

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психоло-
гии и социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа

Образовательный менеджмент

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

«Организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по
программам среднего профессионального образования»

Студент

(подпись, дата)

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Рецензент

(должность, место работы)

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № ____)

Заведующий выпускающей кафедрой _____

Работа защищена с отметкой _____

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования	10
1.1 Понятие, сущность и структура самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования.....	10
1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся среднего профессионального образования.....	19
1.3 Функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования.....	30
Глава 2 Экспериментальная работа по исследованию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования.....	38
2.1 Организация и проведение экспериментальной работы.....	38
2.2 Педагогические условия реализации функциональной модели самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования.....	42
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по исследованию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования.....	56
Заключение	74
Список использованных источников	76
Приложения	82

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется рядом современных социально-экономических, педагогических и технологических факторов, оказывающих влияние на систему образования и на требования к выпускникам колледжей и техникумов.

В условиях стремительных изменений в сфере технологий, экономики и производства современное общество предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке специалистов среднего звена. Работодатель ожидает не просто исполнителя, а инициативного, ответственного и мобильного профессионала, способного самостоятельно искать, осмысливать и применять информацию, принимать решения и быстро адаптироваться к новым условиям труда. В связи с этим самостоятельная познавательная деятельность становится ключевым компонентом профессионального образования, обеспечивающим развитие у обучающихся способности к самообучению, самоорганизации и самореализации.

Современная парадигма образования ориентирована на личностно-ориентированный и деятельностный подходы, в основе которых лежит активная позиция обучающегося в процессе познания. В отличие от традиционной передачи знаний от преподавателя к студенту, акцент переносится на самостоятельный поиск, исследование и анализ информации, что требует целенаправленной организации и педагогического сопровождения. Таким образом, вопрос о том, как эффективно организовать самостоятельную познавательную деятельность, становится одним из центральных в педагогической науке и практике среднего профессионального образования.

Развитие цифровых технологий, широкое внедрение электронных образовательных ресурсов, онлайн-платформ и смешанных форм обучения создают новые возможности и вместе с тем новые трудности. С одной стороны, обучающиеся получают доступ к большому объему информации и инструментам для самообразования. С другой стороны, возрастает необходимость формирования

у них навыков критического мышления, умения структурировать знания и рационально организовывать собственную учебную деятельность. Отсюда вытекает потребность в методически продуманной системе организации самостоятельной работы, которая сочетает педагогическое руководство и развитие автономии обучающегося.

Кроме того, стандарты ФГОС среднего профессионального образования нового поколения подчеркивают важность формирования у студентов общих и профессиональных компетенций, включающих способность к саморазвитию, самообразованию и непрерывному профессиональному росту. Это делает исследуемую тему не только теоретически значимой, но и практически востребованной в контексте модернизации образовательных программ и повышения качества подготовки специалистов.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных форм, методов и условий организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе СПО, которые бы способствовали формированию активной, творческой и ответственной личности, способной к успешной профессиональной и социальной адаптации в быстро меняющемся мире.

Степень разработанности темы исследования достаточно высока, однако она продолжает оставаться предметом научных дискуссий и методических поисков. В отечественной педагогике вопросы самостоятельной деятельности обучающихся рассматривались многими исследователями, начиная с классиков педагогической мысли. В трудах К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского подчеркивалась важность активности, инициативы и самостоятельности личности в процессе обучения и воспитания. Эти идеи стали основой для дальнейшего развития теоретических положений о роли самостоятельной деятельности в обучении.

Во второй половине XX века проблема самостоятельной познавательной деятельности была детально разработана в контексте формирования познавательной активности и развития творческого мышления обучающихся. Исследо-

вания таких ученых, как Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, В. А. Крутецкий, заложили научные основы понимания сущности, структуры и условий организации самостоятельной работы учащихся. Они рассматривали самостоятельную познавательную деятельность как важнейший фактор развития личности, формирующий у обучающихся умения анализа, синтеза, обобщения и применения знаний на практике.

В современных условиях, с развитием компетентностного и деятельностного подходов, интерес к данной проблеме значительно возрос. В трудах современных педагогов и методистов (Е. С. Полат, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, В. В. Давыдов, П. И. Пидкасистый, Н. Ф. Талызина и др.) самостоятельная познавательная деятельность рассматривается как средство формирования ключевых компетенций, развития метапредметных умений и профессиональной готовности обучающихся. Большое внимание уделяется вопросам мотивации к самостоятельной работе, использованию информационно-коммуникационных технологий и проектных методов обучения.

В то же время, несмотря на значительное количество исследований, тема организации самостоятельной познавательной деятельности именно в условиях среднего профессионального образования изучена недостаточно глубоко. Многие существующие разработки ориентированы преимущественно на школу или высшую школу, тогда как система СПО имеет свою специфику – практико-ориентированный характер подготовки, сочетание теоретического и производственного обучения, особенности контингента обучающихся и учебных планов.

Недостаточная методическая разработанность вопросов, связанных с созданием педагогических условий, форм и технологий организации самостоятельной познавательной деятельности студентов колледжей и техникумов, определяет необходимость дальнейших исследований в данном направлении. Это особенно важно в контексте реализации требований ФГОС нового поколения и перехода образовательных учреждений к цифровой образовательной среде.

Таким образом, можно заключить, что проблема самостоятельной познавательной деятельности имеет глубокие теоретические корни и значительный исследовательский опыт, однако требует дальнейшего осмысления и адаптации к современным реалиям и задачам среднего профессионального образования.

Таким образом, в настоящее время особенно остро осознаются следующие противоречия: между возросшими требованиями современного общества и рынка труда к самостоятельности, инициативности и способности обучающихся к самообразованию и недостаточной сформированностью этих качеств у студентов среднего профессионального образования; между необходимостью активного использования современных образовательных технологий, направленных на развитие познавательной активности, и ограниченными возможностями их практического внедрения в учебный процесс колледжей и техникумов; между потребностью преподавателей в эффективных методиках организации самостоятельной познавательной деятельности и недостаточной методической обеспеченностью данного процесса в образовательных учреждениях СПО.

Данные противоречия позволили определить проблему исследования как поиск педагогических условий, форм и методов, обеспечивающих эффективную организацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования.

В рамках этой проблемы сформулирована тема исследования: «Организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования (на примере ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области»)».

Цель исследования: разработать и обосновать эффективные педагогические условия и методы организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования на примере ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области», способствующие формированию у студентов устойчивой мотивации к обучению, развитию самостоятельности и ответственности за результаты собственной образовательной деятельности.

Объект исследования: процесс организации образовательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования.

Предмет исследования: педагогические условия, формы и методы организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области».

Гипотеза исследования: организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования будет более эффективной, если:

- в образовательном процессе создаются педагогические условия, обеспечивающие мотивацию студентов к самообразованию и активному познанию;
- используются современные образовательные технологии, включая проектную и исследовательскую деятельность, цифровые ресурсы и индивидуальные образовательные маршруты;
- преподаватели выполняют функцию наставников и тьюторов, направляющих студентов на осознанное освоение знаний и развитие самостоятельности;
- самостоятельная работа студентов интегрируется в систему профессионально-практической подготовки, обеспечивая связь теоретических знаний с реальной профессиональной деятельностью.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие, сущность и структуру самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования.
2. Выяснить психолого-педагогические особенности обучающихся среднего профессионального образования.
3. Определить функциональную модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования
4. Описать организацию и проведение экспериментальной работы.

5. Проанализировать условия использования самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования.

6. Сделать анализ результатов экспериментальной работы по исследованию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования.

Методологическую основу исследования составляют системный, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы, позволяющие рассматривать процесс организации самостоятельной познавательной деятельности как целостную педагогическую систему, направленную на развитие личности обучающегося. Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии и методики профессионального образования: Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, А. В. Хуторского, Е. С. Полат, П. И. Пидкасистого, Т. И. Шамовой, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и других исследователей, изучавших вопросы познавательной активности, самостоятельной работы обучающихся, формирования компетенций и саморазвития личности в образовательном процессе.

Методы исследования. В процессе работы были использованы как теоретические, так и эмпирические методы педагогического исследования. К теоретическим методам относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация психолого-педагогической литературы по проблеме организации самостоятельной познавательной деятельности, а также моделирование педагогических условий и методов её реализации в системе СПО. Эмпирические методы включали наблюдение за учебной деятельностью студентов, анкетирование и интервьюирование обучающихся и преподавателей, изучение и анализ результатов учебной и внеаудиторной деятельности, педагогический эксперимент, направленный на выявление эффективности предложенной модели организации самостоятельной работы. Для обработки данных применялись методы ма-

тематической статистики и количественного анализа, обеспечивающие объективную оценку полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении содержания и структуры понятия «самостоятельная познавательная деятельность обучающихся», в определении педагогических условий, способствующих её эффективной организации в системе среднего профессионального образования, а также в разработке модели формирования познавательной самостоятельности студентов.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в деятельности преподавателей колледжей и техникумов при организации учебного процесса, планировании самостоятельной работы студентов, внедрении проектных и исследовательских форм обучения, а также при разработке методических материалов и рекомендаций для педагогов системы СПО.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Государственного автономного образовательного учреждения профессионального образования «Училище олимпийского резерва Пензенской области». В эксперименте участвовали студенты, осваивающие программы среднего профессионального образования по различным направлениям физкультурно-спортивного профиля.

Новизна исследования заключается в разработке и апробации педагогической модели организации самостоятельной познавательной деятельности, адаптированной к особенностям профессиональной подготовки спортсменов, сочетающих учебную и тренировочную деятельность.

Работа состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Понятие, сущность и структура самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования

Понятие самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО) является одной из центральных категорий педагогической науки. Оно рассматривается различными авторами с позиций психологии, педагогики и дидактики как важнейшее условие формирования профессиональной компетентности и развития личности будущего специалиста.

Многие ученые отмечают, что самостоятельная познавательная деятельность представляет собой особый вид активности обучающихся, направленной на поиск, усвоение, переработку и применение знаний без непосредственного руководства преподавателя, но при его косвенном педагогическом сопровождении.

Так, П. И. Пидкасистый определяет самостоятельную деятельность как деятельность, осуществляемую обучающимися по собственной инициативе или по заданию преподавателя, но с опорой на собственные усилия, умения планировать, контролировать и оценивать результаты своего познания. По мнению исследователя, именно в самостоятельной деятельности формируются навыки самообразования, которые необходимы для успешной профессиональной адаптации в будущем [36].

М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер подчеркивают, что самостоятельная познавательная деятельность – это форма учебной активности, в процессе которой

происходит не просто усвоение знаний, но и их преобразование, творческое применение. Они рассматривают самостоятельность как показатель зрелости личности обучающегося и как условие развития критического мышления [39].

А. В. Хуторской связывает самостоятельную познавательную деятельность с деятельностным и компетентностным подходами. Он считает, что способность обучающегося самостоятельно добывать знания является основой формирования ключевых компетенций, особенно информационной и учебно-познавательной. В условиях СПО эта способность проявляется через выполнение практико-ориентированных заданий, проектную деятельность, исследовательские работы [48].

Т. И. Шамова отмечает, что самостоятельная познавательная деятельность – это не просто выполнение заданий без помощи преподавателя, а процесс внутренней мотивации к познанию, поиск путей решения проблем, развитие интереса к профессиональной области. Она подчеркивает важность педагогических условий, стимулирующих познавательную активность, таких как создание проблемных ситуаций, организация исследовательской работы, применение интерактивных технологий обучения [60].

В. А. Сластёнин рассматривает самостоятельную познавательную деятельность как средство формирования профессиональной направленности личности. По его мнению, именно через активное и осознанное участие в познавательном процессе обучающиеся приобретают профессиональные качества: ответственность, инициативность, стремление к саморазвитию [39].

Н. Ф. Талызина в своих работах обращает внимание на психологическую сторону данного явления, связывая самостоятельную деятельность с процессами саморегуляции, самоконтроля и рефлексии. Она утверждает, что успешность самостоятельной познавательной деятельности во многом зависит от сформированности умений планировать собственную учебную работу и оценивать результаты [44].

Ю. К. Бабанский подчеркивает, что организация самостоятельной познавательной деятельности требует от преподавателя рационального сочетания

различных методов обучения, направленных на активизацию мыслительной деятельности студентов. Он считает, что важно формировать у обучающихся не только знания, но и способы познавательной деятельности [5].

Таким образом, в трудах различных ученых прослеживается общая идея: самостоятельная познавательная деятельность обучающихся по программам среднего профессионального образования – это сложный, многоплановый процесс, включающий мотивационную, операциональную и рефлексивную стороны. Она предполагает умение обучающихся ставить цели, планировать и организовывать собственную работу, добывать и применять знания в новых ситуациях, что является основой профессионального становления и развития личности специалиста.

Сущность самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО) заключается в том, что обучающийся выступает как активный субъект собственного профессионального становления. Под самостоятельной познавательной деятельностью понимается внутренняя, осознанная, целенаправленная активность студента, направленная на поиск, освоение, переработку и применение знаний для решения учебных и профессиональных задач без постоянного прямого контроля преподавателя, но при его педагогическом сопровождении. Такое понимание подчеркивается в трудах П. И. Пидкасистого, Т. И. Шамовой, Ю. К. Бабанского и др., которые рассматривают самостоятельность не как разовое выполнение задания, а как устойчивую способность к самообразованию, самоорганизации и самоконтролю в условиях профессиональной подготовки.

Важно отметить, что в отличие от школьника, студент СПО осваивает деятельность, которая прямо соотносится с будущей профессией: он не просто получает абстрактное знание, но сразу проверяет его применимость в практической среде (мастерской, лаборатории, на учебной или производственной практике). Поэтому сущность самостоятельной познавательной деятельности в СПО нельзя сводить только к интеллектуальной работе с информацией. Она охватывает мотивационную готовность учиться, умение ставить цель, способность

спланировать собственную работу, владение приемами познания и анализа информации, способность контролировать себя и способность применить полученное знание в профессиональной ситуации [12].

Эта многогранность отражается в структуре самостоятельной познавательной деятельности обучающегося СПО [1]. В большинстве педагогических подходов структура включает, по крайней мере, пять взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, целеполагательно-планировочный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и практико-прикладной. Их содержание и функции сведены в таблицу 1 (см. Таблицу 1) [17].

Таблица 1 – Структурные компоненты самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО

Компонент	Функция компонента в общей системе деятельности	Основные вопросы, которые решает студент на этом этапе
Мотивационно-ценностный	Формирует внутреннюю установку на активное познание, интерес к профессии, принятие ценности учебной и практической деятельности	«Зачем мне это нужно как будущему специалисту? Как это связано с моей будущей профессией?»
Целеполагательно-планировочный	Переводит мотивацию в конкретный план действий: постановка целей, выбор средств, определение последовательности шагов	«Что именно я должен освоить? Что я буду делать сначала, а что потом? Какими ресурсами я буду пользоваться?»
Операционно-деятельностный	Реализует сам процесс познания: поиск информации, анализ источников, выполнение заданий, работа с оборудованием	«Как я буду это делать на практике? Какие методы и инструменты выбрать? Как получить нужный результат?»
Рефлексивно-оценочный	Обеспечивает самоконтроль и самооценку: анализ полученного результата, нахождение ошибок, корректировка стратегии	«Насколько качественно я выполнил задание? Где мои затруднения? Что нужно скорректировать?»
Практико-прикладной	Проверяет профессиональную пригодность результата: перенос освоенного знания и приема действия в реальную производственную или квази-производственную ситуацию	«Смогу ли я сделать это на практике без подсказки мастера? Готов ли я к работе на реальном объекте?»

Таблица 1 представляет собой логическую модель структуры самостоятельной познавательной деятельности. Каждый компонент – это не просто «элемент», а этап разворачивания собственной учебно-профессиональной активности обучающегося.

Мотивационно-ценностный компонент в таблице описан как источник внутреннего побуждения. Для обучающегося СПО крайне важно видеть профессиональный смысл учебного задания: студент более охотно и более продуктивно включается в самостоятельную деятельность, если понимает прямую связь между изучаемым материалом и требованиями будущей профессии. То есть мотивация здесь не абстрактная («мне интересно учиться вообще»), а целевая («мне это нужно, чтобы уверенно работать по специальности»). В таблице этот смысл отражён через вопрос: «Зачем мне это нужно как будущему специалисту?». Это вопрос ценности.

