



005050731

На правах рукописи

РАИЦКАЯ Лилия Климентьевна

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ**

Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история
педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

21 МАР 2013

Москва
2013

Работа выполнена на кафедре психологии и педагогики
филологического факультета Российского университета дружбы народов

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор **ГАГАРИН Александр Валерьевич**

Официальные оппоненты:

член-корреспондент Российской академии образования,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических
наук, профессор **ШАЙДЕНКО Надежда Анатольевна**,
*заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы Феде-
рального Собрания Российской Федерации*

доктор педагогических наук, профессор **КОДЖАСПИРОВА Галина Михайловна**,
*профессор кафедры теории и истории педагогики Московского городского педагогиче-
ского университета*

доктор педагогических наук, профессор **КАЗАРЕНКОВ Вячеслав Ильич**,
*профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического фа-
культета Российского университета дружбы народов*

Ведущая организация:

Оренбургский государственный университет

Защита диссертации состоится 29 марта 2013 г. в 10:00
на заседании диссертационного совета Д 212.203.22
при Российском университете дружбы народов
по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал № 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационно-библиотечном
центре (Научной библиотеке) УНИБЦ (НБ) Российского университета дружбы народов.

Автореферат диссертации размещен на сайтах www.vak.ed.gov.ru, www.rudn.ru.

Автореферат диссертации разослан 25 февраля 2013 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент



В.Б. Куриленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современное информационное общество объективно ведет к изменению всех социальных институтов и, прежде всего, образования, которое должно транслировать актуальную информацию о состоянии общества и способствовать репродукции социальной системы.

В настоящее время во всех областях жизнедеятельности человека получили распространение сложные технические устройства. Для постиндустриальной экономики характерны изменение структуры в пользу высокотехнологичных и наукоемких отраслей, постоянное совершенствование и смена технологий и техники, быстрое устаревание знаний, появление все большего количества информационных продуктов как результата беспрецедентного увеличения скорости обмена информацией. Именно поэтому постиндустриальное общество предъявляет новые требования к подготовке специалистов во всех областях.

Если ранее система образования ставила целью передать молодому поколению знания, которые были накоплены обществом и которые позволяли бы молодым людям по окончании школы или вуза включаться в той или иной мере в стабильную профессиональную деятельность, то в новом информационном обществе молодежь должна быть готова к деятельности в условиях постоянно изменяющейся социальной среды. Для современных молодых людей необходима готовность к самостоятельному целеполаганию, самостоятельной постановке и решению личностных и профессиональных задач, принятию критических решений, к эффективному межличностному общению, к освоению и переработке огромных массивов информации, к деятельности в предельно неопределенных ситуациях.

Именно этим обуславливается смена парадигм образования и активный переход от знаниевой парадигмы к парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход. Данный подход считается теоретической базой образования личности, способной осуществлять эффективную активную жизнедеятельность в глобальном информационном социуме, в том числе в рамках российской системы высшего образования, которая на современном этапе интегрируется в общеевропейское («Болонское») пространство и, в конечном счете, мировое образовательное пространство.

Такого рода качественный «переход», кардинальная смена парадигм высшего образования с традиционной российской (общественно-ориентированной, деятельностной) на инновационную глобальную (индивидуально-ориентированную, компетентностную) предопределяет несомненно как необходимость их адекватной интеграции, так и специфику функционирования личности будущего специалиста в современных условиях общего информационного пространства. В свою очередь сказанное требует разработки соответствующих технологий профессионального обучения, создания качественно новой профессионально-образовательной среды в условиях России, где студент из любой страны мог бы получить профессиональное образование, соответствующее потребностям его личности и «глобальной парадигме», среды, способствующей индивидуализации образовательной траектории и раскрытию способностей личности, ее разностороннему совершенствованию и саморазвитию. Последние достигаются, прежде всего, через познавательную активность, которая в период получения высшего образования принимает форму учебно-познавательной деятельности как ведущего вида деятельности для соответствующего возраста (17-22 года).

В новой системе образования особый акцент должен быть сделан на развитии различных организационных форм самостоятельной учебно-познавательной деятельности, которая, по сути, является центральным звеном самообразования. Последнее становится обязательной формой реализации концепции непрерывного образования, позволяющей профессионалам быть готовыми к постоянным изменениям в технологиях и знаниях.

Значительная часть самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в информационном обществе осуществляется в Интернете. При этом дидактически обоснованная и специально организованная самостоятельная деятельность студентов именно в Интернете имеет специфические особенности и представляется нам перспективной формой обучения в высшей школе в силу ряда факторов.

Во-первых, современное общество столкнулось с экспонентным ростом объемов информации, который преимущественно отмечается в Интернете. Информация быстро устаревает, так же, как и знания. Именно Интернет представляет собой ключевую информационную среду современного общества, и роль ее как источника актуальной научной и учебной информации в высшем учебном заведении очевидна.

Во-вторых, молодое поколение воспринимает Интернет не просто как социально-культурный феномен нашей действительности, а как параллельную, зачастую ведущую среду обитания. Любая деятельность в Интернете, в том числе и самостоятельная учебно-познавательная, воспринимается молодыми людьми с интересом, что повышает мотивацию данного вида деятельности. Интернет становится информационной средой обучения и самообразования, информационно-образовательной средой.

В-третьих, Интернет как информационная и информационно-образовательная среда имеет значительный, но до конца осознанный и не используемый в полной мере потенциал саморазвития человека.

В-четвертых, Интернет в силу своих уникальных свойств (виртуальность, обратимость операций, множественность пространств и пр.) создает комфортную среду жизнедеятельности, дополняющую внутреннее и внешнее пространства личности, и может выступать как пространство эксперимента.

Необходимость изучения в свете вышеназванного проблемы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде¹ с ее значительным психоактивным и психодидактическим потенциалом, комплексом условий для специальной организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности и ее продуктивности в рассматриваемой среде определяет актуальность темы исследования.

Состояние научной разработанности проблемы исследования. Поскольку рассматриваемая проблематика носит междисциплинарный характер и в сугубо дидактическом контексте ранее не разрабатывалась, мы основывались при ее анализе на результатах исследований целого ряда сопряженных проблем.

Проблемы применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе Интернета, в образовании активно изучаются учеными в России и за рубежом в течение последних двух десятилетий. Собраны, обобщены обширные данные, и достаточно глубоко разработаны такие области применения ИКТ как программированное обучение (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Н.А. Кроудер, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, А.Г.Молибог, Б.Ф. Скиннер, Н.Ф. Талызина, И.И. Тихонов и др.), ИКТ как технические

¹Под «интернет-средой» здесь и далее понимается «среда Интернет как информационно-образовательная», имеющая психологически атрибутивный (в нашем случае – личностно-развивающий) характер.

средства обучения (М.Ю. Бухаркина, М. Варшаур, М.В. Моисеева, Л.Л. Нелобин, Е.С. Полат, О.В. Шлыкова и др.) Имеется существенный теоретический и эмпирический материал по организации и педагогическому обеспечению дистанционного образования (российские ученые А.А. Андреев, А.Д. Иванников, В.П. Кашицын, В.Г. Киселев, Ю.Г. Крутлов, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин, В.П. Тихомиров, А.В. Хуторской, зарубежные ученые Б. Кларк, Д. Киг, М. Мур, Р. Польш, Д. Стюарт, Д. Фокс, Д. Холберг и многие другие). Разрабатывались проблемы новых технологий образования, включая информационные технологии и Интернет (В.П. Беспалько, Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков, А.Г. Казакова, М.М. Левина, П.И. Пядкасистый, В.В. Рубцов и другие).

Несомненно, значительный интерес для разработки нашей темы представляет проблема информатизации образования, которую исследовали такие ученые как Б.С. Гершунский, А.Л. Денисова, С.Р. Доманова, А.Н. Тихонова, Г.А. Козлова, И.В. Марусева, И.В. Роберт, Ю.М. Цевенкова, Е.Ю. Семенова, Н.А. Шайденко и др.

Значительные результаты по изучению информационно-образовательной среды (прежде всего, вуза) были получены А.Г. Абросимовым, А.А. Андреевым, Ж.Н. Зайцевой, И.Г. Захаровой, В.А. Извозчиковым, С.В. Карпенко, Е.В. Лобановой, Е.К. Марченко, С.А. Назаровым, Т.Н. Носковой, В.И. Солдаткиным и другими.

В настоящее время в силу актуальности активно разрабатываются психологические, акмеологические, педагогические, организационные аспекты деятельности в Интернете, представленные в работах О.Н. Арестовой, Ю.Д. Бабаевой, А.Е. Войскунского, Ю.М. Кузнецовой, Н.В. Чудовой.

Изучение проблематики познавательной и учебно-познавательной деятельности вообще и в частности самостоятельной имеет длительную историю.

Как *психологический феномен*, деятельность рассматривается в работах, основанных на фундаментальной *философско-психологической* базе отечественной теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов), когда деятельность рассматривается как активность субъекта в конкретных условиях, действенная связь между человеком и миром, тип отношения к окружающей действительности на разных этапах онтогенеза; как процесс, в котором осуществляется связь с внешним миром, побуждается и направляется предметом потребности; как взаимодействие человека или группы и мира, в процессе которого человек сознательно и целенаправленно изменяет себя и мир.

Акмеологическому осмыслению феномена учебно-познавательной деятельности личности способствуют работы, выполненные в рамках акмеологического подхода (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.). На первый план, в данном случае выходит деятельность развивающегося человека на пути его личностно-профессионального, а в идеале – духовного становления. В этой связи проблема учебно-познавательной деятельности априори становится проблемой совершенствования личности как субъекта деятельности, оптимизации деятельности (прежде всего, профессиональной), мастерства, творчества. В качестве ее существенных механизмов рассматриваются саморегуляция, самоорганизация, регуляторная роль сознания (С.Л. Рубинштейн). Ключевое направление разработки акмеологической теории деятельности – профессиональная деятельность, ее оптимизация, профессионализм, личность профессионала, освоение новых видов профессиональной деятельности.

В современной *педагогике и психологии* особое внимание уделяется проблеме развития личности в учебно-познавательной деятельности. Проблема разрабатывается на фундаментальной *психолого-педагогической* основе (В.П. Алексеев, Ю.К. Бабанский,

В.А. Беликов, В.В. Белич, В.В. Давыдов, Б.П. Есипов, Л.В. Запков, Г.Д. Кириллова, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Тальзина, А.В. Усова, Н.А. Шайденко, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.). При этом учебно-познавательная деятельность рассматривается как активное взаимодействие обучающегося с окружающей действительностью, в ходе которого он целенаправленно воздействует на объект и удовлетворяет свои потребности.

На этой базе в рамках психолого-педагогических исследований сегодня активно разрабатываются организационно-педагогические основания такого рода деятельности. Так, например, в работах А.В. Иващенко и А.В. Гагарина деятельность обучающегося представлена как целесообразно организуемое взаимодействие субъекта с окружающим миром, в результате которого осознанно осваиваются социальные ценности, формируются отношения с окружающим миром, обогащается сознание, совершенствуются личностные качества.

