулируют смыслы содержания образования / К. А. Баранников, И. М. Реморенко. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 5 (44). – С. 45–56. – Библиогр. с. 56 (9 назв.). – ISSN 2224-0772.

21. Бархаев, Б. П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера / Б. П. Бархаев, А. Г. Караяни. – Москва : Воениздат, 2006. – 488 с. – (Библиотека офицера : БО). – ISBN 5-203-01984-3. – Текст : непосредственный.

22. Безукладников, К. Э. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, О. В. Вахрушева. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 217–240. – Библиогр.: с. 237-240 (54 назв.). – ISSN 1999-6195.

23. Белоножкин, В. В. Понятие компетенции в системе военного образования в свете требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Текст : непосредственный // Наука и образование: новое время. 2014. № 1 (1). С. 88-91.

24. Блинов, В. И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю.

Есенина. – Москва : Перо, 2019. – (Цифровая дидактика = Digital didactics). – ISBN 978-5-00122-911-7. – Текст : непосредственный.

25. Блинов, В. И. Проблемы цифровой дидактики: каковы пути решения? / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 11. – С. 5–10. – Библиогр.: с. 10 (13 назв.). – ISSN 1999-2262.

26. Блинов, В. И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? / В. И. Блинов. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 3. – С. 27–32. – Библиогр.: с. 32 (13 назв.). – ISSN 1999-2262.

27. Блохина, В. А. Познавательная модель самоорганизации как инструмент гуманизации естественно-научного образования / В. А. Блохина. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2007. – № 10 (54). – С. 107–112. – Библиогр.: с. 112 (5 назв.). – ISSN 1810-0201.

28. Бобылев, А. В. Готовность обучающихся к подчинению в процессе психолого-педагогического взаимодействия – Текст непосредственный // IV Межрегиональная заочная научно-практическая интернет – конференция с международным участием «Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия». Кострома: КГУ, 2018. – С. 99 – 103.

29. Бобылев, А. В. Диверсификация моделей учебной самоорганизации при пользовании сетевыми образовательными ресурсами // МНКО. 2019. №4 (77). с. 205-207. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-modeley-uchebnoy-samoorganizatsii-pri-polzovanii-setevymi-obrazovatelnyimi-resursami> (дата обращения: 06.01.2020).

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

31. Бойкова, А. В. Использование информационных технологий в образовательном процессе военного вуза / А. В. Бойкова. – Текст : электронный //

Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN617.pdf> (дата обращения: 05.04.2019).

32. Болотов, В. А. Педагогическое образование: основные вызовы / В. А. Болотов. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: кадры решают всё? : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Москва : Дело, 2014. – С. 94–99. – ISBN 978-5-7749-0922-3.

33. Бочкарев, А. И. Проектирование синергетической среды в образовании : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. И. Бочкарев. – Москва, 2000. – 52 с. – Место защиты: Поволжский технологич. ин-т сервиса. – Текст : непосредственный.

34. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский ; Рос. акад. образования. Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 407 с. – ISBN 5-89502-399-1 (МПСИ). – Текст : непосредственный.

35. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Бурлакова Татьяна Вячеславовна [Место защиты – ФГБОУ ВПО Яросл. гос. пед ун-т им. К. Д. Ушинского]. – Ярославль, 2012. 368 с.. – Текст : непосредственный.

36. Валеева, Н. Ш. Технология формирования компетенции профессионального саморазвития у студентов / Н. Ш. Валеева, Ф. Ф. Фролова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019 – № 1 (132) – С. 75–80. – Библиогр.: с. 80 (10 назв.). – ISSN 1726-846X.

37. Веблер, В.-Д. Дидактика учебных занятий с большим количеством участников: Материалы к семинару / Под ред. Н. Н. Пайкова, А. П. Чернявской. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. 53 с. Текст : непосредственный.

38. Веблер, В.-Д. Возможности институционализации дидактики высшей школы В.-Д. Веблер - Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник, № 1, 2001, с. 168-172.

39. Вербицкая, Н. О. Ценностные трансформации в процессах непрерывного образования в условиях цифровой цивилизации / Н. О. Вербицкая, Б. До, А. А.

Мазуркова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. – 2018. – Т. 10, № 2. – С. 44–50. – Библиогр.: с. 47 (13 назв.). – ISSN 2073-7602.

40. Вергелес, Г. И. Технологическая карта как средство организации самостоятельной работы студентов / Г. И. Вергелес, О. А. Граничина. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2013. – Т. 4, № 1. – С. 352–360. – ISSN 2078-0192.

41. Виртуальная реальность. – Текст : электронный // Энциклопедия Кругосвет: универсальная научно-популярная энциклопедия. – URL: https://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/transport_i_svyaz/VIRTUALNAYA_REALNOST.html?page=0,0 (дата обращения: 13.08.2018).

42. Военная педагогика : учебное пособие / под общ. ред. И. А. Алехина. – Москва : Юрайт, 2019. – 413 с. – ISBN 5-53404-359-8. – Текст : непосредственный.

43. Возможности поколения и индивидуальные шансы : учеб.- метод. пособие. Ч. 1: Модульная организация открытого гуманитарно-управленческого образования юношей: опыт размышления и действия / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская, М. Г. Балашкина [и др.] ; М-во образования Рос. Федерации. Ин-т образоват. политики «Эврика», Том. гос. пед. ун-т. – Москва ; Томск, 2003. – 203 с. – (Философия и педагогика самоопределения). – ISBN 5-94154-032-9. – Текст : непосредственный.

44. Володин, А. Ю. Digital Humanities (цифровые гуманитарные науки): в поисках самоопределения / А. Ю. Володин. – Текст : непосредственный // Вестн. Перм. ун-та. История. – 2014. – Т. 26, № 3. – С. 5–12. – ISBN 2219-3111.

45. Выготский Л. С.: [Сборник] / Сост. и авт. предисл. Леонтьев А. А. – М. : Амонашвили, 1996. – 222 с.; 22 см. – (Антология гуманной педагогики); ISBN 5-89147-002-0

46. Вялых, В. В. Анализ профессионального саморазвития личности с позиции синергетического подхода / В. В. Вялых, В. В. Неволина. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2015. – № 9 (61). – С. 125–129. – Библиогр.: с. 129 (7 назв.). – ISSN 2077-7639.

47. Гаврющенко, Ю. Н. Развитие самостоятельности курсантов военных вузов на основе реализации задачного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Гаврющенко. – Москва, 2018. – 203 с. – Место защиты: Воен. ун-т МО РФ. – Текст : непосредственный.

48. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – Текст : непосредственный // Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во Институт практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 272–317. – ISBN 5-89395-052-6.

49. Галямина, А. В. Специфика системы планирования учебной деятельности курсантов военного вуза по иностранному языку / А. В. Галямина. – Текст : непосредственный // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2013. – № 2. – С. 163–173. – Библиогр. с. 173 (12 назв.).

50. Гаранина, Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гаранина. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-1. – С. 179–183. – Библиогр. с. 183 (6 назв.). – ISSN 1812-7339.

51. Гинсар, Э. П. Синергетический подход в педагогике / Э. П. Гинсар, Е. А. Цуканов. – Текст : непосредственный // Вестник Калужского университета. – 2016. – № 1. – С. 96–98. – Библиогр. с. 98 (8 назв.). – ISSN 1819-2173.

52. Глотова, М. Ю. Цифровая таксономия Блума и модель цифровой трансформации образования в учебном процессе вуза / М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2019. – № 6 (305). – С. 42–48. – Библиогр. с. 48 (20 назв.). – ISSN 0234-0453.

53. Граф, В. П. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. П. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – Москва : МГУ, 1981. – 81 с. – Текст : непосредственный.

54. Груздева, Г. Г. Воспитание у курсантов вузов внутренних войск МВД России самоорганизованности в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Г. Груздева. – Санкт-Петербург, 2004. – 25 с. – Место защиты: С.-Петерб. ун-т МВД РФ. – Текст : непосредственный.

55. Гулидов, Д. В. Факторы, влияющие на учебно-познавательную активность обучающихся в военном техническом вузе / Д. В. Гулидов, В. А. Петров. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2017. – № 1 (1). – С. 41–46. – Библиогр. с. 46 (5 назв.).

56. Гуляев, В. Н. Постнеклассический этап развития дидактики высшей школы / В. Н. Гуляев. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : монография / ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгурова. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2015. – С. 372–387.

57. Гуляев, В. Н. Результаты исследования по оптимизации технологических подходов к обучению курсантов высших военно-учебных заведений / В. Н. Гуляев. – Текст: электронный // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – Вып. 1 (20). – URL: <https://new.znaniium.com/catalog/product/475817> (дата обращения: 09.04.2016).

58. Гуманитарные науки в эпоху цифровых технологий: от отраслевой информатики к цифровым гуманитарным наукам. – Текст: электронный // Гуманитарная информатика: магистерская программа. – URL: http://huminf.tsu.ru/our_projects/digital_humanities/ (дата обращения: 05.12.2018).

59. Гурова, Т. Наступление «синих воротничков» / Т. Гурова, Ю. Полунин. – Текст : непосредственный // Эксперт. – 2017. – № 3. – С. 14–15.

60. Гусева, Е. Г. Принципы эвристической дидактики – Текст : непосредственный / Известия Самарского научного центра Российской академии наук : Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». Сентябрь. 2003 г. – с. 9 – 18.

61. Давыдов, О. Б. Сетевое общество и его бытие / О. Б. Давыдов. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – 2013. – № 11(31). – URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1120134/pdf_475 (дата обращения: 05.04.2020).

62. Джиган, М. В. Сопоставление образовательного процесса в сетевом обществе и «обществе знания». – Текст : непосредственный / М. В. Джиган // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 2, № 1. – С. 108–118. – Библиогр. с. 118 (6 назв.). – ISSN 1818-6653.

63. Дониная, О. И. Теоретическое обоснование проблемы организации самостоятельной работы студентов как важнейшего компонента обучения и воспитания в вузе / О. И. Дониная, В. В. Долгин. – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический поиск. – 2016 – № 4 (18) – С. 49–53. – Библиогр. с. 53 (6 назв.). – ISSN 2307-1052.

64. Евладова, Е. Б. Типология самоорганизующихся образовательных систем / Е. Б. Евладова. – Текст : непосредственный // Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и соорганизации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании : науч.-метод. пособ. для пед. и рук. образ. организаций / под ред. М. Р. Мирошкиной. – Москва : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» ; Изд. дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2017. – С. 12–24. – ISBN 978-5-91955-076-1.