Целеполагательно-планировочный компонент показан в таблице как механизм перевода мотивации в конкретные шаги. Он предполагает, что обучающийся не просто «хочет знать», но и умеет сформулировать, что именно он собирается освоить, как он это будет осваивать и в каком порядке. Важно, что для СПО планирование включает и работу с ресурсами (оборудование, программные средства, нормативно-техническую документацию), то есть это не только учебный план, но и план взаимодействия с профессиональной средой [33].

Операционно-деятельностный компонент в таблице отражает реальную активную фазу познания: поиск информации, её отбор, осмысление, выполнение профессионально-ориентированных заданий, моделирование ситуаций, работа на тренажере, выполнение расчетов, составление технологических карт и т.д. Это «тело» самостоятельной познавательной деятельности, то есть то место, где студент не просто знает, а действует.

Рефлексивно-оценочный компонент в таблице фиксирует, что самостоятельность невозможна без самоконтроля [47]. В СПО рефлексия не сводится к общим рассуждениям «понял – не понял»: студент должен соотнести результат со стандартом, инструкцией, технологической картой, требованиями безопас-

ности. Это приближает процесс оценки к формату профессиональной самопроверки работника [14].

Практико-прикладной компонент в таблице замыкает структуру, переводя знания и учебные действия в плоскость профессиональной готовности. Здесь студент проверяет, может ли он применить полученное знание и освоенный способ действия в реальной или максимально приближённой к реальной производственной ситуации. Для системы СПО этот компонент принципиален, поскольку конечная цель обучения – не теоретическое знание само по себе, а готовность выполнять профессиональные функции.

Таким образом, таблица 1 демонстрирует, что структура самостоятельной познавательной деятельности – процессуальна: от мотивации к планированию, от планирования к действию, от действия к самооценке, и далее – к профессиональному применению результата.

Далее важно учитывать не только структуру как логическую модель, но и динамику её развития у конкретного обучающегося. У разных студентов самостоятельная познавательная деятельность проявляется по-разному: кто-то действует строго по образцу, кто-то способен частично выбирать стратегии, а кто-то уже сам ставит профессиональную задачу и ищет пути её решения. Для анализа этого процесса в педагогике СПО выделяются уровни сформированности самостоятельной познавательной деятельности (см. Таблицу 2) [39].

Таблица 2 – Уровни сформированности самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО

Уровень	Характеристика деятельности обучающегося	Педагогические условия, способствующие продвижению на следующий уровень	Тип результата, достигаемый студентом
Репродуктивный	Действует по образцу; нуждается в подробной инструкции преподавателя или мастера; затрудняется переносить знания в	Подробный показ (образец), пошаговые инструкции, алгоритмы выполнения операций, тренировка стандартных приемов	Корректное воспроизведение заданного образца действий

	новую ситуацию		
Частично-поисковый	Может спланировать отдельные этапы работы; подбирает источники информации; выбирает инструменты; однако обращается за подтверждением правильности	Постановка частично проблемных задач, задания с неполной инструкцией, кейсы с вариантами решений, работа в парах/группах	Адаптация известного способа действия к новой, но типологически похожей ситуации
Творчески-поисковый	Сам формулирует задачу; выбирает стратегию решения; оценивает качество результата; предлагает улучшения технологии или процесса	Исследовательские мини-проекты, профессиональные кейсы, участие в конкурсах мастерства, предпроектные задания	Разработка нового варианта решения или оптимизация существующего способа выполнения задания

Таблица 2 показывает вертикаль развития самостоятельности от подчинённой деятельности к инициативной.

На репродуктивном уровне студент в основном воспроизводит действия по образцу и действует по четко заданной инструкции. Его самостоятельная познавательная деятельность минимальна: он ещё не умеет ставить цель сам и не контролирует процесс глубоко. Педагогическая задача на этом этапе – не требовать «сам разберись», а наоборот, дать эталон, показать, как правильно, и закрепить базовые профессиональные действия [50].

На частично-поисковом уровне обучающийся уже не просто повторяет, а способен делать выбор: какой источник информации использовать, какой инструмент взять, в какой последовательности выполнять операцию. То есть он начинает планировать хотя бы фрагменты деятельности. Однако ему всё ещё нужна внешняя верификация («я правильно делаю?»). На этом этапе эффективны задания с неполной инструкцией, когда часть решения студент должен найти сам. Именно на этом уровне самостоятельная познавательная деятельность начинает приобретать черты осмысленного поиска [21].

На творчески-поисковом уровне студент не только выполняет и планирует, но и предлагает собственные варианты решения профессиональной задачи. Это уже приближается к профессиональному поведению молодого специалиста: он может сопоставить требования стандарта с реальными условиями, пред-

ложить оптимизацию последовательности операций, сделать выводы о качестве результата. На этом уровне самостоятельная познавательная деятельность становится по сути профессионально-исследовательской [48].

Таким образом, таблица 2 позволяет не просто констатировать «есть самостоятельность / нет самостоятельности», а диагностировать её качество, а также выстраивать педагогические условия для перехода обучающегося на более высокий уровень. Это важно для индивидуализации обучения в СПО.

Структура самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО существует не в пустоте. Для того чтобы студент мог проявлять самостоятельность, образовательная организация должна обеспечить определённые условия. Речь идёт как об информационных ресурсах (доступ к знаниям), так и о среде применения (оборудование, тренажёры), о формах организации заданий и о системе контроля и самоконтроля. Эти условия, обеспечивающие реальное функционирование самостоятельной познавательной деятельности в образовательном процессе СПО, приведены в таблице 3 (см. Таблицу 3).

Таблица 3 – Педагогические условия и ресурсы самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО [16]

Тип ресурса / условия	Конкретные примеры в СПО	Роль ресурса в развитии самостоятельной познавательной деятельности
Информационные ресурсы	Профессиональные учебники и пособия; стандарты и регламенты; технологические карты; нормативно-техническая документация; цифровые базы данных; видеоинструкции	Обеспечивают доступ к актуальным знаниям и технологиям отрасли; позволяют студенту самостоятельно находить и осваивать теоретические и нормативные сведения
Материально-технические ресурсы	Учебные мастерские; лабораторные комплексы; производственные тренажёры; симуляторы; программные пакеты моделирования	Создают среду для отработки реальных профессиональных действий, где студент может проверить и закрепить знания в практической деятельности
Организационно-методические	Индивидуальные практико-ориентированные задания; учебные проекты; анализ кейсов; деловые и производственные игры;	Формируют ситуации, в которых студент вынужден самостоятельно планировать, принимать решения и нести ответственность за резуль-

	мини-исследования	тат
Оценочно-контрольные	Чек-листы самопроверки; критерии оценки; образцы качественного выполнения; взаимоконтроль в бригаде; консультации мастера	Обеспечивают обратную связь; развивают рефлексию и самоконтроль; учат соотносить результат собственной деятельности с профессиональными стандартами

Таблица 3 показывает, что самостоятельная познавательная деятельность – это не только внутренняя готовность студента «быть самостоятельным», но и определённая дидактическая экосистема, которую создаёт колледж/техникум.

Информационные ресурсы в таблице связаны с содержанием обучения. Если студент не имеет доступа к актуальным учебным и нормативным материалам по своей специальности, то он не может полноценно искать и анализировать информацию. Для СПО это особенно критично, так как многие специальности ориентированы на конкретные технологии и оборудование, и устаревшая информация делает самостоятельную деятельность бессмысленной.

Материально-технические ресурсы обеспечивают возможность «прожить знание руками». В СПО самостоятельная познавательная деятельность очень быстро выходит за рамки теории. Студенту важно не просто прочесть, как настраивается станок с ЧПУ, а попытаться выполнить действия, пусть даже в учебном режиме. Без доступа к мастерской, лаборатории, симулятору или программной среде эта часть структуры просто не реализуется.

Организационно-методические условия – это то, как преподаватель и мастер производственного обучения выстраивают самостоятельную работу. Если студенту дают только задания репродуктивного типа («перепиши определение»), то реальной самостоятельной познавательной деятельности не будет, она будет формальной. В таблице показано, что нужны задания с элементами неопределённости, с практическим контекстом, с необходимостью выбора. Именно такие задания «вынуждают» включить целеполагание, планирование и самоконтроль (то есть активируют структуру из таблицы 1).

Оценочно-контрольные условия замыкают цикл. Студент учится сопоставлять свой результат с профессиональными требованиями. Это не просто

«преподаватель поставил балл», это именно умение самому увидеть несоответствия, скорректировать технологию выполнения работы, признать ошибку и устранить её. На уровне становления профессионала среднего звена это является ключом к дальнейшему самообразованию уже на производстве.

Таким образом, таблица 3 показывает ресурсную сторону структуры: без соответствующих условий отдельные компоненты структуры (мотивационный, планировочный, операционный, рефлексивный и практико-прикладной из таблицы 1) не могут полноценно проявиться в реальном учебно-производственном процессе.

Итоговое обобщение можно сформулировать так. Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося СПО – это внутренняя, осознанная, целенаправленная и профессионально ориентированная активность, направленная на добычу и применение знаний. Её структура (раскрытая в таблице 1) включает мотивационно-ценностный компонент, целеполагание и планирование, операционную реализацию, рефлекссию и профессионально-практическую проверку результатов. Уровни её сформированности (показанные в таблице 2) демонстрируют путь от выполнения действий по образцу к самостоятельному решению профессиональных задач. Условия её развития (представленные в таблице 3) доказывают, что сформировать эту деятельность можно только в специально созданной образовательной среде, где студент получает доступ к информации, возможность действовать, пространство для принятия решений и инструменты самоконтроля.

1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся среднего профессионального образования

Психолого-педагогические особенности обучающихся среднего профессионального образования (СПО) существенно отличаются как от особенностей школьников, так и от особенностей студентов старших курсов вузов. Это связано с возрастной спецификой (обычно это поздний подростковый и ранний

юношеский возраст – примерно от 15–16 до 20–21 лет), с ситуацией профессионального самоопределения (обучающийся уже выбрал конкретную сферу труда), а также с изменением характера учебной деятельности (от учебно-теоретической к учебно-практической, приближенной к условиям реального производства). В современной педагогике профессионального образования эти особенности рассматриваются как важнейшее основание для выбора методов, форм и технологий обучения (Т. И. Шамова, В. А. Сластёнин, П. И. Пидкасистый, А. В. Хуторской, Н. Ф. Талызина и др.).

Одной из ключевых характеристик обучающихся СПО является выраженная потребность в профессиональной самоидентификации. В отличие от школьников, которые чаще мыслят категориями «учебных предметов», студенты колледжей мыслят категориями «профессии», «специальности», «рабочего места», «умения, нужного работодателю». По выражению В. А. Сластёнина, профессиональная направленность личности формируется через включённость в реальные или приближённые к реальным ситуации профессиональной деятельности, и именно поэтому обучающийся СПО начинает воспринимать себя не только как ученик, но и как «будущий специалист». Это состояние «перехода в статус профессионала» сопровождается повышенной чувствительностью к оценкам своей компетентности и к возможности быть полезным, признанным, востребованным [39].

С психологической точки зрения этот возраст связан с развитием таких личностных новообразований, как профессиональная «Я-концепция», ответственность за собственный выбор и первые элементы саморегуляции в учебно-профессиональной деятельности. По мнению Н. Ф. Талызиной, именно способность к саморегуляции учебных действий становится условием успешности на уровне профессионального обучения: студенту важно не только понимать материал, но и уметь целенаправленно организовать свою работу, контролировать качество результата, выявлять собственные ошибки и корректировать их. Особенно это проявляется в условиях практико-ориентированных заданий, когда

результат труда можно измерить не отметкой, а фактическим качеством выполненной операции [44].

Важной характеристикой обучающихся СПО является их мотивационная специфика. У значительной части студентов мотивация носит преимущественно прикладной, инструментальный характер: «мне это нужно, чтобы потом работать», «я хочу уметь делать конкретную операцию/настройку/расчёт», а не просто «мне надо получить хорошую отметку». Это подтверждается исследованиями Т. И. Шамовой, которая отмечает, что познавательная активность в профессиональном образовании в значительной степени поддерживается не абстрактным интересом к знанию, а ощущением профессиональной полезности этого знания. Отсюда вытекает педагогическая закономерность: если обучающийся видит связь теории с будущей работой, он готов включаться глубже и самостоятельнее; если связи не видит – быстро теряет интерес и «уходит в формальность» [49].

Для обучающихся СПО характерна также выраженная потребность в признании собственной взрослости и самостоятельности. Это возраст, когда человек стремится к социальному статусу «я уже не школьник». Он хочет, чтобы к нему относились не как к ребёнку, а как к человеку, вступающему в профессию. П. И. Пидкасистый подчёркивает, что чрезмерно опекающий, мелочно-контролирующий стиль педагога часто вызывает у студентов СПО сопротивление, пассивность или даже демонстративное безразличие. Напротив, стиль «сотрудничество плюс профессиональная требовательность» воспринимается как взрослый и вызывает больше уважения и включенности. То есть студент СПО готов принимать жёсткие требования, если эти требования выглядят профессионально оправданными, а не «потому что так надо по школе» [36].

С педагогической точки зрения обучающиеся СПО ещё не полностью сформированы как самостоятельные субъекты деятельности. У многих наблюдаются трудности с волевой саморегуляцией: не все устойчиво умеют распределять время, планировать работу, доводить задачу до конца без внешнего контроля, объективно оценивать собственные результаты. При этом та же катего-

рия обучающихся может демонстрировать высокую работоспособность и сосредоточенность, если задание носит практический, «настоящий» характер. Ю. К. Бабанский указывает, что для студентов профессиональных образовательных организаций характерно противоречие между недостаточно сформированной учебной самодисциплиной и высокой готовностью действовать в условиях реальной или имитированной профессиональной деятельности. Это означает, что теоретическая «сухая» подача часто воспринимается слабо, тогда как решение конкретной задачи (настройка оборудования, диагностика неисправности, подготовка чертежа, моделирование технологического процесса) вызывает быструю мобилизацию и интеллектуальное напряжение [5].

Особую роль для обучающихся СПО играет групповая среда. Для этого возраста типична ориентация на малую профессиональную группу («группа группы», «бригада»), желание быть своим среди «будущих мастеров», механиков, поваров, программистов и так далее. Это ведёт к появлению элементов неформальной корпоративной идентичности: «мы монтажники», «мы IT», «мы медики». Такая идентичность может усиливать ответственность и взаимопомощь, но может и толкать к воспроизводству не всегда профессионально корректных норм («и так сойдёт», «на реальной работе так все делают»). Педагогу важно понимать эти групповые механизмы, потому что групповое одобрение или отвержение в техникуме зачастую сильнее действует на обучающегося, чем формальное замечание преподавателя.

Ниже приводится таблица, в которой систематизированы основные психолого-педагогические характеристики обучающихся СПО. Она отражает не просто свойства личности, а то, как эти свойства проявляются в учебно-профессиональной деятельности и что это означает для преподавателя (см. Таблицу 4).

Таблица 4 – Психолого-педагогические характеристики обучающихся СПО и их педагогическое значение [24]

Характеристика обучающихся СПО	Как это проявляется в учебно-профессиональной деятельности	Педагогическое значение (что должен учитывать преподаватель)
Потребность в профессиональной самоидентификации («я будущий специалист»)	Обучающийся стремится видеть себя не просто студентом, а носителем будущей профессии; болезненно относится к сомнениям в его профессиональной пригодности	Необходимо строить обучение через реальные и квазиреальные профессиональные задачи, демонстрировать значимость умений для будущей работы (Сластёнин)
Прикладная (практическая) мотивация обучения	Интерес усиливается, когда знание сразу привязано к реальной задаче, оборудованию, производственной ситуации	Важно давать не «теорию ради теории», а объяснять, как конкретный материал работает в профессии; использовать кейсы и практико-ориентированные задания (Шамова)
Стремление к признанию взрослости и самостоятельности	Негативная реакция на гиперконтроль «как в школе», при этом готовность принимать строгие профессиональные требования	Следует переходить к модели педагогического партнёрства: «я – мастер/наставник, ты – будущий специалист», а не модели «я – контролирующий учитель» (Пидкасистый)
Недостаточно стабильная саморегуляция и самодисциплина	Трудности с длительным планированием, с самоорганизацией теоретической подготовки; но способность к высокой концентрации при работе с реальной практической задачей	Нужно обучать приёмам планирования, пошаговой организации труда и самооценки качества работы; закреплять навыки самоконтроля (Талызина)
Ориентация на малую профессиональную группу (бригада, поток)	Важность мнения одноклассников; зависимость поведения от принятых норм «нашего потока»	Необходимо использовать групповую проектную и бригадную работу, но управлять нормами группы, формировать культуру качества и ответственности (Бабанский)
Чувствительность к реальной оценке результата	Гораздо сильнее реагирует на оценку типа «это можно пустить в работу / это нельзя» вместо «у тебя 3 по теме»	Контроль и обратная связь должны быть максимально приближены к профессиональным стандартам качества, а не носить чисто формально-оценочный характер

Таблица 4 показывает, что психологические особенности обучающихся СПО напрямую определяют методы и стиль педагогической работы. Например, потребность в профессиональной идентичности означает, что педагог в системе

СПО должен сознательно работать на формирование у обучающегося статуса «я – будущий профессионал». Это подтверждается в трудах В. А. Сластёнина, который подчёркивает, что профессиональное становление – это не только усвоение знаний, но и принятие профессиональной роли.

