

На правах рукописи



Лебедева Ксения Сергеевна

**СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

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

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Барнаул – 2020

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном
учреждении высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

Никитина Любовь Андреевна

доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой теории и методики начального образования

Официальные оппоненты:

Поздеева Светлана Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования

Волкова Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», доцент кафедры педагогики и психологии

Ведущая организация:

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»

Защита состоится «09» сентября 2020 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 999.229.02 на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» по адресу: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55, зал Ученого совета.

С диссертацией можно ознакомиться в научно-педагогической библиотеке ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» по адресу: г. Барнаул, ул. Молодежная, 55 и на официальном сайте университета <https://www.altspu.ru>

Автореферат разослан «__» _____ 2020 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Куликова Людмила Геннадьевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. На сегодняшний день на всех этапах образования к обучающимся предъявляются требования, связанные, прежде всего, с их готовностью к самосовершенствованию и самообразованию. Особое внимание отводится развитию и становлению данных умений на ступени высшего образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах в качестве одной из универсальных компетенций для всех направлений и специальностей определяется самоорганизация и саморазвитие, раскрываемая через способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.

Значимость самоорганизации обучающихся обусловлена также глобальными социальными изменениями, связанными с гуманизацией и информатизацией общества, возросшими объёмами усваиваемого материала, быстрым устареванием информации. Современный человек должен обладать умениями и действиями, которые позволят ему не только усваивать и овладевать поступающей информацией, но и самостоятельно отбирать, добывать и перерабатывать необходимое в соответствии со своими образовательными потребностями. Данная тенденция нашла отражение во многих мировых проектах (международные программы ЮНЕСКО, проекты TUNING, STELLAR) и выразилась в определении понятия «универсальное учебное действие», рассматриваемое как базовое умение учиться, позволяющее в дальнейшем самостоятельно развиваться и самосовершенствоваться.

Однако, несмотря на эти общемировые тенденции и образовательные запросы государства, на практике обучающиеся вузов не всегда способны проявлять данное умение. Так, проведённый нами в 2017 году опрос студентов Алтайского государственного педагогического университета выявил, что значительное количество студентов (41%) ориентировано на выполнение учебных действий, не предполагающих использование самостоятельных форм работы и проявлений инициативы. В то же время содержание образовательных программ в вузе предполагает увеличение доли самостоятельной работы, где обучающимся необходимо иметь уже развитые умения самостоятельного целеполагания, самоанализа, самооценки, рефлексии собственной образовательной деятельности. На практике основной акцент делается на развитие учебной самостоятельности, при которой целью является решение познавательных задач, связанных с изучением дисциплины и овладением общими способами научного познания и их применением в учебной деятельности. В свою очередь, образовательная самостоятельность направлена на построение личностных смыслов обучающимися, становление их профессиональных мотивов, приобретение образовательного опыта в области будущей профессии и их образовательной позиции. В связи с этим, несформированность образовательной самостоятельности влечёт за собой невозможность в дальнейшем самообразовываться, самосовершенствоваться,

учиться на протяжении всей жизни.

Таким образом, возникает необходимость рассмотрения вопросов становления образовательной самостоятельности, т. к. именно в становлении обучающиеся открывают смыслы и способы работы, становятся активными участниками своей образовательной деятельности.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Вопросам формирования и развития самостоятельности обучающихся посвящено значительное количество работ, среди которых можно выделить несколько направлений:

- исследования, изучающие учебно-познавательную самостоятельность учащихся (Г.И. Щукина, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.Г. Казакова, П.И. Пидкасистый, О.Б. Даутова, И.В. Гладкая, Г.Д. Кириллова и др.);
- работы, посвящённые изучению самообразовательной деятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.К. Громцева и др.);
- труды, рассматривающие различные аспекты развития образовательной самостоятельности (С.М. Абрамов, О.Н. Ермакова, Л.В. Мезенцева, Е.А. Таранчук, Г.В. Гордиянова).

Анализ проведённых исследований показал, что в центре внимания исследователей находится изучение учебно-познавательной самостоятельности обучающихся и организации самостоятельной работы, а исследований в области становления образовательной самостоятельности представлено недостаточно. Об этом свидетельствует обзор диссертационных исследований в базе данных Российской государственной библиотеки за последние тринадцать лет (2006-2019 гг.). Так, из 100 представленных тем исследований за указанный период большая часть работ (55%) посвящена усовершенствованию различных форм самостоятельной работы и их развитию в учебной деятельности (Н.Б. Стрекалова, И.А. Беляева, Э.В. Шепель, Ю.И. Батдалова, Т.В. Тарбокова, А.В. Петьков, Н.А. Соловьева, Ю.В. Баяева, В.Ф. Торосян, Т.И. Кулагина и другие).

Второе место по количеству исследований (32%) занимают исследования, которые посвящены рассмотрению самообразовательной деятельности и факторов её формирования (Е.Л. Гриченко, Ю.Н. Кочеров, Е.А. Крылова, Е.В. Серебряник, Т.Е. Землинская, И.А. Луконина, Е.Н. Фомина и др.). Из вышеперечисленных работ только 5% диссертационных исследований раскрывают понятие «образовательная самостоятельность» (Г.В. Гордиянова, Л.В. Мезенцева, С.М. Абрамов, О.Н. Ермакова, Е.А. Таранчук).

Анализ зарубежных исследований позволил установить, что рассмотрение вопросов учебной и образовательной самостоятельности является актуальным. При этом мы заметили, что исследователи рассматривают следующие направления:

- проблемы развития учебной автономии учащихся (L. Dickinson, C. Rathbone),
- формирование образовательной самостоятельности студентов в высшей школе (B.J. Zimmerman, A. Scharle, A. Szabo, Z. Dorney),

- развитие образовательной самостоятельности учителя (I. McGrath, R. Smith).

Обзор психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований, посвящённый изучению образовательной самостоятельности обучающихся, позволил выявить основные аспекты исследования:

- возникновение образовательной самостоятельности у студентов в ходе дистанционного обучения (С.М. Абрамов, 2003);

- воспитание образовательной самостоятельности будущих педагогов посредством использования предметно-дидактического комплекса дисциплин (О.Н. Ермакова, 2007);

- формирование образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза с помощью актуализации их образовательного потенциала, применения ситуационного обучения, вовлечения обучающихся в автономную образовательную деятельность (Е.А. Таранчук, 2008);

- развитие образовательной самостоятельности обучающихся колледжа посредством применения научно-исследовательского комплекса (Л.В. Мезенцева, 2009);

- особенности развития образовательной самостоятельности студентов в ходе реализации индивидуального образовательного маршрута (Г.В. Гордиянова, 2016).

Вместе с тем, мы заметили, что в исследованиях отсутствует разработанное научно-теоретическое обоснование образовательной самостоятельности обучающихся и этапов её становления в совместной образовательной деятельности.