65. Егорова, Е. В. Смена образовательных парадигм в современном российском образовании / Е. В. Егорова, Т. А. Лопатухина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4 (181). – С. 118–122. – Библиогр. с. 122 (16 назв.). – ISSN 1609-624X.

66. Еськова, И. Е. Аспекты формирования образовательных электронных ресурсов для курсантов вузов МВД России / И. Е. Еськова, В. А. Кудинов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. – 2010. – № 2. – С. 48–51. – Библиогр. с. 51 (5 назв.). – ISSN 2312-8631.

67. Жарова, Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л. В. Жарова. – Санкт-Петербург : Нева, 2002. – 114 с. – Текст : непосредственный.

68. Железнякова, О. М. Индивидуально-самостоятельная познавательная деятельность учащихся на уроке / О. М. Железнякова, Н. В. Буздалова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. 2016. – № 1. – С. 124–126. – Библиогр. с. 126 (6 назв.). – ISSN 2072-2524.

69. Железнякова, О. М. Тринитарная целостность форм профессионального образования: синергетический подход / О. М. Железнякова. – Текст : непосредственный // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2017. – № 1. – С. 267–274. – Библиогр. с. 274 (11 назв.).

70. Засыпкин, В. П. Модернизация педагогического образования / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2011 – № 2 – С. 87–93. – ISSN 0132-1625.

71. Захарова, У. С. Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху / У. С. Захарова, Г. В. Можаяева, П. Н. Можаяева ; под ред. Г. В. Можаяевой. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – 120 с. – ISBN 978-5-7511-2468-7. – Текст : непосредственный.

72. Иванова, Е. О. Становление субъектности обучающегося в ходе профессионального образования // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс : сборник статей всероссийской конференции с международным участием / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 20-25.

73. Иванова, Е. О. Дидактика в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 8–15. – Библиогр. с. 15 (2 назв.). – ISSN 0869-561X.

74. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31. – ISSN 0869-561X.

75. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : монография / рук. авт. кол. и отв. ред. И. Ю.

Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с. – ISBN 978-5-00089-297-8. – Текст : непосредственный.

76. Ильясов, И. И. О деятельностном подходе к формированию учебных умений у студентов / И. И. Ильясов. – Текст : непосредственный // Методология и методика исследования путей совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов университета : сб. науч. тр. / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова ; под.ред. Г. Н. Александрова. – Орджоникидзе : СОГУ, 1986. – С. 167–191.

77. Ишков, А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Д. Ишков. – Москва, 2004. – 23 с. – Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Текст : непосредственный.

78. Казаков, М. Ю. Социально-коммуникативные основы формирования социальной солидарности в сетевом (со)обществе: дис. ... канд. филос. наук / М. Ю. Казаков. – Нижний Новгород, 2014. – 130 с. – Текст : непосредственный.

79. Казакова, Е. И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / И. Ю. Тарханова, Е. И. Казакова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2018 – № 8 – С. 79–84. – Библиогр. с. 84 (6 назв.). – ISSN 0869-561X.

80. Казакова, Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 4. – С. 102–109. – Библиогр. с. 109 (7 назв.). – ISSN 1814-2052.

81. Калинин, С. И. Тайм-менеджмент : практикум по управлению временем / С. И. Калинин. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 371с. – (Психологический тренинг). – ISBN 5-9268-0424-8. – Текст : непосредственный.

82. Камалетдинова, Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Камалетдинова. – Москва, 2008. – 210 с. – Место защиты: Пед. акад. последипломного образования. – Текст : непосредственный.

83. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3, испр. и доп. – Москва: Едиториал УРСС, 2003, – 283с. – (Серия «Синергетика: от прошлого к будущему»); ISBN 5-354-00296-6.

84. Капустин, С. Н. Развитие личностной самоорганизации курсантов высших военно-инженерных учебных заведений в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / С. Н. Капустин. – Москва, 2005. – 24 с. – Место защиты: Воен. ун-т. – Текст : непосредственный.

85. Кастельс, М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Матвеева ; под ред. В. Харитонов. – Екатеринбург : У-Фактория : Изд-во Гуманит. ун-та, 2004. – 327 с. – (Академический бестселлер). – ISBN 5-94799-373-2. – Текст : непосредственный.

86. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана ; Гос. ун-т. Высш. шк. экономики. – Москва, 2000. – 606, [1] с. – ISBN 5-7598-0069-8. – Текст : непосредственный.

87. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.

88. Князева, Е. Н. Основания синергетики : режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов ; Ин-т философии. Ин-т прикладной математики им. М. В. Келдыша Рос. акад. наук. – Науч. изд. – Санкт-Петербург : Алетеия, 2002. – 414 с. – ISBN 5-89329-517-X. – Текст : непосредственный.

89. Ковтуненко, Л. В. Актуальные проблемы цифровизации обучения в образовательных организациях ФСИН России / Л. В. Ковтуненко. – Текст : непосредственный // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2019. – Т. 13, № 2. – С. 285-289. – Библиогр. с. 289 (7 назв.). – Текст : непосредственный.

90. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Экон-информ, 2013. – 330 с. – ISBN 978-5-9506-1008-0. – Текст : непосредственный.

91. Кодоева, А. Ч. Факторы, определяющие успешность адаптации курсантов к образовательному процессу в контексте развития готовности к служебно-профессиональной деятельности / А. Ч. Кодоева. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 249-252. – Библиогр. с. 252 (32 назв.). – ISSN 2311-0066.

92. Конопкин, О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34. – ISSN 0042-8841.

93. Коряковцева, О. А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник: психолого-педагогические науки. – 2011. – Т. 2, № 1. – С. 214–218. – Библиогр. с. 218 (5 назв.). – ISSN 1813-145X.

94. Котова, С. С. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. – Текст : непосредственный // Новые педагогические исследования. – 2007. – № 4. – С. 91–98. – Библиогр. с. 98 (10 назв.).

95. Котова, С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. С. Котова. – Екатеринбург, 2008. – 225 с. – Место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Текст : непосредственный.

96. Крупнов, А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А. И. Крупнов. – Текст : непосредственный // Системные исследования свойств личности. – Москва : УДН, 1994. – С. 9–23.

97. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова ; М-во образования Рос. Федерации. Благовещ. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с. – ISBN 5-8331-0018-6. – Текст : непосредственный.

98. Лазарев, В. С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования / В. С. Лазарев. – Текст : непосредственный // Педагогическое

образование и наука. – 2017 – № 4. – С. 7–14. – Библиогр. с. 13-14 (13 назв.). – ISSN 2072-2524.

99. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с. : ил., портр.; 22 см.; ISBN 5-89357-113-4

100. Лепский, В. Е. Технологии управления в информационных войнах: от классики к постнеклассике / В. Е. Лепский; Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт философии РАН. – Москва : Когито-центр, 2016. – 160 с. – ISBN 978-5-89353-499-3. – Текст : непосредственный.

101. Логинов, И. П. Рефлексивная культура военного руководителя / И. П. Логинов. – Москва : ВУ, 2007. – 127 с. – Текст : непосредственный.

102. Лысак, И. В. Современное общество как общество сетевых структур / И. В. Лысак, Л. Ф. Косенчук. – Текст : непосредственный // Информационное общество. – 2015. – № 2/3. – С. 45–51. – Библиогр. с. 51 (17 назв.). – ISSN 1606-1330.

103. Мазяж, Ч. Проблема вузовского учебника для студентов-заочников / Ч. Мазяж. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 1975. – № 4 (12). – С. 63–78. – ISSN 2071-9620.

104. Макарова, Н. С. К проблеме выявления специфики дидактики высшей школы / Н. С. Макарова. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 203–206. – Библиогр. с. 206 (10 назв.). – ISSN 2221-5662.

105. Макеева, Т. В. Готовность курсантов военного вуза к непрерывному образованию / Т. В. Макеева. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования : сб. материалов / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – С. 108. – ISBN 978-5-00089-260-2.

106. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111. – ISSN 1991-3230.

107. Марченков, В. И. Нравственное воспитание курсантов – важнейшая задача подготовки военных кадров России / В. И. Марченков. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1. – С. 20–23. – Библиогр. с. 23 (6 назв.). – ISSN 2073-8536.

108. Марчук, Н. Ю. Профессиональное становление и развитие личности: профессионально-личностная направленность : монография / Н. Ю. Марчук. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 259 с. – ISBN 978-5-9765-2565-8. – Текст : непосредственный.

109. Методологические основания сопровождения образовательного процесса в метапредметном поле цифрового контента в контексте концептуальных идей информационной антропологии : коллективная монография / Пискунова Е. В., Ахаян А. А., Заир-Бек Е. С., Летягин Л. Н., Луговая В. Ф., Проект Ю. Л., Бессонова Е. А., Боровик Л. К. Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. – 256 с. ISBN: 978-5-8064-2963-7

110. Миняева, Н. М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента: теория и практика : монография / Н. М. Миняева. – Оренбург : НикОс, 2011. – 315 с. – ISBN 978-5-4417-0012-2. – Текст : непосредственный.

111. Мирошкина, М. Р. Педагогическая теория самоорганизации / М. Р. Мирошкина. – Текст : непосредственный // Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и со-организации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании: науч.-метод. пособие для пед. и рук. образоват. организаций / под ред. М. Р. Мирошкиной. – Москва : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» : Изд. дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2017. – С. 5–12. – ISBN 978-5-91955-076-1.

112. Мирошкина, М. Р. Цифровое поколение в образовании : научный доклад по результатам комплексного междисциплинарного исследования

«Цифровое поколение. Портрет в контексте образования». Поддержан Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) №15-06-10018/17 / М. Р. Мирошкина. – Текст : электронный // ФГБНУ Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – URL: <http://ippdrao.ru/publikacii/tsifrovое-pokolenie-v-obrazovanii-nauchnyj-doklad-po-rezultatam-issledovaniya> (дата обращения: 05.04.2020).

113. Митина, Г. В. Технологическая карта по дисциплине как средство формирования у студентов системы умений и навыков самостоятельной работы / Г. В. Митина. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 1-9. – С. 71–75. – Библиогр. с. 75 (3 назв.). – ISSN 2413-0869.

114. Мищенко, Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л. В. Мищенко // Вестник практической психологии образования. – 2007 – №3 – С. 122–128. ISSN 2658-3100

115. Можаяева, Г. В. «Электронный тьютор»: о возможностях автоматизированной системы учебно-методической поддержки электронного обучения / Г. В. Можаяева, А. В. Фещенко. – Текст : непосредственный // Информационный бюллетень ассоциации «История и компьютер». – 2012. – № 38. – С. 208–209. – ISSN 2226-9142.