Второй блок таблицы связан с прикладной мотивацией. Т. И. Шамова указывала, что познавательная активность студентов профессиональной школы повышается тогда, когда учебный материал даётся через реальные профессиональные задачи, то есть в логике «делаю – понимаю», а не «сначала просто слушаю теорию, потом когда-нибудь пойму, зачем». Это означает, что преподаватель в СПО не может строить занятие по схеме чистой лекции без контекста применения – иначе внимание и вовлечённость резко падают.

Третья позиция таблицы связана с отношением к взрослости. П. И. Пидкасистый отмечал, что жёстко-авторитарный контроль в стиле «делай так, потому что я сказал» часто вызывает у студентов СПО сопротивление не из-за лени, а из-за несоответствия их ожиданию взрослого статуса. Но парадокс в том, что эти же студенты охотно принимают строжайшие технологические требования мастера производственного обучения, поскольку в их глазах это не «школьный контроль», а «реальное требование профессии». Это важная психолого-педагогическая особенность: авторитет профессионального стандарта обычно выше, чем авторитет «просто учителя».

Ещё одна ключевая идея таблицы – необходимость формировать навыки саморегуляции. Н. Ф. Талызина подчёркивала, что «умения планировать собственную деятельность, контролировать и корректировать её – это не «дополнительные качества», а условия успешного овладения профессией. Иначе студент будет уметь, например, выполнить операцию по команде, но не будет готов работать автономно. Это особенно критично для СПО, где выпускник очень быстро попадает в реальные условия производства» [11].

Наконец, ориентация на малую профессиональную группу и чувствительность к оценке результата «как на производстве» указывают на то, что обучение в СПО должно строиться не только как индивидуальное освоение знаний,

но и как встраивание обучающегося в профессиональную микросреду с её нормами качества и ответственности. Ю. К. Бабанский указывал, что «именно слаженная организация совместной деятельности и осознанный контроль качества формируют у обучающегося отношение к профессии как к делу, а не просто к набору учебных тем» [5].

Эти психолого-педагогические особенности напрямую влияют на выбор дидактических средств. По сути, педагог профессионального образования должен не просто «объяснять тему», но управлять мотивацией, формировать профессиональное самосознание, развивать саморегуляцию и параллельно встраивать обучающегося в культуру профессии. Это приводит нас ко второй таблице, где показано, какие педагогические подходы и методы обучения лучше всего соответствуют именно этим особенностям обучающихся СПО. Таблица не просто перечисляет методы, а показывает связь: «особенность обучающегося → педагогическое решение → ожидаемый эффект» (см. Таблицу 5).

Таблица 5 – Соответствие психолого-педагогических особенностей обучающихся СПО и эффективных педагогических подходов

Психолого-педагогическая особенность обучающегося СПО	Какой педагогический подход/метод наиболее эффективен	Ожидаемый педагогический эффект (что развивается у обучающегося)	Опора на позицию исследователей
Сильная ориентация на практическую значимость обучения	Контекстное обучение, учебные производственные задачи, моделирование реальных профессиональных ситуаций, кейс-метод	Рост учебно-профессиональной мотивации; ощущение смысла теории через практику	Шамова: познавательная активность усиливается через профессионально значимые проблемы
Потребность в признании статуса «я взрослый, я будущий специалист»	Обучение в логике «мастер – подмастерье», педагогическое партнёрство, доверие с профессионально-жесткими требованиями	Формирование ответственности за результат, профессиональной дисциплины и уважения к стандартам профессии	Пидкасистый: самостоятельность формируется как готовность отвечать за собственные решения
Недостаточно устойчивая саморе-	Пошаговые технологические карты, чек-	Развитие навыков самоконтроля, само-	Талызина: саморегуляция учебной дея-

гуляция и планирование собственной деятельности	листы самопроверки, поэтапная рефлексия результата, обучение планированию действий	оценки, умения планировать работу и доводить её до стандарта	тельности – условие её успешности
Сильное влияние группы и бригадного мнения	Групповые практико-ориентированные проекты, бригадная работа, взаимоконтроль качества, ответственность за общий продукт	Развитие профессиональной коммуникативности, кооперации, коллективной ответственности за результат труда	Бабанский: коллективные формы повышают включённость и осознанность качества выполненной деятельности
Чувствительность к оценке результата «как на производстве»	Использование профессиональных критериев оценки (не «оценка 4», а «допустить/не допустить в реальную работу»), демонстрационные экзамены	Принятие норм качества профессии, внутреннее привыкание к реальным стандартам и ответственности за результат	Сластёнин: профессиональная направленность личности формируется через соотнесение себя с требованиями профессии

Таблица 5 показывает, что психология обучающихся СПО диктует педагогу не только, как объяснять материал, но и в каком формате его предъявлять и проверять.

Первая строка таблицы подчёркивает ключевой тезис: студент профессионального образования лучше всего включает интеллектуальные ресурсы тогда, когда задание воспринимается как реальное. Это подтверждается Т. И. Шамовай, которая связывает рост познавательной активности с предъявлением обучающимся профессионально значимых проблемных ситуаций. Следовательно, методы типа производственного кейса, учебно-практической задачи, деловой игры в условиях приближенного производства – не «интересные дополнения», а базовый дидактический инструмент в СПО.

Вторая строка таблицы опирается на идею П. И. Пидкасистого о необходимости взрослого формата отношений «преподаватель – обучающийся». В СПО студент очень чутко различает «школьный тон» и «профессиональный тон». Если педагог строит взаимодействие как «мастер объясняет, ученик перенимает технологию и несёт ответственность за качество», это усиливает самооценку обучающегося как будущего специалиста и формирует у него отноше-

ние к знаниям как к инструменту профессии, а не просто к материалу для зачёта [44].

Третья строка таблицы связана с развитием саморегуляции. Н. Ф. Талызина подчёркивала, что «умение планировать, контролировать и оценивать собственные действия – это психологический механизм становления субъекта деятельности. В логике СПО это критично: выпускник должен уметь делать работу без постоянной внешней подсказки. Поэтому преподавателю важно не только «прочитать лекцию», но и целенаправленно учить приёмам планирования, пошаговой фиксации результата, самопроверке по чек-листам и профессиональным требованиям» [44].

Четвёртая строка раскрывает роль группы. Ю. К. Бабанский обращал внимание на то, что «коллективные формы учебной деятельности могут усиливать ответственность и вовлечённость, если они правильно организованы. Для СПО это особенно актуально, поскольку работа в бригаде, связанная с общей ответственностью за конечный продукт (например, собранный узел, приготовленное блюдо, подготовленная схема), не только повышает мотивацию, но и воспитывает профессиональную коммуникативность и дисциплину» [5].

Пятая строка показывает значимость профессиональных критериев оценки. В. А. Сластёнин подчёркивал, что профессиональная направленность личности складывается через постоянное соотнесение себя с реальными требованиями профессии. Если обучающемуся говорят не просто «ты получил 3», а «с такой сборкой тебя пока нельзя пустить к заказчику», он начинает воспринимать требования как объективные и профессионально значимые. Это формирует ответственность за качество и понимание последствий некачественной работы [39].

Если обобщить, то психолого-педагогические особенности обучающихся СПО можно описать так. Это обучающиеся, находящиеся в моменте становления профессиональной идентичности: они одновременно ещё учатся и уже примеряют на себя роль специалиста. У них сильна потребность во взрослом отношении и признании их будущего профессионального статуса. Их мотива-

ция, как правило, опирается на профессиональную пользу, а не на отвлечённую академическую любознательность. Они склонны работать интенсивно в практико-производственных форматах и хуже включаются в абстрактно-теоретические, если не видят профессионального смысла. У многих из них ещё формируются навыки саморегуляции, волевой организации труда, планирования и самоконтроля, поэтому задача педагога – не только передача содержания, но и формирование профессиональной самодисциплины. Они чувствительны к оценке результата не в школьной логике «оценка в журнале», а в профессиональной логике «можно доверить работу / нельзя доверить работу». Кроме того, они очень включены в социальную среду своей учебной группы, где формируются локальные нормы профессионального поведения, отношения к качеству и ответственности.

Именно поэтому педагогическая работа в системе среднего профессионального образования, на что указывают Сластёнин, Шамова, Пидкасистый, Талызина и Бабанский, не сводится к изложению учебного материала. Она должна быть построена как управляемое вхождение обучающегося в профессию: через профессионально окрашенную мотивацию, через реальные (или максимально приближённые к реальным) задачи, через совместную деятельность в малой группе, через формирование самоконтроля и через постоянное соотнесение результата с реальными стандартами качества труда.

Следовательно, можно сделать вывод, что психолого-педагогические особенности обучающихся среднего профессионального образования отражают переходный характер их личностного и профессионального развития. Этот контингент студентов находится на этапе становления профессиональной идентичности, осознания себя не просто как обучающегося, а как будущего специалиста. В отличие от школьников, их мотивация имеет преимущественно практико-прикладную направленность – они стремятся видеть реальный смысл и пользу изучаемого материала для будущей профессии. По этой причине эффективность образовательного процесса напрямую зависит от того, насколько пре-

подаватель способен связать теорию с профессиональной практикой и выстроить обучение в логике деятельности.

Основными психологическими особенностями обучающихся СПО являются стремление к признанию своей взрослости, потребность в самостоятельности, высокая чувствительность к оценке реального результата труда, а также ориентация на мнение учебной группы и наставников. Вместе с тем у значительной части студентов ещё недостаточно развиты навыки саморегуляции, планирования, устойчивой концентрации внимания и самоконтроля. Эти особенности требуют от педагога особого подхода – сочетания профессиональной требовательности и уважительного партнёрского отношения, создания условий, в которых студенты учатся не только «знать», но и «делать», а главное – «отвечать за результат своей деятельности».

С педагогической точки зрения, успешное обучение в системе СПО возможно при организации учебного процесса на принципах деятельностного, компетентностного и контекстного подходов. Это означает, что учебная деятельность должна быть максимально приближена к профессиональной, а контроль – к реальным стандартам качества труда. Преподаватель при этом выступает не только источником знаний, но и наставником, модератором, координатором познавательной и профессиональной активности обучающихся.

Таким образом, знание психолого-педагогических особенностей студентов СПО позволяет строить образовательный процесс так, чтобы обучение способствовало не только усвоению знаний и формированию умений, но и развитию профессионального мышления, самодисциплины, ответственности и готовности к самостоятельной деятельности. Это обеспечивает главную цель среднего профессионального образования – подготовку компетентного, социально зрелого и внутренне мотивированного специалиста, способного к успешной профессиональной самореализации в современных условиях.

1.3 Функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования

Функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования (СПО) отражает систему педагогических условий, принципов и механизмов, обеспечивающих развитие познавательной активности, саморегуляции, профессионального мышления и ответственности студентов за результаты собственного обучения.

Её основная идея заключается в том, что самостоятельность не возникает сама по себе – она формируется целенаправленно, через функциональное взаимодействие педагога, обучающегося и образовательной среды.

В основе модели лежит представление о деятельности как целостном процессе, включающем цель, мотивацию, содержание, средства, способы действий, контроль и оценку результата. Каждый из этих компонентов выполняет свою функцию в формировании у обучающегося готовности к саморазвитию и профессиональной автономии.

Цель функциональной модели – не просто организовать самостоятельную работу студентов, а создать такие условия, в которых она становится естественным и необходимым способом профессионального роста. Для этого необходимо чётко определить целевые ориентиры, обеспечить внутреннюю мотивацию и выстроить систему заданий, способствующих развитию исследовательского и проектного мышления [29].

Целевой блок определяет стратегическую направленность самостоятельной деятельности: чему именно обучающийся должен научиться и для чего это нужно в профессиональном контексте. Важно, чтобы цели самостоятельной деятельности соответствовали образовательным результатам ФГОС СПО и реальным требованиям работодателей [13].

Мотивационно-ценностный блок, в свою очередь, создаёт внутренний стимул к действию. Он помогает студенту осознать смысл и пользу выполняемых заданий, связывает теоретические знания с будущей профессиональной практикой.

Деятельностный аспект модели реализуется через самостоятельное выполнение студентами поисковых, аналитических, практических и проектных заданий, где каждый шаг требует интеллектуального и волевого участия [9].

Чтобы наглядно представить, как эти функции распределяются между педагогом и студентом, и какие результаты они приносят, приведём таблицу 6.

Таблица 6 – Функциональные блоки модели организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО [26]

Функциональный блок модели	Основное назначение блока в контексте СПО	Что делает преподаватель / мастер	Что делает обучающийся	Ожидаемый результат
Целевой [2]	Определяет профессионально значимые цели самостоятельной деятельности и связывает учебные задачи с трудовыми функциями [42]	Формулирует цели заданий так, чтобы они соответствовали реальным видам деятельности специалиста; объясняет профессиональную значимость	Осознаёт, для чего он выполняет задание, и принимает цель как личную образовательную задачу	Понимание обучающимся практического смысла задания и принятие ответственности за результат
Мотивационно-ценностный [19]	Формирует внутреннюю вовлечённость, интерес и профессиональную позицию [10]	Создаёт проблемные и практикоориентированные ситуации, где результат важен не «для оценки», а «для профессии»; демонстрирует значимость качества	Проявляет инициативу, задаёт вопросы, стремится довести работу до профессионального стандарта, а не просто «сдать»	Появление устойчивой профессиональной мотивации и личной значимости выполнения задания
Содержательно-деятельностный [23]	Обеспечивает включение обучающегося в реально-профессиональную, ана-	Проектирует задания, требующие анализа, выбора технологии, расчётов, прогнозирования; даёт ресурсы и инстру-	Самостоятельно ищет и отбирает информацию, планирует ход решения, моделиру-	Развитие аналитического и технологического мышления, умение решать профессиональные

	литическую и проектную активность [3]	менты	ет ситуацию, оформляет обоснование выбора	задачи без под-сказки
Организационно-педагогический [40]	Структурирует условия самостоятельной деятельности, задаёт режим, ресурсы и формы сопровождения [17]	Регламентирует сроки, форматы отчётности, формы консультаций; переводит часть функций планирования студенту	Планирует собственное время, ведёт промежуточные отчёты, обращается за консультацией не пассивно («объясните»), а точно («нужна проверка расчёта»)	Рост самостоятельности и ответственности за организацию собственной познавательной деятельности
Контрольно-оценочный	Позволяет выявить уровень качества освоения материала и профессиональных умений [20]	Задаёт прозрачные критерии, использует чек-листы и профессионально ориентированные показатели качества; даёт развивающую обратную связь	Самооценивает работу по тем же критериям, проводит взаимопроверку, вносит коррективы	Освоение нормативов качества, способность к самоконтролю и исправлению ошибок
Рефлексивно-результативный [16]	Обеспечивает личное осмысление опыта и фиксацию индивидуального прогресса	Организует рефлексивные процедуры (мини-отчёт, самоанализ, разбор кейса); помогает перевести опыт в выводы	Анализирует, что получилось и почему, где были риски, что в следующий раз сделает иначе; формирует индивидуальные дефициты	Становление надпрофессиональных компетенций: саморегуляция, самообучаемость, способность к профессиональному росту

Как видно из таблицы 6 каждый функциональный блок имеет собственную педагогическую задачу и свой круг действий как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Это не жёсткая последовательность, а система, где все функции действуют одновременно. Например, мотивация и организация невозможны без чёткого целеполагания, а рефлексия невозможна без предварительной системы оценивания [33].