Таким образом, аналитический обзор научной литературы и педагогического опыта позволили выявить ряд **противоречий** между:

- ориентацией современного образования в условиях введения новых стандартов на развитие самостоятельности обучающихся и недостаточной научно-теоретической разработанностью проблемы становления образовательной самостоятельности;

- возрастающими потребностями общества в обучающихся, способных к саморазвитию и самоорганизации, и неразработанностью этапов становления образовательной самостоятельности у них;

- необходимостью соорганизации самостоятельной учебной деятельности и совместной образовательной деятельности в процессе становления образовательной самостоятельности и их рассогласованностью на практике.

Вышеназванные противоречия определили постановку **проблемы** нашего исследования: поиск и разработка содержания этапов становления образовательной самостоятельности.

Недостаточная разработанность проблемы, её актуальность и значимость как в теоретическом, так и в практическом смысле обусловили выбор **темы исследования** – «Становление образовательной самостоятельности обучающихся».

Выявленная проблема позволила определить **цель** исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить этапы становления образовательной самостоятельности у обучающихся вуза.

Объект исследования: образовательная деятельность обучающихся в вузе.

Предмет исследования: этапы становления образовательной самостоятельности обучающихся в вузе.

Ведущая идея исследования: становление образовательной самостоятельности обучающихся происходит поэтапно в процессе вовлечения их в совместную образовательную деятельность, где они овладевают способами её организации, а затем «переносят» эти способы на собственную образовательную деятельность, при этом возможен переход на каждом этапе от совместной деятельности к самостоятельной, и обратно.

Гипотеза исследования заключается в том, процесс организации становления образовательной самостоятельности предполагает следующее:

- уточнение содержательных характеристик образовательной самостоятельности;
- определение критериев и уровней овладения образовательной самостоятельностью, выступающие ориентирами при её диагностике;
- проектирование этапов становления образовательной самостоятельности в процессе совместной образовательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть феномен образовательной самостоятельности обучающихся.
2. Определить основные характеристики содержания образовательной самостоятельности обучающихся.
3. Выявить и обосновать критерии и уровни овладения образовательной самостоятельностью обучающихся.
4. Разработать и экспериментально проверить этапы становления образовательной самостоятельности обучающихся в процессе совместной образовательной деятельности.
5. Обобщить и интерпретировать результаты становления образовательной самостоятельности.

Теоретико-методологической основой нашего исследования послужили:

- положения гуманитарного подхода в образовании (А. Маслоу, В. Франкл, М.К. Мамардашвили);
- личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
- концептуальные положения педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, С.И. Поздеева, Л.А. Никитина, И.Ю. Малкова, Н.В. Волкова);
- исследования в области изучения учебно-познавательной (П.И. Пидкасистый, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, Е.А. Шамонин и др.) и образовательной (Г.В. Гордиянова, Л.В. Мезенцева, С.М. Абрамов, О.Н. Ермакова, Е.А. Таранчук) самостоятельности обучающихся;

- зарубежные исследования учебной автономии и образовательной самостоятельности (J. Broad, B.J. Zimmerman, A. Scharle, A. Szabo, Z. Dorney, R.C. Smith, I. McGrath).

В ходе исследовательской работы были использованы следующие **методы** исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической, философской, методической литературы.

Эмпирические: педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анализ рефлексивных эссе, анализ экспертных карт, моделирование образовательных ситуаций.

Методы гуманитарного исследования: феноменологические описания, методика реконструкции инновационного опыта, экспертные оценки.

Диагностические методы: опросник Л.В. Байбородовой на определение ведущих мотивов деятельности, методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), статистические и математические методы обработки экспериментальных данных.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета, Семипалатинского государственного педагогического института, Государственного университета имени Шакарима города Семей среди контингента обучающихся педагогического направления. Всего за период с 2013 по 2017 гг. на всех этапах эксперимента приняли участие 180 студентов, 20 преподавателей вузов.

Организация и этапы исследования:

Первый этап (2012-2014гг.) – поисково-теоретический – определение проблемы исследования, отбор и анализ источников по проблеме исследования, конкретизация темы исследования и категориального аппарата (цели, задач, гипотезы, объекта, предмета).

Второй этап (2015-2017гг.) – опытно-экспериментальный – разработка, реализация и проверка этапов становления образовательной самостоятельности обучающихся.

Третий этап (2018-2019гг.) – обобщающий – анализ и интерпретация полученных данных в ходе опытно-экспериментальной работы, обобщение результатов исследования, оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Определены содержательные характеристики образовательной самостоятельности за счёт определения её как *образовательного действия*, приобретаемого и функционирующего в образовательной деятельности, которое проявляется в инициативе, личностной заинтересованности в образовании, владении способами организации образовательной деятельности, стремлении к самообразованию;

2. Выделены и обоснованы *уровни* (репродуктивный, реконструктивный, творческий) и *критерии* овладения образовательной самостоятельностью обучающихся: изменение ведущих мотивов образовательной деятельности

студентов, умение ставить цель, анализировать, рефлексировать образовательную деятельность, владение способами организации образовательной деятельности, владение презентационными умениями, проявление образовательной позиции в образовательной деятельности;

3. Обоснованы этапы становления образовательной самостоятельности обучающихся:

- *этап вхождения в образовательную деятельность*, где студенты начинают осознавать свою роль и значимость в построении собственной образовательной деятельности;

- *этап реконструкции и конструирования образовательной деятельности*, на котором обучающиеся в процессе анализа и рефлексии исследуют, реконструируют и конструируют собственную образовательную деятельность;

- *этап проектирования образовательной деятельности*, где студенты самостоятельно выстраивают свои основания для анализа и рефлексии собственной деятельности, проектируют и прогнозируют свою дальнейшую образовательную деятельность.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Уточнено понятие «образовательная самостоятельность» как образовательное действие и выделены её компоненты:

- мотивационного (проявление мотивов образовательной деятельности обучающихся, в основе которых стремление к самообразованию);

- когнитивного, характеризующегося наличием умений самостоятельно осуществлять целеполагание, анализ, оценку, рефлексия своей образовательной деятельности;

- деятельностного, предполагающего проявление активной образовательной позиции, выражающейся в инициативе, выборе оптимальных способов организации своей деятельности в конкретной образовательной ситуации;

2. Определены основные критерии и уровни овладения образовательной самостоятельностью, что позволяет оценить и измерить состояние и динамику её становления у обучающихся в вузе;

3. Раскрыты особенности становления образовательной самостоятельности обучающихся через прохождение ряда этапов (этап вхождения в образовательную деятельность, этап реконструкции и конструирования образовательной деятельности, этап проектирования образовательной деятельности), с учётом изменения форм и способов организации образовательной деятельности, где происходит переход обучающихся от совместной образовательной деятельности к самостоятельной как ведущей, что развивает идеи концепции педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова).