Наконец, в нашем исследовании учебно-познавательная деятельность студентов в интернет-среде рассматривается, прежде всего, как самостоятельная деятельность личности, а в идеале как непрерывный процесс в структуре самообразования личности, когда активность как условие саморазвития личности достигается исключительно в самостоятельной деятельности, приводит к расширению личностных образовательных потребностей. Важные для данного направления труды посвящены самостоятельной работе и самообразованию личности (А.В. Баранников, Д.М. Гришин, С.Б. Елканов, В.И. Казаренков, П.Ф. Каптерев, Г.М. Коджаспирова, Я.И. Колдунов, А.М. Кухарчук, А.М. Новиков, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Н.А. Рубакин, Г. Спенсер и др.). В рамках данного направления активно разрабатываются педагогические и организационные аспекты интеграции образования и самообразования в исторических условиях востребованности постиндустриальным обществом высокообразованной личности, способной творчески осуществлять профессиональную деятельность. Учебно-познавательная деятельность студентов в интернет-среде представляет собой в данной связи оптимальную форму естественной интеграции самостоятельной работы и самопознания с целеполаганием личности.

Не подвергая сомнению значимость ранее проведенных исследований, считаем, что назрела необходимость в научном обобщении и систематизации фактов, накопленных указанными фундаментальными теоретическими и прикладными научными направлениями, с целью разработки концептуальных дидактических оснований самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде в свете того, что такого рода исследования означенной проблематики на данный момент практически отсутствуют. Осуществление данного исследования позволит целостно и системно исследовать проблему самостоятельной учебно-познавательной деятельности личности в интернет-среде и на этой основе разработать ее дидактический вектор, ориентированный, прежде всего, на систему высшего профессионального образования.

В связи с этим проблема исследования конкретизируется в актуальной необходимости систематизации, обобщения и разработки теоретико-методологических и эмпирических оснований, а также научно-методического обеспечения дидактической концепции и построения соответствующей концептуальной (дидактической) модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, практическое воплощение которой способствовало бы личностно-профессиональному развитию студента (включая выявление и развитие его способностей, формирование личностных и

частных профессиональных компетенций, профессиональной компетентности в целом) в процессе профессионального обучения в высшем учебном заведении.

Цель исследования – разработать дидактическую концепцию самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде.

Объект исследования – самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов.

Предмет исследования – теоретико-методологические, процессуальные и содержательные, технологические и организационно-методические, практические основания самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, отраженные в дидактической концепции.

Основу **общей гипотезы** исследования составил исходный тезис о том, что теоретическая разработка концептуальных дидактических оснований самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде и их практическая актуализация в пространстве высшего образования позволит целостно и эффективно использовать личностно-развивающий (информационный, образовательный, психоактивный, творческий) потенциал интернет-среды в профессиональном обучении студентов.

Частные гипотезы исследования.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента в интернет-среде будет эффективна и продуктивна в таком профессиональном обучении, которое влечет за собой продуктивное личностно-профессиональное развитие студентов, при условии разработки и реализации целостной дидактической концепции, в основу которой будет положен с одной стороны, системный подход к пониманию процесса обучения, сочетающий принцип педагогической организации с собственной инициативой и самостоятельностью обучающихся; с другой – интегративный подход к изучению учебно-познавательной деятельности студентов, в рамках теоретической и практической реализации которого:

- исследован генезис проблемы и определены теоретико-методологические предпосылки ее изучения;
- показаны сущность и основные характеристики самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в сети Интернет;
- представлен Интернет не только как информационно-обучающий, сколько как средовой, информационно-образовательный и развивающий феномен; а самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в Интернет изучена в структурно-содержательном, средовом (эколого-психологическом), акмеологическом и компетентностном аспектах;
- определены критерии и показатели продуктивности рассматриваемой деятельности;
- выявлены дифференциально- и эколого-психологические особенности влияния интернет-среды на личностно-профессиональное развитие студента в процессе его самостоятельной учебно-познавательной деятельности;
- теоретически обоснована и воплощена в практике концептуальная дидактическая модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде;
- определена интегральная совокупность дидактических принципов ее реализации: общедидактических, психодидактических, акмеидидактических;

– разработана и реализована дидактическая система самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде на основе организационно-педагогического алгоритма поэтапной актуализации и соответствующих технологий;

– осуществлена опытно-экспериментальная работа по актуализации концептуальной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде посредством внедрения в реальную практику высшего профессионального образования соответствующей дидактической системы;

– предложены пути оптимизации процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде на основании теоретически обоснованной и эмпирически проверенной дидактической концепции.

В соответствии с проблемой, целью и гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Обосновать необходимость интегративного подхода к изучению проблемы исследования, обобщив отечественный и зарубежный научный опыт исследования проблемы, рассмотрев генезис проблемы и систематизировав научные подходы к определению сущности и содержания понятий «Интернет как информационно-образовательная среда («интернет-среда»)» и «самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов».

2. Рассмотреть самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов как интегративный феномен, определить критерии и соответствующие показатели ее продуктивности в условиях интернет-среды.

3. Разработать дидактическую концепцию самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде с учетом существующих дидактических принципов обучения в высшей школе, закономерностей и особенностей их реализации в условиях психологически атрибутивной социальной среды, включающую концептуальную дидактическую модель и систему, алгоритм поэтапной актуализации модели, соответствующие технологии.

4. Выявить особенности Интернета как информационно-образовательной развивающей среды (интернет-среды), раскрыть специфику ее влияния на личностно-профессиональное развитие студента в процессе его самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

5. Осуществить опытно-экспериментальную проверку разработанной концептуальной модели в рамках внедрения дидактической системы, определить ключевые дидактические условия и важнейшие дидактические факторы продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде.

6. На основе эмпирических данных, конкретизирующих основные условия и факторы продуктивного личностно-профессионального развития студентов в системе самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях интернет-среды разработать комплексную программу оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях интернет-среды, а также систему ее дидактического сопровождения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– ключевые подходы к развитию и формированию личности: *деятельностный* (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, В.В. Давыдов); *средовой (эколого-психологический)* (В.И. Панов, В.А. Ясвин, А.В. Гагарин); *акмеологический* (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова); *психодидактический* (В.И. Панов, В.В. Рубцов); *компетентностный*

(В.И. Байденко, Б.С. Гершунский, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.И. Огарев, Ю.Г. Татур, Дж. Равен, В. Хутмахер, А.В. Хуторской, Н.А. Шайденко) подходы; общенаучные и специфические принципы *психолого-педагогических исследований*: историко-педагогический, определяющий необходимость рассмотрения проблемы исследования во времени и связи с разными науками; принцип единства сознания и деятельности, обуславливающий сущность формирования мировоззрения, отвечающего концептуальным положениям современного высшего образования; принцип субъектности, предполагающий наряду с внешней внутреннюю детерминацию (самодетерминацию) процесса развития формирования личности и компетентности будущего специалиста; принцип системности, предопределяющий изучение взаимосвязей общечеловеческих ценностей, современного мировоззрения и культуры в подготовке будущих специалистов; принцип единства всеобщего, особенного и единичного, обеспечивающий возможность интеграции, дифференциации, индивидуализации процесса учебно-познавательной деятельности в интернет-среде; принцип единства теории и практики, обуславливающий необходимость апробации теоретических положений;

– важнейшие научные труды, выполненные в рамках следующих проблематик:

свойств систем (работы Р. Акоффа, Л. Бергаланфи, С. Бира, С. Брэнда, Г. Вейтсона, Н. Винера, В.Н. Волковой, Н.Н. Моисеева, И.В. Прангшвили, В.Н. Садовского, Ф.Е. Темникова, Б. Фаллера и других);

образовательной среды (работы отечественных ученых И.А. Басовой, Л.Н. Бережновой, А.В. Гагарина, С.Д. Дерябо, Э.Д. Днепров, Г.А. Ковалева, К.Г. Кречетникова, В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова, В.В. Рубцова, С.В. Тарасова, С.Т. Шацкого, В.А. Ясвина, зарубежных ученых А. Бандуры, У. Бронфенбенера, К. Левина, К. Роджерса и других);

социализации личности в различных средах (работы Г.М. Андреевой, С. Аша, А.А. Деркача, И.Ф. Исаева, Г.М. Коджаспировой, И.С. Кона, К. Левина, В.А. Лукова, Д. Майерса, С. Московичи, Г. Олпорта, Б.Д. Парыгина, В.А. Сластенина, С. Шехтера, Е.Н. Шиянова и других);

становления личности и саморазвития (работы К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, А.А. Деркача, И.А. Зимней, А.В. Ивашенко, И.С. Кона, В.В. Красевского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейна);

личностно-ориентированного образования (работы Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, В.А. Сластенина, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и других);

информатизации образования (работы Б.С. Гершунского, А.Л. Денисовой, С.Р. Домановой, А.Н. Тихоновой, Г.А. Козловой, И.В. Марусевой, И.В. Роберт, Ю.М. Цевенковой, Е.Ю. Семеновой);

информационной и информационно-образовательной среды (работы А.Г. Абросимова, А.А. Андреева, Ж.Н. Зайцевой, И.Г. Захаровой, В.А. Извозчикова, С.В. Карпенко, В.А. Козырева, Е.В. Лобановой, Е.К. Марченко, С.А. Назарова, В.И. Солдаткина, С.Б. Цымбаленко, Ю.А. Шрейдера и других);

познавательной деятельности (работы Л.Н. Алексашкиной, В.П. Алексева, Д.Б. Богоявленской, А.И. Введенского, Е.Е. Вяземского, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, А.А. Деркача, В.В. Ильина, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, Н.А. Менчинской, Ж. Пиаже, Н.Ф. Тальзиной, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и других философов, психологов и педагогов);

мотивации учебно-познавательной и познавательной деятельности (работы Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Н.А. Бакшаевой, Л.И. Божович, Б.С. Брагуся, А.А. Вербицкого, В.К. Вилонаса, Е.П. Ильина, И.В. Имедадзе, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, Н.И. Мешкова, Ю.М. Орлова, Х. Хекхаузена, Г.И. Шукшиной и других психологов и педагогов);

роли творчества в становлении личности (работы Г.С. Батищева, Н.А. Бердяева, Д.Б. Боговяленской, И. Канта, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Флоренского, Н.А. Шайденко и других);

автономности в учебно-познавательной и познавательной деятельности (работы Г.М. Андреевой, А.Ю. Коджаспирова, Г.М. Коджаспировой, А.Г. Маслоу, А.М. Новикова, Е.Л. Сырцовой В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и других);

психологических особенностей деятельности в Интернете (работы О.Н. Арестовой, Ю.Д. Бабаевой, Л.Н. Бабанна, Е.П. Белинской, А.Е. Войскунского, П. Воллис, С.И. Выгонского, Г. Грезийон, Д. Джакенбах, А.Х. Джойсона, А.Е. Жичкиной, К. Карделлан, Ю.М. Кузнецовой, С. Теркл, Н.В. Чудовой, К.С. Янг);

педагогическим и непосредственно дидактическим аспектам деятельности в интернет-среде и дидактике интернет-технологий и технологий Веб 2.0. (работы А.А. Андреева, С.В. Богдановой, В.В. Бурова, Я.С. Быховского, А.В. Коровко, Т.Н. Носковой, Е.Д. Патаракина, Л.Л. Травиной, Л.В. Федоровой, Б.Б. Ярмахова и других).