116. Можаяева, Г. В. Digital Humanities: традиции и инновации в образовательных практиках / Г. В. Можаяева, А. А. Хаминова. – Текст : непосредственный // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 3 (59), сентябрь. – С. 21–27. – ISSN 1609-5944.

117. Можаяева, Г. В. MOOC в изучении и преподавании истории: к вопросу о возможностях и перспективах / Г. В. Можаяева. – Текст : непосредственный // Исторические исследования в цифровую эпоху: информационные ресурсы, методы, технологии : мат-лы XV Междунар. конф. ассоциации «История и компьютер», Москва, Звенигород, 7-9 октября 2016 г. – Москва : МАКС Пресс, 2016. – С. 237–238. – ISBN 978-5-317-05381-9.

118. Назарчук, А. В. Новая коммуникативная ситуация: рождение сетевого общества / А. В. Назарчук. – Текст : непосредственный // Философия и будущее цивилизации : тезисы док. и выступ. IV Российского философского конгресса. В 5 т. Т. 3. – Москва : Современные тетради, 2005. – С. 100–101. – ISBN 5-88289-282-1.

119. Насибуллов, Р. Р. Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX – начало XXI вв.) / Р. Р. Насибуллов ; под общ. ред. А. Н. Хузиахметова. – Казань : Хэтер, 2013. – 176 с. – Текст : непосредственный.

120. Наумова, Е. М. Формирование личной организованности подростков в физкультурно-спортивной деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Наумова Евгения Михайловна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского]. – Ярославль, 2017. – 23 с.

121. Николаева, Е. М. Феномен социализации личности с позиций теории самоорганизации / Е. М. Николаева. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 9. – С. 33-40. – Библиогр.: с. 40 (11 назв.). – ISSN 1814-6457.

122. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113. – Библиогр.: с. 112 (15 назв.). – ISSN 2079-8717.

123. Носкова, Т. Н. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 78–88. – Библиогр. с. 88 (5 назв.). – ISSN 1992-6464.

124. Носкова, Т. Н. Цифровая образовательная среда: аспект управления / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 160-167.

125. Носкова, Т. Н. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева - Текст : непосредственный // Высшее образование в России. 2017 № 8/9 (215). С. 121-130
126. Оконь, В. Основы проблемного обучения : пер. с пол. / В. Оконь. – Москва : Просвещение, 1968. – 208 с. – Текст : непосредственный.
127. Осмоловская, И. М. Процесс обучения в современной дидактике / И. М. Осмоловская. – Текст : непосредственный // Человекоразмерное образование: актуальные проблемы педагогических практик: мат-лы науч.-практ. конф., посвящ. пед. наследию М. А. Данилова, Л. А. Степашко. – Владивосток : Изд-во ДФУ, 2018. – С. 8–16. – ISBN 978-5-7444-4393-1.
128. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов ун-та / ред. кол.: Н. В. Кузьмина и И. А. Уркин ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Головной совет по психол.-пед. проблемам высш. школы М-ва высш. и сред. спец. образования РСФСР. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с. – Текст : непосредственный.
129. Особенности самоорганизации студентов в изучении математики на основе технологий WEB 2.0 / И. В. Кузнецова, Е. И. Смирнов, Е. А. Благовещенская [и др.]. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 3 (35). – С. 56–66. – Библиогр. с. 66 (27 назв.). – ISSN 2079-3499.
130. Павлова, А. М. Педагогические особенности сопровождения студентов вуза по формированию у них навыков самоорганизации деятельности / А. М. Павлова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 7. – С. 103–106. – Библиогр. с. 106 (10 назв.). – ISSN 2221-2795.
131. Павлова, В. А. Формирование навыков самоорганизации и самообразования студентов технических вузов / В. А. Павлова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 115–118. – Библиогр. с. 118 (12 назв.). – ISSN 1815-7041.

132. Пази, М. Большой информационный взрыв. Объемы интернет-контента стремительно меняют инфосферу Земли / М. Пази. – Текст : непосредственный // Русский репортер. – 2017. – № 2. – С. 52–53.

133. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении : Учеб. пособие : (Единство и особенности овладения учащимися знаниями и методами самостоят. познават. деятельности) / М-во просвещения РСФСР. Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва : [б. и.], 1978. – 77 с. Текст : непосредственный.

134. Писарева, С. А. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына - Текст : непосредственный// Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения: сборник докладов X научно-практической конференции. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 12-19.

135. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с. – Текст : непосредственный.

136. Полежаев, И. А. Влияние волевой саморегуляции на адаптацию военнослужащих срочной службы / И. А. Полежаев. – Текст : непосредственный // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сб. ст. XX Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и просвещение, 2019. – С. 238–245. – ISBN 978-5-907160-94-1.

137. Попов, Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики / Л. Н. Попов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 15–21. – Библиогр. с. 21 (7 назв.). – ISSN 2079-8717.

138. Пригожин, И. Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю. А. Данилова ; общ. ред. и послесл. В. И. Аршинова. – Москва : Прогресс, 1986. – 431 с. – Текст : непосредственный

139. Принципы самоорганизации : сб. док. : пер. с англ. / под ред. и с предисл. д-ра техн. наук А. Я. Лернера. – Москва : Мир, 1966. – 621 с. – Текст : непосредственный.

140. Пронин, Д. Н. Концептуализация процесса дидактического проектирования электронных образовательных ресурсов в высшей военной школе / Д. Н. Пронин. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN618.pdf> (дата обращения: 05.04.2020).

141. Психология и педагогика. Военная психология : учеб. для курсантов высш. воен.-учеб. заведений М-ва обороны Рос. Федерации / А. Я. Анцупов [и др.] ; под ред. А. Г. Маклакова. – Москва : Питер, 2004. – 463 с. – ISBN 5-94723-373-8. – Текст : непосредственный.

142. Раецкая, О. В. Информационная среда современного военного вуза / О. В. Раецкая. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017, Т. 5, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN517.pdf> (дата обращения: 05.04.2020).

143. Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы V Межвуз. науч.-практ. конф. / Военная академия связи ; под ред. С. В. Костарева [и др.]. – Санкт-Петербург : ВАС, 2018. – 682 с. – ISBN 978-5-9651-1140-4. – Текст : непосредственный.

144. Развитие индивидуальности ребенка путь к становлению демократического сознания : рекомендации для организаторов и участников курсов повышения квалификации педагогов «Создание и развитие демократического, толерантного уклада жизни школы» : в 5 ч. / сост. и ред. А. Н. Тубельский. – Москва : НПО «Школа Самоопределения», 2001. – Текст : непосредственный.

145. Ракитина, О. В. Представления студентов о задачах образовательной деятельности в области реализации индивидуальных образовательных маршрутов: анализ результатов фокус-групп / О. В. Ракитина. – Текст : непосредственный // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VIII всерос.

науч.-практ. конф. [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 153–156. – Текст : непосредственный.

146. Резник, С. Д. Персональный менеджмент : практикум / С. Д. Резник, В. В. Бондаренко, И. С. Чемезов ; под общ. ред. проф. С. Д. Резника. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2019. – 304, [1] с. – (Высшее образование – Бакалавриат). – ISBN 978-5-16-015089-5. – Текст : непосредственный.

147. Реунова, М. А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Реунова. – Оренбург, 2013. – 24 с. – Место защиты: Оренбург. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.

148. Рожков, М. И. Преодоление как фактор саморазвития / М. И. Рожков - Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6. № 1. С. 10-16.

149. Рожков, М. И. Формирование потребности к саморазвитию как функция непрерывного образования / М. И. Рожков - Текст : непосредственный // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. С. 3-8.

150. Розин, А. А. Особенности самостоятельной работы курсантов военных вузов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности / А. А. Розин. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 152–153. – Библиогр. с. 153 (7 назв.). – ISSN 1991-5497.

151. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. – Текст : непосредственный. - Москва [и др.] : Питер, 2015. – 705, [7] с. : ил.; 24 см. – (Мастера психологии).; ISBN 978-5-496-01509-7

152. Самоорганизация детей и взрослых как ответ на вызов неопределенности : Коллективная монография / Под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой. – Москва: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2020. – 144 с. – ISBN 978-5-91955-184-3Текст : непосредственный

153. Самоорганизация студентов первого курса : учеб. пособие / П. Е. Рыженков, Е. В. Марусова, Л. М. Хаславская [и др.] ; под ред. П. Е. Рыженкова. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – 118 с. – ISBN 5-7615-0107-4. – Текст : непосредственный.

154. Самоорганизующиеся системы : сб. докладов / предисл. М. К. Иовитса ; пер. с англ. В. Г. Бородулиной [и др.] ; под ред. и с предисл. д-ра техн. наук Т. Н. Соколова. – Москва : Мир, 1964. – 435 с – Текст : непосредственный.

155. Симонова, Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся / Г. И. Симонова Текст : непосредственный. Федер. агентство по образованию, Вят. гос. гуманитар. ун-т. – Киров : Изд-во Вят. гос. гуманитар. ун-та, 2005 (Киров : Дом печати – Вятка). – 317 с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 5-85271-219-1

156. Селезнева, Н. Т. Уровни развития субъекта, их методологическая основа / Н.Т. Селезнева, Л. Н. Дроздова - Текст : непосредственный // Субъектно-развивающий подход в модернизации систем образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 201–207.

157. Семикин, В. В. Технологическая карта как ключевое звено применения балльно-рейтинговой системы оценки усвоения учебной дисциплины // В. В. Семикин, С. Б. Пашкин, С. В. Гончаренко. – Текст : непосредственный // Новая наука: Проблемы и перспективы. – 2016. – № 2-1 (61). – С. 71–75. – Библиогр. с. 74-75 (8 назв.). – ISSN 2412-9704.

158. Сергеев, А. Г. Введение в электронное обучение : монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 182 с. – ISBN 978-5-9984-0268-5. – Текст : непосредственный.

159. Скаткин, М. Н. Активизация познавательной деятельности в обучении / М. Н. Скаткин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 48 с. – Текст : непосредственный.

160. Слободчиков, В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. ISBN 5-88527-081-3– Текст : непосредственный.