Таким образом, данная таблица отражает внутреннюю архитектуру модели – её структуру и распределение ролей между участниками образовательного процесса. Переход от одного блока к другому показывает развитие самостоя-

тельности: от внешнего контроля и подражания к внутреннему самоуправлению и самообучению.

Однако даже идеальная структура не будет работать, если образовательная среда не создаёт соответствующих условий: если студент не имеет доступа к профессиональным материалам, если нет чётких критериев оценки, если преподаватель либо чрезмерно контролирует, либо полностью отстраняется. Поэтому важной частью функциональной модели является описание педагогических условий и факторов, которые обеспечивают её реализацию на практике [37].

Для того чтобы самостоятельная познавательная деятельность в системе СПО действительно выполняла развивающую и профессионализирующую функцию, необходимо обеспечить определённые педагогические условия. Они представляют собой совокупность организационных, содержательных и методических факторов, без которых деятельность обучающегося не сможет стать ни самостоятельной, ни познавательной в подлинном смысле слова.

Ключевые из них связаны с практикоориентированностью заданий, доступом к ресурсам, тьюторским сопровождением, прозрачностью критериев оценки, регулярной рефлексией и постепенной автономизацией студентов. Именно эти условия позволяют «включить» функциональные блоки модели в реальную педагогическую практику.

Далее приведена таблица 7, которая показывает, какие педагогические условия необходимы для эффективного функционирования модели, как они реализуются в образовательной организации и к каким негативным последствиям может привести их отсутствие.

Таблица 7 – Педагогические условия реализации функциональной модели самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО [27]

Педагогическое условие	Суть условия для самостоятельной познавательной деятельности	Практическая реализация в СПО	Потенциальные риски при отсутствии условия
Практикоориентированность заданий	Задания напрямую соотносятся с реальными трудовыми функциями и производственными ситуациями	Использование кейсов с практики, работа с реальной технической документацией, моделирование производственных дефектов, проектные задачи по улучшению процесса	Формализм: студенты воспринимают самостоятельную работу как "бумажку для отчёта", не связывая её с будущей профессией [45]
Доступ к ресурсам и средствам деятельности	Студент реально может выполнить задание (есть оборудование, тренажёр, ПО, нормативы, материалы для анализа)	Предоставление кабинетов, мастерских, цифровых платформ, методических рекомендаций, примеров расчётов, стандартов качества	Самостоятельная работа превращается в имитацию: студент вынужден «гуглить абстрактно», не прикасаясь к реальному профессиональному контенту
Педагогическое сопровождение не в форме тотального контроля, а в форме тьюторства	Преподаватель не делает за студента, но помогает выстроить ход действий, даёт ориентиры и обратную связь по ключевым точкам	Консультации по плану, чек-листы самопроверки, промежуточные контрольные точки, обратная связь по качеству решений, а не по объёму текста	Либо гиперопека (студент не учится планировать сам), либо «брошенность» (студент не понимает, куда двигаться) [5]
Прозрачные критерии качества результата	Заранее известны показатели, по которым будет вестись оценка, и они профессионально осмыслены	Публикация критериев: точность расчёта, соблюдение технологии, экономическая целесообразность решения, безопасность [7]	Несправедливость и демотивация: студент не понимает, что от него хотят; оценивание воспринимается как субъективное [12]
Встроенная рефлексия	После выполнения задания студент анализирует не только «что сделал», но и «как делал» и «почему	Краткие самоотчёты, устные разборы кейсов, фиксация ошибок и планов улучшения; индивидуальные	Повторение одних и тех же ошибок без личного осмысления, отсутствие роста самостоятельности от

	именно так»	траектории ликвидации дефицитов	курса к курсу
Прогрессирующая автономизация обучающегося	Каждый следующий цикл самостоятельной деятельности содержит больше свободы выбора и ответственности [34]	На 1 курсе: строго пошаговые задания. На 2–3 курсе: выбор варианта решения. На выпускном этапе: проектирование и защита собственного решения как профессионального продукта	Застывание на уровне «делаю только по инструкции», отсутствие готовности к реальным условиям труда, где нет готовых алгоритмов [8]

Таблица 7 демонстрирует, что функциональная модель не может существовать в вакууме – она требует продуманной педагогической инфраструктуры. Если таблица 6 описывает внутреннюю логику организации деятельности (кто и что делает), то таблица 7 раскрывает внешние и организационные условия (где и как это возможно реализовать).

Таким образом, обе таблицы взаимосвязаны: первая – структурная, вторая – операциональная. Они взаимно дополняют друг друга и показывают, что успешная организация самостоятельной познавательной деятельности в системе СПО возможна только при комплексном подходе: когда функции, цели, действия и условия образуют единую, согласованную систему.

Модель организации самостоятельной познавательной деятельности в системе СПО представляется как комплекс взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих теоретическое и практическое обоснование формирования ключевых компетенций у обучающихся. Она включает в себя целевые, содержательные и результативные аспекты, методологические ориентиры, а также механизмы реализации и оценки. Ниже приведена структура модели в табличной форме с пояснением каждого компонента.

Таблица 8 – Модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО

Компоненты модели	Содержательная характеристика
Целевой компонент	Ориентирован на теоретическое обоснование и практическое внедрение модели, направленной на развитие самостоятельной познавательной активности студентов.
Проблемное поле	Отражает несоответствие между уровнем подготовки выпускников и требованиями профессиональной практики, что требует поиска педагогических решений.
Задачи модели	Заключаются в определении сущности и структуры самостоятельной познавательной деятельности, а также условий её успешной реализации.
Методологическая основа	Включает деятельностный, компетентностный и средовой подходы как фундаментальные теоретические ориентации.
Применяемые методы	Используются наблюдение, анализ, анкетирование и педагогический эксперимент для всесторонней оценки внедряемых подходов.
Содержательный компонент	Объединяет ключевые аспекты образовательного процесса, препятствующие формированию активной познавательной позиции, и пути их преодоления.
Результативный компонент	Фиксирует уровни сформированности компетенций: базовый, повышенный и высокий, соответствующие готовности к профессиональной деятельности.
Критерии эффективности	Оцениваются через когнитивный, мотивационный, рефлексивный и прогностический уровни освоения образовательной модели.
Этапы реализации	Предусматривается последовательное прохождение когнитивного, мотивационного, рефлексивного и прогностического этапов с опорой на внутренние ресурсы студента.

Таким образом, представленная модель обеспечивает системный подход к формированию самостоятельной познавательной деятельности и представляет собой действенный механизм повышения эффективности подготовки специалистов в системе СПО. Её реализация требует комплексного учёта педагогических условий, соответствующих целям и задачам современного образования.

Следовательно, можно сделать вывод, что функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования представляет собой целостную педагогиче-

скую систему, направленную на развитие субъектности, профессионального мышления и готовности к самообучению.

Рассмотренные функциональные блоки отражают этапы и механизмы становления профессиональной самостоятельности – от целеполагания и мотивации до рефлексии и самооценки. А приведённые педагогические условия раскрывают, какие организационные и методические меры необходимы для практической реализации этой модели.

Следовательно, самостоятельная познавательная деятельность в СПО перестаёт быть вспомогательной формой обучения и становится центральным элементом профессионального становления личности. Она обеспечивает переход от пассивного усвоения знаний к активному построению профессионального опыта, формирует способность действовать осознанно, критически мыслить, принимать решения и нести ответственность за качество своей работы.

Именно поэтому функциональная модель должна рассматриваться как инструмент системного развития качества профессионального образования, ориентированного не только на квалификацию, но и на развитие личности специалиста – активного, думающего и способного к постоянному саморазвитию.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Организация и проведение экспериментальной работы

Экспериментальная работа по исследованию особенностей и динамики самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования была проведена на базе Государственного автономного образовательного учреждения профессионального образования «Училище олимпийского резерва Пензенской области». В исследовании приняли участие 50 обучающихся в возрасте от 16 до 19 лет. Контингент испытуемых представлял собой студентов первых и вторых курсов, обучающихся по различным направлениям физической культуры и спорта. Были разделены на 2 группы: контрольную группу и экспериментальную группу.

Цель экспериментальной работы заключалась в выявлении уровня сформированности самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, определении динамики её развития в ходе педагогического воздействия, а также в обосновании эффективности предложенных педагогических условий, способствующих развитию познавательной самостоятельности.

Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе осуществлялась диагностика исходного уровня развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, а также определялись их индивидуальные особенности, мотивация и отношение к процессу обучения. Формирующий этап предполагал внедрение комплекса педагогических мероприятий, направленных на развитие самостоятельности, познавательной активности, умения работать с различными источниками информации и анализировать полученные данные. Контрольный этап позволил

выявить изменения в уровне сформированности самостоятельной познавательной деятельности после реализации программы формирующего воздействия.

Для диагностики уровней сформированности самостоятельной познавательной деятельности были использованы комплексные методики, разработанные отечественными педагогами и психологами. Каждая из них позволяла оценить отдельные компоненты исследуемого феномена – мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Методика 1. «Определение уровня познавательной активности» (по А. К. Марковой)

Методика А. К. Марковой направлена на выявление степени выраженности познавательного интереса, активности и самостоятельности в учебном процессе. Она позволяет определить, насколько обучающийся проявляет инициативу в учебной деятельности, стремится к самостоятельному поиску знаний, осознанному усвоению учебного материала, а также оценивает уровень его внутренней мотивации к познанию.

Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов анкеты, касающихся их отношения к обучению, способов получения информации, предпочтений при выполнении учебных заданий, отношения к самостоятельной работе и самообразованию. Примерные вопросы включали: «Что вы делаете, если сталкиваетесь с непонятным материалом?», «Нравится ли вам искать дополнительную информацию по теме занятий?», «Как часто вы выполняете задания, не требуя помощи преподавателя?»

Подсчёт результатов осуществлялся в балльной системе. За каждый ответ, свидетельствующий о высокой степени самостоятельности и активности, начислялось 3 балла; за умеренно выраженные проявления – 2 балла; за пассивные или формальные проявления – 1 балл.

На основе суммарного количества баллов определялись три уровня:

Высокий уровень (от 36 до 45 баллов) – характеризуется устойчивым познавательным интересом, стремлением к саморазвитию, регулярным обращени-

ем к дополнительным источникам информации, высоким уровнем внутренней мотивации.

Средний уровень (от 25 до 35 баллов) – наблюдается избирательная познавательная активность, эпизодическое проявление самостоятельности, зависимость от внешней мотивации и педагогического контроля.

Низкий уровень (до 24 баллов) – характеризуется слабой познавательной мотивацией, отсутствием стремления к самостоятельному поиску знаний, зависимостью от преподавателя и отсутствием интереса к учебному материалу.

Методика 2. «Оценка уровня самостоятельности в учебной деятельности» (по Н. Ф. Талызиной)

Данная методика основана на деятельностном подходе и направлена на выявление способности обучающихся самостоятельно планировать, организовывать и контролировать собственную учебную деятельность. В основе диагностики лежит представление о том, что самостоятельность в познании проявляется через осознанное планирование учебных действий, постановку целей, выбор способов достижения результата и анализ собственных ошибок.

Испытуемым предлагались ситуационные задания, моделирующие учебные обстоятельства. Например: «Вам необходимо подготовить доклад по новой теме. Опишите, с чего вы начнёте работу и какие шаги предпримете», или «Вы получили задание, в котором не всё понятно. Что вы будете делать?»

Оценивание проводилось по трём критериям:

Планирование (умение ставить цель, определять последовательность действий);

Организация (умение распределять время, подбирать материалы, использовать источники);

Контроль и коррекция (способность оценивать результат, выявлять ошибки и устранять их самостоятельно).

Каждый критерий оценивался по пятибалльной шкале. Максимальное количество баллов – 15.

Высокий уровень (13–15 баллов) – характеризуется устойчивыми навыками самопланирования, осознанной организацией учебного процесса, самостоятельным контролем и корректировкой действий.

Средний уровень (9–12 баллов) – наблюдается частичная самостоятельность, отдельные элементы самоконтроля и планирования, необходимость внешней поддержки.

Низкий уровень (до 8 баллов) – отмечается отсутствие умений планировать и организовывать деятельность, зависимость от педагога, неумение анализировать собственные результаты.

Методика 3. «Диагностика уровня учебной мотивации» (по А. А. Реану и В. А. Якунину)

Цель данной методики – выявить направленность и степень выраженности учебной мотивации, определяющей активность обучающегося в самостоятельной познавательной деятельности. Мотивация рассматривается как внутренний источник активности личности, обеспечивающий устойчивость интереса к обучению, настойчивость и стремление к достижению результата.

Методика включает 20 утверждений, каждое из которых оценивается по шкале от 1 до 5 баллов, где 1 – «совершенно не согласен», 5 – «полностью согласен». Примеры утверждений: «Мне интересно узнавать новое, даже если это не связано с занятиями», «Я стараюсь лучше понять материал, чем просто выучить его», «Главное для меня – получить высокую оценку».

В процессе обработки ответов подсчитывается общий балл и определяется уровень мотивации:

Высокий уровень (81–100 баллов) – характеризуется выраженным внутренним мотивом к обучению, познавательным интересом, самостоятельным стремлением к постижению знаний, активностью в учебном процессе.

Средний уровень (61–80 баллов) – наблюдается сочетание внешней и внутренней мотивации, проявление познавательной активности зависит от условий и внешнего стимулирования.

Низкий уровень (до 60 баллов) – характеризуется преобладанием внешней мотивации (оценки, требования педагога), отсутствием устойчивого интереса к обучению и познавательной деятельности.

Таким образом, на констатирующем этапе с использованием методик А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной и А. А. Реана с В. А. Якуниным была проведена комплексная диагностика, позволившая определить исходное состояние самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по трём ключевым компонентам: мотивационному, когнитивному и деятельностному. Полученные результаты легли в основу дальнейшей организации формирующего этапа эксперимента, направленного на развитие познавательной самостоятельности студентов среднего профессионального образования.

2.2 Педагогические условия реализации функциональной модели самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования

Исследование уровня познавательной активности обучающихся проводилось с использованием методики А.К. Марковой, направленной на выявление устойчивости учебных мотивов, степени выраженности самостоятельности и характера отношения к познавательному процессу. Данный диагностический инструмент позволяет комплексно оценить не только фактический уровень познавательной активности, но и структуру внутренних мотивов, побуждающих обучающегося к учебной деятельности.

Констатирующий этап эксперимента был реализован на базе ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области». В нём участвовали 50 обучающихся в возрасте 16–19 лет, осваивающих программы среднего профессионального образования в области физической культуры и спорта. Методика включала ряд вопросов, позволяющих определить отношение студентов к самостоятельной работе, предпочитаемые формы взаимодействия с учебной информацией, особенности их мотивационно-волевой сферы и характер учебных

действий в различных учебных ситуациях. На основе балльной оценки был определён уровень познавательной активности каждого респондента.

Результаты диагностики представлены в таблице 9, отражающей распределение обучающихся по уровням познавательной активности в количественном выражении.

Таблица 9 – Распределение обучающихся по уровням познавательной активности (в количественном выражении)

Уровень познавательной активности	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальная группа (чел.)
Высокий уровень	4	4
Средний уровень	8	7
Низкий уровень	13	14
Итого	25	25

С целью определения исходного уровня познавательной активности обучающихся было проведено диагностическое исследование, результаты которого представлены в таблице. Обучающиеся были разделены на две равные по численности группы – контрольную и экспериментальную, по 25 человек в каждой. Далее осуществлялось распределение учащихся по трем уровням познавательной активности: высокому, среднему и низкому.

Результаты показали, что в обеих группах на начальном этапе преобладают учащиеся с низким уровнем познавательной активности. Так, в контрольной группе к данной категории отнесены 13 человек, в то время как в экспериментальной – 14. Это свидетельствует о недостаточной сформированности мотивационной и познавательной сферы у значительной части учащихся, что требует дополнительных педагогических воздействий.

Средний уровень познавательной активности продемонстрировали 8 обучающихся контрольной группы и 7 – экспериментальной. Эти ученики проявляют определённую заинтересованность в учебной деятельности, однако их познавательная активность неустойчива и зависит от внешней мотивации.