Для решения поставленных задач использовалась совокупность взаимодополняющих методов исследования:

- теоретический анализ источников по проблеме самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде;
- опросные методы (анкетирование, беседа, интервью);
- анализ опытно-педагогической работы;
- экспертная оценка;
- тестирование;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- педагогическое проектирование и моделирование;
- методы статистической обработки результатов (пооперационный анализ, поэлементный анализ, ранжирование). При обработке и анализе эмпирических материалов использовались методы статистической обработки данных с применением статистических пакетов «Excel» и «Statistical Package for the Social Sciences»;
- конкретные традиционные и авторские методики («Мотивация достижения А. Мехрабиана», «Информационные потребности личности», «Взаимодействие с информацией», «Информационное поведение», «Эмоционально-волевая составляющая деятельности», «Рефлексия и самооценка учебно-познавательной деятельности в интернет-среде», а также в рамках общих и локальных эмпирических исследований применялись: социологические опросы, экспертные оценки, методика Б. Басса по определению личностной направленности, методика диагностики личной креативности Е.Е. Туник, методика определения личностной и реактивной тревожности – шкала Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина и др.).

Основные этапы исследования.

Исследование осуществлялось автором на протяжении 17 лет.

На первом этапе (1995-2001 гг.) были проведены общие эмпирические исследования интернет-технологий на предмет их использования в обучении отдельным дисциплинам в высшей школе, изучалась и подвергалась анализу литература и информационные ресурсы, посвященные развитию интернет-технологий, возможностям их использования в образовательных целях, дидактическим принципам применения интернет-ресурсов в обучении, некоторым аспектам психологических возможностей интернет-технологий. Были разработаны и апробированы модели применения интернет-технологий в обучении иностранным языкам, выделены дидактические возможности этих технологий.

Особенностью этого этапа было ограниченное распространение интернет-технологий в России, отсутствие массового доступа к Интернету из-за сравнительно слабой материальной базы в российском образовании, а также отсутствием системных психолого-педагогических и дидактических исследований интернет-технологий в России и появление первых заметных работ за рубежом.

Второй этап (2002-2006 гг.) связан с анализом и исследованиями различных дидактических аспектов интернет-технологий в обучении. В этот период в России получила глубокое развитие дидактика дистанционного образования. Автором был также исследован зарубежный опыт применения Интернета и интернет-технологий в образовании (Великобритания, Институт прикладной лингвистики Эдинбургского университета – июль-август 2002 г.).

На третьем этапе (2007-2012 гг.), характеризовавшемся переходом к новому поколению технологий Веб 2.0., проведены педагогический эксперимент и обобщение результатов исследования.

За этот же период автором были апробированы и опубликованы основные результаты работы.

Эмпирической базой проведенного исследования явились Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, Российский университет дружбы народов, факультет глобальных процессов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

В общих эмпирических исследованиях (опросы, экспертные оценки, анкетирование), проводимых на протяжении 17-ти лет исследовательской деятельности автора приняли участие 1668 человек.

В формирующем эксперименте и специальных эмпирических исследованиях приняли участие 549 студентов и 72 преподавателя.

Надежность, достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена исходными методологическими позициями, детальным многосторонним анализом объекта исследования, опорой на современные психологические, педагогические и акмеологические теоретико-методологические научные положения; использование системного подхода и синтеза, нашедших подтверждение в различных науках тенденций и закономерностей процессов развития личности в социальных, в том числе информационной, средах обеспечили логическое соответствие основной и частных гипотез между собой и фундаментальным теоретическим концепциям. Кроме того, в исследовании применены взаимодополняемые методы, адекватные его целям и задачам, сопоставительный анализ теоретического материала, выводы сделаны на основании количественного и качественного анализа полученных данных.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна заключаются, прежде всего, в фундаментальной научной проработке *концеп-*

туальных *дидактических оснований* самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде, выполненной на интегративной основе, включающих *теоретико-методологические, эмпирические и практические аспекты*.

Обоснована необходимость использования интегративного подхода в исследовании, многомерность которого отражает особенности конкретных педагогических условий изучения на основе общенаучных методологических принципов и подходов.

Раскрыты сущность и особенности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде как интегративного феномена, что позволило выявить:

- мотивы, виды и формы такой деятельности, методы организации и контроля над ней, критерии оценки продуктивности учебно-познавательной деятельности в интернет-среде;

- предпосылки для разработки концептуальных дидактических оснований ее организации и осуществления, факторы и условия роста ее продуктивности;

- особенности взаимосвязи продуктивности деятельности и специфических профессионально-личностных характеристик обучающихся.

Разработана и получила научно-методическое подтверждение *дидактическая концепция* эффективной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, отражающая целостное представление о влиянии ее на личность и способности студента к самостоятельной организации и самоорганизации процесса учения в интернет-среде; способствующая реализации современных дидактических принципов высшей школы. В этой связи феномен самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов представлен в следующих аспектах:

- *категориальном* – как развивающей и развивающейся активности субъекта в условиях информационно-коммуникационного взаимодействия – процесса, который побуждается и направляется предметом потребности личности; деятельности, изначально организуемой и осуществляемой в специфических условиях при внешнем к обучающемуся целеполагании, которая при эффективном развитии преобразуется в познавательную деятельность без внешнего целеполагания и контроля, результатом которой является самостоятельное освоение новых для обучающегося знаний и видов деятельности и личностно-профессиональное развитие студентов, включающее освоение новых знаний, умений, навыков и новых видов деятельности, развитие способностей;

- *структурно-функциональном* – взаимосвязанные структурные составляющие деятельности – мотивационная, целевая, организационная, результативная;

- *процессуальном* – взаимодействия субъектно-субъектных, субъектно-объектных факторов;

- *содержательном* – предметная область информации, в рамках которой осуществляется учебно-познавательная деятельность;

- *типологическом* – виды деятельности по целевой направленности, по видовой структуре, по условиям, уровням и формам организации;

- в обоснованных *интегративных критериях* продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде на основе закономерностей обучения и познания (гносеологические, психологические, социологические, кибернетические, организационные);

- в *дифференциально-психологических аспектах* самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, которые включают негативные и амбивалентные влияния Интернета на пользователя (автономность – аутизм, ин-

тернет-аддикция, хакинги); дифференциацию личности в Интернете; гендерные особенности деятельности в Интернете; поисковое поведение в зависимости от когнитивного типа личности. Выявлен ряд гендерных особенностей поиска в Интернете, сопоставлено их влияние на поиск с влиянием социального статуса пользователя.

Впервые в рамках использованного интегративного подхода системно рассмотрен феномен *Интернета как средовой информационно-образовательный*, в связи с чем:

1) показано, что центральной характеристикой Интернета как информационно-образовательной среды являются различного вида непрерывные, прежде всего информационно-коммуникационные взаимодействия человека со средой при сохранении и развитии форм информации; предложена для объяснения преобразования информационной среды в информационно-образовательную *авторская теория системности* информационных сред, показывающая исторические этапы развития информационных сред, проявление в них характеристик системности, ведущих к преобразованию таких сред в информационно-образовательные на современном этапе исторического развития;

2) доказательно представлено положение о том, что информационная среда устойчива и жизнеспособна как среда информационно-образовательная при условии высокого уровня системности;

3) описаны *структурно-содержательные* особенности интернет-среды как информационно-образовательной, предусматривающей комплекс условий, влияний и возможностей, заложенных в социальном, информационном, виртуально- и предметно-пространственном компонентах, влияющих на личностно-профессиональное развитие ее субъектов (студентов и преподавателей);

4) определены *личностно-функциональные* особенности интернет-среды как информационно-образовательной, выполняющей информационную, коммуникационную, экономическую, образовательно-познавательную, социальную, управленческую, развлекательную, психологическую функции;

5) показан психоактивный потенциал интернет-среды как среды, носящей психологически атрибутивный характер, включая соответствующие особенности индивидуального и коллективного творчества в интернет-среде, условия трансформации самостоятельной работы в самостоятельную познавательно-творческую деятельность, условия продуктивной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, влияние интернет-среды на студентов, которые относятся к группе одаренных.

Показано, что критерием эффективной реализации дидактической концепции самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента является информационная компетентность, уровень развития которой определяют следующие показатели: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, эмоционально-волевой, рефлексивный.

Теоретически проработана *концептуальная дидактическая модель* самостоятельной деятельности студента, отражающая:

а) своеобразие ее участников как субъектов совместно-разделенной деятельности, их взаимосвязи и автономии, особенности целевой направленности их деятельности;

б) процесс и содержание самостоятельной деятельности, дидактические принципы, закономерности, условия и факторы ее осуществления;

в) технологическую характеристику педагогического процесса включения студента в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде;

г) особенности поэтапного внедрения модели (дидактически обоснованный организационно-педагогический алгоритм);

д) средства (возможности интернет-среды); виды и формы в информационно-образовательной интернет-среде (поисковая деятельность, освоение новых технологий, профессиональная деятельность по развитию технологий, создание нового контента);

е) личностные результаты деятельности студентов (информационно-коммуникативная компетентность) и особенности ее мониторинга.

Представлена *дидактическая система* самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, цель которой – обеспечение преобразования учебно-познавательной деятельности в самостоятельную познавательную деятельность через реализацию:

– структурных компонентов системы (проектировочного, конструктивного, гностического, организационного, коммуникативного);

– сотрудничество участников взаимодействия при осуществлении дидактически обоснованного организационно-педагогического алгоритма поэтапной актуализации самостоятельной деятельности: от внешнего целеполагания – к усилению субъективной роли студента; от освоения им новых форм активности, технологий и техник самостоятельного учения в интернет-среде – к развитию способности и готовности к самообучению и самообразованию.

Показано, что дидактический смысл педагогического процесса включения студентов в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде выражен в специальной организации системы информационно-коммуникационных взаимодействий студентов в интернет-среде, опосредованных интернет-технологиями и реализующихся посредством педагогической технологии, целью которой является на начальном этапе приобретение учебно-познавательных навыков и умений деятельности в интернет-среде, в дальнейшем освоение и совершенствование учебно-познавательной деятельности в информационно-образовательной среде.

Определены и раскрыты технологические этапы включения *студентов* в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде: этап мотивации и целеполагания (самоопределение к деятельности по освоению интернет-технологий); этап актуализации знаний, умений и навыков (определение уровня владения студентом интернет-технологиями); этап самостоятельного решения поставленной учебной задачи (приобретение конкретных новых умений и навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде); этап самоорганизации деятельности (самостоятельное использование различных видов деятельности в интернет-среде в учебных и познавательных целях); этап самооценки результатов (рефлексия самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде).

Эмпирически проверена *концептуальная дидактическая модель* самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, для чего разработан и дидактически обоснован *организационно-педагогический алгоритм* ее поэтапной реализации, отражающий теоретический и практический аспекты внедрения педагогической системы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде в реальной образовательной среде высшего учебного заведения; его реализация способствовала положительной динамике показателей уровня личностно-профессионального развития студентов, что, прежде всего, касается таких позиций, как самооценка личности, общая и профессиональная направленность личности, мотивация личности, ситуационная тревожность, особенности информационного поведения студента. Результаты этих исследований сопоставлены с продуктивностью самостоятель-

ной учебно-познавательной деятельности студентов, выявлены отдельные устойчивые взаимосвязи.

Эмпирически выявлено, что оптимальные условия для актуализации модели предоставляет информационно-образовательная среда высшего учебного заведения, включающая в себя информационно-образовательные ресурсы, программно-технические средства, а также систему их администрирования, организации и управления учебным процессом на основе интернет-технологий.