161. Смирнов, Е. И. Синергия математического образования в школе и вузе на основе адаптации современных достижений в науке [Текст] : монография / Е. И. Смирнов, В. В. Богун, А. Д. Уваров. – Ярославль : Канцлер, 2018. 185 с. : табл., цв. ил.; 22 см. ISBN 978-5-91730-824-1. – Текст : непосредственный.

162. Современный словарь по педагогике / автор-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 925 с. – Текст : непосредственный.

163. Стёпин, В. С. Смена типов научной рациональности / В. С. Степин. – Текст : электронный // Сайт С. П. Курдюмова. – URL: <http://spkurdyumov.ru/education/smena-tipov-nauchnoj-racionalnosti>(дата обращения: 11.07.2018).

164. Сундукова, Т. О. Цифровые технологии при обучении военных специалистов / Т. О. Сундукова, Г. В. Ваныкина. – Текст : непосредственный // Динамика развития системы военного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-й годовщине воен. подготовки в ОмГТУ / под общ. ред. К. В. Костина. – Омск : ОмГТУ, 2019. – С. 180–184.

165. Тавгень, И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы / И. А. Тавгень ; под ред. Ю. В. Позняка. – Минск : БГУ, 2003. – 227 с. – Текст : непосредственный.

166. Тарханова, И. Ю. Новые подходы к организации профилактической работы в образовательной среде / И. Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016 – № 6. – С. 42–46. – Библиогр. с. 46 (7 назв.). – ISSN 1813-145X.

167. Тарханова, И. Ю. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза / И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018 – № 5. – С. 136–145. – Библиогр. с. 143-144 (20 назв.). – ISSN 1813-145X.

168. Тарханова, И. Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования / И. Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2. – С. 45–52. – Библиогр. с. 50–51 (28 назв.). – ISSN 1813-145X.

169. Тарханова, И. Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования / И. Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 126–130. – Библиогр. с. 129 (8 назв.). – ISSN 1813-145X.

170. Тарханова, И. Ю. Формирование интерактивной направленности личности будущих педагогов в процессе контроля и оценки результатов самостоятельной работы / И. Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Формирование профессиональных компетенций педагога дошкольного образования в условиях непрерывного педагогического образования : материалы Всерос. науч.-практ. заоч. конф. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – С. 92–95. – ISBN 978-5-87555-756-9.

171. Тарханова, И. Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды / И. Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018 – № 3. – С. 123–129. – Библиогр. с. 129 (14 назв.). – ISSN 2073-1426.

172. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва Педагогика, 1989. – 316, [2] с. – ISBN 5-7155-0051-6. – Текст : непосредственный.

173. Тимонин, А. И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / А. И. Тимонин. – Кострома, 2008. – 425 с. – Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Текст : непосредственный.

174. Тимченкова, С. П. Психолого-педагогические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С. П. Тимченкова. – Текст

:непосредственный // Научный форум: Педагогика и психология : сб. ст. по материалам XXIV Междунар. науч.-практ. конф. – Москва : Изд-во «МЦНО», 2018. – Т. 11. – С. 243–251.

175. Тихомирова, Е. В. Мотивационная включенность как фактор групповой самоорганизации / Е. В. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – № 4. – С. 40–43. – Библиогр. с. 43 (8 назв.). – ISSN 2073-1426.

176. Толстенева, А. А. Модель управления самостоятельной работой обучающихся: результаты апробации / А. А. Толстенева, Ж. В. Смирнова, Е. Н. Гурьянычева. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета : электронный журнал. – 2016. – № 4 (17). – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28351644_50526864.pdf (дата обращения: 11.04.2017).

177. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И Д. Фрумина. – Москва : Изд. дом ВШЭ, 2019. – 342 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы : сер. кол. монографий / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» Институт образования). – ISBN 978-5-7598-1990-5. – Текст : непосредственный.

178. Тряпицына, А. П. Взаимосвязь новых и классических понятий педагогики в цифровую эпоху / А. П. Тряпицына - Текст : непосредственный // Образовательная динамика сетевой личности : Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Санкт Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт педагогики, Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2019. С. 46-51.

179. Уёмов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – Москва : Мысль, 1978. – 272 с. – Текст : непосредственный.

180. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра : предварительные выводы междунар. док. о тенденциях трансформации школьного образования / / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников [и др.] ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. – (Современная аналитика образования. № 2 (19)). – Текст : непосредственный.

181. Утлик, Э. П. Психологические основы дисциплины : учеб. пособ. / Э. П. Утлик. – Москва : ВПА, 1993. – 238 с. – Текст : непосредственный.

182. Филь, М. Влияние феномена «социальных сетей» на процессы организации общества / М. Филь. – Текст : электронный // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие : материалы IV Очередного Всерос. социол. конгресса. – Москва, 2012. – URL: http://www.isras.ru/vsf_iv_okt_2012.html (дата обращения: 15.01.2017).

183. Фрумин, И. Д. Простые шаги на пути к новому образованию / И. Д. Фрумин - Текст : непосредственный // Практики развития: замыслы, технологии, контексты. Материалы XXV научно-практической конференции. 2019. С. 5-11.

184. Фрумин, И. Д. Экосистемы образования: с уважением к сложности / И. Д. Фрумин, С. Г. Косарецкий, О. В. Лешуков // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. материалы XXII научно-практической конференции. 2016. С. 22-31.

185. Харламов, И. Ф. Как активизировать учение школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1975. – 205 с. – Текст : непосредственный.

186. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65. – ISSN 0130-6928.

187. Цифровое образование в терминах : учебно-методическое пособие / Баранова Е. В., Куликова С. С., Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Симонова И. В., Тумалев А. В., Тумалева Е. А., Яковлева О. В.. – Санкт Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 164 с. ISBN: 978-5-8064-2903-3 Текст : непосредственный

188. Цифровая трансформация: образование, наука, общество : монография. – Москва : Изд-во Центр. науч.-иссл. ин-та русского жестового языка, 2019. – 500 с. – ISBN 978-5-6043081-0-3. – Текст : непосредственный.

189. Чернявская, А. П. Технологии педагогической деятельности : учебное пособие / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 311 с. Текст : непосредственный

190. Щербина Е. Ю., Шмурыгина О. В., Уткина С. Н. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 411-418.

191. Ямбург, Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация / Е. А. Ямбург. – Москва : Новая школа, 1996. – 346, [5] с. – ISBN 5-7301-0273-9. – Текст : непосредственный.

192. Ярцева, Е. А. Социализация молодежи в современном обществе / Е. А. Ярцева. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 9 (18). – С. 105–107. – ISSN 2411-6467.

193. Abbakumov, D. Measuring growth in students' proficiency in MOOCs: Two component dynamic extensions for the Rasch model / D. Abbakumov, P. Desmet, W. Van den Noortgate. – Text : direct // Behavior Research Methods. – 2019. – Vol. 51, № 1. – P. 332–341. – ISSN 1554-351X.

194. Ashby, W. R. Principles of the Self-Organizing Dynamic System / W. R. Ashby. – Text : direct // Journal of General Psychology. – 1947. – Vol. 37. – P. 125–128. – ISSN 00221309.

195. Dvoryatkina, S. N. Technology of synergy manifestation in the research of solution's stability of differential equations system / S. N. Dvoryatkina, R. A. Melnikov, E. I. Smirnov. – Text : direct // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – T. 6, № 4. – С. 684–699. – ISSN 2304-9650.

196. Ergas, O. Reclaiming ethics through “self”: A conceptual model of teaching practice / O. Ergas. – Text : direct // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 68. – P. 252–261. – ISSN 0742-051X.

197. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring / J. H. Flavell. – Text : direct // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34. – P. 906–911. – ISSN 0003-066X.
198. Garros, S. VUCA concept first in relation to the armed forces Text : direct / Behavioral sciences journal. – 1987. – Vol. 22. – P. 1123-1127.
199. Global E-learning Market Analysis, Trends, Drivers, Challenges & Forecasts 2018-2022, With the Market Value to Grow to US\$ 272 Billion by 2022. – Text : electronic // ResearchAndMarkets.com. – URL: <https://www.researchandmarkets.com/reports/4596491/global-e-learning-market-2018-2022> (дата обращения: 05.04.2020).
200. Cormier, D. Rhizomatic Education: Community as Curriculum. – URL: <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-ascurriculum/> (дата обращения: 12.06.2020).
201. Haken, H. Anfangsjahre der Synergetik – Kröger, Bernd. – Berlin : Logos-Verl., 2013. – 396 p.
202. Heylighen, F. Self-organization / F. Heylighen. – Text : electronic // Principia Cybernetica Web. – 1997. – URL: <http://pespmc1.vub.ac.be/SELFORG> (дата обращения: 05.04.2020).
203. Kolb, D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development / D. A. Kolb. – New York : Pearson FT Press, 2014. – 416 p. – ISBN-10 0133892409. – Text : direct.
204. Kösel, E. Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden / E. Kösel, H. Scherer. – Text : direct // Die Schule neu erfinden : Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. – Neuwied, Germany : Luchterhand, 2002. – P. 105–128.
205. Learning to Solve Mathematical Application Problems: A Design Experiment with Fifth Graders / L. Verschaffel, E. De Corte, S. Lasure [at al.]. – Text : direct // Mathematical Thinking & Learning. – 1999. – Vol. 1, № 1. – P. 195–229. – ISSN 1098-6065.
206. Lester, F. K. Self-Confidence, Interest, Beliefs, and Metacognition: Key Influences on Problem-Solving Behavior / F. K. Lester, J. Garofalo, D. L. Kroll. – Text :

direct // Affect and Mathematical Problem Solving / B. Douglas, M. Verna. – New York : Springer-Verlag, 1989. – P. 75–88.

207. Pintrich, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning / P. R. Pintrich. – Text : direct // International Journal of Educational Research. – 1999. – Vol. 31, № 6. – P. 459–470.

208. Polya, G. How to Solve It? / G. Polya. – New York : Princeton University Press, 2015. – 288 p. – ISBN-10 069111966X. – Text : direct.

209. Rojkov, M.I., Bayborodova, L.V., Belkina, V.V., Chernyavskaya, A.P., Serebrennikov, L.N. Students' self-development: the socio-pedagogical concept // 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts sgem 2018. Conference proceedings. 2018. p. 693-702.

210. Schoenfeld, A. H. Mathematical problem solving / A. N. Schoenfeld. – New York : Academic Press, 1985. – 156 p. – ISBN 0-12-628870-4. – Text : direct.

211. Shipunova, O. D. Formation of the specialist's intellectual culture in the network society / O. D. Shipunova, I. P. Berezovskaya. – Text : direct // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : 18-th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. – Future Academy, 2018. – Vol. LI. – P. 447–455.