Высокий уровень познавательной активности выявлен у наименьшего числа учащихся – по 4 человека в каждой из групп. Эти обучающиеся характеризуются устойчивым интересом к учебному процессу, самостоятельностью в освоении знаний и стремлением к саморазвитию.

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что уровень познавательной активности в целом находится на среднем и низком уровнях, что создаёт благоприятные условия для внедрения педагогических методов, направленных на её развитие и повышения интереса к обучению, особенно в рамках экспериментальной работы.

Для получения более точного представления о характере распределения обучающихся по уровням познавательной активности был проведён расчёт процентного соотношения. Это позволило определить удельный вес каждой группы и выявить общие тенденции в составе исследуемой выборки. Процентное распределение представлено на рисунке 1.

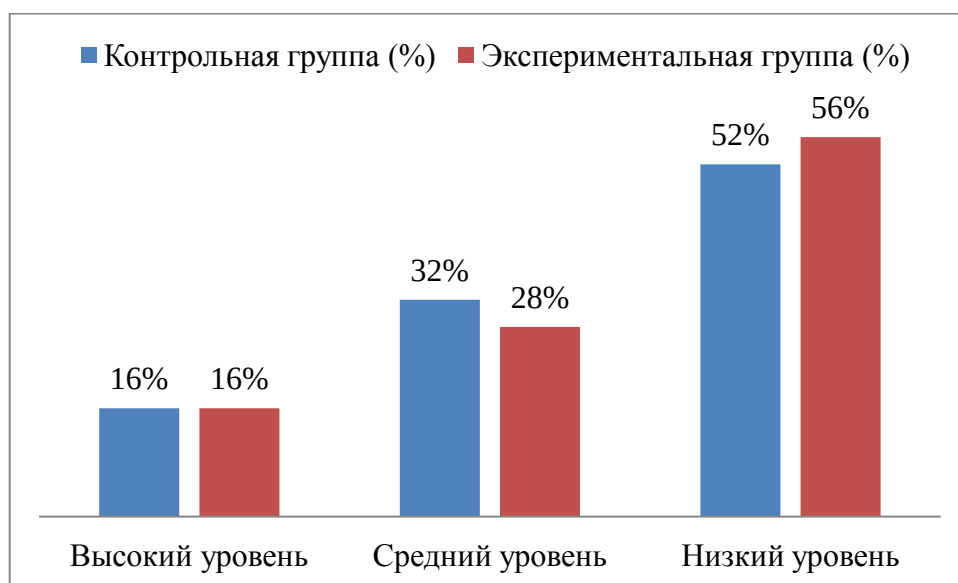


Рисунок 1 – Распределение обучающихся по уровням познавательной активности (в процентах)

Анализ процентного соотношения уровней познавательной активности обучающихся, представленный в таблице, позволяет более наглядно отразить различия и сходства между контрольной и экспериментальной группами на начальном этапе исследования. Как видно из данных, в обеих группах наблюдается значительное преобладание обучающихся с низким уровнем познавательной активности. В контрольной группе таких учащихся – 52%, а в экспериментальной – несколько больше, 56%. Это свидетельствует о том, что более половины студентов в каждой из групп испытывают трудности в проявлении устойчивого познавательного интереса, инициативы и самостоятельности в учебной деятельности.

Средний уровень познавательной активности отмечен у 32% обучающихся контрольной группы и у 28% – экспериментальной. Данный уровень характеризуется нестабильным проявлением интереса к обучению, зависящим от внешней мотивации и условий образовательной среды. Небольшое снижение процента обучающихся среднего уровня в экспериментальной группе по сравнению с контрольной может указывать на более выраженную дифференциацию в уровне познавательной активности.

Наиболее низкий процент учащихся продемонстрировал высокий уровень познавательной активности – по 16% в обеих группах. Это говорит о том, что лишь незначительная часть студентов обладает выраженным познавательным интересом, стремлением к саморазвитию и высоким уровнем учебной мотивации.

Таким образом, полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного педагогического воздействия, особенно в отношении учащихся с низким и средним уровнями активности. Дальнейшая работа в рамках эксперимента будет направлена на повышение уровня познавательной активности через внедрение инновационных форм и методов обучения в экспериментальной группе.

Исследование по второй методике было направлено на оценку уровня самостоятельности обучающихся в учебной деятельности. В качестве диагности-

ческого инструмента использовалась методика «Оценка уровня самостоятельности в учебной деятельности» (по Н. П. Капустиной), позволяющая выявить степень сформированности умений планировать, организовывать и контролировать собственную учебную работу. Данная методика была применена на констатирующем этапе эксперимента на той же базе, что и предыдущее исследование, – в ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области». В диагностике участвовали 50 обучающихся среднего профессионального образования в возрасте 16–19 лет, осваивающих программы в области физической культуры и спорта.

Содержание методики включает описание учебных ситуаций, в которых обучающемуся необходимо выбрать наиболее предпочтительный для него вариант действий. Эти ситуации моделируют реальные условия учебной деятельности: необходимость подготовить доклад по новой теме, организовать работу над заданием в сжатые сроки, распределить время при одновременном выполнении нескольких учебных поручений, проанализировать допущенные ошибки и скорректировать дальнейшую деятельность. По каждой ситуации оцениваются три ключевых компонента самостоятельности: умение планировать работу, умение организовывать выполнение намеченного и способность к самоконтролю и самооценке результата. Каждый из компонентов оценивается по шкале, в результате чего суммарный балл может варьироваться от минимальных до максимально возможных 15 баллов.

На основании общей суммы баллов выделяются три уровня самостоятельности в учебной деятельности. К высокому уровню относятся обучающиеся, набравшие от 13 до 15 баллов; для них характерна выраженная способность самостоятельно ставить цели, планировать и организовывать познавательную деятельность, объективно оценивать собственные результаты и при необходимости корректировать действия. Средний уровень (9–12 баллов) отражает частично сформированную самостоятельность: обучающийся способен к планированию и организации деятельности, но нередко нуждается в опоре на помощь педагога, в дополнительных инструкциях и внешнем контроле. Низкий уровень

(8 баллов и менее) свидетельствует о недостаточной сформированности умений самостоятельно организовывать учебную деятельность, о высокой зависимости от указаний преподавателя и слабости регулятивных умений.

Распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности по результатам второй методики представлено в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности (в количественном выражении)

Уровень самостоятельности в учебной деятельности	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальная группа (чел.)
Высокий уровень	3	3
Средний уровень	7	7
Низкий уровень	15	15
Итого	25	25

Таблица 10 отражает распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности в количественном выражении, с учётом деления на контрольную и экспериментальную группы. Обе группы были равны по численности – по 25 человек в каждой.

На основании представленных данных можно сделать вывод, что преобладающее количество обучающихся в обеих группах имеет низкий уровень самостоятельности. Так, по 15 человек как в контрольной, так и в экспериментальной группе отнесены к данной категории. Это составляет 60% от общего количества учащихся в каждой группе, что свидетельствует о том, что большинство студентов испытывают затруднения при выполнении учебных заданий без внешней поддержки, не проявляют инициативы и не обладают достаточной способностью к самоорганизации.

Средний уровень самостоятельности зафиксирован у 7 обучающихся в каждой из групп. Эти студентов способны к частичному самостоятельному выполнению заданий, однако ещё нуждаются в контроле и направляющем участии со стороны учителя.

Высокий уровень самостоятельности продемонстрировали лишь по 3 ученика в каждой группе. Это свидетельствует о том, что только небольшая часть обучающихся обладает устойчивыми навыками самоорганизации, умеет самостоятельно планировать свою деятельность, принимать решения и контролировать результат.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента в обеих группах наблюдается сходная картина: у большинства учащихся недостаточно сформирована учебная самостоятельность. Эти результаты подтверждают необходимость целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие данного качества, особенно в рамках экспериментальной методики, применяемой во второй группе.

Для более наглядного анализа выявленных тенденций количественные результаты были переведены в процентное выражение. Это позволило определить удельный вес каждой группы обучающихся и увидеть общую структуру уровня самостоятельности в учебной деятельности в исследуемой выборке. Процентное распределение представлено в рисунке 2.

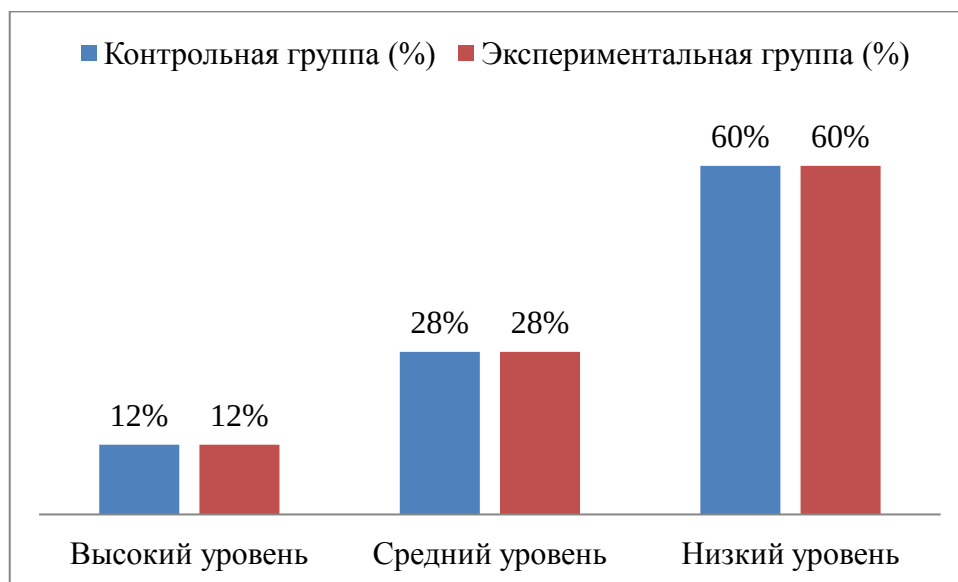


Рисунок 2 – Распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности (в процентах)

Рисунок 2 представляет данные о распределении обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности в контрольной и экспериментальной группах. Общее количество учащихся в каждой группе составляет 25 человек. Для наглядности числовые данные были переведены в процентное соотношение.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что на момент проведения констатирующего этапа эксперимента большинство обучающихся в обеих группах характеризуются низким уровнем самостоятельности. В частности, в контрольной и экспериментальной группах данный показатель составил по 60% от общего числа учащихся, что указывает на необходимость целенаправленного формирования у обучающихся навыков самоорганизации, самоконтроля и способности к выполнению учебных заданий без постоянной поддержки со стороны педагога.

Средний уровень самостоятельности продемонстрировали по 28% учащихся в каждой группе. Эти студенты частично проявляют инициативу и ответственность в учебной деятельности, однако степень их самостоятельности остаётся ограниченной и нестабильной.

Высокий уровень самостоятельности зафиксирован у 12% обучающихся как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Данная категория учащихся способна к организации собственной познавательной деятельности, постановке целей и оценке результатов, однако её численность крайне незначительна.

Таким образом, исходные данные свидетельствуют о том, что на начальном этапе наблюдается недостаточный уровень сформированности самостоятельности у большинства обучающихся. Это создаёт предпосылки для проведения педагогического эксперимента, направленного на развитие данного качества через внедрение специально разработанных методов и приёмов в образовательный процесс экспериментальной группы.

Сопоставление количественных и процентных данных позволяет констатировать, что общая структура уровня самостоятельности в учебной деятельно-

сти на констатирующем этапе эксперимента характеризуется доминированием низкого уровня и сравнительно небольшой долей студентов с высокой самостоятельностью. Это подтверждает необходимость разработки и внедрения специально спроектированных педагогических условий, направленных на развитие умений планировать, организовывать и контролировать собственную учебную деятельность, а также на формирование внутренней ответственности за результат познавательного труда. Выявленные особенности уровня самостоятельности обучающихся служат важной эмпирической основой для последующего формирующего этапа эксперимента, а также позволяют конкретизировать направления работы по организации самостоятельной познавательной деятельности в системе среднего профессионального образования.

Исследование по третьей методике было направлено на диагностику уровня учебной мотивации обучающихся. В качестве диагностического инструмента использовалась методика «Диагностика мотивации учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), позволяющая определить выраженность внутренней и внешней учебной мотивации, а также степень осознанности и устойчивости отношения обучающихся к процессу овладения знаниями и профессиональными компетенциями.

Диагностика проводилась на констатирующем этапе эксперимента на базе ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области» с участием тех же 50 обучающихся среднего профессионального образования в возрасте 16–19 лет. Анкета включала суждения, отражающие различные аспекты мотивации: интерес к содержанию учебных дисциплин, ориентированность на профессиональное становление, стремление к личностному и спортивному росту, значимость оценок и внешнего поощрения, отношение к обязательным и дополнительным видам учебной деятельности. Испытуемым предлагалось оценить степень согласия с каждым суждением по шкале от «полностью согласен» до «полностью не согласен», что позволило количественно оценить выраженность мотивационных тенденций.

Каждому ответу присваивался определённый балл; суммарный показатель учебной мотивации рассчитывался как сумма баллов по всем утверждениям. В соответствии с принятой интерпретацией шкалы высокий уровень учебной мотивации фиксировался при наборе 75–100 баллов, средний уровень – при сумме 50–74 балла, низкий уровень – при показателях ниже 50 баллов. Высокий уровень отражает устойчивую внутреннюю мотивацию к обучению, интерес к содержанию дисциплин, осознание значимости образования для будущей профессиональной деятельности и личностного развития. Средний уровень свидетельствует о сочетании внутренней и внешней мотивации при отсутствии их устойчивой интеграции. Низкий уровень характеризует преобладание внешних стимулов, слабую выраженность познавательного интереса и ориентацию преимущественно на формальное выполнение учебных требований.

Распределение обучающихся по уровням учебной мотивации в количественном выражении представлено в таблице 11.

Таблица 11 – Распределение обучающихся по уровням учебной мотивации (в количественном выражении)

Уровень учебной мотивации	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальная группа (чел.)
Высокий уровень	3	4
Средний уровень	6	6
Низкий уровень	16	15
Итого	25	25

Таблица 11 демонстрирует количественное распределение обучающихся по уровням учебной мотивации на констатирующем этапе эксперимента. Всего в исследовании приняли участие 50 учащихся, равномерно разделённых на две группы: контрольную и экспериментальную, по 25 человек в каждой.

Результаты диагностики показали, что на начальном этапе большинство учащихся в обеих группах характеризуются низким уровнем учебной мотивации. В контрольной группе к данной категории было отнесено 16 обучающихся, что составляет 64%, а в экспериментальной – 15 человек (60%). Это свиде-

тельствует о наличии у большинства студентов пассивного отношения к учёбе, сниженного интереса к получению знаний, а также недостаточной внутренней мотивации к обучающей деятельности.

Средний уровень учебной мотивации продемонстрировали по 6 обучающихся в каждой из групп (24%), что указывает на частичную сформированность учебных интересов и мотивационной сферы. Эти учащиеся в определённых условиях проявляют познавательный интерес, но в целом их мотивация остаётся нестабильной и подверженной влиянию внешних факторов.

Высокий уровень учебной мотивации был зафиксирован у незначительного числа учащихся: в контрольной группе – у 3 человек (12%), а в экспериментальной – у 4 человек (16%). Эти обучающиеся демонстрируют устойчивый интерес к обучению, активность в учебной деятельности, стремление к достижению успеха и самореализации через познание.

Таким образом, можно сделать вывод, что на момент начала эксперимента у большинства учащихся обеих групп уровень учебной мотивации находится на низком уровне. Данный факт подчёркивает необходимость внедрения педагогических методов, направленных на её повышение, особенно в рамках экспериментальной работы, где предполагается использование приёмов, стимулирующих интерес к обучению.

Для более наглядного представления о структуре учебной мотивации и удельном весе каждого уровня был проведён перевод количественных данных в процентное выражение. Процентное распределение уровней учебной мотивации представлено на рисунке 3.