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработан и реализован на практике спецкурс «Самоорганизация образовательной деятельности студентов»;

- создан учебно-методический комплект, включающий электронное учебное пособие для преподавателей «Самоорганизация образовательной

деятельности студентов», хрестоматию и рабочую тетрадь студента, которые являются учебно-методическим сопровождением спецкурса;

- разработаны и использованы в ходе образовательного процесса авторские методики использования организационно-деятельностных игр «Сам себе журналист», «Найди проблему и решение»;

- предложен и апробирован диагностический инструментарий для определения уровней становления образовательной самостоятельности студентов.

Личный вклад соискателя состоит в описании феномена образовательной самостоятельности, разработке содержания этапов становления образовательной самостоятельности обучающихся, форм и методов, использованных при прохождении данных этапов, диагностического инструментария для определения уровней овладения образовательной самостоятельностью, анализе и интерпретации полученных в ходе эксперимента результатов.

Достоверность полученных результатов определена соответствием программы исследования целям и задачам, теоретико-методологической базой исследования, включающей фундаментальные разработки по теме исследования, репрезентативностью выборки и оптимальным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Образовательная самостоятельность рассматривается как образовательное действие, приобретаемое и функционирующее в образовательной деятельности, включающее в свой состав умения выявлять проблемы собственной деятельности (на основе анализа и рефлексии), ставить цель, планировать ее достижение, обосновывать свою позицию в выборе пути и средств по достижению цели, тем самым, управлять своим образованием. В её состав входят мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Под становлением образовательной самостоятельности понимается постоянное оформление и проявление собственных образовательных смыслов обучающихся в процессе образовательной деятельности.

2. Измерение уровней овладения образовательной самостоятельностью проявляется по следующим критериям:

- изменение ведущих мотивов образовательной деятельности обучающихся;

- умение ставить цель собственной образовательной деятельности (ОД),

- умение анализировать и рефлексировать ОД,

- владение способами организации ОД, презентационными умениями в образовательной деятельности,

- проявление образовательной позиции.

Уровнями овладения образовательной самостоятельностью выступают репродуктивный, реконструктивный и творческий.

3. Этапы становления образовательной самостоятельности включают в себя *этап вхождения в образовательную деятельность, этап реконструкции и конструирования образовательной деятельности, этап проектирования*

образовательной деятельности. Выбор этапов обусловлен логикой гуманитарного подхода к развертыванию совместной деятельности, где каждый обучающийся способен вовлекаться в процесс образования, конструируя и реконструируя самостоятельно собственную деятельность, а в дальнейшем проектируя её. Значимыми для их реализации становится:

- изменение характера образовательной деятельности всех участников в ходе становления образовательной самостоятельности: от осмысления занимаемой образовательной позиции (этап вхождения) к реконструкции и конструированию образовательной деятельности (этап реконструкции и конструирования), а в дальнейшем к проектированию образовательной деятельности (этап проектирования);

- применение форм построения совместной образовательной деятельности (кейс, организационно-деятельностные игры, буктрейлер, образовательные ситуации), в результате чего все субъекты образовательной деятельности вовлекаются в процессы целеполагания, проявления инициативы и рефлексии собственных образовательных действий и их результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования были представлены и обсуждены на международных научно-практических конференциях: «Актуальные проблемы непрерывного образования» (Павлодар, 2019), «Ломоносов – 2018» (Москва, 2018), XIII научно-методическая конференция с международным участием (Ярославль, 2018), «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования» (Барнаул, 2013-2015), «Перспективы развития высшей школы» (Гродно, 2016), «X Машеровские чтения» (Витебск, 2016), «Система менеджмента качества: опыт и перспективы» (Иркутск, 2016); на всероссийской научно-практической конференции «Подготовка студентов и учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников» (Барнаул, 2015); на республиканской научно-практической конференции республиканской научно-практической конференции Алтынсаринские чтения «Интеграция педвуза и образовательных организаций по внедрению инноваций в практику» (Костанай, 2016). Теоретические и научно-практические результаты исследования обсуждены на заседании кафедры теории и методики начального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» и Государственного университета имени Шакарима (г. Семей, Республика Казахстан) и внедрены в учебную практику.

По материалам диссертационного исследования опубликовано 25 работ, в том числе 6 статей в журналах, включенных в Перечень ВАК РФ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, 12 публикаций в сборниках материалов международных и всероссийских научных, научно-практических конференций, методическое пособие, хрестоматия для студента, рабочая тетрадь студента.

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Общий объём диссертации составляет 177 страниц. Список литературы включает 171 источник, в том числе 20 источников на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность темы; сформулирована его ведущая идея; определен научный аппарат исследования (объект, предмет, цель, задачи, гипотеза); определены методы и экспериментальная база исследования; раскрыты теоретическая и методологическая основа проводимого исследования и этапы организации опытно-экспериментальной работы; обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; отражены достоверность и обоснованность полученных в исследовании результатов, область их апробации.

В первой главе «Постановка проблемы становления образовательной самостоятельности обучающихся» решены задачи исследования, связанные с определением основных характеристик содержания образовательной самостоятельности, раскрытием феномена образовательной самостоятельности и выявлением критериев её овладения у обучающихся.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы показал, что вопросы развития и формирования самостоятельности привлекают внимание исследователей из различных областей научного знания (философия – Демокрит, Сократ, Э. Шефтсбери, И. Кант; отечественная психология – С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, К.А. Абульханова-Славская, М.В. Гамезо и др.; зарубежная психология – А. Маслоу, Э. Фромм, В. Франкл и др.). При этом самостоятельность не только является потребностью человека (А. Маслоу), но от её наличия зависит эффективность деятельности (А. Бандура), наполненность жизни личностным смыслом (В. Франкл) и обретение позитивной свободы (Э. Фромм, Р. Мэй).

В педагогике тема самостоятельности в обучении рассматривается как одна из главных, отражение чего находим в трудах выдающихся педагогов Я.А. Коменского, И. Песталотти, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого и других просветителей XVII-XIX веков.

На современном этапе интерес к изучению данной темы возрастает, что связано с изменениями требований к обучающимся, а также с критикой традиционных форм обучения и пассивности студентов, проявляемой в учебной деятельности. Проблемам развития самостоятельности обучающихся посвящены работы Е.Я. Голант, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, И.Я. Лернера, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина, В.А. Сластёнина, О.Б. Даутовой, Г.Д. Кирилловой, И.В. Гладкой и ряда других исследователей.

Использование феноменологического анализа позволило нам выявить существенные признаки феномена образовательной самостоятельности:

постановка цели, планирование в её достижении, принятие и обоснование собственной позиции, поиск средств в решении проблемы.

Сопоставив теоретический обзор современных исследований и результатов феноменологического анализа, мы определили проблемное поле исследования. Так, большинство работ отечественных и зарубежных авторов посвящено развитию образовательной самостоятельности в рамках учебной деятельности, где инициатива исходит не от самих обучающихся и приобретает признаки учебной работы. В то же время в образовании акцент переносится на образовательную деятельность, где на первый план ставится определение и построение человеком собственных смыслов дальнейшего образования. Всё это говорит о необходимости рассмотрения образовательной самостоятельности (ОС), развивающейся в контексте образовательной деятельности, а именно совместной.