212. Simons, M. Education Through Research at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research / M. Simons. – Text : direct // Journal of Philosophy of Education. – 2006. – Vol. 40, № 1. – P. 33–34. – ISSN 0309-8249.

213. Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution / E. Razinkina, L. Pankova, I. Trostinskaya [et al.]. – Text : electronic // International Scientific conference on High-Rise Construction, HRC 2017 : E3S Web of Conferences. – 2018. – Vol. 33. – P. 03043. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183303043> (дата обращения: 05.02.2019).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

КАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТА

Шкала оценивания уровня сформированности компетенций:

5-высокий; 4-выше среднего; 3-средний; 2-ниже среднего; 1-низкий

Компетенции закрепленные задисциплиной по учебному плану	До изучения дисциплины		В конце изучения дисциплины	
	самооценка	преподавателя	самооценка	преподавателя
Цель профессионального развития				
Рекомендации по достижению цели				
Перспективная цель				

Цель личного развития

ЛИСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Учебный год

Участие в предметных конкурсах и олимпиадах	
Участие в конкурсах научных работ	
Участие в научных конференциях	
Участие в военно-профессиональных конкурсах	
Участие в воспитательной работе	
Социальная активность	

Приложение Б

Содержание уровневого педагогического сопровождения самостоятельной работы курсантов в электронной образовательной среде

Уровень «цифровой организации»	
Введение	а) Обзорная РР-презентация по курсу б) Тематический план с гиперссылками на электронные справочные материалы по отдельным разделам курса (теорию курса)
Руководство	Технологическая карта обучения, содержащая: а) информацию о сроках итогового контроля знаний б) описание практических работ с комментарием педагога по их выполнению в) перечень заданий для самоподготовки студентов (прописанную систему отработки пропущенных занятий) г) основная и дополнительная литература по курсу д) интернет-обзор по проблематике курса с комментариями педагога
Теория	а) Электронные справочные материалы по отдельным разделам (модулям) курса б) РР-презентации по разделам курса (и не менее 2х)
Практикум	– (перечень заданий указан в Технологической карте обучения)
Контроль знаний	итоговые тесты

Уровень «цифровой навигации»	
Введение	РР-презентация курса с позиции ученика: мотивация изучения, «изюминки курса», описание системы самостоятельной работы студентов <i>Как дополнительная функция:</i> видеолекция – «заочное знакомство» с педагогом, принимающим экзамен (зачет)
Руководство	Syllabus («перечень инструкций по изучению курса»): тематический план с указанием «веса» модулей в зачетных единицах (баллах, кредитах) и компетенций, на развитие которых он направлен, указание перечня работ студента по курсу (с учетом дифференциации не менее, чем на 3 уровня: «ознакомление – стандарт – углубление»), сроков и форм контроля знаний, методического обеспечения дисциплины (с интернет-обзорами)

Теория	Электронные теоретические материалы по всему курсу: лекционный минимум по всему курсу+ <i>желательно</i> : первоисточники по каждому модулю, дополнительные материалы для углубленного изучения, проблемные статьи, тезаурус курса (словарь ключевых понятий)
Практикум	Подробный практикум по всему курсу с примерами выполнения заданий (пошаговые инструкции, рабочие тетради студента)
Контроль знаний	Итоговые и промежуточные тесты (по разделам)

Уровень«цифровой коллаборации»	
Введение	РР-презентация с анонсом курса Учебный фильм: специальные видеосюжеты, демонстрирующие учебные ситуации, виртуальные демонстрации опытов, отрывки из кинофильмов
Руководство	Гайд: а) описание возможных индивидуальных образовательных маршрутов б) обзор курса (цель, задачи курса, «вес» заданий в кредитах, инструкции по выполнению заданий разных уровней сложности, технология выбора заданий и образовательных маршрутов) в) календарный план
Теория	Электронные теоретические материалы по всему курсу, дифференцированные по образовательным маршрутам (уровням сложности) или с возможностью дифференциации областей видимости
Практикум	а) форум как электронный семинар б) чат как электронный коллоквиум, в) электронное консультирование (технология e-portfolio) г) обмен файлами
Контроль знаний	Контролирующие задания в электронных образовательных средах (тесты, эссе, проектные задания) с возможностью интерактивной проверки, комментирования, возврата заданий

Приложение В

Рефлексивный дневник дисциплины «Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации»

1. Ценностно-мотивационный раздел

Формируемые компетенции

Компетенция	Индикаторы
способность применять основные методы и средства получения, хранения, обработки информации в сфере профессиональной деятельности (ОПК-6)	Уметь: получать, хранить и обрабатывать информацию в сфере профессиональной деятельности.
способность организовывать, проводить и контролировать мероприятия повседневной деятельности подразделений в соответствии с положениями общевоинских уставов и других нормативно-правовых актов (ВП.ПК-4)	Знать: систему работы командира подразделения по организации и управлению повседневной деятельностью личного состава подразделения.
	Уметь: выполнять и применять требования общевоинских уставов ВС РФ в повседневной деятельности.

Лист целеполагания

(заполняется курсантом самостоятельно)

Знаю, умею к началу изучения курса	Следует узнать, научиться, овладеть...	Источники знаний, умений, опыта

2. Раздел «Рекомендации по организации самостоятельной работы»

Планирование и организация самостоятельной работы

В ходе самостоятельной работы курсант решает следующие задачи:

- изучает общевоинские уставы и другие нормативные и правовые акты, углубляет и расширяет знания, полученные на лекциях;
- осуществляет поиск ответов на обозначенные преподавателем вопросы и задачи;
- самостоятельно изучает отдельные вопросы учебной дисциплины;
- самостоятельно планирует процесс освоения материала в сроки, предусмотренные расписанием занятий;
- совершенствует умение анализировать и обобщать полученную информацию;

Самостоятельная работа курсанта включает все ее виды, выполняемые в соответствии с задачами образовательной деятельности:

- подготовку к текущим занятиям (лекция, комплексное занятие, семинар, тестирование, устный опрос);
- изучение учебного материала, вынесенного на самостоятельную подготовку;
- участие в олимпиадах, конкурсах и другие работы, выполняемые в инициативном порядке под руководством преподавателя или без его руководства.

Подготовка к лекциям

Лекции являются основой теоретической подготовки курсантов. На лекциях излагаются основополагающие положения, регламентирующие уклад жизни и деятельности личного состава, определяющие взаимоотношения между военнослужащими, их общие, должностные и специальные обязанности, порядок несения внутренней, караульной и гарнизонной служб.

Следует учитывать тот факт, что время, отводимое на лекционный курс, не позволяет охватить все существующие положения общевоинских уставов, поэтому в процессе освоения дисциплины для лучшего усвоения материала необходимо регулярно обращаться к изучению рекомендованных для самостоятельного изучения статей общевоинских уставов, других нормативных и правовых актов и источников рекомендованной литературы.

Подготовка к комплексным занятиям

Комплексные занятия помогают обучающимся глубже усвоить учебный материал, приобрести навыки организации, проведения и контроля мероприятий повседневной деятельности подразделений в соответствии с положениями общевоинских уставов и других нормативных и правовых актов.

В ходе подготовки к комплексным занятиям обучающимся необходимо изучить рекомендованную литературу, доработать конспекты лекций по теме, при необходимости подготовить бланки документов и быть в готовности к проведению опроса и выполнению практических заданий.

Подготовка к семинарам

Семинары проводятся по наиболее сложным вопросам дисциплины с целью углубления и закрепления знаний, полученных на предшествующих занятиях по теме, а также привития навыков самостоятельного поиска и анализа учебной информации, формирования и развития научного мышления, умения участвовать в творческой дискуссии, аргументировано излагать и отстаивать свое мнение, принимать правильные обоснованные решения.

В ходе подготовки к семинарским занятиям обучающиеся должны внимательно ознакомиться с заданием, получить рекомендованную литературу, дополнить конспекты предыдущих занятий, сделать выписки для наиболее полных ответов на вопросы семинара, ознакомиться с вопросами, вынесенными для самостоятельного изучения, подготовить доклады (рефераты, сообщения), подготовиться к прохождению рубежного контроля.

3. Раздел «Задания для самостоятельной работы»

Оценочные средства текущего контроля

Текущий контроль осуществляется в формах устных и письменных опросов, а также тестирования по каждой теме. При этом используются следующие вопросы:

Тема 1. Организация внутренней службы.

Обязательная часть:

1. Сущность внутреннего порядка.
2. Ротное хозяйство.
3. Размещение военнослужащих.
4. Порядок хранения оружия в подразделении.
5. Ротная документация.
6. Оборудование комнаты для хранения оружия.
7. Особенности учета, хранения и выдачи стрелкового оружия и боеприпасов к нему в подразделениях ВКС.

8. Отопление, освещение, проветривание помещений.

9. Содержание территории.

Вариативная часть:

10. Назначение и состав суточного полкового наряда.
11. Наряд на работы.
12. Обязанности, вооружение и отдых лиц суточного наряда.
13. Особенности несения внутренней службы дежурными по роте (курсу), столовой, парку, КПП.
14. Подготовка суточного наряда.
15. Инструктаж и развод суточного наряда.
16. Оборудование мест (помещений) для несения службы.

Тема 2. Военская дисциплина.

Обязательная часть:

1. Поощрения и дисциплинарные взыскания, применяемые к военнослужащим, проходящим военную службу по контракту.
2. Права командиров (начальников) по применению поощрений и дисциплинарных взысканий к подчиненным им военнослужащим по контракту.
3. Применение дисциплинарных взысканий в особых случаях.
4. Права и обязанности военнослужащего, привлекаемого к дисциплинарной ответственности.

5. Порядок привлечения к дисциплинарной ответственности.

6. Производство по материалам о дисциплинарном проступке.

Вариативная часть:

7. Проведение разбирательства.
8. Особенности заполнения протокола о грубом дисциплинарном проступке.

Тема 3. Организация гарнизонной и караульной служб.

Обязательная часть:

1. Структура Устава гарнизонной и караульной служб ВС РФ.
2. Виды гарнизонов.
3. Назначение гарнизонной и караульной служб.

4. Должностные лица гарнизона.

5. Участие войск гарнизона в обеспечении режима чрезвычайного положения, предупреждении и ликвидации последствий чрезвычайных обстоятельств, парадах и общественных мероприятиях.

6. Назначение и состав наряда гарнизонной службы.