Эмпирически проверены психодидактические характеристики используемых интернет-технологий в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, подтверждена гипотеза о том, что Интернет представляет собой оптимальную среду для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, поскольку данная среда обладает следующими характеристиками: избыточностью, отменяемостью операций, неравномерностью структурирования (информация для любого пользователя – от научной до популярной), отсутствие коммуникативных барьеров личного общения, самообучаемость, возможность сочетания с личным общением в целях получения информации или обучения, или опосредованного общения, эффективность с точки зрения временных затрат, доступность;

– показано, что наиболее используемыми интернет-технологиями в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов следует считать: поисковые технологии – каталоги, поисковые машины, метапоисковые машины, из асинхронных технологий – блоги, синдикация новостей; из синхронных технологий – видеоконференции; из технологий Веб 2.0. – вики-вики, социальные службы закладок, обучающие технологии на платформе Веб 2.0., а также корпусные интернет-технологии и файлообменные сети (они имеют большие возможности для самостоятельной работы, могут быть использованы пользователями практически независимо от опыта, тесно связаны с поиском и переработкой информации);

– выявлено, что Веб 2.0. создал новые возможности для творчества в интернет-среде (новая технологическая платформа, позволяющая создавать собственный контент и осуществлять групповые и социальные проекты, в том числе творческие, непосредственно в Интернете; технологии, расширяющие творческие возможности как для художественного и литературного творчества, так и для научного творчества; появление технологий для продуктивного, а не репродуктивного творчества благодаря симуляции различных реальных условий в новой виртуальной среде; создание новых возможностей для поиска и хранения информации, а также для работы с информацией), которые при использовании интернет-технологий первого поколения были ограничены репродуктивным индивидуальным творчеством.

Доказано (в результате формирующего эксперимента), что целенаправленная работа по организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде позволяет достичь высоких результатов по освоению учебных дисциплин, по развитию профессионализма будущих бакалавров и магистров, по решению возрастных проблем становления и развития личности студентов (самоопределение, саморазвитие, актуализация и развитие способностей, самооценка); показано, что в результате самостоятельной учебно-познавательной работы в интернет-среде повышаются учебная и учебно-познавательная мотивация студентов, развиваются профессионально-ориентированные интересы, решаются при их наличии проблемы с социализацией и общением.

Определены (в результате проведенного теоретического и эмпирического исследования) *дидактические условия и факторы* оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде. Выявлена сущность и роль автономии студента в оптимизации указанной деятельности как его психологическое отношение к процессу и содержанию обучения, способность критического мышления, принятия самостоятельных решений, независимость в действиях, желание студента контролировать и активно организовывать процесс собственного обучения. Определены области их пересечения с самостоятельной учебно-познавательной компетенцией, роль преподавателя высшей школы в оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде как со-субъекта деятельности, Интернета как среды деятельности (формы и виды деятельности и коммуникации).

Разработана комплексная *программа оптимизации* самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, представляющая собой важную часть гуманизации планирования, исходящей из приоритета в социальных процессах личности студента, будущего специалиста, из приоритета создания условий для оптимального самовыражения, самореализации в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, удовлетворения многообразных информационных потребностей и интересов, с одной стороны, и целенаправленного формирования и развития профессиональной компетентности – с другой.

Раскрыты особенности *дидактического сопровождения* преподавателем самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как процесса совместного устранения причин затруднений в ее (деятельности) осуществлении с целью эффективного усвоения учебного содержания. Показано, что такое сопровождение оказывает существенное влияние на личностно-профессиональное развитие студентов в процессе профессионального обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что разработана и получила научно-методическое подтверждение дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, в основе которой лежит методологический и теоретический анализ проблемы, обобщенные результаты ее теоретического и экспериментального изучения. В связи с этим:

- методологически обоснована необходимость интегративного подхода к изучению проблемы, в связи с чем теоретически проработаны понятия «Интернет как информационно-образовательная среда («интернет-среда»)» и «самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов» (применительно к интернет-среде);
- раскрыта сущность и характеристики интернет-среды как информационно-образовательного и развивающего феномена; выявлены функции Интернета как информационно-образовательной среды, а также видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде;
- раскрыт научно-дидактический контент самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, отражающий аспекты: категориальные, структурно-функциональные, процессуальные, содержательные, типологические, технологические;
- раскрыты условия преобразования информационной среды Интернет в информационно-образовательную среду, что вносит вклад в развитие теоретических представлений об этапах развития информационных сред вообще; в частности конкретизированы научные представления о системности информационной среды, описаны структурно-

содержательные особенности феномена Интернет как информационно-образовательной среды;

- обобщены представления об особенностях влияния интернет-среды на личность студента в процессе его самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в результате чего: а) расширены представления о пределах психоактивного влияния интернет-среды на психику молодых людей, в частности на процесс ее развития (позитивного или негативного); б) выделены и описаны возможные причины, препятствующие эффективному развитию личности в процессе деятельности в интернет-среде, подтвержденные в эмпирическом исследовании (компьютерная тревожность, интернет-зависимость, включая склонность к лудомании, реализуемой в компьютерных играх, зависимость от общения в виртуальной среде с различными целями, зависимость от поиска информации; низкая мотивация, недостаточное развитие волевых свойств личности, включая организованность, самостоятельность, настойчивость, самоконтроль; попытки ухода от реальности в силу различных возрастных и коммуникативных психологических проблем, не связанных с деятельностью в интернет-среде), разработаны соответствующие рекомендации по их преодолению и педагогической профилактике;

- определены критерии продуктивности (общие – на уровне деятельности личности, частные – на уровне формирования конкретных качеств личности), а также уровни продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, возможные факторы и условия ее повышения.

На основе теоретической проработки проблемы исследования:

- разработана система показателей, позволяющая динамически отслеживать продуктивность самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде и их личностные достижения;

- определена сущность и содержание педагогического процесса включения студентов в исследуемую деятельность и раскрыты его технологические этапы;

- раскрыто содержание и соотношение понятий «информационная культура личности» и «информационная компетентность личности»;

- информационная компетентность рассмотрена как основа информационной культуры личности и связующее звено в системе ее важнейших компонентов; как интегральное свойство личности, в структурно-содержательном отношении представленное мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-поведенческим, эмоционально-волевым, рефлексивным компонентами, развитие которых обеспечивается рядом детерминант; как один из важнейших видов профессиональной компетентности;

- показано, что по уровню проявления и развития компонентов информационной компетентности у студентов можно судить о продуктивности их самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде;

- обоснованы критерии проявления информационной компетентности и их показатели.

В результате общего и частных теоретических исследований разработаны:

- концептуальная дидактическая модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, включающая целевой, процессуальный, содержательный, технологический, организационно-педагогический, организационно-методический, результативный компоненты;

- дидактическая система самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, технологически обеспеченная направленностью на эффек-

тивное использование в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов современных интернет-технологий, что существенно расширяет представления о дидактических возможностях Интернета; а также реализацией организационно-педагогического алгоритма поэтапной актуализации концептуальной дидактической модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде; совокупность дидактических условий и факторов (объективных и субъективных) продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде.

Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде системно объединяет указанные выше теоретические аспекты, является фундаментальной теоретической базой для практического воплощения в массовой педагогической практике научных идей, заложенных в исследовании автора.

Положения дидактической концепции могут стать теоретической концептуальной базой совершенствования методов самостоятельной работы студентов в частности и системы высшего профессионального образования в целом (выработка принципов, определение организационных форм и средств подготовки и осуществления студентами самостоятельной учебно-познавательной деятельности как важнейшего условия личностно-профессионального развития будущих специалистов в учреждениях высшего профессионального образования).

Практическая значимость исследования. Разработанная дидактическая концепция в ее теоретико-методологическом и прикладном аспектах обеспечивает эффективное использование различных форм самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде как на протяжении всего их обучения в вузе, так и в рамках непрерывного обучения и образования личности. Теоретические и практические выводы и рекомендации диссертации, успешно реализованные в процессе внедрения в реальный образовательный процесс учреждений высшего профессионального образования, представляют собой фундаментальный концептуальный «задел», с одной стороны – для дальнейшей разработки и реализации интегральных механизмов общественно-деятельностного, личностно-ориентированного и индивидуально-компетентностного образования, способствующих развитию автономности и самостоятельности студентов, с другой стороны – для дальнейшего реформирования высшего образования в России, целью которого является успешная интеграция в общемировое образовательное пространство и повышение его конкурентоспособности на мировом рынке.

Автором создан теоретико-прикладной научно-педагогический «массив», предполагающий возможность конструирования, моделирования и реализации на базе полученных данных психолого-педагогических, эколого-психологических и акмеологических средств организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, которые аккумулированы в комплексе условий, влияний и возможностей интернет-среды. Такого рода средства, предлагаемые в диссертации, позволяют целенаправленно управлять процессом личностно-профессионального развития, развития личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Как итог научно-методического приложения обоснованных в диссертации теоретических положений, ее автором разработаны и активно используются в массовом педагогическом процессе в системе высшей школы: программы и учебные курсы по проблеме исследования; учебные пособия – «Информационно-образовательная среда Интернет: дидактические и психологические аспекты» для аспирантов и преподавателей,

проходящих повышение квалификации (курс рекомендован также студентам педагогических специальностей вузов и университетов); «Учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет» (может быть использовано преподавателями различных дисциплин при организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов с применением информационных технологий, как в рамках читаемых курсов, так и при организации самостоятельной работы и научной деятельности студентов).

Результаты исследования также могут найти дальнейшее применение при разработке научно-методического обеспечения организации самостоятельной работы и познавательной деятельности студентов с самостоятельным целеполаганием в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации, а также при чтении курсов по психологии и педагогике применения Интернета в образовании на педагогических факультетах университетов и в организациях повышения квалификации педагогических кадров высшей школы.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Интегративный подход, примененный автором, системно отражает идеи деятельностного, средового (эколого-психологического), акмеологического, психодактического и компетентностного подходов в разработке проблемы исследования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде. Это позволяет системно изучить феномен самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде как научно-педагогический, разработать и реализовать его концептуальные дидактические основания.

2. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента есть активность субъекта, процесс, который побуждается и направляется предметом потребности. Это деятельность, изначально организуемая и осуществляемая в специфических условиях при внешнем к обучающемуся целеполагании. Такого рода деятельность совместно детерминирована ее субъектами, в процессе чего она преобразуется в деятельность по сути учебно-познавательную, но воспринимаемую субъектом как познавательная, осуществляемая без внешнего для студентов целеполагания и контроля. Результат такой деятельности – компетентностное (лично-профессиональное) развитие студентов, включающее и освоение новых знаний, умений, навыков и новых видов деятельности, и развитие способностей.

В структурно-функциональном отношении самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов представлена взаимосвязанными структурными составляющими (мотивационной, целевой, организационной, результативной); в процессуальном – субъектно-субъектными и субъектно-объектными взаимодействиями в ее структуре; в содержательном – предметная область информации, в т.ч. учебной, в рамках которой осуществляется учебно-познавательная деятельность; в типологическом – видами деятельности по целевой направленности, по видовой структуре, по условиям, уровням и формам организации; в критериальном – интегративными критериями продуктивности (гносеологическими, психологическими, социологическими, кибернетическими, организационными).

Преобразование самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в Интернете как знаковой системе затрагивает потребностно-мотивационную регуляцию деятельности, процессы ее целеполагания, а также операционное звено. Влияние интернет-среды на студентов следует считать амбивалентным и определяемым прежде всего направленностью личности и ее интересами, потребностями, мотивами. Изучение ин-

формационного поведения даст представление о когнитивном типе личности и других личностных особенностях.

3. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде:

– способствует разрешению основного противоречия современной системы образования между быстрым темпом приращения знаний в современном информационном мире и ограниченными возможностями их усвоения обучающимися, ее разработка и реализация ориентирована на максимальное развитие способностей студентов к саморегуляции и самообразованию;

– отражает целостное представление о влиянии интернет-среды на личность, прежде всего, развивающем, а также о способности студентов к самостоятельной организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности в такого рода среде;

– способствует реализации ключевых современных дидактических принципов высшей школы (развивающее и воспитывающее обучение; его инновативность, научность и доступность; переход от обучения к самообразованию; сознательность и творческая активность студентов; наглядность обучения; системность и систематичность обучения и др.).

Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде обоснована в рамках интегративного анализа имеющихся теоретических и практических данных с учетом принципов деятельностного подхода к развитию личности, закономерностей и особенностей их реализации в условиях психологически атрибутивной социальной среды, основных положений акмеологии, фиксирующих закономерности развития человека и компетентностного подхода к подготовке будущего специалиста.

Положения концепции отражены в компонентах дидактической системы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде, воплощены в интегративной концептуальной дидактической модели, поэтапном (организационно-педагогическом) алгоритме ее (модели) реализации, в анализе соответствующих технологий (информационно-коммуникационных, педагогических, акмеологических), в системном описании интегральной совокупности дидактических условий и факторов продуктивности исследуемого процесса.

Концептуальная дидактическая модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде на идеальном уровне отражает особенности субъектов совместно-разделенной деятельности (студент, преподаватель), определяет уровни, факторы и условия продуктивности рассматриваемой деятельности, фиксирует дидактические принципы и закономерности, а также цели и содержание самостоятельной учебно-познавательной деятельности посредством определения ее видов и форм, особенностей мониторинга ее результатов.

Реальная (актуализированная) модель создается посредством специальной организации ее компонентов в реальной практике образовательного процесса в высшем учебном заведении, и в этой связи на первый план выходят соответствующие технологии (информационно-коммуникационные синхронные, асинхронные и Веб 2.0.), в основе реализации которых лежит совокупность дидактических принципов:

– общедидактических, актуальных для интернет-среды как информационно-образовательной – наглядность, самостоятельность, доступность, эффективность, научность, сочетание индивидуального подхода и коллективизма;

– психодидактических – сознательность и активность, единство внутренней и внешней деятельности; разностороннее развитие познавательных сил; пространство психологического эксперимента;

– акмедидактических – активность как условие саморазвития личности, развитие личности как субъекта деятельности, личностно-профессиональное развитие.

Дидактическая система самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде отражает цели и содержание обучения студентов в зависимости от направления, специальности, предметной области и т.д., а также организацию преподавателем в сотрудничестве со студентами процесса обучения посредством дидактически обеспеченных интернет-технологий, соответствующих форм и методов. Алгоритм поэтапной реализации дидактической системы есть отражение процесса актуализации концептуальной дидактической модели в реальной педагогической практике.

4. Интернет-среда представлена в системе информационных сред, имеющих свои особенности, проявляющиеся в разных сочетаниях и объемах на разных исторических этапах: преобразование информационной среды в информационно-образовательную, в которой информация играет ведущую и определяющую роль, при ее доступности для субъекта с учетом осознанности и соотношения его потребностям и интересам. В структуре интернет-среды, характеризующейся целым рядом функций (информационной, коммуникационной, экономической, образовательно-познавательной, социальной, управленческой, развлекательной, психологической), осуществляются информационно-коммуникационные взаимодействия студентов. Интернет-среда при определенных (в т.ч. специально организованных) условиях представляет особые возможности для самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

Интернет-среда обладает высоким психоактивным потенциалом. Дидактический (психодидактический) контент следует рассматривать через комплекс условий, влияний и возможностей, заложенных в совокупности компонентов окружения такой среды (социального, информационного, виртуально- и предметно-пространственного) для личностно-профессионального развития ее субъектов (студентов и преподавателей), включая развитие интеллекта, креативности, способностей, необходимых для профессиональной компетентности будущего специалиста.

В то же время интернет-среда есть среда психологически атрибутивная, а ее влияние на психику человека в процессе его взаимодействия с ее компонентами может носить негативный и амбивалентный характер (автономность-аутизм, интернет-аддикция, хакинг); она способствует дифференциации личностных свойств, имеет гендерную специфику деятельности и ведет к формированию поискового поведения в зависимости от когнитивного типа личности.

Психоактивный потенциал интернет-среды специфично проявляется в сфере мышления и творческой деятельности человека, индивидуального и коллективного творчества в интернет-среде, способствует трансформации самостоятельной работы субъекта в самостоятельную познавательно-творческую и творческую деятельность, оказывает благоприятное влияние на студентов, которые относятся к так называемой группе «одаренных».

5. Реализация дидактически обоснованного организационно-педагогического алгоритма способствует существенной динамике показателей уровня личностно-профессионального развития студентов, их информационной культуры, проявляющейся в формировании и развитии компонентов информационной компетентности личности. Сложная структура динамических показателей позволяет эффективно исследовать со-

держание, формы и структуру самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, наблюдать за изменениями (развитием) информационной культуры и, соответственно, информационной компетентности, включая ее мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты. Установленные в ходе эмпирического исследования взаимосвязи между личностными особенностями студента и различными видами и формами его самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, между продуктивностью самостоятельной учебно-познавательной деятельности и направленностью личности, ее мотивационной сферой, интересами и профессиональными склонностями, когнитивным типом личности, моделью ее информационного поведения, а в целом с формированием и развитием информационной компетентности дают возможность оптимизации процесса организации и самоорганизации такой деятельности в интернет-среде и достижения ее высокой продуктивности.

6. Комплексная программа оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде способствует организации планирования образовательного процесса, исходя из приоритета в социальных процессах личности будущего специалиста и создания условий для оптимального самовыражения, самореализации в самостоятельной учебно-познавательной деятельности; в структурном отношении включает в себя управленческий, содержательный и методический аспекты.

Включение студентов в информационно-коммуникационные взаимодействия в условиях интернет-среды как среды информационно-образовательной способствует оптимизации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Это обусловлено такими ее (среды) свойствами, как креативность (данная среда создает возможности для индивидуального и коллективного творчества, для стимуляции репродуктивного развития личности, развития автономности личности); комплементарность к внутреннему и внешнему миру человека, а также к пространству его жизнедеятельности; неоднородность как по структурированности информации, так и по соотношению в интернет-технологиях соответствующих дидактических принципов (общедагогических, психодидактических, акмедагогических), что позволяет детерминировать развитие личности в условиях освоения современных информационно-коммуникационных технологий.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования были представлены и обсуждены на международных, всероссийских и межвузовских научных и научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции «Технологии и инновации в педагогике, психологии и лингвистике» (Москва, 20-21 ноября 2006 г.); Пятой Всероссийской научно-практической конференции «Учитель, ученик, учебник» (Москва, 23-24 ноября 2006 г.); Второй Международной научно-практической конференции «Язык и коммуникация в контексте культуры» (Рязань, 26-27 марта 2007 г.); Межвузовском круглом столе «Методы активного обучения в обучении языку профессии в высшей школе» (Москва, 15 января 2008 г.); Международной конференции «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе» (Москва, 25-26 марта 2008 г.); Международном научно-практическом семинаре «Развитие научно-образовательного сотрудничества вузов России и университетов США в области преподавания иностранных языков с использованием современных информационных технологий» (Москва, 24 октября 2008 г.); Межвузовском круглом столе «Лингвистика и лингводидактика делового общения в условиях компетентного подхода» (Москва, 14 января 2009 г.); Первой Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные компетенции и

креативность в исследовании и преподавании языков и культур» (Москва, 17 апреля 2009 г.); Третьей Всероссийской (с международным участием) научной конференции «Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента образования» (Москва, 18 мая 2009 г.); Международной научной интернет-конференции «Инновации и традиции в современном образовании» (Старый Оскол, 20-30 мая 2009 г.); Межвузовской научно-практической конференции «Современные тенденции и методические аспекты оптимизации обучения иностранным языкам в неязыковых вузах» (Москва, 27 мая 2009 г.); Международной конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 15-22 июня 2009 г.); Четвертой научно-практической конференции «Язык и коммуникация в контексте культуры» (Рязань, 23-24 июня 2009 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Модульно-компетентный подход в разработке образовательного контента и обеспечения качества подготовки выпускников в условиях ИКТ-образования» (Москва, 25 июня 2009 г.); Двадцатой международной конференции «Применение новых технологий в образовании» (Тронцк, 26-27 июня 2009 г.); Десятой международной научно-практической конференции «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» (Борисоглебск, 5-6 ноября 2009 г.); Второй Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур» (Москва, 20 ноября 2009 г.); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете новых технологий образования» (Москва, 3 февраля 2010 г.); Третьей научно-практической конференции «Наука в современном мире» (Таганрог, 30 октября 2010 г.); Третьей международной заочной научно-практической конференции «Современные направления научных исследований» (Екатеринбург, 4 марта 2011 г.); Пятой международной научно-практической конференции «Наука в современном мире» (Таганрог, 22 марта 2011 г.) и других.

Результаты диссертационного исследования опубликованы в трех монографиях, 17 статьях в ведущих научных рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ, двух учебных пособиях, а также 40 других статьях и тезисах. Общий объем 59 публикаций по теме работы – около 90 п.л.

Структура и объем диссертационного исследования. Диссертационное исследование состоит из введения, шести глав, заключения, списка использованной литературы (535 источников, из них зарубежных – 123), а также приложений. Общий объем диссертации составляет 450 страниц (том 1), приложений – 81 страница (том 2).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обоснована актуальность исследования, описана его теоретико-методологическая база, степень разработанности проблемы, определены проблема, цель и задачи, объект и предмет, общая и частные гипотезы, изложены основные результаты, раскрыта их научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приведены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологические предпосылки изучения проблемы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде» определены и обоснованы основные методологические принципы и методы исследования; обоснована необходимость интегративного научного подхода; рассмотрен генезис проблемы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов

в интернет-среде, предложена авторская интерпретация теории системности информационных сред, определяющая исторические этапы и условия преобразования информационных сред в информационно-образовательные, определены ключевые аспекты в понимании сущности и соотношения понятий «самостоятельная учебно-познавательная деятельность», «информационная среда», «информационно-образовательная среда».

Теоретический анализ позволил определить:

– основные *методологические принципы*, прежде всего, системного подхода (целостность, иерархичность, структуризация, множественность, системность) и связанные с ним принципы детерминизма и развития;

– ключевые *психолого-педагогические подходы*, позволяющие целостно и продуктивно в плане теории и практики изучить проблему исследования: деятельностный, средовой (эколого-психологический), акмеологический, психодидактический, компетентностный; соответствующие методы и приемы исследования проблемы самостоятельной учебно-познавательной и познавательной деятельности студентов в интернет-среде.

В силу того, что изучение проблемы самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде представляет собой, по сути, междисциплинарное исследование, в диссертации использован интегративный подход, разработанный диссертантом, и объединяющий идеи и положения деятельностного, средового (эколого-психологического), акмеологического, психодидактического и компетентностного подходов к развитию личности будущего специалиста для того, чтобы показать многомерность исследуемого явления.

Учитывая специфику предметного поля диссертации, в центре исследования находится *деятельностный подход* к развитию личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.). Его применение позволило изучить феномен учебно-познавательной деятельности как психолого-педагогический, определить его сущностно-функциональные, процессуально-содержательные и типологические особенности.