В диссертации представлен анализ исследований учёных о значимости совместности для развития самостоятельности личности на разных возрастных этапах (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Дж. Купер, Р. Смит). Однако вопросы формирования самостоятельности в диссертационных исследованиях (Г.В. Гордиянова, Л.В. Мезенцева, С.М. Абрамов, О.Н. Ермакова, Е.А. Таранчук) рассматриваются с точки зрения овладения обучающимися только способами выполнения самостоятельной работы. В этом случае фиксируется не различие понятий учебно-познавательной и образовательной самостоятельности. В работе представлены их отличия по следующим основаниям: ведущие потребности обучающихся при развитии, цель и область развития, осмысление обучающимися своих действий и образовательной позиции, выбор траектории развития обучающимися. Как мы заметили в ходе аналитического обобщения, одними из главных особенностей ОС являются направленность на построение личностных смыслов обучающимися, становление их профессиональных мотивов, приобретение образовательного опыта в области будущей профессии и их образовательной позиции, инициатива обучающихся и превалирование образовательной деятельности при овладении образовательной самостоятельностью.

В педагогике совместной деятельности данные понятия выступают в качестве ведущих, поэтому мы обратились к авторской концепции педагогики совместной деятельности Г.Н. Прокументовой. Автор рассматривает совместную деятельность педагога и обучающихся как предмет и содержание образования. По её мнению, образование «образуется», благодаря совместной деятельности, проявлению личностных инициатив и построению личностных смыслов образовательной деятельности всех участников педагогического процесса.

Анализ работ, посвящённых изучению ОС, выявил разноплановость позиций на её содержание. С одной стороны, она рассматривается как *качество личности*, обладающее определёнными характеристиками (А.В. Петровский, С.М. Абрамов, Е.А. Таранчук), с другой – как *деятельность*, способствующая овладению совокупностью интегративных знаний, умений, способностей (Е.Б. Бережнова, В.В. Краевский, О.Н. Ермакова).

При определении ОС мы руководствовались положениями деятельностной теории (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), где сознание и личность, а также такие личностные характеристики как качества, способности, характер проявляются в деятельности и формируются в ней же.

В образовании ведущей деятельностью обучающихся, согласно запросам общества и государства является образовательная деятельность, в которой главной целью выступает построение собственных смыслов образования. Однако «смысл не живет в человеке, смысл живет только между людьми» (М. Бахтин), взаимодействие с другими способствует осознанию своей деятельности и влиянию на её выстраивание.

Согласно данной позиции, предметом образовательной деятельности становится не только открытие новых знаний с помощью исследовательских процедур, но и опыт решения личностных образовательных задач, включающий деятельностные характеристики – мотивацию, целеполагание, планирование, постановку и решение задач, рефлексия хода и результатов деятельности. Отсюда ОС входит в состав образовательной деятельности, является действием, которое способствует реализации целей данной деятельности.

Таким образом, образовательная самостоятельность (ОС) понимается нами как образовательное действие, приобретаемое и функционирующее в образовательной деятельности, включающее в свой состав умения выявлять проблемы собственной деятельности (на основе анализа и рефлексии), ставить цель, планировать ее достижение, обосновывать свою позицию в выборе пути и средств по достижению цели, управлять своим образованием.

В её состав входят мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, каждый из которых имеет ряд критериев и показателей. Так, *мотивационный компонент* выражен проявлением следующего **критерия**: изменение ведущих мотивов образовательной деятельности (ОД) обучающихся – от личностных мотивов к профессиональным мотивам. Следуя основным положениям теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, неотъемлемым структурным элементом любой деятельности является мотив и мотивация, при этом мотивы определяются как побуждение, придают личностный смысл собственной деятельности. Для обучающихся в вузе ОД подразумевает раскрытие значимости этой деятельности в плане дальнейшего профессионального самосовершенствования, отсюда становится необходимым для становления ОС наличия не только внешних (личностных) мотивов, но и внутренних (профессиональных).

Когнитивный компонент раскрывается через следующие **критерии** – умение ставить цель ОД; умение анализировать ОД, умение рефлексировать ОД. Как видим, в качестве критериев нами выделены основные познавательные процессы, без которых представляется невозможным становление ОС обучающихся. Так, без целеполагания в дальнейшем затруднено проведение анализа и рефлексии. Без анализа студенты не могут осуществить рефлексия своей деятельности. Таким образом, все три критерия являются взаимосвязанными и взаимодополняемыми. Определение именно ОД в качестве основания для постановки целей, анализа и рефлексии связано с тем, что

образовательная самостоятельность формируется непосредственно в образовательной деятельности обучающихся в вузе и характеризует её.

Критериями присутствия *деятельностного компонента* выступают овладение обучающимися способами организации ОД; презентационными умениями; проявление их образовательной позиции. В деятельностном компоненте отражаются те действия, которые мы можем увидеть непосредственно в ОД обучающихся. Так, если показатели когнитивного компонента скрыты и представляют внутренние процессы, то показатели деятельностного компонента проявляются и видны во внешней деятельности.

Важным моментом в исследовании стало обращение к **становлению** образовательной самостоятельности как ключевому процессу, где происходит понимание, присвоение смысла и способа осуществления образовательной деятельности.

Во второй главе **«Опытно-экспериментальная работа по становлению образовательной самостоятельности обучающихся в вузе»** решены задачи исследования, связанные с выявлением и обоснованием уровней овладения образовательной самостоятельностью (ОС); разработкой и экспериментальной проверкой этапов становления ОС обучающихся в процессе их совместной образовательной деятельности; обобщением и интерпретацией результатов становления ОС.

Для оценки и измерения динамики овладения образовательной самостоятельностью и развития её компонентов нами были выделены уровни овладения образовательной самостоятельностью:

- *репродуктивный*: при наличии этого уровня преобладает репродуктивный характер образовательной деятельности (ОД), т. е. ОД выполняется чаще всего по образцу, воспроизводится без осмысления собственной деятельности.

- *реконструктивный*: ОД носит реконструктивный характер, где на основании того, что уже было показано, обучающийся создаёт что-то своё, реконструирует деятельность, основываясь на личный опыт.

- *творческий*: наличие этого уровня говорит о том, что на всех этапах ОД обучающимся самостоятельно проектируется, создается и реализуется своя учебная и образовательная деятельность.

После определения и обоснования содержания, компонентов, критериев и уровней образовательной самостоятельности нами была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и проверке этапов становления ОС обучающихся. Апробация проводилась на базе Алтайского государственного педагогического университета и Государственного университета имени Шакарима города Семей в период с 2015 по 2017 гг.