7. Порядок назначения и подготовки наряда гарнизонной службы, плановые документы.

Вариативная часть:

8. Специальные обязанности отдельных лиц наряда гарнизонной службы.

9. Оборудование помещения для дежурного по гарнизону и его помощника.

10. Караульная служба.

11. Статус военнослужащих, несущих караульную службу.

12. Часовой. Его неприкосновенность.

13. Караулы, их виды и подчиненность.

14. Состав караулов и их вооружение.

15. Посты и способы их охраны.

16. Табель поста.

17. Права, общие и особые обязанности отдельных лиц караула.

18. Смена караулов.

19. Порядок заряжания и разряжания оружия.

20. Смена часовых.

21. Внутренний порядок в караулах.

22. Порядок проверки караулов.

Тема 4. Особенности организации службы в отдельных случаях.

Обязательная часть:

1. Особенности несения внутренней службы в парках и в полевых условиях (лагерях) (в том числе при выполнении специальных заданий за территорией РФ).

2. Особенности организации и несения внутренней и караульной служб в подразделениях, расположенных отдельно от остальных подразделений воинской части.

Вариативная часть:

3. Организация внутренней и караульной служб при перевозке войск и воинских грузов.

4. Организация караульной службы при сопровождении воинских грузов.

Тема 5. Основные направления деятельности военной полиции ВС РФ

Обязательная часть:

1. Назначение и принципы деятельности органов военной полиции ВС РФ.

2. Основные направления деятельности органов военной полиции ВС РФ.

3. Функции военной полиции ВС РФ.

4. Полномочия военной полиции ВС РФ.

5. Основные направления служебной деятельности военной полиции.

6. Состав дежурной смены военной комендатуры.

Вариативная часть:

7. Особенности несения службы дежурным по военной комендатуре.

8. Порядок учета военнослужащих, находящихся в командировке и отпуске.

Бланк «Анализ темы»

	Ключевые понятия темы	Вопросы по существу
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
Вопросы, на которые не получил ответа		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
Вопросы, которые придумали другие, но интересные мне тоже		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Перечень вопросов и практических заданий, выносимых на промежуточную аттестацию по дисциплине:

Теоретические вопросы:

1. Структура Общевоинских уставов ВС РФ.
2. Назначение и структура Устава внутренней службы ВС РФ.
3. Назначение и структура Дисциплинарного Устава ВС РФ.
4. Назначение и структура Устава гарнизонной и караульной служб ВС РФ.
5. Назначение и структура Строевого Устава ВС РФ.
6. Назначение Устава военной полиции ВС РФ.
7. Обязанности военнослужащих: общие, должностные и специальные.
8. Основные права военнослужащих.
9. Виды ответственности военнослужащих.
10. Принцип единоначалия. Приказ (приказание), порядок его отдачи и выполнения.
11. Командиры (начальники) и подчиненные. Их права и обязанности во взаимоотношениях.
12. Воинские звания. Права и обязанности старших и младших.
13. Воинская вежливость, правила обращения и поведения военнослужащих в транспорте и общественных местах.
14. Случаи и особенности выполнения воинского приветствия.
15. Порядок представления командирам (начальникам).
16. Сущность воинской дисциплины.

17. Основные методы воспитания.
18. Права и обязанности командиров (начальников) по поддержанию воинской дисциплины.
19. Сущность внутреннего порядка.
20. Общие положения размещения военнослужащих.
21. Хранение стрелкового оружия и боеприпасов в подразделении. Оборудование комнаты для хранения оружия.
22. Документы учета стрелкового оружия и боеприпасов в подразделении.
23. Уголовная ответственность за хищение стрелкового оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ.
24. Состав ротной документации.
25. Содержание помещений, порядок их отопления, освещения и проветривания.
26. Проведение приемов пищи.
27. Размещение военнослужащих в полевых условиях (лагерях).
28. Распределение времени в повседневной деятельности. Распорядок дня, регламент служебного времени.
29. Назначение и состав суточного полкового наряда. Наряд на работы.
30. Обязанности, вооружение и отдых лиц суточного полкового наряда.
31. Подготовка суточного наряда.
32. Порядок проведения развода суточного наряда.
33. Состав, вооружение и назначение суточного наряда роты.
34. Оборудование мест (помещений) для несения службы суточным нарядом роты.
35. Порядок инструктажа и обязанности при несении службы нарядом по КПП и столовой.
36. Дежурное подразделение: задачи, подготовка, вооружение.
37. Поощрения и дисциплинарные взыскания, применяемые к военнослужащим, проходящим военную службу по контракту.
38. Права командиров (начальников) по применению поощрений и дисциплинарных взысканий к подчиненным им военнослужащим по контракту.
39. Применение дисциплинарных взысканий в особых случаях.
40. Случаи и особенности подготовки протокола о грубом дисциплинарном проступке.

Практические задания (вариативная часть):

1. В соответствии со статьями 67, 69 Устава внутренней службы ВС РФ обратиться к:
 - младшему;
 - старшему;
 - другому военнослужащему в присутствии командира (начальника) или старшего.
2. В бланк «КНИГА ЗАПИСИ БОЛЬНЫХ» в роли дежурного по курсу внести записи, исходя из следующих ситуаций:

- курсант Иванов И.И. на утреннем осмотре заявил, что у него болит голова;
- курсант Петров П.П. упал на утренней физической зарядке, сержант Сидоров С.С. повел его в санчасть.

3. В бланк «КНИГА УВОЛЬНЯЕМЫХ РОТЫ» в роли дежурного по курсу внести записи, исходя из следующих ситуаций:

- курсант Иванов И.И. уволен до 22.00 текущего дня;
- курсант Петров П.П. до 6.30 утра следующего дня.

4. Заполнить бланк «УВОЛЬНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА», исходя из следующих ситуаций:

- сержант Сидоров С.С. уволен до 6:30 следующего дня, с ними вместе следуют

- курсант Иванов И.И.;
- курсант Петров П.П.

5. В должности командира взвода заполнить бланк «ПРОТОКОЛ О ГРУБОМ ДИСЦИПЛИНАРНОМ ПРОСТУПКЕ» по факту нарушения уставных правил взаимоотношений, имевшем место на тренаже между стрелками 1 взвода 1 роты в/ч 19175 рядовыми Ивановым И.И. и Петровым К.Л. Имеется заключение медицинского работника о наличии побоев у Иванова И.И.

6. В роли дежурного по военной комендатуре г. Твери в бланк «КНИГИ УЧЕТА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, НАХОДЯЩИХСЯ В КОМАНДИРОВКЕ И ОТПУСКЕ» внести записи, исходя из исходных данных: майор Филатов Кирилл Евгеньевич 04.04 прибыл для выполнения служебного задания в

- а) в военный комиссариат Тверской области;
- б) в в/ч 19175, дислоцированной в г. Твери.

Адрес размещения в г. Тверь: ул. Ленина, д. 15, кв. 10.

7. В роли дежурного по военной комендатуре г. Сочи в бланк «КНИГИ УЧЕТА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, НАХОДЯЩИХСЯ В КОМАНДИРОВКЕ И ОТПУСКЕ» внести записи, исходя из данных: майор Филатов Кирилл Евгеньевич прибыл 17.06 для проведения основного отпуска в г. Сочи (копия отпускного билета прилагается).

Раздел само-и вазимооценки

Опора для самостоятельного составления вопросов однокурсникам

1. Знание (воспроизведение информации)	2. Понимание (трансляция, интерпретация и экстраполяция)	3. Применение (в ситуации новой или под другим углом зрения)
Опиши Дай определение Назови Расскажи (воспроизведи) Составь список Составь утверждение	Скажи своими словами Что означает...? Назови одним словом Это то же, что и ...? Объясни, что происходит Укажи (покажи) Какая часть здесь не подходит?	Предскажи (предположи), что будет, если... Каковы возможные результаты/следствия? Скажи, что бы случилось, если...? Насколько бы/как изменилась бы ситуация...?

	Переведи информацию из образной в вербальную (опиши словами) и наоборот. Составь план Суммируй сказанное/прочитанное Противопоставь Перефразируй	Проиллюстрируй своим примером Выбери лучшее утверждение, которое применимо/относится к...
4. Анализ (расчленение на части, формы)	5. Синтез (комбинирование элементов в схемы не повторяющие прежние)	6. Оценка (в соответствии с определенными критериями, пояснение, почему так оценили)
Каковы предпосылки Какой вывод можно сделать Наименее важные положения... Какова основная идея/второстепенные идеи...? Какое утверждение имеет отношение к .../не имеет...?	Реши проблему Спланируй Выбери Сформулируй правило... Предскажи Как бы ты проверил...? Что, если...	Что более важно, а что менее важно/логично/уместно/соответствует нормам Устава...? Дай оценку/оцени значимость Дай моральную оценку Как изменилось... Насколько изменилось ...

Лист самооценки

(заполняется курсантом самостоятельно до итогового собеседования по курсу)

Планировал узнать, научиться, овладеть	Узнал, научился, овладел	Требуется дополнительной доработки

Приложение Г

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Б.1.2.4 УПРАВЛЕНИЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ В МИРНОЕ ВРЕМЯ

Наименование курса	Уровень образования			Количество зачетных единиц		
Введение в профессию	Бакалавриат			2		
Посещение аудиторных занятий						
Тема	Лекций (часов)	Работа на практ. занятиях (часов) 1 балл за 1 час	Работа на компл.занятиях (часов) 1 балл за 1 час	Миним.кол-во баллов за работу на занятиях	Максим. кол-во баллов за работу на занятиях	Реально набранное кол-во баллов
Тема 1. Повседневная деятельность и система управления подразделениями	4 (9.10)	2 (11.10)	3 (12.10)	5	10	
Тема 2. Служебное делопроизводство	4 (16.10)	2 (18.10)	3 (19.10)	5	10	
Тема 3. Организация службы войск и обеспечения безопасности военной службы	4 (23.10)	2 (25.10)	3 (26.10)	5	10	
Тема 4. Ротное хозяйство	4 (30.10)	2 (01.11)	3 (02.11)	5	10	
Тема 5. Боевая подготовка	6 (6.11, 13.11)	6 (08.11, 15.11)	6 (09.11, 16.11)	12	20	
Тема 6. Боевая и мобилизационная	6 (20.11, 27.11)	2 (22.11)	4 (23.11, 30.11)	6	15	