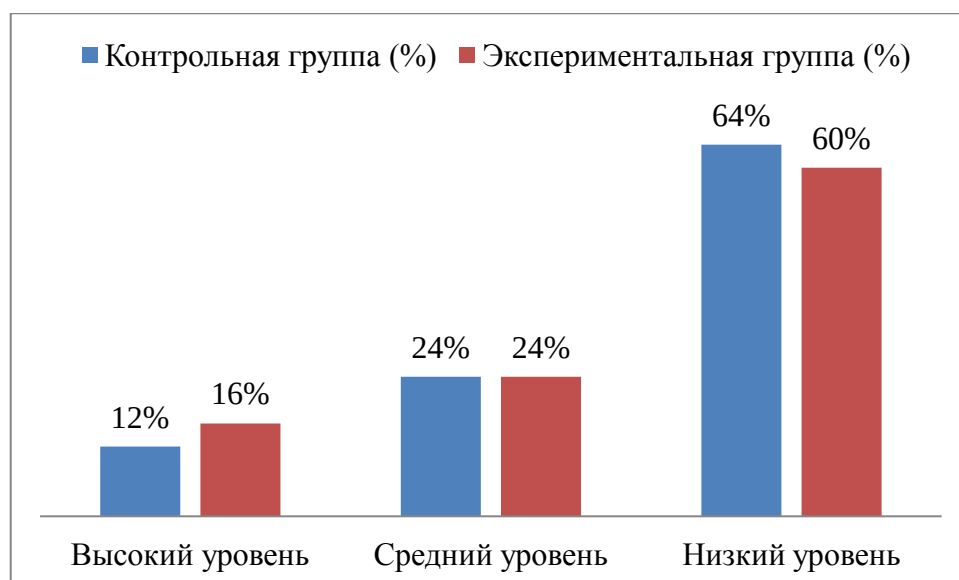


Рисунок 3 – Распределение обучающихся по уровням учебной мотивации (в процентах)

Рисунок 3 представляет собой процентное распределение обучающихся по уровням учебной мотивации в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Каждая группа насчитывает по 25 обучающихся, что позволяет провести корректное сравнительное сопоставление.

Анализ данных показывает, что наиболее многочисленной категорией в обеих группах являются обучающиеся с низким уровнем учебной мотивации: 64% в контрольной группе и 60% в экспериментальной. Эти показатели свидетельствуют о преобладании внешней, ситуативной или вовсе недостаточной мотивации к обучению, что затрудняет формирование устойчивого познавательного интереса и негативно влияет на качество образовательного процесса.

Средний уровень мотивации выявлен у 24% учащихся как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Такие обучающиеся проявляют умеренный интерес к обучению, однако этот интерес, как правило, зависит от внешних условий и не является устойчивым.

Высокий уровень учебной мотивации показали лишь 12% обучающихся в контрольной группе и 16% – в экспериментальной. Это учащиеся, обладающие выраженной внутренней мотивацией, стремлением к достижению успеха, высокой учебной активностью и самостоятельностью.

Таким образом, анализ процентного распределения свидетельствует о том, что в обеих группах преобладает низкий уровень учебной мотивации, а количество учащихся с высоким уровнем мотивации остаётся незначительным. Эти данные подтверждают актуальность разработки и внедрения эффективных педагогических средств и технологий, направленных на активизацию учебной мотивации, особенно в условиях экспериментального обучения.

Обобщая результаты диагностики по третьей методике, можно заключить, что мотивационная сфера обучающихся на констатирующем этапе эксперимента характеризуется недостаточной сформированностью внутренней учебной мотивации и преобладанием внешних стимулов. Высокая доля студентов с низким уровнем учебной мотивации в сочетании с ограниченным числом высокомотивированных обучающихся свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования позитивного отношения к учебной деятельности, усиления её личностного и профессионального смысла, а также развития таких качеств, как ответственность за результат, готовность к усилию, стремление к самосовершенствованию. Выявленные особенности учебной мотивации служат важным основанием для проектирования формирующего этапа эксперимента и разработки педагогических условий, ориентированных на повышение мотивационно-познавательной активности обучающихся в системе среднего профессионального образования.

Результаты диагностики, проведённой по трём методикам на констатирующем этапе эксперимента, позволяют сделать вывод, о состоянии познавательной активности, самостоятельности и учебной мотивации обучающихся среднего профессионального образования. В совокупности выявленные данные отражают общую тенденцию недостаточной сформированности ключевых ком-

понентов познавательной деятельности, что существенно влияет на эффективность освоения образовательных и профессиональных компетенций.

Анализ уровня познавательной активности (методика А.К. Марковой) показал преобладание обучающихся с низкими показателями, что свидетельствует о слабой выраженности внутреннего познавательного интереса, недостаточной инициативности и ограниченной способности к самостоятельному поиску и переработке информации. Подобная структура познавательной активности отражает не только отсутствие устойчивых познавательных потребностей, но и недостаточное развитие умений работать с учебным материалом самостоятельно.

Диагностика уровня самостоятельности учебной деятельности (методика Н.П. Капустиной) подтвердила доминирование низких показателей: большинство обучающихся демонстрирует затруднения в планировании, организации и контроле собственной учебной деятельности. Высокая степень зависимости от указаний преподавателя, опора на внешние регуляторы и отсутствие сформированной привычки к самоорганизации ограничивают способность студентов эффективно выполнять самостоятельную познавательную работу.

Исследование учебной мотивации (методика А.А. Реана – Н.Ц. Бадмаевой) также выявило значительный перевес обучающихся с низким уровнем мотивации. Для большинства студентов характерно преимущественно внешнее побуждение к учебной деятельности, ориентированное на получение оценки, выполнение минимальных требований или достижение формальных результатов. Внутренняя мотивация, связанная с интересом к содержанию учебных дисциплин и осознанием личностного и профессионального смысла обучения, выражена недостаточно.

Сопоставление данных трёх методик показывает их внутреннюю согласованность и взаимодополняемость: низкие показатели познавательной активности сопровождаются аналогично низкими значениями самостоятельности и внутренней учебной мотивации. Такая структура результатов отражает системный характер проблемы, обусловленный недостаточной сформированностью мотивационно-познавательной и регулятивной сфер обучающихся. Преоблада-

ние низких уровней по всем диагностированным параметрам свидетельствует о необходимости целенаправленного педагогического воздействия, направленного на развитие устойчивого познавательного интереса, формирование навыков саморегуляции и повышение внутренней учебной мотивации.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента подтверждают актуальность разработки и внедрения комплекса педагогических условий, ориентированных на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся среднего профессионального образования. Выявленные дефициты должны быть учтены при построении формирующего этапа исследования, что позволит обеспечить повышение качества образовательного процесса и развитие личностного потенциала студентов в рамках профессиональной подготовки.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по исследованию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования

Пояснительная записка

Разрабатываемая программа представляет собой целостный педагогический комплекс, направленный на создание условий для развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования. Необходимость её внедрения обусловлена выявленными в ходе констатирующего этапа исследования затруднениями студентов в планировании собственной учебной работы, в мотивационной сфере, а также недостаточной сформированностью навыков анализа информации и самоконтроля. Программа ориентирована на реальные особенности контингента обучающихся СПО: прикладной характер их интересов, стремление к практической пользе обучающего материала и потребность в осознании собственной профессиональной значимости.

Предлагаемая программа органично вписывается в образовательный процесс, не нарушая его логики, но существенно расширяя пространство для самостоятельных действий обучающегося. Её содержание опирается на практико-ориентированные задания, контекстное обучение и взаимодействие с профессиональной средой. Программа не является набором отдельных методических упражнений, а представляет собой связанную систему, в которой каждое занятие способствует закреплению и развитию компонентов познавательной самостоятельности – от мотивационной основы до рефлексивно-оценочных действий.

Целью программы является создание педагогических условий, способствующих устойчивому развитию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, формированию у них навыков самопланирования, самоконтроля и ответственного отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Задачи программы:

1. Обеспечить формирование положительной учебно-профессиональной мотивации, пробуждающей интерес к самостоятельному поиску знаний.
2. Развить умения планировать собственные учебные действия, определять цели и выбирать средства их достижения.
3. Сформировать практические навыки работы с информационными источниками, в том числе профессионально значимыми – нормативными документами, технологическими картами, цифровыми ресурсами.
4. Научить обучающихся осуществлять контроль и самооценку результатов, опираясь на профессиональные критерии качества.
5. Создать условия для постепенного увеличения степени автономности обучающихся, перехода от выполнения заданий по образцу к самостоятельному проектированию способов решения.

Участниками программы являются обучающиеся 1–2 курсов ГАОУ ПО «Училище олимпийского резерва Пензенской области», осваивающие образовательные программы среднего профессионального образования по направле-

ниям физической культуры и спорта. Программа рассчитана также на активное участие преподавателей и мастеров производственного обучения, которые выполняют функции организаторов, наставников и модераторов познавательной деятельности.

Сроки реализации программы и объём занятий.

Реализация программы рассчитана на один учебный семестр и интегрирована в действующий учебный план. Всего предусмотрено 12 занятий, каждое из которых включает теоретический, аналитический и практико-прикладной компоненты. Между очными занятиями предоставляются самостоятельные задания различной степени сложности, рассчитанные на выполнение в индивидуальном и групповом форматах. Такой режим позволяет обеспечить постепенное повышение сложности, а также отследить динамику развития самостоятельности.

Методы и средства реализации программы.

Программа опирается на сочетание деятельностных и контекстных методов обучения. В качестве основных методов применяются:

- анализ профессиональных ситуаций и кейсов;
- работа с нормативно-технической документацией;
- поиск и структурирование информации;
- проектные и исследовательские задания;
- моделирование реальных профессиональных условий;
- рефлексивные мини-отчёты.

В качестве средств используются: профессиональная литература, электронные образовательные ресурсы, спортивно-педагогическое оборудование, цифровые платформы, технологические карты, видеоматериалы, тренажёрные комплексы. Особое значение уделяется использованию материалов, максимально приближенных к реальным профессиональным условиям, что укрепляет мотивационную составляющую деятельности.

Формы проведения занятий. Занятия проводятся в разнообразных форматах, позволяющих чередовать самостоятельную индивидуальную работу с групповыми формами познавательной активности. Ключевые формы включают:

- практико-ориентированные занятия с выполнением заданий, моделирующих реальные ситуации профессиональной деятельности;
- семинары-разборы с элементами коллективной рефлексии;
- мини-исследования, выполняемые обучающимися в парах или малых группах;
- мастер-классы преподавателя с последующим самостоятельным выполнением аналогичных действий студентами;
- проектные сессии, ориентированные на разработку решений практических задач.

Такая система позволяет создавать условия для обучения в сотрудничестве, что повышает ответственность обучающихся за общий результат и развивает коммуникативные компетенции.

Содержание программы. Содержание программы включает четыре содержательных модуля, постепенно повышающих уровень самостоятельности обучающихся.

Модуль 1. Мотивационно-ориентационный.

Направлен на формирование осознания значимости самостоятельной познавательной деятельности для будущей профессиональной подготовки. Студенты сталкиваются с реальными проблемными ситуациями, обсуждают пути их решения и анализируют собственные ожидания и профессиональные цели.

Модуль 2. Информационно-аналитический.

Предполагает работу с различными видами источников: учебной литературой, нормативами, инструкциями, методическими материалами. Основное внимание уделяется умению отбирать информацию, сопоставлять данные и использовать их в учебных задачах.

Модуль 3. Практико-технологический.

Включает задания, основанные на практическом применении теоретических знаний. Задания выполняются в условиях, моделирующих деятельность специалиста. Студенты учатся принимать решения, прогнозировать последствия, выделять типичные ошибки и корректировать свою работу.

Модуль 4. Рефлексивно-оценочный.

Завершающий модуль ориентирован на формирование навыков самоанализа, самооценки и планирования дальнейшего профессионального развития. Студенты оформляют индивидуальные рефлексивные отчёты, анализируют динамику собственной самостоятельности, выделяют личные дефициты и формируют индивидуальную траекторию их устранения.

Ожидаемые результаты

В результате реализации программы предполагается достижение следующих изменений в учебной деятельности обучающихся:

- повышение уровня внутренней учебно-профессиональной мотивации;
- развитие умений планировать собственную деятельность и распределять время;
- способность самостоятельно отбирать и анализировать источники информации;
- умение применять знания в моделируемых профессиональных ситуациях;
- формирование навыков самоконтроля и объективной самооценки результата;
- повышение уровня познавательной активности и ответственности за качество работы;
- рост готовности к самостоятельному обучению и профессиональному саморазвитию.

Таким образом, программа направлена не только на повышение качества выполнения учебных заданий, но и на формирование устойчивой внутренней

позиции обучающегося как субъекта профессионального становления, способного к целенаправленной и осознанной познавательной деятельности.

После завершения реализации программы по развитию самостоятельной познавательной деятельности была проведена повторная диагностика по первой методике А. К. Марковой. Сохранение той же методики, одинаковых условий проведения и той же выборки обучающихся (50 человек) позволило корректно сопоставить результаты констатирующего и контрольного этапов и проследить изменения в уровне познавательной активности студентов.

Опросный материал, как и ранее, включал утверждения, позволяющие судить о выраженности познавательного интереса, стремлении к самостоятельному поиску информации, готовности брать на себя ответственность за выполнение учебных заданий и устойчивости внутренней мотивации к обучению. Ответы оценивались по балльной шкале, что дало возможность отнести каждого обучающегося к одному из трёх уровней: высокому, среднему или низкому.

Распределение обучающихся по уровням познавательной активности после внедрения программы в количественном выражении представлено в таблице 12.

Таблица 12 – Распределение обучающихся по уровням познавательной активности после внедрения программы (количество человек)

Уровень познавательной активности	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальная группа (чел.)
Высокий уровень	9	9
Средний уровень	11	11
Низкий уровень	5	5
Итого	25	25

В представленной таблице отражены результаты распределения обучающихся по уровням познавательной активности с учётом деления на контрольную и экспериментальную группы. Общее количество участников исследования составляет 50 человек, по 25 учащихся в каждой группе.

Анализ полученных данных показывает, что наиболее многочисленной категорией являются учащиеся с высоким уровнем познавательной активности. В контрольной и экспериментальной группах их количество составило по 9 человек, что эквивалентно 36% от численности каждой группы. Эти обучающиеся проявляют выраженный интерес к учебному процессу, склонны к самостоятельному поиску знаний, активно включаются в познавательную деятельность, задают вопросы и стремятся к расширению кругозора. Их высокая мотивация и вовлечённость создают благоприятные предпосылки для успешного обучения.

Вторую по численности группу составляют обучающиеся со средним уровнем познавательной активности – по 11 человек в каждой группе (44%). Эти учащиеся в целом заинтересованы в учебной деятельности, однако проявляют активность преимущественно при внешней мотивации и в благоприятных условиях. Их познавательные интересы носят выборочный и нестабильный характер.

Наименьшее количество составляют учащиеся с низким уровнем познавательной активности – по 5 человек в каждой группе (20%). Студенты, как правило, пассивны на уроках, проявляют слабую инициативу, не стремятся к получению новых знаний и часто испытывают трудности при выполнении учебных заданий без поддержки со стороны педагога.

Таким образом, анализ исходного уровня познавательной активности показывает, что большинство обучающихся относятся к среднему и высокому уровням, что создаёт благоприятные условия для реализации педагогического эксперимента. Тем не менее, наличие группы с низким уровнем активности также подчёркивает необходимость применения приёмов и методик, направленных на повышение интереса к учебной деятельности, особенно в рамках работы с экспериментальной группой.

Для более наглядного представления о характере изменений количественные данные были переведены в процентное выражение. Это позволяет оценить удельный вес каждой группы в общей структуре и проследить общую

тенденцию развития познавательной активности. Процентное распределение представлено на рисунке 4.

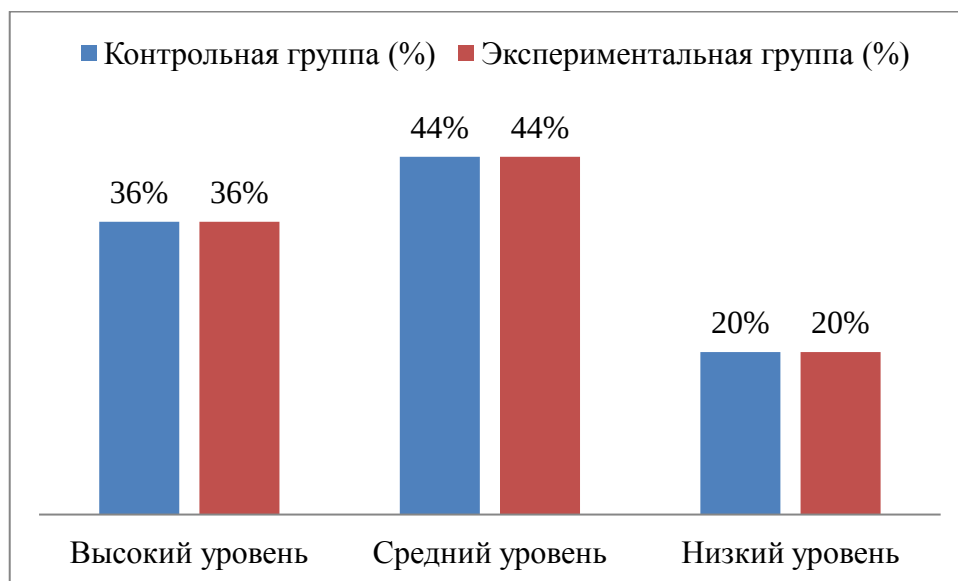


Рисунок 4 – Распределение обучающихся по уровням познавательной активности после внедрения программы

Таблица представляет собой процентное распределение обучающихся по уровням познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Каждая из групп включает по 25 человек, что позволяет корректно провести сравнительный анализ.