Опытно-экспериментальная работа включала несколько этапов. **На первом этапе (констатирующем)** с обучающимися ВУЗов была проведена диагностика уровней овладения образовательной самостоятельностью. В качестве диагностического инструментария нами были выбраны: опросник Л.В. Байбородовой, экспертная карта оценки когнитивного компонента ОС, экспертная карта оценки деятельностного компонента ОС, анализ рефлексивных текстов. Из них автором исследования были разработаны

экспертные карты оценки когнитивного и деятельностного компонентов ОС. Валидность и надёжность данных методик подтверждалось с помощью статистических методов и расчётов (коэффициент конкордации М. Кендалла). В диагностике приняло участие 100 студентов, с которыми в дальнейшем проводилась опытно-исследовательская работа на формирующем этапе эксперимента. В нашем исследовании мы не разграничивали группы на экспериментальные и контрольные, в связи с тем, что признаком гуманитарного исследования является «прослеживание» изменений, произошедших в одной и той же группе за определённый промежуток времени – «гуманитарное исследование характеризуется сравнением с самим собой» (Г.Н. Прокументова).

Данные, полученные в результате входной диагностики, показали преобладание репродуктивного уровня овладения ОС обучающимися по мотивационному (58%) и когнитивному (49%) компонентам, по деятельностному компоненту отмечено преобладание реконструктивного (50%) и репродуктивного (47%) уровней развития ОС студентов. По всем компонентам зафиксирован минимальный процент обучающихся (среднее значение – 8,5%; 11%; 3%), обладающих творческим уровнем развития ОС. Совокупность этих показателей указывает на общий репродуктивный уровень становления ОС обучающихся. Причинами такой ситуации, на наш взгляд, является отсутствие разработанных этапов становления ОС обучающихся, благодаря которым возможным стало бы устранение выявленных проблемных аспектов, рост учебно-познавательной и профессиональной мотивации, развитие умений самоорганизовывать свою деятельность, проявлять образовательную позицию и инициативу.

На *втором этапе (формирующем)* разрабатывалось и реализовывалось содержание этапов становления образовательной самостоятельности обучающихся. В качестве концептуальной базы разработки содержания этапов были определены подходы к выстраиванию образовательной деятельности в рамках *концепции педагогики совместной деятельности Г.Н. Прокументовой, развитию открытого совместного действия С.И. Поздеевой и подходы к организации и созданию образовательных ситуаций при профессиональной подготовке будущих педагогов Л.А. Никитиной.*

С учётом концептуальных оснований были определены основные этапы становления образовательной самостоятельности, которые включали этап вхождения в образовательную деятельность, этап реконструкции и конструирования образовательной деятельности, этап проектирования образовательной деятельности.

Представим содержание каждого этапа (рисунок 1) через описание форм организации образовательной деятельности, т. к. для нашего исследования важным становится применение оптимального сочетания совместной и самостоятельной работы, которое проявляется в формах организации ОД и раскрывается через цепочку действий: исследование личного опыта участников совместной деятельности → впечатления и переживания → пробное действие в особо организованном пространстве → рефлексия → образование личных смыслов участников совместной деятельности (С.И. Поздеева).

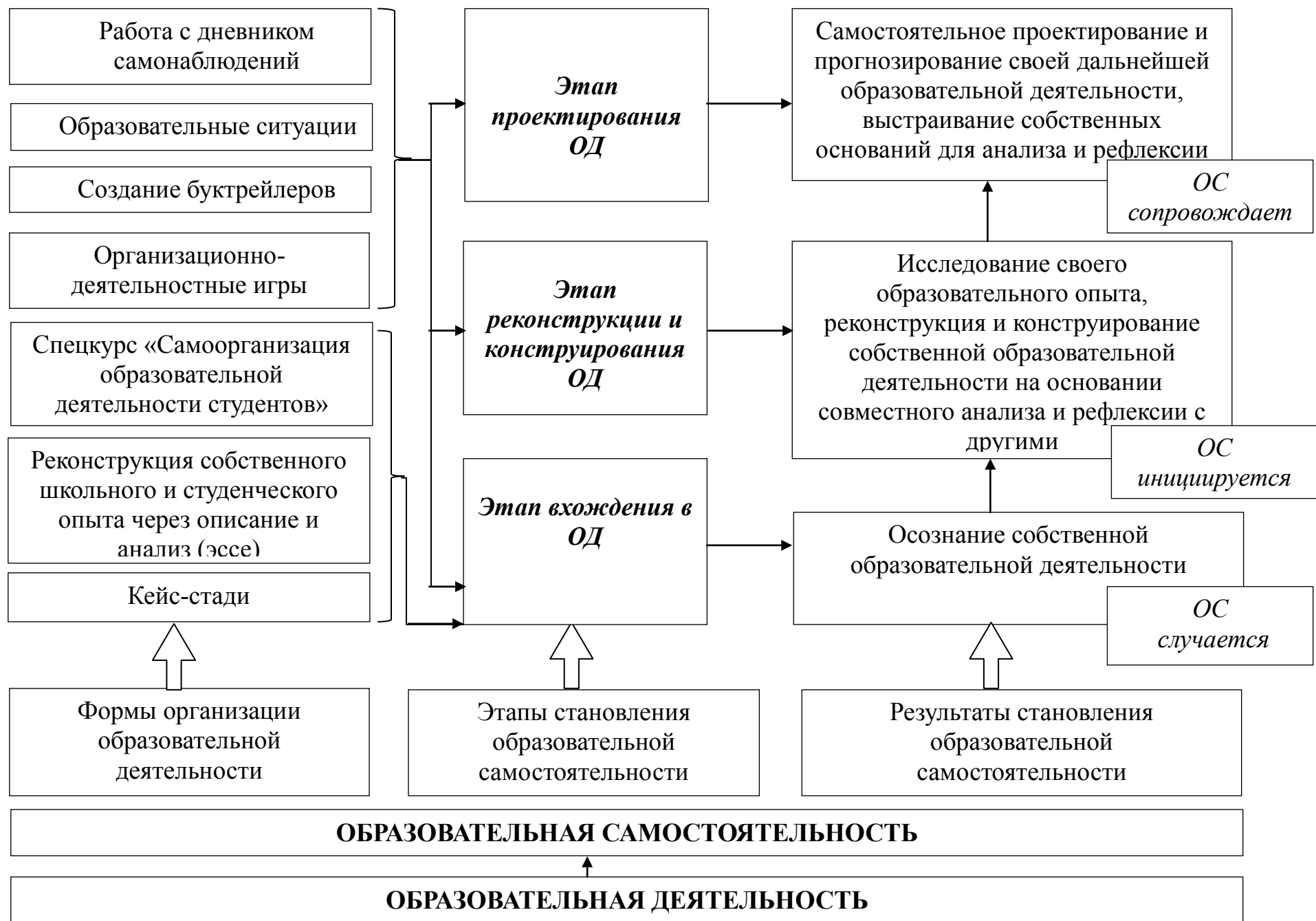


Рисунок 1 – Процесс становления образовательной самостоятельности обучающихся

На первом этапе (этап вхождения в новый вид деятельности) реализуются такие формы организации образовательной деятельности, как:

- *реконструкция собственного школьного и студенческого опыта через описание и анализ.* Обучающимся предлагалось написать эссе, где бы они описывали свой личный опыт в роли бывшего школьника и студента. Затем проводилась совместная рефлексия работ самими авторами. Это позволило обучающимся переосмыслить собственную учебную деятельность с точки зрения будущей профессии, приобрести опыт рефлексивной работы, заинтересовать студентов в последующем присвоении профессиональной деятельности и стимулировать к самостоятельной образовательной деятельности;

- *организационно-деятельностные игры «Найди проблему и решение», «Сам себе журналист».* Обе игры были разработаны нами и реализованы в ходе проведения экспериментальной работы. В ходе их проведения обучающиеся выполняли определённые задания: в первой игре нужно было найти, решить, проанализировать проблемные ситуации, которые были представлены в видеофильмах. При этом участники игры выполняли определённые «роли» («режиссёр», «сценарист», «актёр»). Во второй игре обучающиеся создавали собственные проекты газет, также выполняя «роли» («редактор», «журналист», «дизайнер»). Проведение таких форм позволило посредством осуществления рефлексии на всех этапах игр выстроить образовательный смысл собственной деятельности, через выбор определённых ролей и их смену в каждой игровой ситуации проявить инициативу и выбрать ту образовательную позицию, которая является актуальной для участника игры на данный момент; через построение совместной работы в группах формировать умения сотрудничать, с одной стороны, и, умения к самоорганизации, с другой;

- *проведение пробных занятий и создание ситуаций «вхождения» в новый вид деятельности (по классификации Л.А. Никитиной).* В течение всей экспериментальной работы обучающиеся проводили фрагменты занятий по педагогике в своих группах. Вначале проведения занятий у студентов возникали «ситуации вхождения», когда необходимо было применить свои знания, включиться в новый для них вид деятельности, который в дальнейшем будет являться для них профессиональным, т. к. работа проводилась с обучающимися педагогического направления. В процессе разрешения подобных ситуаций стали заметны как изменения в деятельности обучающихся, так и личностные изменения (развитие инициативности, поисковой активности, ответственности);

- *работа с дневником самонаблюдений.* Заполнение дневника происходило при проведении пробных занятий обучающимися и включала несколько этапов: пробное заполнение, совместный анализ дневниковых записей, конструирование формы дневника, реконструкцию собственного опыта в дневниковых записях, рефлексия, обсуждение результатов;

- *проведение кейсов.* Целью применения такой формы работы стало вовлечение студентов в совместную деятельность для рефлексии их образовательной деятельности. Кроме этого, использование кейс-стади имеет многообразные образовательные результаты, среди которых создание

авторского продукта, образование и достижение личных целей, повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем.

- *спецкурс «Самоорганизация образовательной деятельности студентов»* (1 раз в неделю, 40 часов в учебный год). Его содержание знакомит обучающихся с приёмами целеполагания, планирования и другими способами оптимизации образовательной деятельности. Все эти знания являются необходимыми для дальнейшего продвижения на последующих этапах овладения ОС.

На *втором этапе (этап реконструкции и конструирования ОД)* были реализованы такие формы организации ОД:

- *работа с дневником самонаблюдений*. Работа с дневником велась на протяжении всех этапов;

- *продолжение проведения игры «Сам себе журналист» (2 фаза)*. Данная игра включала несколько фаз проведения и длилась в течение всей экспериментальной работы;

- *работа по созданию буктрейлеров*, которая заключалась в проектировании и монтаже студентами рекламных видеороликов о книге. Основная часть работы представляла самостоятельную внеаудиторную форму, при которой обучающиеся совместно с другими участниками группы овладевали умениями оптимизировать собственную образовательную деятельность, самостоятельно искать и отбирать необходимую информацию, предоставлять её в нестандартном виде, не имея готовых шаблонов. Важным моментом являлось то, что каждый из участников на определённом этапе работы переходил от совместной деятельности (обсуждение направлений работы) к самостоятельной (написанию сюжета, монтажу).

- *проведение пробных занятий и создание ситуаций пробы наработанной схемы, ситуации «поиска», «открытия» знания в ответ на разрешение собственных затруднений*. Работа с «ситуациями пробы наработанной схемы» заключалась в том, что студентам после изучения определенных форм и методов обучения предлагалось смоделировать образовательную ситуацию, используя усвоенное. Ситуации «поиска», «открытия» знания в ответ на разрешение собственных затруднений инициировались самими студентами в ходе их подготовки к пробным урокам и были связаны с трудностями выбора определённых форм, методов и схем для занятия. На этом этапе образовательная самостоятельность не только возникала в отдельных случаях («случалась»), но инициировалась самими участниками.

На *третьем этапе (этап проектирования ОД)* происходит усложнение ОД и форм её организации. Вместе с формами, которые применялись нами на предыдущем этапе, в ходе проведения пробных занятий обучающиеся сталкивались с новыми для них ситуациями «преобразования», «совершенствования» собственной ОД. Отличие данных ситуаций заключается в том, что уже вся стратегия поведения студентов и преподавателя на занятии выстраивалась на базе исследования, самоанализа, самооценки и рефлексии. Обучающиеся уже самостоятельно не только анализируют и обсуждают

возникшую проблему, но и строят *собственные* основания для анализа. ОС сопровождала всю образовательную деятельность обучающихся.

Поэтапная реализация данных форм организации ОД способствовала, с одной стороны, осознанию необходимости становления ОС в собственной образовательной деятельности, переходу от репродуктивного к реконструктивному, а затем к творческому уровню овладения ОС студентами. С другой стороны, проведение данной работы инициировало переход обучающихся от непонимания собственной образовательной роли к осознанию своей значимости в ОД, в последующем к выбору совместной деятельности как ведущей, и в итоге – к выбору самостоятельной образовательной деятельности. Таким образом, усвоенные совместно способы организации ОД, реализованные нами через определённые формы, студенты перенесли на самостоятельную ОД.

В дальнейшем на *обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы* была проведена контрольная диагностика уровней овладения образовательной самостоятельностью студентами. В качестве диагностических форм использовались следующие методики: методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); анализ рефлексивных эссе и дневников самонаблюдений; наблюдение и анализ деятельности при решении образовательных ситуаций с последующим заполнением экспертных карт оценки когнитивных и деятельностных компонентов ОС студентов. Проведённый сравнительный анализ данных по всем компонентам, полученных в начале и по окончании опытно-экспериментальной работы (ОЭР), позволил сделать вывод о положительной динамике исследуемого действия в результате прохождения обучающимися этапов становления образовательной самостоятельности (Рисунок 2).