<i>готовность частей и подразделений</i>						
ИТОГО	28	16	22	38	75	
Тема	Задание для самостоятельной работы	Сроки отчета	Максим. кол-во баллов	Реально набранное кол-во баллов		
<i>Тема 1. Повседневная деятельность и система управления подразделениями</i>	<i>Составление профессионального портрета военного руководителя (командира).</i>	16 октября	10			
<i>Тема 2. Служебное делопроизводство</i>	<i>Таблица классификации служебных документов подразделения</i>	23 октября	10			
<i>Тема 3. Организация службы войск и обеспечения безопасности военной службы</i>	<i>Разработка программы подготовки военнослужащих к выполнению требований безопасности при организации повседневной деятельности</i>	30 октября	10			
<i>Тема 4. Ротное хозяйство</i>	<i>Составление таблицы норм снабжения военнослужащих основными видами довольствия</i>	6 ноября	10			

<i>Тема 5. Боевая подготовка</i>	<i>Составление программы боевой подготовки</i>	13 ноября	10	
<i>Тема 5. Боевая подготовка</i>	<i>Разработка конспекта занятия по боевой подготовке</i>	20 ноября	10	
<i>Тема 6. Боевая и мобилизационная готовность частей и подразделений</i>	<i>Разработка схемы управления подразделением при переводе частей и подразделений с мирного на военное время</i>	27 ноября	10	
<i>ИТОГО по самостоятельной работе</i>			70	
<i>Межсессионная аттестация</i>				
Тест		22 окт	5	
Контрольная работа		26 нояб	5	
<i>Промежуточная аттестация (аттестация по итогам изучения дисциплины)</i>				
<i>Зачет с оценкой</i>	<i>Устный зачет</i>	12 декабря	5	
<i>ИТОГО</i>			198	

ПРИМЕЧАНИЕ:

Курсанты, набравшие за курс **менее 140 баллов**, до зачета не допускаются.

Курсанты, набравшие **180 и более баллов**, освобождаются от сдачи зачета с оценкой «отлично».

Приложение Д

Пример учебного текста, сконструированного по типу «текстов новой природы»

Название текста

Безопасность жизнедеятельности

Инструкция

Внимательно прочитайте и изучите описание воздействия травмирующих и социально-психологических факторов на поведение людей во время террористического акта, контекст ситуации и дополнительные материалы. После этого приступайте к выполнению заданий к тексту.

Описание ситуации

Летняя пора – это время отпусков. Десятки миллионов граждан различных возрастов мигрируют по всей стране в места проведения отдыха и обратно. В этот период основные автомобильные магистрали представляют собой сплошную вереницу автомобилей. Здания железнодорожных и аэровокзалов переполнены.

Вы решили отправиться в отпуск железнодорожным транспортом и приехали на вокзал, позаботившись заранее о приобретении билета на поезд. Однако прибыв на вокзал Вы увидели, что здание вокзала оцеплено, туда никого не пускают, а все пассажиры находятся на удалении нескольких сотен метров. Никакой точной информацией о случившемся Вы не располагаете, но по разговорам поняли, что в здании обнаружен бесхозный чемодан и в нем – взрывное устройство. Ваш поезд отправляется через 50 минут, есть вероятность, что Вы на него не успеете. Необходимо что-то предпринимать.

Контекст ситуации

Терроризм в современном мире технологичен, жесток и масштабен. Большинство жертв терроризма погибает в результате взрыва бомб, заложенных

боевиками в многолюдных местах или приведенных в действие смертниками. Для исполнения своего кровавого акты террористы выбирают наиболее многолюдные и часто посещаемые гражданами общественные места: крупные торговые центры, здания вокзалов и аэропортов, общественный транспорт, рынки, места проведения развлекательных и спортивных мероприятий, религиозные сооружения и оживленные городские улицы и площади. И это не случайно, так как основной целью террористов является физическое уничтожение как можно большего количества мирных граждан и причинение крупного ущерба. С помощью такой тактики действия радикалы стремятся посеять среди населения панику, подорвать доверие к власти и, в конечном счете, вызвать социально-политический хаос.

Дополнительные материалы

Федеральный закон «О противодействии терроризму» от 06.03.2006 N 35-ФЗ
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ по профилактике терроризма, экстремизма и ликвидации последствий их проявлений
<https://kurganobl.ru/assets/files/terrorism/metodicheskie%20rekomendacii%20po%20profilaktike%20terrorizma.pdf>

Материалы о «Имарат Кавказ»<https://www.kavkaz-uzel.eu/articles/158730/>

Материалы о «Исламское государство»
<https://news.rambler.ru/organization/islamskoe-gosudarstvo/>

Задание

1. Как, по Вашему мнению, можно квалифицировать данное происшествие и в каком законодательном акте это определено? Для этого выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А) Возможно, что это чья глупая шутка, которая имеет целью заставить пассажиров нервничать из-за того, что они могут опоздать на свои поезда. Это

хулиганство, и наказание за него предусмотрено в Уголовном кодексе Российской Федерации.

Б) Это попытка террористического акта, т. е. совершения взрыва с целью устрашения населения и создания опасности гибели людей, причинения значительного имущественного ущерба. Понятие террористического акта приведено в Федеральном законе № 35-ФЗ «О противодействии терроризму».

В) По всей вероятности это попытка неудавшегося теракта с целью создания сбоев в работе железнодорожного транспорта и парализовать работу вокзала, что повлечет за собой значительный материальный ущерб. Такие действия описаны в Федеральном законе № 390-ФЗ «О безопасности».

2. Отдых для Вас и окружающих Вас пассажиров начинается с неприятного происшествия, переживаете, что опоздаете на поезд. В этот момент представитель правоохранительных органов через громкоговоритель сообщает о том, что найдено взрывное устройство, просит отойти людей как можно дальше от здания вокзала и соблюдать спокойствие. Оцените сложившуюся ситуацию и выберите вариант Ваших дальнейших действий.

А) Мне надо срочно уезжать, иначе пропадет и билет, и отдых. Попытаюсь незаметно проскочить через оцепление или договориться с правоохранителями, чтобы они пропустили меня к поезду.

Б) Постараюсь соблюдать спокойствие и поддерживать других пассажиров, четко выполняя команды представителей правоохранительных органов. Не проявляя любопытства, пойду в другую сторону и постараюсь привлечь за собой окружающих людей, но не бегом.

В) Отойду по указаниям работников правоохранительных органов на положенное расстояние, попытаюсь разузнать у них все подробности и начну обзванивать друзей, рассказывая им о происшествии.

Г) Не проявляя любопытства, побегу в другую сторону и постараюсь привлечь за собой окружающих людей криками об опасности, возможности взрыва, разрушениях и жертвах.

3. Предположим, что это Вы, находясь в здании вокзала, обнаружили бесхозный чемодан. Опросив находившихся поблизости пассажиров о принадлежности вещи, Вы поняли, что ее хозяин отсутствует. Определите Ваши дальнейшие действия с целью минимизации последствий для Вашей жизни и здоровья, а также окружающих людей. Для этого выберите и укажите последовательность трех (3) действий из предложенных ниже вариантов.

А) Попытаюсь открыть и заглянуть внутрь чемодана, может быть там есть указания на его владельца: билет, документы, визитка и пр.

Б) Зафиксирую время обнаружения подозрительного предмета, постараюсь сделать все возможное, чтобы люди отошли как можно дальше от находки.

В) Попрошу окружающих людей сообщить о находке сотруднику правоохранительных органов, а сам перемещу чемодан в безопасное место.

Г) Не буду трогать, передвигать или вскрывать обнаруженный предмет.

Д) Обязательно дождусь прибытия оперативно-следственной группы, так как являюсь очень важным очевидцем.

Обоснуйте свой выбор ответа (по желанию можно дополнить перечень действий руководителя).

Ключ к оценке выполнения заданий:

Оценка варианта решения	Баллы	Комментарии
Индикаторы: знание понятийно-терминологического аппарата в области безопасности жизнедеятельности; выявление негативных факторов в сфере социальных отношений, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери или нарушение условий жизнедеятельности людей; предвидение возникновения опасных ситуаций по характерным признакам их появления, а также на основе анализа специальной информации, получаемой из различных источников (в		

т. ч. оценка степени риска возникновения опасностей, связанных с чрезвычайными ситуациям); проектирование модели личного безопасного поведения, умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли в чрезвычайных ситуациях.		
1Б	2	Вы хорошо понимаете ситуацию, умело оцениваете основную опасность для Вашей жизни и здоровья, а также для жизни и здоровья окружающих, верно квалифицируете происшествие обращаясь к соответствующему закону.
1В	1	Вы правильно понимаете ситуацию, но не в полной мере учитываете сложившуюся опасность для Вашей жизни и здоровья, а также для жизни и здоровья окружающих, верно квалифицируете происшествие, но не знаете соответствующего закона.
1А	0	Вы неправильно понимаете ситуацию, не осознаете сложившуюся опасность для Вашей жизни и здоровья, а также для жизни и здоровья окружающих, неверно квалифицируете происшествие и не знаете соответствующего закона.
2Б	2	Вы хорошо понимаете ситуацию и правильно определили Ваши дальнейшие действия, что позволяет спасти Вашу жизнь и жизни окружающих людей.
2В	1	Вы правильно понимаете ситуацию, но не в полной мере знаете порядок Ваших действий и степень опасности, мешая работе сотрудников правоохранительных органов и используя мобильную связь.
2Г	1	Вы правильно понимаете ситуацию, но не в полной мере знаете порядок Ваших действий

		и степень опасности, можете спровоцировать панику.
2А	0	Вы неправильно оцениваете ситуацию, не знаете своих действий в случае угрозы теракта, подвергая себя и других опасности.
3Б	2	Вы хорошо понимаете ситуацию и правильно и умело действуете при возникновении угрозы террористического акта, что поможет спасти Вашу жизнь и жизни окружающих людей.
3Г	2	Вы хорошо понимаете ситуацию и правильно и умело действуете при возникновении угрозы террористического акта, что поможет спасти Вашу жизнь и жизни окружающих людей.
3Д	2	Вы хорошо понимаете ситуацию и правильно и умело действуете при возникновении угрозы террористического акта, способствуя установлению причастных к нему лиц.
3А	0	Вы неправильно оцениваете ситуацию, подвергая смертельному себя и окружающих Вас людей.
3В	0	Вы неправильно оцениваете ситуацию, подвергая смертельному себя и окружающих Вас людей.