В результате теоретико-методологической проработки исследования в качестве отправной точки в осмыслении и понимании сущности самостоятельной учебно-познавательной деятельности в общем плане и как научно-педагогического феномена позиционируется представление о нем как об активности субъекта в определенных условиях, как о процессе, который побуждается и направляется предметом потребности.

Студент, включенный в учебно-познавательную деятельность в интернет-среде, осуществляет взаимодействие с внешним миром, осваивает социальное пространство и его ценности, обучается другим видам деятельности (профессиональной, научной). В результате такого рода деятельности происходит развитие личности в целом.

В рамках *средового (экопсихологического) подхода* (В.И. Панов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) процесс обучения рассматривается как организуемый в специально созданной для этого развивающей образовательной среде соответственно возрастным и индивидуальным возможностям развития человека. А интернет-среда – это комплекс объективных условий, влияний и возможностей для индивидуализации обучения, оптимальных для данной конкретной личности с учетом специфики индивидуальных склонностей и особенностей для оптимального осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности, продуктивность которой определяется не только по уровню интеллектуального развития и освоению определенного материала, но и по формированию самодостаточной личности, развивающейся в условиях различного типа экопсихологических (информационно-коммуникационных) взаимодействий личности в процессе самостоятельной деятельности в условиях интернет-среды.

Психодидактический подход (В.И. Панов, Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Т.Н. Носкова) позволил исследовать феномен интернет-среды как полифункциональную дидактическую систему, которая создает условия для интеллектуальной самоактуализации личности, ее индивидуальных ресурсов в процессе освоения различных способов кодирования информации, обогащение понятийного и метакогнитивного опыта, формирования готовности работать с новой и непривычной информацией. Психодидактика привлекается в качестве научной основы для построения теоретической базы, а также для моделирования такой информационно-образовательной среды, которая может быть создана с учетом закономерностей функционирования информации и процесса личностно-профессионального развития человека, психолого-педагогических (развивающих) особенностей взаимодействия личности с дидактическими составляющими интернет-среды.

Акмеологический подход (Б.Г. Апаньев, А.А. Бодалев, А.В. Деркач, В.Г. Засыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова) позволил изучить возможности интернет-среды для продолжающегося развития человека в период зрелости как личности, как субъекта деятельности, с позиций самореализации человеком собственного интеллектуального и творческого потенциала, непрерывного самосовершенствования и саморазвития личности на протяжении всей жизни, вплоть до достижения личностного, профессионального, а в идеале – духовного акме.

Рассматривая самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде с позиций *компетентностного подхода* (И.А. Зимняя, А.Н. Новиков, А.В. Хуторской и др.), мы исходим из принципиальной значимости информационной культуры человека (лично проявляющейся в форме информационной компетентности и компетентности в области информационно-коммуникационных технологий) в развитии будущего специалиста постиндустриального общества. Сформированность на определенном уровне указанных видов компетентностей у личности есть важнейшая субъективная детерминанта продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде.

Интернет как всемирная открытая сеть объединяет сотни тысяч взаимосвязанных компьютерных сетей, передающих данные с использованием интернет-технологий и интернет-протоколов, предоставляя пользователям разнообразные сервисы и технологии. Интернет как среда есть открытая, надежная и доступная система, для которой характерен ряд закономерностей (правило В. Парето, закон Дж. Зипфа, закономерности С. Брэдфорда, Г. Мура; самоподобие, феномены современных информационных потоков и др.) и особенностей развития (благоприятные экономические условия вместе с практически полной свободой творчества разработчиков «всемирной паутины» и предшествовавших ей сетей).

В исследовании выявлено, что информационные среды (как порождение человеческой цивилизации), исторически появились вместе с зарождением систем хранения, передачи и переработки информации (возникновение устной речи – артефакты и легенды). Такие среды проявляли себя как неустойчивые и характеризовались цикличностью существования (табл. 1).

Первая системная информационная среда появилась с возникновением письменности. Свойства системности закрепились и усилились с появлением книгопечатания, и особенно когда книгопечатание стало экономически доступным и массовым (письменность – рукописи; книгопечатание – книги).

В последней трети XX века распространение получает информация на электронных носителях. Она создается, обрабатывается и хранится в университетах и библиотеках, а затем в электронных коммуникационных сетях, прежде всего, в Интернете. Информационная среда впервые становится избыточной, что делает систему устойчивой и жизнеспособной.

Таблица 1

Исторические этапы развития информационных сред

Формы информации, создающие среду	Центры информации	Носители информации	Формы мышления
устная	род, община	мифы, легенды, предания	эмпирические формы мышления
письменная	религиозные центры (скриптории, библиотеки)	манускрипты (рукописи)	появление теоретических форм мышления
печатная	университеты и религиозные центры (библиотеки)	инкунабулы – на первом этапе, затем - книги	развитие теоретических форм познания и мышления
электронная	университеты, библиотеки, сети	электронные носители информации	комбинированные формы мышления (эмпирические, теоретические и др)

Разные этапы развития информационных сред характеризуются появлением или развитием различных форм мышления, что также свидетельствует о системности этого явления. Основными свойствами информационных сред, которые проявлялись в разных сочетаниях и объемах на разных исторических этапах, являются адаптивность, интегративность, самоорганизация, развитие и преемственность, структурность, целостность, неаддитивность, синергизм, эмерджентность, мультипликативность, самоподобие.

В рамках междисциплинарного анализа Интернета как среднего и информационно-образовательного феномена показано, что образовательная среда не существует вне информационных сред, поскольку передача информации/знания и получение информации и преобразование его в знание является одной из характеристик образования вообще и образовательной среды – в частности. Образовательная среда становится информационно-образовательной именно при росте избыточности, а как следствие – доступности и сохранности информации в образовательной среде.

Проведенный анализ позволил четко сформулировать определение информационно-образовательной среды Интернет, под которой в диссертации понимается пространство осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, в среднем ключе представленное как совокупность условий и воздействий, создающих возможности для психоактивного влияния, заложенных в компонентах социального, информационного, виртуально- и предметно-пространственного окружения. Как информационно-образовательная интернет-среда характеризуется уникальными формами информации, наличием центров хранения, носителей информации и преобладающими формами мышления; ее центральным социальным компонентом является человек.

На основе авторской теории системности информационных сред представлены исторические этапы развития информационных сред, проявление в них характеристик

системности, ведущих к преобразованию таких сред в информационно-образовательные на современном этапе исторического развития.

Информационная среда, будучи частью социума, как и образовательная среда, становится информационно-образовательной в условиях высокого уровня системности при своей избыточности, что делает среду устойчивой и жизнеспособной.

Психоактивный (развивающий) потенциал этой среды «запускается» посредством специальной (психодидактической) организации при совместном участии в ней субъектов среды – преподавателей и студентов.

Выделенные компоненты рассматриваемой среды определяются содержанием образования личности, которое осуществляется в информационно-коммуникационных взаимодействиях ее субъектов в системе ее компонентов; такие взаимодействия обеспечивают реализацию лично-значимых функций информационно-образовательной среды – информационную, коммуникационную, экономическую, образовательно-познавательную, социализирующую, психологическую, управленческую.

Во второй главе «Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов как интегративный феномен» рассмотрена сущность самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, раскрыты ее средовой (эколого-психологический), акмеологический, структурно-содержательный и компетентностный аспекты; определены интегративные критерии и соответствующие показатели продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

В главе отмечено, что в предметном поле изучения самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде находятся вопросы определения особенностей потребностно-мотивационной сферы личности студента в отношении к такого рода деятельности, ее (деятельности) психолого-педагогической сущности, строения, видов, их содержания, принципов, технологий, форм и методов организации.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента в интернет-среде изначально организуется и осуществляется в условиях специфической образовательной среды высшего учебного заведения при внешнем к обучающему целеполаганию, что может трактоваться как меньшая степень свободы (учебный план, определенная программа дисциплин тематика, невозможность свободного междисциплинарного подхода к самостоятельной учебно-познавательной работе) и меньшая, соответственно, степень активности (внешнее целеполагание во многом является фактором сдерживающим мотивацию, а, следовательно, и активность студента). В этой связи показано, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в интернет-среде может и должна быть представлена субъектно-субъектными и субъектно-объектными взаимодействиями в ее (интернет-среде) структуре, прежде всего информационно-коммуникационными.

В современных сравнительно жестко детерминированных условиях в высшем профессиональном образовании самостоятельная учебно-познавательная деятельность при эффективном эволюционном развитии за счет эколого-психологического (средового), акмеологического, лично-ориентированного и деятельностного подходов к ее организации преподавателями и студентами и осуществлению студентами преобразуется в познавательную деятельность (которая, по сути, остается учебно-познавательной, но воспринимается субъектом как познавательная, поскольку интернет-среда снимает «границы» такой деятельности, создаваемые специфическими условиями, то есть учебным заведением) без внешнего для студентов целеполагания и контроля, результатом

которой является освоение новых для студентов знаний и видов деятельности и развитие их личности и способностей.

В диссертации феномен самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов изучен также в структурно-функциональном отношении, в результате чего определена совокупность ее взаимосвязанных структурных составляющих (мотивационных, целевых, организационных, результативных).

Определены различные *виды* самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде в зависимости от следующих факторов: ее целевой направленности для преподавателей, ее организующих; целевой направленности для студентов, в нее включенных; особенностей целеполагания; видовой и подвидовой направленности; условий и уровней организации; типов интернет-технологий; типов решаемых задач; учебного содержания; продолжительности во времени; а также важнейших форм ее организации: сессия онлайн, аудиторное занятие, направленный поиск, свободная гипертекстовая навигация, решение определенной познавательной задачи, симуляция, или игровая сессия, проект онлайн или проект комбинированный (онлайн и оффлайн), работа с информацией оффлайн, творческая работа оффлайн, подготовительная работа в рамках проекта (оффлайн).

В рамках проработки концептуальных положений о самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, а также с целью определения критериев и соответствующих показателей ее продуктивности в диссертации показано, что информационная культура как интегральное свойство личности включает в себя информационные качества личности, проявляющиеся в виде знаний, навыков, умений и компетенций, позволяющих эффективно взаимодействовать с информационными средами. Человек, обладающий информационной культурой, знает, умеет и готов осуществлять любые виды информационной деятельности, что подразумевает проявление информационной культуры в виде информационной компетентности.

В связи с этим информационная компетентность в диссертации представлена:

– как основа информационной культуры личности, связующее звено в системе ее важнейших компонентов, проявляющееся в самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде и выполняющее мировоззренческую, методологическую, ценностную, прогностическую, социальную, культурную, профессиональную функции;

– как интегративное свойство личности, в структурно-содержательном отношении представленное мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-поведенческим, эмоционально-волевым, рефлексивным компонентами, развитие которых обеспечивается рядом детерминант: познавательных, ценностно-смысловых, эмоционально-ценностных, психодидактических, диагностических, организационно-функциональных, процессуально-содержательных, управленческих и итогово-прогностических;

– как один из важнейших видов профессиональной компетентности будущего специалиста, имеющий межпрофессиональный, а в идеале надпрофессиональный характер, как имманентный компонент высокого уровня профессионализма специалиста, позволяющий судить о вопросах сферы профессиональной деятельности с учетом информационно-технологического аспекта, а также качеств личности, дающих возможность специалисту эффективно осуществлять профессиональную деятельность в современном информационном пространстве;

– как совокупность знаний, умений, навыков и способностей человека, связанных с созданием, получением, накоплением, передачей, кодированием, декодированием и

преобразованием информации на существующих носителях (в зависимости от исторической эпохи и этапа развития информационных сред сущность компетентности такого рода меняется).