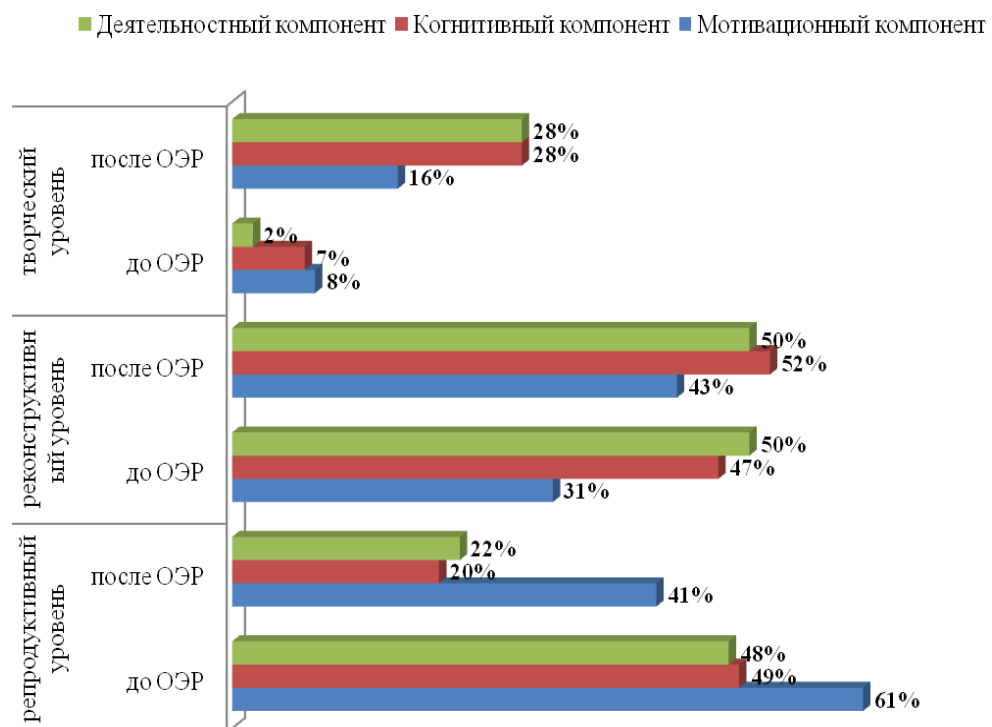


Рисунок 2 – Динамика становления образовательной самостоятельности обучающихся

Как видно из рисунка 2, наибольшая динамика выявлена по показателям деятельностного компонента. Так, количество студентов с выявленным творческим уровнем овладения ОС увеличилось на 26%. Вместе с этим, видно снижение количества обучающихся с репродуктивным уровнем овладения данным компонентом ОС (на 26%). При входной диагностике показатели этого компонента, связанные с организацией самостоятельной образовательной деятельности, находились на низком уровне развития по сравнению с другими, что было связано с отсутствием разработанных этапов для их развития. Применение различных методов и форм становления ОС на этапах вхождения в ОД, реконструирования и конструирования ОД, проектирования ОД способствовало приобретению соответствующих умений и навыков самоорганизации собственной деятельности, которыми обучающиеся не владели до этого. По другим компонентам также заметно возрастание количества студентов с творческим уровнем овладения ОС: по мотивационному компоненту – на 8 %, по когнитивному компоненту – на 21%. Вместе с тем снизилось количество обучающихся с репродуктивным уровнем овладения ОС: по мотивационному компоненту – на 20%, по когнитивному компоненту – на 29%.

Для оценки различия полученных изменений нами был использован критерий Р. Макнамара, позволяющий выявить различия между значениями признака, полученными в результате двухкратных замеров на одной и той же выборке испытуемых, как в нашем исследовании. В результате вычислений были получены следующие данные:

- по уровням развития мотивационного компонента $M_{\text{эмп}} = 22,22$, $M_{\text{кр}0,05} = 3,841$, отсюда $M_{\text{кр}} \leq M_{\text{эмп}}$. Принимается альтернативная гипотеза, где утверждается, что этапы становления ОС обучающихся вызвали изменения уровней овладения мотивационным компонентом ОС;

- по уровням развития когнитивного компонента $M_{\text{эмп}} = 6,26$, $M_{\text{кр}0,05} = 3,841$, отсюда $M_{\text{кр}} \leq M_{\text{эмп}}$. Значима альтернативная гипотеза, подтверждающая влияние этапов становления ОС обучающихся на уровни овладения данным компонентом ОС;

- по уровням развития деятельностного компонента $M_{\text{эмп}} = 16,6$, $M_{\text{кр}0,05} = 3,841$, отсюда $M_{\text{кр}} \leq M_{\text{эмп}}$. Принимается альтернативная гипотеза о влиянии этапов становления ОС обучающихся на уровни овладения деятельностным компонентом ОС.

Полученные результаты доказывают, что во всех содержательных компонентах образовательной самостоятельности обучающихся (мотивационный, когнитивный, деятельностный) произошли статистически достоверные изменения, вызванные реализацией этапов её становления.

Таким образом, исследования, проведённые на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы, позволили выявить положительную динамику в овладении студентами образовательной самостоятельностью (ОС), переход большинства студентов от репродуктивного уровня ОС к реконструктивному и творческому, что подтверждает гипотезу исследования.

В **заключении** подводятся итоги исследования, обобщаются и интерпретируются результаты, формулируются выводы, которые подтверждают основную гипотезу исследования. К основным выводам можно отнести следующее:

1. Анализ философской, психолого-педагогической литературы, исторический анализ педагогических работ и современных исследований, а также феноменологическое описание собственного опыта позволили определить и уточнить содержание образовательной самостоятельности (ОС), под которой мы понимаем образовательное действие, приобретаемое и функционирующее в образовательной деятельности, включающее в свой состав умения выявлять проблемы собственной деятельности (на основе анализа и рефлексии), ставить цель, планировать ее достижение, обосновывать свою позицию в выборе пути и средств по достижению цели, управлять своим образованием. Содержательные аспекты раскрываются во взаимосвязи мотивационного компонента (критерии: изменение ведущих мотивов образовательной деятельности (ОД) студентов), когнитивного компонента (критерии: умения ставить цель, анализировать и рефлексировать ОД) и деятельностного компонента (критерии: владение способами организации ОД, презентационными умениями, проявление образовательной позиции в ОД). Динамика становления ОС студентов фиксируется, благодаря наращиванию соответствующих умений, критериально отражённых в компонентах.

2. Для оценки становления ОС были определены уровни овладения данным образовательным действием (репродуктивный, реконструктивный и творческий). При этом репродуктивный уровень подразумевает низкую степень овладения образовательной самостоятельностью, творческий – наивысшую степень её овладения, реконструктивный уровень отражает переход между репродуктивным и творческим уровнями.

3. Ведущими идеями при проектировании этапов становления образовательной самостоятельности обучающихся выступили идеи гуманитарного подхода и положения педагогики совместной деятельности. Выделены основные этапы становления образовательной самостоятельности: этап вхождения в образовательную деятельность (ОД), этап реконструкции и конструирования ОД и этап проектирования ОД. Каждый этап имеет определённые цели и результаты, содержание раскрывается через методы и формы организации ОД. Становление образовательной самостоятельности происходит за счёт построения собственных образовательных смыслов обучающимися и особых способов построения совместной деятельности её участников (организационно-деятельностные игры, эссе, образовательные ситуации, дневник самонаблюдений, буктрейлер).

4. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволили выявить динамику становления образовательной самостоятельности обучающихся, что подтверждает положительное влияние разработанных этапов на становление их образовательной самостоятельности.

Данное диссертационное исследование не решает всех проблемных аспектов, связанных со становлением образовательной самостоятельности обучающихся. Среди перспективных исследований можно рассматривать процессы становления данного образовательного действия у старшеклассников и преемственность в организации этого процесса между школой и вузом. Ведь основы образовательной самостоятельности могут закладываться ещё в школьной практике. Кроме этого, интересным становится изучение влияния на становление образовательной самостоятельности студентов личности педагога.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

*Статьи в научных изданиях, рекомендованных Перечнем
ВАК Минобрнауки России*

1. Лебедева, К.С. Технология формирования образовательной самостоятельности у будущих педагогов / К.С. Лебедева // **Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)**. – 2015. – № 12 (165). – С. 42-47. (0,31 п. л.).

2. Лебедева, К.С. Дневник самонаблюдений – эффективный инструмент формирования образовательной самостоятельности будущего педагога / К.С. Лебедева // **Мир науки, культуры и образования**. – 2016 – № 1(56). – С. 34-37. (0,19 п. л.).

3. Лебедева, К.С. Зарубежный опыт исследования учебной и образовательной самостоятельности / К.С. Лебедева // **Научный диалог**. – 2016. – № 2 (50). – С. 374-382. (0,5 п. л.).

4. Лебедева К.С. Организационно-деятельностная игра «Сам себе журналист» в практике становления образовательной самостоятельности будущих педагогов / К.С. Лебедева // **Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review**. – 2017. – № 3. – С. 9-15. (0,37 п. л.).

5. Лебедева К.С. Основные этапы становления образовательной самостоятельности бакалавров педагогического направления / К.С. Лебедева // **Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review**. – 2018. – № 2 (20). – С. 41-47. (0,37 п. л.).

6. Лебедева К.С. Использование организационно-деятельностной игры «Найди проблему и решение» в становлении образовательной самостоятельности обучающихся / К.С. Лебедева // **Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review**. – 2019. – № 3 (25). – С. 20-25. (0,31 п. л.).

Публикации в других научных изданиях

7. Лебедева, К.С. Проблема интерпретации образовательной деятельности в педагогическом процессе ВУЗа / К.С. Лебедева // Ломоносовские чтения на Алтае : сборник научных статей международной молодежной школы-семинара. – Барнаул, 2013. – С. 324-330. (0,37 п. л.).

8. Лебедева, К.С. Критерии сформированности образовательной самостоятельности в организации образовательной деятельности ВУЗа/ К.С. Лебедева // Ломоносовские чтения на Алтае: сборник научных статей

международной молодежной школы-семинара. – Барнаул, 2014. – С. 1713-1718. (0,31 п. л.).

9. Лебедева, К.С. Проблема исследования образовательной самостоятельности с позиции компетентностного подхода/ К.С. Лебедева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – Томск, 2015. – № 1 (7). – С. 21-29. (0,5 п. л.).

10. Лебедева, К.С. Образовательная самостоятельность как одна из ключевых компетенций в подготовке будущих педагогов / К.С. Лебедева // Вестник АлтГПА: психолого-педагогические науки. –2015. – № 22. – С. 51-55. (0,25 п. л.).

11. Лебедева, К.С. История развития представлений об образовательной самостоятельности / К.С. Лебедева // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования: сборник научных статей международной конференции. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2015. – С. 2389-2393. (0,25 п. л.).

12. Лебедева, К.С. Спецкурс «Самоорганизация образовательной деятельности студентов» – ресурс формирования образовательной самостоятельности бакалавров / К.С. Лебедева // Подготовка студентов и учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – С. 48-52. (0,25 п. л.).

13. Лебедева, К.С. Технология кейс-стади как эффективное средство формирования образовательной самостоятельности будущих педагогов / К.С. Лебедева // Алтынсаринские чтения «Интеграция педвуза и образовательных организаций по внедрению инноваций в практику»: материалы республиканской научно-практической конференции. – Костанай : КГПИ, 2016. – С. 273-276. (0,19 п. л.).

14. Лебедева, К.С. Формирование образовательной самостоятельности – условие изменения качества подготовки бакалавра / К. С. Лебедева // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – Иркутск, 2016. – С. 288-291. (0,19 п. л.).

15. Лебедева, К.С. Электронный учебник как средство формирования образовательной самостоятельности студентов / К.С. Лебедева // Перспективы развития высшей школы: материалы IX международной научно-метод. конференции. – Гродно : ГГАУ, 2016. – С. 361-364. (0,19 п. л.).

16. Лебедева, К.С. Использование электронного курса при становлении образовательной самостоятельности в ВУЗе / К.С. Лебедева // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы : материалы докладов всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону : Изд-во РостГМУ, 2016. – С. 121-129. (0,5 п.л.).

17. Лебедева, К.С. Научно-методическое обеспечение становления образовательной самостоятельности / К.С. Лебедева // X Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 277-278. (0,06 п. л.).

18. Лебедева, К.С. Образовательная самостоятельность – условие реализации будущим педагогом дошкольной подготовки/ К.С. Лебедева // Дошкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения : материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – С. 337-341. (0,25 п. л.).

19. Лебедева, К.С. Технология становления образовательной самостоятельности бакалавров / К.С. Лебедева // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : материалы XIII научно-методической конференции с международным участием. – Ярославль, 2018. – С. 333-335. (0,12 п. л.).

20. Лебедева, К.С. Реализация технологии становления образовательной самостоятельности у будущих педагогов в ВУЗе / К.С. Лебедева // Ломоносов – 2018 : материалы международного молодежного научного форума [Электронный ресурс] – Москва : МАКС Пресс, 2018. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – С. 1 – 2. [95Кб].

21. Лебедева, К.С. Формирование текстовой деятельности студентов через создание газеты / К.С. Лебедева // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования : материалы VII международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – С. 173-175. (0,12 п. л.).

22. Лебедева, К.С. Организационно-деятельностные игры как форма становления образовательной самостоятельности обучающихся / К.С. Лебедева // Актуальные проблемы непрерывного образования : материалы международной научно-практической конференции. – Павлодар, ПГПУ. – 2019. – С. 107-111. (0,25 п. л.).

Учебные и учебно-методические пособия

23. Лебедева, К.С. Самоорганизация образовательной деятельности студентов. Методическое пособие для преподавателей [Электронный ресурс] / К.С. Лебедева. – Семей: ГУ имени Шакарима, 2015. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). [9,26 Мб].

24. Лебедева, К.С. Самоорганизация образовательной деятельности студентов. Хрестоматия [Электронный ресурс] / К.С. Лебедева. – Семей: ГУ имени Шакарима, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). [34,4 Мб].

25. Лебедева, К.С. Самоорганизация образовательной деятельности студентов. Дневник самодостижений. Рабочая тетрадь для студентов [Электронный ресурс] / К.С. Лебедева. – Семей: ГУ имени Шакарима, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). [7,96 Мб].