Согласно полученным данным, наибольшее количество обучающихся в обеих группах продемонстрировали средний уровень познавательной активности, что составило 44% как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Учащиеся этой категории проявляют интерес к обучению, однако он может быть нестабильным и часто зависит от внешних факторов, таких как тип заданий, стиль преподавания, учебная среда и уровень поддержки со стороны учителя.

Высокий уровень познавательной активности наблюдается у 36% учащихся в каждой из групп. Эти обучающиеся характеризуются выраженным и устойчивым познавательным интересом, самостоятельностью в учебной деятельности, стремлением к самопознанию и развитию. Они, как правило, активно включаются в образовательный процесс, проявляют инициативу и мотивацию к получению новых знаний.

Низкий уровень зафиксирован у 20% учащихся в контрольной и экспериментальной группах. Обучающиеся с таким уровнем, как правило, пассивны, слабо вовлечены в процесс обучения, проявляют низкую инициативность, избегают самостоятельной работы и не проявляют выраженного интереса к получению знаний.

Таким образом, на начальном этапе эксперимента наблюдается преобладание учащихся со средним и высоким уровнем познавательной активности, что создаёт потенциал для развития активной учебной позиции. Однако наличие учащихся с низким уровнем активности свидетельствует о необходимости применения целенаправленных педагогических методов, направленных на повышение их вовлечённости и интереса к обучению, особенно в рамках экспериментальной работы.

Таким образом, результаты исследования по первой методике после внедрения программы свидетельствуют о выраженной позитивной динамике: увеличилось число обучающихся с высоким и средним уровнями познавательной активности, а доля студентов с низким уровнем существенно сократилась и стала наименьшей среди трёх групп. Это позволяет сделать вывод о том, что предложенная программа и созданные в её рамках педагогические условия действительно способствовали развитию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся и изменению их отношения к учебному процессу в сторону большей внутренней включённости и ответственности за результаты собственного обучения.

Повторная диагностика уровня самостоятельности в учебной деятельности по второй методике проводилась после завершения программы, направлен-

ной на развитие самостоятельной познавательной активности обучающихся. Для оценки динамики использовалась та же методика, что и на констатирующем этапе, что позволило сравнивать результаты в одной шкале. Сохранился и состав выборки: в исследовании участвовали те же 50 студентов первого и второго курсов, обучающихся по программам среднего профессионального образования физкультурно-спортивного профиля.

Содержание методики, как и ранее, было ориентировано на выявление способности обучающихся самостоятельно планировать учебную работу, организовывать её выполнение и осуществлять контроль за результатом. В ответах студентов анализировалось, насколько осознанно они распределяют время, в какой мере умеют определять последовательность учебных действий, являются ли инициаторами поиска информации или пассивно ожидают указаний преподавателя. На основании суммарного балла все участники исследования были отнесены к одному из трёх уровней самостоятельности: высокому, среднему или низкому.

Распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности после завершения программы в количественном выражении представлено в таблице 13.

Таблица 13 – Распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности после внедрения программы (в количестве человек)

Уровень самостоятельности в учебной деятельности	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальная группа (чел.)
Высокий уровень	8	9
Средний уровень	12	11
Низкий уровень	5	5
Итого	25	25

В таблице 13 представлены данные, характеризующие уровень самостоятельности обучающихся в учебной деятельности на констатирующем этапе эксперимента. Общее количество участников составило 50 человек, равномерно

распределённых между контрольной и экспериментальной группами – по 25 человек в каждой.

Анализ полученных результатов показывает, что наибольшее количество обучающихся продемонстрировали средний уровень самостоятельности. В контрольной группе таких учащихся – 12 человек, в экспериментальной – 11 человек, что соответствует 48% и 44% соответственно. Обучающиеся с этим уровнем могут частично выполнять учебные задания самостоятельно, однако им ещё требуется поддержка, контроль или стимулы извне. Они проявляют самостоятельность в типовых ситуациях, но могут испытывать трудности в новых или нестандартных условиях.

Высокий уровень самостоятельности был выявлен у 8 учащихся контрольной группы и 9 – экспериментальной (32% и 36% соответственно). Данные учащиеся характеризуются способностью к самоорганизации, постановке целей, выбору способов решения задач и оценке полученных результатов. Они, как правило, обладают устойчивыми навыками планирования и контроля своей учебной деятельности, что является положительным показателем сформированности учебной компетентности.

Наименьшее количество учащихся в обеих группах продемонстрировали низкий уровень самостоятельности – по 5 человек, что составляет 20% от численности каждой группы. Эти обучающиеся, как правило, испытывают трудности в выполнении заданий без внешней помощи, не проявляют инициативы, избегают ответственности за результат и нуждаются в постоянной поддержке со стороны преподавателя.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на начальном этапе исследования преобладают учащиеся со средним уровнем учебной самостоятельности. Наличие значительного числа обучающихся с высоким уровнем позволяет рассчитывать на успешное развитие этого качества в процессе педагогического воздействия. В то же время, присутствие учащихся с низким уровнем самостоятельности подчёркивает актуальность целенаправленной работы по

формированию навыков самоорганизации и ответственного отношения к обучению, особенно в рамках реализации экспериментальной методики.

Для обобщённой характеристики полученных данных и наглядного представления изменений в структуре самостоятельности результаты были переведены в процентное выражение. Процентное распределение уровней самостоятельности представлено на рисунке 5.

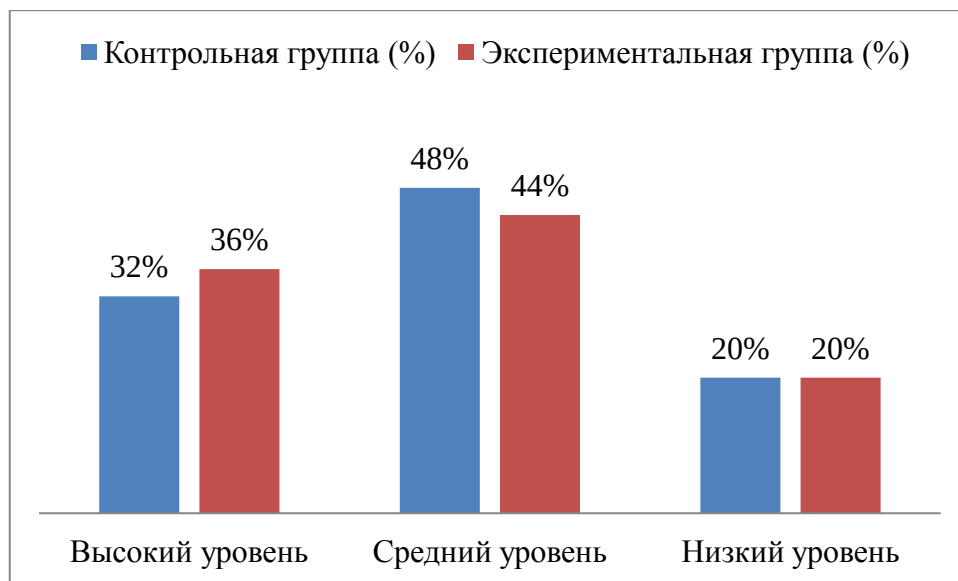


Рисунок 5 – Распределение обучающихся по уровням самостоятельности в учебной деятельности после внедрения программы

Анализ результатов показывает, что наибольший процент обучающихся в обеих группах продемонстрировал средний уровень самостоятельности. В контрольной группе он составляет 48%, а в экспериментальной – 44%. Это свидетельствует о том, что почти половина учащихся способны к частичной самоорганизации и самостоятельному выполнению учебных заданий, однако им по-прежнему требуется поддержка со стороны педагога, особенно в ситуациях, требующих нестандартных решений или проявления инициативы.

Высокий уровень самостоятельности выявлен у 32% учащихся контрольной группы и 36% экспериментальной. Данная категория характеризуется

сформированными навыками самоуправления в обучении: учащиеся способны самостоятельно планировать свою учебную деятельность, выбирать эффективные стратегии выполнения заданий и критически оценивать полученные результаты. Небольшое превышение данного показателя в экспериментальной группе может свидетельствовать о более благоприятных условиях для развития самостоятельности либо о начальной предрасположенности учащихся к активной учебной деятельности.

Низкий уровень самостоятельности зафиксирован у 20% обучающихся в обеих группах. Студенты нуждаются в постоянной внешней мотивации и контроле, испытывают затруднения при выполнении заданий без помощи со стороны взрослых и, как правило, не проявляют инициативу в обучении.

Таким образом, результаты исследования по второй методике после внедрения программы показывают выраженную позитивную динамику: значительно возросла доля обучающихся с высоким и средним уровнем самостоятельности, тогда как низкий уровень стал количественно наименьшим. Это свидетельствует о том, что предложенная система педагогических мер оказалась действенной: она способствовала развитию навыков планирования, организации и самоконтроля, а также сформировала у обучающихся более ответственное и взрослое отношение к собственному обучению.

Повторное исследование по третьей методике, направленной на диагностику уровня учебной мотивации, проводилось после завершения программы, ориентированной на развитие самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Как и на констатирующем этапе, в качестве диагностического инструмента использовалась методика «Диагностика мотивации учебной деятельности» (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), что позволило сопоставлять результаты в рамках единого подхода. В выборку вновь вошли те же 50 студентов первого и второго курсов, обучающихся по программам среднего профессионального образования физкультурно-спортивного профиля, что исключило влияние изменившегося контингента на динамику показателей.

Диагностическая процедура сохраняла прежнюю структуру: обучающимся предлагался набор суждений, отражающих разные аспекты учебной мотивации – от интереса к содержанию дисциплин и осознания профессиональной значимости обучения до ориентации на оценки, одобрение окружающих и внешние требования. Степень согласия с каждым утверждением оценивалась по шкале, а затем по сумме баллов определялся уровень учебной мотивации: высокий, средний или низкий. Высокий уровень интерпретировался как преобладание внутренней мотивации и осознанного отношения к учёбе, средний – как сочетание внутренних и внешних мотивов при частичной устойчивости, низкий – как доминирование внешних стимулов, формально-обязательного отношения к обучению.

Распределение обучающихся по уровням учебной мотивации на контрольном этапе в количественном выражении приведено в таблице 14.

Таблица 14 – Распределение обучающихся по уровням учебной мотивации после внедрения программы (количество человек)

Уровень учебной мотивации	Контрольная группа (чел.)	Экспериментальная группа (чел.)
Высокий уровень	8	8
Средний уровень	12	12
Низкий уровень	5	5
Итого	25	25

Анализ показателей показывает, что наибольшее число учащихся в обеих группах имеет средний уровень учебной мотивации – по 12 человек, что составляет 48% от численности каждой группы. Это говорит о том, что почти половина обучающихся проявляют умеренный интерес к обучению, однако их мотивация зачастую является внешней и ситуативной. Они способны включаться в учебный процесс при наличии дополнительных стимулов, но не всегда сохраняют устойчивый интерес к учебной деятельности.

Высокий уровень учебной мотивации продемонстрировали по 8 учащихся в контрольной и экспериментальной группах, что составляет 32% от общей

численности каждой из них. Это обучающиеся, обладающие ярко выраженным внутренним стремлением к обучению, проявляющие инициативу, познавательный интерес и активную включённость в учебный процесс. Их наличие в обеих группах свидетельствует о положительном потенциале для дальнейшего развития.

Наименьшая доля приходится на учащихся с низким уровнем учебной мотивации – по 5 человек в каждой группе (20%). Эти обучающиеся слабо вовлечены в образовательный процесс, характеризуются отсутствием выраженного интереса к учебной деятельности, низкой инициативностью и пассивным отношением к получению знаний. Они требуют особого педагогического подхода и поддержки со стороны учителя.

Таким образом, на начальном этапе исследования наблюдается схожее распределение уровней учебной мотивации в обеих группах. Преобладание учащихся со средним и высоким уровнем мотивации создаёт условия для дальнейшей эффективной учебной деятельности, а наличие обучающихся с низкой мотивацией подчёркивает необходимость внедрения педагогических средств, направленных на её повышение, особенно в рамках экспериментальной методики.

Для более наглядного представления об изменениях в структуре учебной мотивации количественные данные были переведены в процентное выражение. Результаты представлены на рисунке 6.

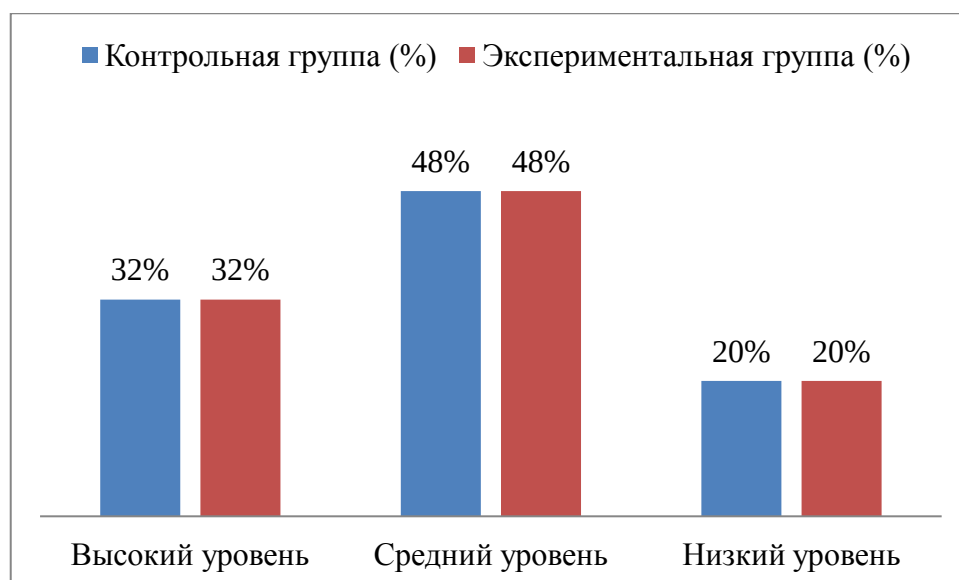


Рисунок 6 – Распределение обучающихся по уровням учебной мотивации после внедрения

Анализ данных показывает, что в обеих группах преобладают учащиеся со средним уровнем учебной мотивации, который составляет 48%. Данный уровень характеризуется умеренной познавательной активностью, интересом к отдельным предметам и необходимостью внешнего стимулирования. Учащиеся этой категории проявляют мотивацию к обучению в определённых условиях, но её устойчивость и глубина остаются недостаточными для стабильного и осознанного включения в учебный процесс.

Высокий уровень учебной мотивации продемонстрировали по 32% обучающихся в каждой группе. Эти учащиеся обладают выраженным внутренним стремлением к получению знаний, проявляют инициативу, настойчивость в достижении учебных целей и интерес к обучающей деятельности. Наличие данной категории обучающихся в обеих группах создаёт благоприятные предпосылки для успешной реализации образовательных задач.

Низкий уровень мотивации наблюдается у 20% обучающихся как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Эти студенты характеризуются пассивным отношением к учёбе, отсутствием устойчивого интереса к образова-

тельной деятельности, слабо выраженной познавательной потребностью. Они требуют постоянной поддержки и внешнего контроля, а также применения индивидуализированных педагогических подходов.

Таким образом, распределение обучающихся по уровням учебной мотивации на констатирующем этапе эксперимента является сбалансированным и схожим в обеих группах. Это позволяет создать равные стартовые условия для последующего педагогического воздействия и объективной оценки эффективности применяемых методов, направленных на повышение учебной мотивации, особенно в рамках экспериментальной работы.