На современном этапе в содержательном отношении информационная компетентность включает в себя *общеинформационную* составляющую (представления и знания об основных понятиях предметного поля, жизненном цикле информации, информационной среде, навыки определения и реализации основных информационных потребностей личности, навыки и умения работы с центрами хранения информации и носителями информации, навыки и умения создания, получения, накопления, передачи, кодирования, декодирования и преобразования информации); *методологическую* составляющую (совокупность знаний и представлений, навыков и умений, способностей человека, связанных с мыслительными операциями, представлений об учебной деятельности и механизмах ее мотивации, межпредметных и частных навыков и умений, коммуникативных навыков и умений); *технологическую* составляющую (знания, навыки и умения информационной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий; знание основ организации информационной деятельности и пр.).

Компетентность в области информационно-коммуникационных технологий рассматривается как случай информационной компетентности, но может быть выделена в самостоятельную в силу своей существенной значимости благодаря широкому распространению информационно-коммуникационных технологий. По сути, это совокупность представлений о современных информационно-коммуникационных технологиях, навыки и умения применения этих технологий, включая представления о программировании, в объеме, необходимом для удовлетворения потребностей личности, навыки и умения, необходимые для автономной (самостоятельной) работы на компьютерной и прочей технике и пр., соответствующие способности личности, определяющие ее готовность к деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Несомненно, перечисленные позиции являются принципиально важными для всех рассматриваемых в данном случае субъектов учебно-познавательной деятельности, т.е. для студента – как субъекта лично-индивидуально-профессионального развития в условиях интернет-среды; а также для преподавателя, с одной стороны, – как для со-субъекта учебно-познавательной деятельности студента, с другой, – как для субъекта специальной деятельности по организации информационно-коммуникационных взаимодействий студента и интернет-среды в рамках образовательного процесса, как для внешней детерминанты самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента.

В главе также показано, что продуктивность самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде представляет собой улучшение показателей и уровней, определяющих успешность осуществляемой студентами деятельности в интернет-среде на основании ряда *общих (интегративных) критериев*, в том числе *определяющих критериев*: психологических, психосоциологических; а также *важных (косвенных) критериев*: организационных, социологических, кибернетических, которые свидетельствуют об удовлетворенности участников деятельности ее результатами и психологических последствиях такой деятельности в личностном плане после подведения итогов деятельности акта. В качестве *частных критериев* продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов определены показатели сформированности информационной компетентности студента как проявления информационной культуры личности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, которые представлены мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-

поведенческим, эмоционально-волевым, рефлексивным критериями, а также соответствующими показателями.

В третьей главе «Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде» представлены концептуальная дидактическая модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде, специфика и содержание педагогического процесса включения студентов в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде и его технологических этапов, особенности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде как педагогической системы; организационно-педагогический алгоритм актуализации концептуальной модели с целью воплощения положений авторской концепции в реальной педагогической практике; ключевые условия и важнейшие факторы продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде.

Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде:

а) отражает целостное представление о влиянии интернет-среды на личность и способности студента к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, организуемой и самоорганизуемой в интернет-среде, активизирующей личностный потенциал и дающей дополнительные стимулы к саморазвитию (среда с отменяемостью операций, среда как пространство личностного эксперимента, среда с возможностью выбора предпочтительных форм общения);

б) способствует реализации современных общих дидактических принципов: развивающее и воспитывающее обучение, научность и доступность информации, сознательность и творческая активность студентов, наглядность и развитие теоретического мышления, системность и систематичность обучения, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с практикой профессиональной деятельности, компьютеризация и информатизация обучения, интегративность и междисциплинарность обучения, инновативность обучения;

в) способствует реализации дидактических принципов, специфичных для учебно-познавательной деятельности в информационно-образовательных средах, включая интернет-среду:

– *информационно-средовых принципов* (избыточности среды; гипертекстовой структурированности; обновляемости ресурсов; междисциплинарности);

– *информационно-коммуникационных принципов* (диалогичности и интерактивности; сетевого многообразия обратных связей; практикоориентированности; репрезентативности; гибкости; взаимоодополняемости);

– *информационно-личностных принципов* (новых личностных целей; информационной компетентности и компетентности в области информационно-коммуникационных технологий; мотивационно-регуляционной готовности; соотношения организации и самоорганизации; преемственности).

Концепция создает базу для анализа системы представлений о возможных путях и методах оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде, прежде всего, направленных на развитие и саморазвитие информационной культуры студента, профессиональное и личностное саморазвитие преподавателя; а также для обоснования стратегии дальнейшего теоретико-методологического и прикладного исследования изучаемого процесса, которая включает целый ряд взаимосвя-

занных аспектов изучения – индивидуально-личностных, информационно-средовых, дидактических, технологических и др.

Предлагаемая концептуальная *дидактическая модель* носит *интегративный* характер, который определяется комплексом дидактических принципов (общедидактических, психодидактических и акмедидактических) и закономерностей (психологических, акмеологических, гносеологических, технологических, материальных, организационных, социологических, кибернетических), которые позволяют вузу и преподавателю организовать, а студенту самоорганизовать и эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность, в результате которой происходит развитие и саморазвитие личности студента, его самореализация.

Интегративный характер модели предопределяет те структурные элементы, которые позволят эффективно реализовать условия для самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, а также осуществлять этот вид деятельности как экстраполяцию развития личности студента и его способностей в переходе от самостоятельной работы, организованной в рамках формального образования, к самообразовательной, по своей сути, учебно-познавательной деятельности (как в вузе, так и вне вуза). Продуктивность самостоятельной учебно-познавательной деятельности как основы самообразования студента определяется индивидуальными особенностями личности студента и уровнем сформированности его информационной культуры.

В связи со сказанным, разработанная модель включает следующие блоки: целевой, процессуальный, содержательный, технологический, организационно-педагогический, организационно-методический, результативный (рис. 1).

В главе представлено *дидактическое обеспечение* педагогического процесса включения студентов в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде, который рассматривается как специально организованная система информационно-коммуникационных взаимодействий студентов, которые опосредованы интернет-технологиями и соответствующими педагогическими технологиями, характеризуются возможностью выбора тех или иных интернет-технологий, и, следовательно, вида взаимодействия (синхронное – асинхронное; индивидуальное – групповое; подготовленное – неподготовленное; самостоятельное – имеющее педагогическое сопровождение), а также использованием педагогических технологий, включающих цели, задачи, результаты, формы контроля.

В этой связи определены и раскрыты технологические этапы педагогического процесса включения студентов в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде, в содержательном плане отражающие особенности: мотивации и целеполагания студентов к такого рода деятельности; освоения студентами интернет-технологий в различных видах самостоятельной учебно-познавательной деятельности; освоение новых знаний, выработку соответствующих умений и навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде; самоорганизации учебно-познавательной деятельности в интернет-среде; самооценки результатов и рефлексии самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде).

Обоснована и охарактеризована интегративная совокупность *дидактических принципов* изучаемого процесса: *общедидактических* (наглядности, самостоятельности, доступности, обучения на высоком уровне трудности, эффективности, научности, сочетания индивидуального подхода и коллективизма); *психодидактических* (сознательности и активности, единства внутренней и внешней деятельности, разностороннего развития познавательных сил, комплементарности); *акмедидактических* (активности как

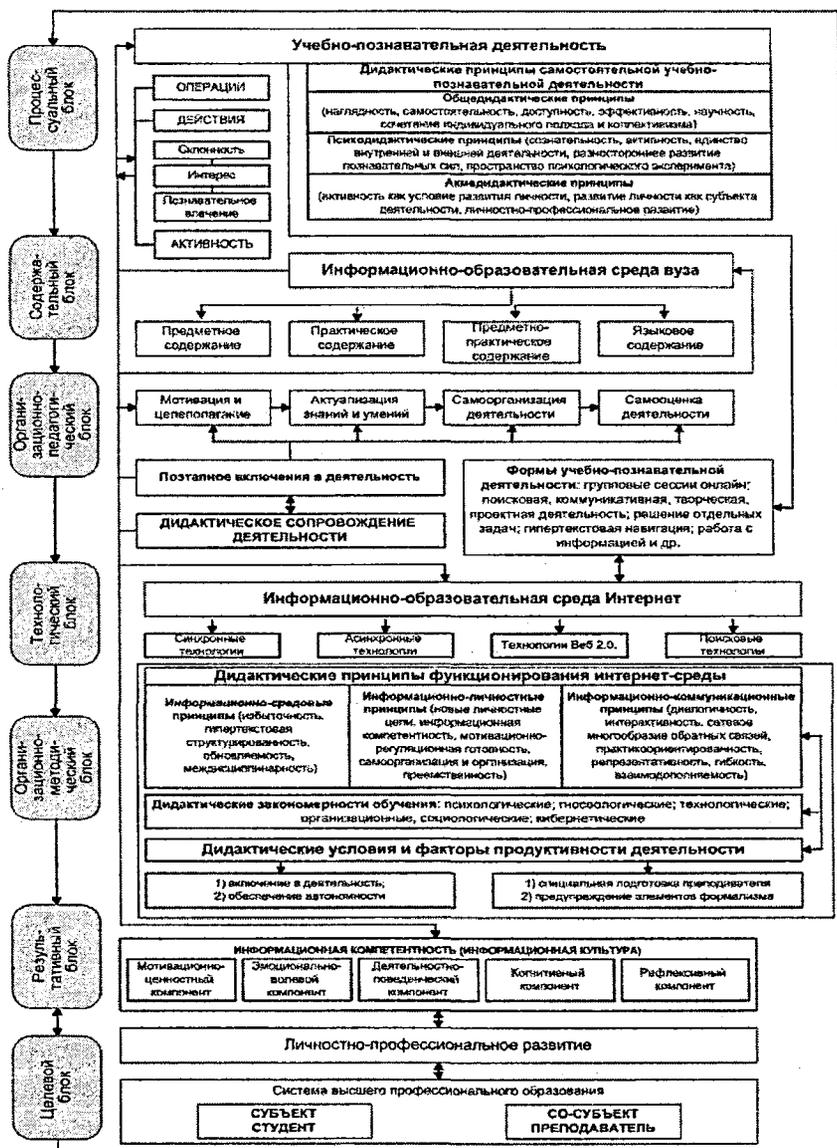


Рис. 1. Концептуальная дидактическая модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде

условия саморазвития личности, развития личности как субъекта деятельности, лично-стно-профессионального развития).

Практическая актуализация разработанной концептуальной модели осуществляется в рамках реализации педагогического процесса включения студентов в различные виды самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде. Это предполагает идеальное (проектирование *дидактической системы*) и реальное (практическое ее воплощение) моделирование на основе *дидактически обоснованного* организационно-педагогического *алгоритма*, который включает проектировочный, конструктивный, гностический, организационный, коммуникативный функциональные компоненты. В указанных компонентах отражены следующие *дидактические единицы* (составляющие) дидактической системы самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде: цели деятельности (Ц), содержание деятельности (УПД), субъекта деятельности – студента (С), со-субъекта деятельности – преподавателя (П), средства педагогической коммуникации, которые дополняются информационно-коммуникационными возможностями интернет-среды (И) (рис. 2).