Приложение Е

Проверка нормальности распределения

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Планомерно сть	Целеустремл енность	Настойчивос ть	Фиксация	Самоорганиза ция	Ориен.наст	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД	Уд_учебным _процессом	Уд_воспитат ельным_про цессом	Уд_избранно й_профессие й	Общий_инде кс_удовлетво ренности
N		45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	25,9333	35,4444	25,0667	16,4444	11,6222	9,6000	124,0889	3,8089	3,5800	3,9067	3,7578
	Среднекв. отклонения	2,83164	3,30671	3,66432	3,52624	2,53421	2,47166	9,23881	,25390	,30271	,16569	,17900
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,233	,259	,132	,204	,095	,119	,115	,226	,140	,336	,129
	Положительные	,233	,133	,132	,141	,095	,119	,078	,226	,140	,287	,093
	Отрицательные	-,221	-,259	-,112	-,204	-,093	-,098	-,115	-,219	-,122	-,336	-,129
Статистика критерия		,233	,259	,132	,204	,095	,119	,115	,226	,140	,336	,129
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,000 ^c	,000 ^c	,048 ^c	,000 ^c	,200 ^{c,d}	,117 ^c	,163 ^c	,000 ^c	,028 ^c	,000 ^c	,058 ^c

- a. Проверяемое распределение является нормальным.
b. Вычислено из данных.
c. Коррекция значимости Лиллиефорса.
d. Это нижняя граница истинной значимости.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Планомерно сть	Целеустремл енность	Настойчивос ть	Фиксация	Самоорганиза ция	Ориен.наст	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД	Уд_учебным _процессом	Уд_воспитат ельным_про цессом	Уд_избранно й_профессие й	Общий_инде кс_удовлетво ренности
N		45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	18,4000	30,4444	22,3778	23,4444	9,3556	6,0000	107,3556	3,3556	3,1711	3,0111	3,1089
	Среднекв. отклонения	3,52523	4,55050	6,41833	6,80760	1,92065	1,90693	20,48631	,44952	,47079	,55931	,44611
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,081	,123	,143	,148	,173	,122	,160	,165	,213	,134	,099
	Положительные	,081	,060	,067	,095	,173	,122	,112	,091	,131	,090	,087
	Отрицательные	-,079	-,123	-,143	-,148	-,107	-,122	-,160	-,165	-,213	-,134	-,099
Статистика критерия		,081	,123	,143	,148	,173	,122	,160	,165	,213	,134	,099
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,200 ^{c,d}	,087 ^c	,022 ^c	,014 ^c	,002 ^c	,089 ^c	,006 ^c	,004 ^c	,000 ^c	,041 ^c	,200 ^{c,d}

- a. Проверяемое распределение является нормальным.
b. Вычислено из данных.
c. Коррекция значимости Лиллиефорса.
d. Это нижняя граница истинной значимости.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Планомерно сть	Целеустремл енность	Настойчивос ть	Фиксация	Самооргани зация	Ориен.наст	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД	Уд_учебным _процессом	Уд_воспитат ельным_про цессом	Уд_избранно й_профессие й	Общий_инде кс_удовлетво ренности
N		42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	18,1190	31,8333	23,4048	22,6667	8,7143	4,5714	109,3095	3,3381	3,2238	2,9524	3,1500
	Среднекв. отклонения	3,30707	4,79286	6,91079	4,59409	2,86515	1,59485	13,21582	,34988	,42069	,47176	,39339
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,118	,181	,107	,201	,121	,188	,075	,204	,168	,183	,146
	Положительные	,118	,067	,107	,201	,106	,188	,058	,120	,100	,112	,109
	Отрицательные	-,106	-,181	-,104	-,139	-,121	-,138	-,075	-,204	-,168	-,183	-,146
Статистика критерия		,118	,181	,107	,201	,121	,188	,075	,204	,168	,183	,146
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,155 ^c	,001 ^c	,200 ^{c,d}	,000 ^c	,131 ^c	,001 ^c	,200 ^{c,d}	,000 ^c	,004 ^c	,001 ^c	,025 ^c

a. Проверяемое распределение является нормальным.

b. Вычислено из данных.

c. Коррекция значимости Лиллиефорса.

d. Это нижняя граница истинной значимости.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Планомерно сть	Целеустремл енность	Настойчивос ть	Фиксация	Самооргани зация	Ориен.наст	Общий_сумм арный_балл _по_ОСД	Уд_учебным _процессом	Уд_воспитат ельным_про цессом	Уд_избранно й_профессие й	Общий_инде кс_удовлетво ренности
N		42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	22,3810	32,4048	24,0238	20,7143	7,5714	6,1429	113,2381	3,4595	3,3595	3,2857	3,3429
	Среднекв. отклонения	2,85377	4,35083	5,95712	3,03062	2,89779	1,80205	9,77006	,31004	,36895	,47193	,36967
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,172	,130	,105	,224	,159	,198	,075	,111	,123	,109	,141
	Положительные	,172	,093	,090	,224	,159	,198	,075	,111	,123	,109	,141
	Отрицательные	-,090	-,130	-,105	-,114	-,109	-,135	-,064	-,091	-,078	-,100	-,095
Статистика критерия		,172	,130	,105	,224	,159	,198	,075	,111	,123	,109	,141
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,003 ^c	,074 ^c	,200 ^{c,d}	,000 ^c	,010 ^c	,000 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,113 ^c	,200 ^{c,d}	,034 ^c

a. Проверяемое распределение является нормальным.

b. Вычислено из данных.

c. Коррекция значимости Лиллиефорса.

d. Это нижняя граница истинной значимости.

Приложение Ж
Сравнение результатов КГ и ЭГ до начала ОЭР
по критерию U-Манна-Уитни

Ранги

	1-КГ, 2-ЭГ	N	Средний ранг	Сумма рангов
Планомерность	1,00	42	42,65	1791,50
	2,00	45	45,26	2036,50
	Всего	87		
Целеустремленность	1,00	42	47,81	2008,00
	2,00	45	40,44	1820,00
	Всего	87		
Настойчивость	1,00	42	46,73	1962,50
	2,00	45	41,46	1865,50
	Всего	87		
Фиксация	1,00	42	41,90	1760,00
	2,00	45	45,96	2068,00
	Всего	87		
Самоорганизация	1,00	42	40,44	1698,50
	2,00	45	47,32	2129,50
	Всего	87		
Ориен.наст	1,00	42	33,94	1425,50
	2,00	45	53,39	2402,50
	Всего	87		
Общий_суммарный_бал л_по_ОСД	1,00	42	43,73	1836,50
	2,00	45	44,26	1991,50
	Всего	87		
Уд_учебным_процессо м	1,00	42	42,76	1796,00
	2,00	45	45,16	2032,00
	Всего	87		
Уд_воспитательным_пр оцессом	1,00	42	43,92	1844,50
	2,00	45	44,08	1983,50
	Всего	87		
Уд_избранной_професс ией	1,00	42	42,77	1796,50
	2,00	45	45,14	2031,50
	Всего	87		
Общий_индекс_удовлет воренности	1,00	42	45,25	1900,50
	2,00	45	42,83	1927,50
	Всего	87		

Приложение Ж
Сравнение результатов КГ и ЭГ по окончанию ОЭР
по критерию U-Манна-Уитни

Ранги

	1-КГ, 2-ЭГ	N	Средний ранг	Сумма рангов
Планомерность	1,00	42	29,64	1245,00
	2,00	45	57,40	2583,00
	Всего	87		
Целеустремленность	1,00	42	35,01	1470,50
	2,00	45	52,39	2357,50
	Всего	87		
Настойчивость	1,00	42	42,50	1785,00
	2,00	45	45,40	2043,00
	Всего	87		
Фиксация	1,00	42	58,07	2439,00
	2,00	45	30,87	1389,00
	Всего	87		
Самоорганизация	1,00	42	28,19	1184,00
	2,00	45	58,76	2644,00
	Всего	87		
Ориен.наст	1,00	42	27,32	1147,50
	2,00	45	59,57	2680,50
	Всего	87		
Общий_суммарный_бал л_по_ОСД	1,00	42	30,51	1281,50
	2,00	45	56,59	2546,50
	Всего	87		
Уд_учебным_процессо м	1,00	42	29,87	1254,50
	2,00	45	57,19	2573,50
	Всего	87		
Уд_воспитательным_пр оцессом	1,00	42	36,37	1527,50
	2,00	45	51,12	2300,50
	Всего	87		
Уд_избранной_професс ией	1,00	42	27,32	1147,50
	2,00	45	59,57	2680,50
	Всего	87		
Общий_индекс_удовлет воренности	1,00	42	29,38	1234,00
	2,00	45	57,64	2594,00
	Всего	87		

Приложение 3

Сравнение результатов экспериментальной группы до и после опытно-экспериментальной работы

Описательные статистики

	N	Среднее	Среднекв. отклонения	Минимум	Максимум
Планомерность_до	45	18,4000	3,52523	11,00	26,00
Целеустремленность_до	45	30,4444	4,55050	20,00	38,00
Настойчивость_до	45	22,3778	6,41833	6,00	32,00
Фиксация_до	45	23,4444	6,80760	10,00	33,00
Самоорганизация_до	45	9,3556	1,92065	5,00	14,00
Ориен.наст_до	45	6,0000	1,90693	2,00	11,00
Общий_суммарный_балл_по_ОСД_до	45	107,3556	20,48631	13,00	135,00
Уд_учебным_процессом_до	45	3,3556	,44952	2,10	4,00
Уд_воспитательным_процессом_до	45	3,1711	,47079	1,80	3,70
Уд_избранной_профессией_до	45	3,0111	,55931	2,00	3,90
Общий_индекс_удовлетворенности_до	45	3,1089	,44611	2,20	3,80
Планомерность_после	45	25,9333	2,83164	15,00	28,00
Целеустремленность_после	45	35,4444	3,30671	29,00	40,00
Настойчивость_после	45	25,0667	3,66432	17,00	32,00
Фиксация_после	45	16,4444	3,52624	10,00	22,00
Самоорганизация_после	45	11,6222	2,53421	5,00	17,00
Ориен.наст_после	45	9,6000	2,47166	5,00	14,00
Общий_суммарный_балл_по_ОСД_после	45	124,0889	9,23881	98,00	141,00
Уд_учебным_процессом_после	45	3,8089	,25390	3,00	4,00
Уд_воспитательным_процессом_после	45	3,5800	,30271	3,00	4,00
Уд_избранной_профессией_после	45	3,9067	,16569	3,20	4,00
Общий_индекс_удовлетворенности_п	45	3,7578	,17900	3,20	4,00