Сопоставление данных по третьей методике до и после внедрения программы позволяет говорить о том, что целенаправленная работа по развитию самостоятельной познавательной деятельности способна оказывать серьёзное влияние и на учебную мотивацию. Практико-ориентированные задания, необходимость планировать собственную деятельность, рефлексия собственных результатов и их обсуждение в профессиональном контексте постепенно смещают акцент с внешних стимулов на внутренние мотивы – интерес, ответственность, понимание смысла учёбы. Это проявляется не только в числовых показателях, но и в реальном изменении поведения обучающихся: они стали чаще задавать вопросы по содержанию материала, проявлять инициативу при выборе тем для сообщений и проектов, предлагать свои варианты решения учебных задач.

Результаты исследования по третьей методике на контрольном этапе демонстрируют отчётливую положительную динамику: увеличилась доля студентов с высоким и средним уровнями учебной мотивации, а низкий уровень стал количественно наименьшим. Это позволяет рассматривать программу как эффективный инструмент не только для развития самостоятельной познавательной деятельности, но и для укрепления мотивационной основы обучения в условиях среднего профессионального образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрённая программа показала свою эффективность. Она позволила сформировать у студентов более зре-

лую и активную позицию в учёбе, повысила уровень их самостоятельности и мотивационной включённости, что, в конечном счете, создало условия для устойчивого личностного и профессионального роста. Результаты исследования подтверждают, что целенаправленная работа по развитию самостоятельной познавательной деятельности способна трансформировать не только отдельные учебные навыки, но и общий характер отношения обучающегося к учебному процессу и своей будущей профессиональной роли.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть и проанализировать проблему организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального образования. На основе теоретического анализа и практического экспериментального исследования подтверждена высокая актуальность данной темы в контексте современных требований к профессиональной подготовке специалистов.

Установлено, что самостоятельная познавательная деятельность обучающихся является важным фактором формирования профессиональной компетентности, развития интеллектуальной инициативы, способности к самообучению и ответственности за результаты своей учебной и профессиональной деятельности. Её эффективность обусловлена не только внутренней мотивацией студентов, но и наличием педагогических условий, обеспечивающих благоприятную среду для развития субъектной позиции обучающегося.

Функциональная модель, представленная в исследовании, включает в себя взаимосвязанные блоки, направленные на активизацию всех компонентов познавательной самостоятельности. Она демонстрирует, каким образом педагог может направленно формировать у обучающихся способности к целеполаганию, планированию, реализации, самооценке и профессиональной рефлексии. Основное внимание при этом уделяется интеграции учебных заданий с профессиональными задачами, что обеспечивает практикоориентированный характер обучения.

Экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанной модели. Зафиксировано устойчивое повышение уровня сформированности самостоятельной познавательной деятельности у студентов, участвовавших в формирующем этапе. Особую роль в этом процессе сыграли такие педагогические условия, как тьюторское сопровождение, применение исследовательских и проектных методов, организация проблемно-ориентированных заданий и включение обучающихся в самостоятельный анализ своих действий и результатов.

Таким образом, можно утверждать, что организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе СПО является неотъемлемым компонентом профессионального образования, способствующим не только освоению знаний и умений, но и становлению зрелой, ответственной и конкурентоспособной личности специалиста. Результаты проведённого исследования позволяют рассматривать предложенную модель как эффективный инструмент модернизации образовательной практики и повышения качества подготовки кадров среднего звена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуразакова Д. М. Современные технологии организации самостоятельной работы студентов // В сборнике: Проектно-эвристическая компетентность учителя. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Махачкала, 2023. С. 204-213.
2. Адельбаева Н. А., Медешова А. Б., Тулегенова Б. Н., Хажгалиева Г. К. Организация самостоятельной работы студента в условиях цифровизации образования // Вестник Атырауского Университета имени Х. Досмухамедова. 2025. Т. 76. № 1. С. 133-147.
3. Алексанова Т. Н., Линькова Е. Г. Самостоятельная работа в обучении студентов СПО: специфика организации на современном этапе // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2022. № 15. С. 89-93.
4. Асаналиев М. К., Жумагалиева Ж. Ж. Некоторые возможности организации самостоятельной работы студентов // Global Science and Innovations: Central Asia. 2021. Т. 4. № 1 (12). С. 71-74.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1982. 256 с.
6. Бекетова Е. Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов // Энигма. 2022. № 43. С. 64-67.
7. Бекпатша Г. Ж., Ахметова Д. М., Толеутай С. А. Формирование профессиональной компетентности в процессе организации самостоятельной работы студентов // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 53. С. 275-281.
8. Бодякина Т. В., Елтошкина Е. В., Булгатова Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов в вузе // В сборнике: Прикладные аспекты математики и естественных наук в образовании, технике и экономике. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию кафедры математики. П. Молодежный, 2024. С. 146-150.

9. Бугакова Н. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 29-32.
10. Варфоломеева Н. И., Благородова Е. Н. Самостоятельная работа студентов с использованием дистанционных технологий: организация и контроль // В сборнике: Высшее аграрное образование: состояние, проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам учебно-методической конференции. Краснодар, 2024. С. 161-162.
11. Водолазова А. В. Организация самостоятельной работы студентов вуза // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2024. № 1 (4). С. 89-91.
12. Гаах Т. В. Самостоятельная работа студентов как ведущая форма организации учебного процесса // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 3 (16). С. 14-19.
13. Григорьян А. А. Самостоятельная работа студентов: стратегии организации и мотивации // В сборнике: Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Пенза, 2025. С. 83-86.
14. Гришаева А. В. Организация самостоятельной работы студентов в формате смешанного обучения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 4. С. 129-133.
15. Давыдова И. В., Давыдов Д. А. Принципы организации самостоятельной работы студентов // Science Time. 2024. № 12 (131). С. 47-52.
16. Дейнекина Н. А., Кравченко О. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями ФГОС // Наука и образование транспорту. 2021. № 2. С. 287-288.
17. Дрозд Л. А., Шабалина Е. П. Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционного обучения // В сборнике: Новое слово в науке: стратегии развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2025. С. 59-62.

18. Евдокимова М. Г. Организация самостоятельной работы студентов: инновационный потенциал традиций // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 2 (843). С. 68-73.
19. Ермоленко Г. М. Методика организации самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования // В сборнике: Университетские чтения – 2022. Материалы региональной межвузовской научно-практической конференции. Пятигорск, 2022. С. 111-115.
20. Ефремов А. М., Игликова Г. Ж. Совокупность деятельностного и личностного подходов в организации самостоятельной работы студентов // Научные проблемы транспорта Сибири и Дальнего Востока. 2024. № 2. С. 142-145.
21. Заробекова Н. М. Методика организации самостоятельной работы студентов // Вестник института языков. 2023. № 2 (50). С. 222-228.
22. Катанаева Ю. А. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов // В сборнике: Актуальные проблемы подготовки кадров. Материалы VIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 22-26.
23. Китаева Е.Ю. Модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО / Проблемы современного педагогического образования // Сборник научных трудов. Ялта, РИО ГПА, 2026. — вып. 90. Ч.1. С. 106-109.
24. Ковалева В. Д., Еременко Н. В., Исачкова Л. Н. Методика организации самостоятельной работы студентов // В сборнике: Методические аспекты современного цифрового образования: тенденции и инновационные решения. Материалы Всероссийской (национальной) научно-методической конференции Текстовое электронное издание. Краснодар, 2024. С. 222-228.
25. Ковалев А. В., Болтянская Н. И., Кузьмина Т. Н. Специфика и проблемы организации самостоятельной работы студентов // В сборнике: Техно-технологическое обеспечение инноваций в агропромышленном комплексе.

Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции молодых ученых. Мелитополь, 2025. С. 729-738.

26. Кокшарова М. В., Бельчикова О. Г. Планирование, организация и обеспечение самостоятельной работы студентов // В сборнике: Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 70-72.

27. Кошкина Н. В., Майорова Е. В., Соколовская С. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях дистанционной формы обучения // Современное образование: традиции и инновации. 2022. № 4. С. 152-156.

28. Кравченко Н. В., Беззуб В. С. Организация эффективной самостоятельной работы студентов в вузе // В сборнике: Инновации и качество высшего образования. Материалы региональной научно-методической конференции научно-педагогических работников. Донецк, 2023. С. 626-628.

29. Кравцова Н. А., Ерофеева О. Н. Научно-исследовательская деятельность как форма организации самостоятельной работы студентов // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 5-7 (73). С. 87-91.

30. Ларина О. В. Применение задачи о назначениях для организации самостоятельной работы студентов // Актуальные проблемы современного образования. 2021. № 2 (31). С. 317-323.

31. Латипова П. А. Организация самостоятельной работы студентов при дистанционном обучении // Вестник Таджикского национального университета. 2021. № 3. С. 200-208.

32. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Теория обучения. М.: Просвещение, 1983. 335 с.

33. Ликсина Е. В., Лузгина А. В. Возможности дистанционных технологий в организации самостоятельной работы студентов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. № 39. С. 49-51.

34. Мантрова М. С. Организация и особенности самостоятельной работы студентов в современном вузе // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. материалы Всероссийской

научно-методической конференции, посвященной 70-летию Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2025. С. 850-854.

35. Молева Г. А. Организация самостоятельной работы студентов с применением цифровых технологий // Профессиональная ориентация. 2022. № 1. С. 28-31.

36. Монако Т. П. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 2-2. С. 7-12.

37. Пидкасистый П. И. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 1998. 320 с.

38. Сапарова Б. С., Маматова Ж. Т., Отунчиева Б. Ш. Компетентностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов // Эпоха науки. 2025. № 42. С. 527-533.

39. Семикина А. А. Организация самостоятельной работы студентов // В сборнике: Новые горизонты. Сборник материалов и докладов XI научно-практической конференции с международным участием. Брянск, 2024. С. 941-943.

40. Сластенин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Школа-пресс, 2002. 512 с.

41. Старунова И. Н., Лещенко Г. П., Торбеев И. Г., Лещенко Е. А. Организация самостоятельной работы студентов в дистанционном формате // В сборнике: Актуальные вопросы естественных, экономических, гуманитарных наук и энергетики в АПК: теория и практика. Материалы Национальной (Все-российской) научной конференции Института агроинженерии. Челябинск, 2023. С. 120-125.

42. Стихова А. М. Организация самостоятельной работы студентов в вузе // В сборнике: Современные достижения химико-биологических наук в профилактической и клинической медицине. сборник научных трудов 5-й Международной конференции, посвященной 155-летию со дня рождения профессора Е.С. Лондона. Санкт-Петербург, 2024. С. 230-234.

43. Сторожева О. М. Инновационный подход к организации самостоятельной работы студентов // В книге: Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии. Материалы IX Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции. Горловка, 2024. С. 214-216.

44. Суббота Д. С., Дорофеев А. Ф. Виды самостоятельной работы студентов в профессиональной образовательной организации // В сборнике: Современные проблемы АПК и их решение. материалы VI Национальной конференции. 2023. С. 111-113.

45. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Просвещение, 1984. 192 с.

46. Трошков А. М., Кузьменко И. П. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий // В сборнике: Высшее образование: современные вызовы и тренды развития. сборник трудов региональной учебно-методической конференции. 2021. С. 70-77.

47. Тупикова С. Е., Пустоведова В. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2025. № 8. С. 192-198.

48. Хлудов Э. И., Шалимова П. С., Губарева Л. И. Организация самостоятельной работы студентов в системе среднего профессионального образования // Вестник Национального Института Бизнеса. 2024. № 2 (54). С. 300-308.

49. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

50. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Твердовская Н. Е. Управление образовательными системами. М.: Академия, 2007. 352 с.

51. Черных Л. В., Винникова О. В., Гайдина Т. Ф., Колесниченко Т. П. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // В сборнике: Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Сборник трудов Семьдесят первой международной научно-практической конференции. Белгород, 2024. С. 344-349.

Программа практико-ориентированного занятия, моделирующего реальные ситуации профессиональной деятельности

Тема: «Анализ и решение профессиональной ситуации в деятельности тренера/инструктора»

Цель занятия: развитие у обучающихся умений применять теоретические знания в условиях, приближённых к профессиональным; формирование навыков принятия решений и самоконтроля.

Оборудование:

Технологические карты, тренировочные планы, видеофрагмент занятия, нормативно-техническая документация, бланки анализа ситуации.

Ход занятия.

1. Вводно-мотивационный этап (5 минут)

Преподаватель демонстрирует краткое видеофрагмент тренировки или описывает реальную профессиональную ситуацию, например:

«Спортсмен регулярно нарушает технику выполнения упражнения, несмотря на ранее полученные рекомендации. Рабочая группа должна предложить педагогически обоснованное решение».

Обсуждаются первичные предположения обучающихся.

2. Аналитический этап (10 минут)

Студенты получают пакет документов:

индивидуальный тренировочный план;

нормативы;

рекомендации тренера;

характеристику спортсмена.

Задания:

выявить ключевую проблему;

определить причины нарушения техники;

сопоставить факты с нормативами.

3. Практико-технологический этап (20 минут)

Работа в малых группах.

Необходимо:

Разработать коррекционный план действий.

Составить объективную аргументацию предлагаемого решения.

Прогнозировать возможные последствия (положительные и риски).

Подготовить краткий отчёт (1 страница).

4. Презентация решений (10 минут)

Каждая группа представляет своё решение и отвечает на вопросы других команд.

5. Рефлексия (5 минут)

Обучающиеся индивидуально заполняют рефлексивную карту:

Что было сложным?

Какие данные были ключевыми?

Что можно улучшить в процессе анализа?

Ожидаемые результаты:

развитие навыков анализа профессиональной информации;

формирование самостоятельности в принятии решений;

улучшение навыков аргументации;

повышение ответственности за качество выполняемой работы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс учебных форм: семинар-разбор, мини-исследование, мастер-класс, проектная сессия

Ниже представлен комплекс занятий, который можно использовать как самостоятельные формы или включить в модуль программы.

1. Семинар-разбор с элементами коллективной рефлексии

Тема: «Ошибки в планировании тренировочного процесса: анализ типичных ситуаций».

Цель: развитие критического мышления, формирование навыков оценки профессиональных действий.

Структура:

Разбор ситуации преподавателем (5 минут).

Групповая работа по выявлению ошибок (10 минут).

Коллективное обсуждение вариантов исправления (10 минут).

Рефлексивный круг (5 минут):

Что вызвало затруднение?

Какие знания оказались наиболее полезны?

2. Мини-исследование

Тема: «Анализ влияния тренировочного режима на работоспособность спортсмена».

Цель: формирование исследовательских навыков, навыков работы с информацией.

Организация:

Работа в парах или малых группах.

Задания:

Собрать данные (нормативы, режим, динамика нагрузки).

Построить простую сравнительную таблицу.

Выявить закономерности и сделать выводы.

Представить мини-отчёт (½ страницы выводов + таблица).

3. Мастер-класс преподавателя

Тема: «Техника обучения упражнению с последующим самостоятельным выполнением».

Этапы:

Показ правильной техники преподавателем (5 минут).

Пошаговое выполнение с комментированием (10 минут).

Самостоятельное выполнение студентами (10 минут).

Самопроверка по чек-листу (5 пунктов).

Коррекция ошибок (5 минут).

Ожидаемый результат:

студенты демонстрируют технику упражнения, корректируют собственные ошибки по профессиональному алгоритму.

4. Проектная сессия

Тема: «Разработка мини-проекта «Индивидуальная траектория развития спортсмена»».

Цель: формирование навыков самостоятельного планирования, прогнозирования и проектирования.

Этапы:

Постановка задачи (5 минут):

студентам необходимо составить краткий индивидуальный план развития спортсмена.

Сбор и анализ данных (10 минут):

возраст, уровень подготовки, цели;

нормативы;

индивидуальные особенности.

Проектирование решения (15 минут):

составление мини-плана на месяц;

выбор средств и методов;

обоснование.

Презентация проекта (10 минут).

Обратная связь и самооценка (5 минут).

Ожидаемые результаты комплекса форм
развитие самостоятельной познавательной деятельности;
повышение качества работы с информацией;
формирование навыков проектирования;
развитие коммуникативных, аналитических и рефлексивных компетенций;
рост мотивации к профессиональной деятельности.