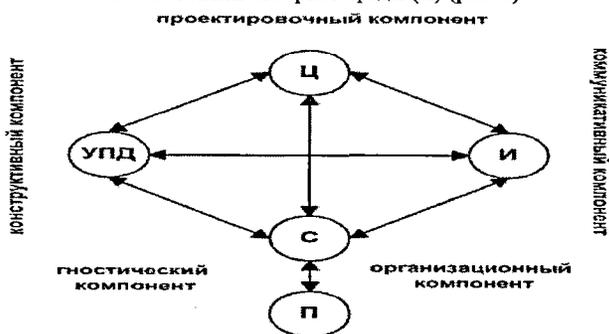


Рис. 2. Дидактическая система и алгоритм поэтапной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде

Осуществление указанного алгоритма наиболее оптимально при условии последовательной реализации следующих дидактических этапов.

Теоретический этап предполагает теоретическое освоение «управляющим субъектом» (далее по тексту «педагогом») дидактических оснований самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, включающих методологические, теоретические, методические и рекомендательно-организационные аспекты.

Дидактически обоснованный уровень создает возможность для педагога: а) определить цель, средство, необходимое условие, а также предвидеть должный результат специально организуемой деятельности; б) представить осуществление данной деятельности студентов в рамках постоянно развивающейся интернет-среды. Центральным компонентом такой среды является человек, в нашем случае – педагог («управляющий субъект») и студент («развивающийся субъект») – как со-субъекты информационно-коммуникационных взаимодействий: друг с другом; с социальным (информационным) окружением; с окружающим миром, включающим объективную реальность (социальное, информационное и пространственно-предметное окружение) и виртуальную реаль-

ность (взаимодействия «в пространстве Сети» с виртуальными объектами информационного поля); с самими собой как частью рассматриваемой среды, окружающего мира.

При этом все элементы внешней для субъектов среды также непосредственно или косвенно взаимодействуют между собой. Свойства отдельных элементов и всей совокупности факторов данной среды, их изменения приводят к изменению психики (личности, ее свойств), причем изменения эти могут быть как положительными, так и отрицательными.

Технологический этап (непосредственное внедрение модели) включает взаимосвязанные процессы – реализацию педагогических технологий преподавателем и собственное освоение интернет-технологий студентами.

Непосредственное внедрение модели преподавателем осуществляется при постоянном сотрудничестве со студентами в процессе создания информационно-образовательной среды с учетом (педагогом) анализа влияющих условий и факторов и с применением соответствующих технологий.

В этой связи на основе психодидактического подхода обобщается педагогический (технологический) опыт применения интернет-технологий в образовании. Обращение к идеям и принципам данного подхода обусловлено необходимостью разработки эффективной педагогической системы организации специального (развивающего) влияния на личность студента средовых условий и факторов. Указанные идеи концептуально обоснованы и раскрыты в работах В.И. Панова (2007) и успешно апробированы в массовой педагогической практике.

В результате анализа психодидактических особенностей использования развивающего потенциала интернет-среды в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в диссертации с логической точки зрения определены различия между интернет-сервисами (технологически выделенными интернет-услугами), интернет-ресурсами (составляющими основную часть электронных информационных ресурсов, то есть информации, зафиксированной на электронных носителях, пригодных для ее хранения и использования) и интернет-технологиями, отражающими аспекты различных видов деятельности в интернет-среде.

Среди наиболее перспективных с психодидактической точки зрения интернет-технологий выделены *технологии асинхронной коммуникации* (электронная почта; форумы; интернет-пейджинг; телеконференции, или группы новостей; списки рассылки; доски объявлений; гостевые книги), *технологии синхронной коммуникации* (чаты, или разговорные каналы (текстовые чаты, аудиочаты, видеочаты); веб-чаты, или ретранслируемые интернет-чаты; видеоконференции; интернет-телефония), технологии Веб 2.0. (блоги; вики-вики; мшэпэпы – синдикация RSS; социальные службы закладок; совместный поиск информации; социальные сети; диаграммы связей) и прочие технологии (поисковые системы; файлообменные сети; корпусные технологии; боты).

Особое внимание в работе уделяется технологиям Веб 2.0., имеющим большой потенциал для достижения новых образовательных целей. На сайтах Веб 2.0. возможно осуществление коллективной деятельности, в том числе познавательной и самостоятельной учебно-познавательной, что было практически невозможно на сайтах первого поколения, несмотря на ранее появившиеся групповые формы коммуникации. Веб 2.0. позволяет создать «личное групповое пространство», характеризующееся открытостью, полимедийностью, унифицируемостью и пр.

В работе отмечено, что постепенное (постадийное) освоение студентами интернет-технологий посредством самостоятельной учебно-познавательной деятельности в

интернет-среде дает положительный эффект. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде через планомерное включение творческих, эвристических, проектных и других заданий развивает самостоятельность студента и позволяет ему самостоятельно творчески организовывать и осуществлять учебно-познавательную деятельность в интернет-среде.

Управленческий этап предполагает создание постоянно действующей системы психолого-педагогического менеджмента по управлению самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов в интернет-среде и заключается в определении и реализации целей, задач, принципов организации и управления информационно-образовательной средой, в которую включены студенты.

Отражает следующие аспекты: *социальный* (цель и функции социально детерминированы, обусловлены социальной потребностью в создании информационно-образовательной среды); *педагогический* (создание среды связано с решением учебных, воспитательных и дидактических задач); *развивающий* (создание связано с решением задач совместного личностного развития и саморазвития студентов и преподавателей).

В целях эффективного психолого-педагогического менеджмента информационно-образовательной среды необходимо определение субъектом организации и управления (преподаватель): а) структурно-функциональных особенностей информационно-образовательной среды, которые являются основой организации не только самостоятельной учебно-познавательной деятельности, но и всего образовательного процесса; б) источников поступления необходимой для организации такого процесса информации (научно-психологической, научно-педагогической, управленческой, учебной и т.д.); в) информационно-коммуникационных связей и взаимодействий в самом учреждении в контексте его функционирования, в связи с чем принципиальное значение принимает определение *ролевой позиции* каждого из субъектов информационно-образовательной среды – студента, преподавателя; г) организационной структуры, «набора» основных структурных подразделений объединения, учреждения и т.д., который зависит от поставленных тактических целей и задач, материально-финансовых, кадровых и т. п. возможностей, а также от других факторов (месторасположение учреждения, особенности социального, экономического, непосредственно информационного и т.д. окружения).

Ключевыми *дидактическими условиями* продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде являются:

- дидактически обеспеченное активное включение будущих специалистов в различные виды самостоятельной учебно-познавательной деятельности (и при этом раскрытие и наиболее оптимальное проявление творческой природы их психики);

- проектирование и моделирование, а также постоянное совершенствование информационно-образовательной среды учебного заведения как среды, в рамках которой информационно-коммуникационные взаимодействия студентов стимулируют их личностно-профессиональное развитие и саморазвитие.

Среди важнейших *дидактических факторов* отмечены:

- создание условий для непрерывного процесса формирования информационной культуры преподавателей и студентов (ее определение дано ранее);

- обеспечение необходимой степени автономности деятельности студента в интернет-среде;

- специальная дидактическая, а также психологическая, педагогическая, акмеологическая подготовка преподавателя высшей школы к эффективному включению студентов (на всех этапах профессиональной подготовки специалиста) в самостоятельную

учебно-познавательную деятельности в интернет-среде как среде информационно-образовательной;

– предупреждение элементов формализма в осуществлении образовательного процесса посредством предварительного освоения педагогом организационно-педагогического алгоритма поэтапной актуализации концептуальной дидактической модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде (определение им того, в какой степени реализация задуманных идей повлечет за собой развитие профессиональной компетентности студента, проявление и развитие его волевых усилий, особенностей его педагогического воплощения в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов).

В четвертой главе «Особенности влияния интернет-среды на личностно-профессиональное развитие студента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности» рассмотрены особенности влияния интернет-среды на личностно-профессиональное развитие студента в процессе его самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Показаны особенности интернет-среды, которая в силу атрибутивного характера способствует развитию субъекта, осуществляющего в ней свою деятельность. Интернет-среда охарактеризована как пространство информационно-коммуникационных взаимодействий ее субъектов. Раскрыты акмеологические и дифференциально-психологические аспекты самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде; анализируется мотивационная сфера личности в структуре самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде; рассматриваются особенности психоактивного потенциала интернет-среды.

Принципиальным свойством интернет-среды, которое связано с ее возможностями по активизации человеческой деятельности, является ее преобразование за счет опосредования знаковыми системами. По мнению психологов, эти изменения затрагивают познавательную, коммуникативную и личностную сферы, трансформируют операциональное звено деятельности, процессы целеполагания, потребностно-мотивационную регуляцию деятельности.

Среди ученых не существует единства мнений по проблеме психологического воздействия интернет-среды на психику человека. В целом ее влияние следует считать амбивалентным. Негативный образ интернет-среды формируют такие мифы, как «хакинг», «киберпреступная деятельность», «интернет-аддикция», а также автономность личности, включенной в интернет-среду, которая якобы ведет к нарушению общения вплоть до аутизма.

В критике «хакинга», как правило, происходит подмена понятий «крэкер» и «киберпреступность» понятиями «хакер» и «хакинг». Если хакерами исторически называют разработчиков программного обеспечения, которые выступают за свободу творчества, то крэкеры – это маргинальная часть интернет-сообщества, которая либо подражает хакерам, либо вовлечена в преступную деятельность, описывая ее как «стремление к свободе».

Автономность личности в интернет-среде часто рассматривается в обществе как причина нарушения общения вплоть до аутизма, что связано с неосведомленностью о генетических или социальных причинах аутистических расстройств или отставания в развитии, соответственно. В качестве противовеса такому предубеждению в обществе следует рассматривать создаваемые в интернет-среде возможности для дифференциации свойств личности пользователя и, как следствие, уменьшение аффективных проявлений,

воспринимаемых родителями и окружающими как «черствость» (теория семейных систем М. Боуэна).

Интернет-аддикция, или интернет-зависимость, считается одной из самых серьезных опасностей для психики молодых пользователей. Данный миф распространен не только среди общественности, но и в научной среде. Однако формально интернет-аддикция не является психическим заболеванием, а рассматривается как важная и перспективная область психологической помощи.

Исследование гендерных аспектов использования интернет-технологий дает возможность предположить, что гендер в сопоставлении с социальным статусом (включая образование) играет несоизмеримо меньшую роль в эффективности деятельности пользователя. Большинство ученых признает, что экспериментальные данные по гендерным различиям противоречивы в силу социальных ролей, исторически приписываемых гендерам, разнородности исследуемых переменных, высокой погрешности, асимметричных представлений исследователей о гендерном факторе и других факторах, а главное – отсутствие практической возможности выделить гендерную составляющую из социальной. Большое влияние на гендерные особенности использования интернет-технологий оказывают гендерные деформации в образовании и науке.

В значительной мере то, какие различия в деятельности в условиях интернет-среды существуют между людьми, может быть выведено в процессе междисциплинарного анализа информационного поведения.

Целый ряд моделей информационного поиска, разработанных в 1980-е и 1990-е годы, дают представление о поведении пользователя, связанном с поиском информации: это модель информационного поведения Т.Д. Вильсона, модель Б. Дервина, модель Д. Элписа, модель К. Кюльтау, модель «эпизодов» Н. Белкина, модель Т. Сарацевича, модель А. Спинка и другие.

На поисковые стратегии и поведение личности, включенной в информационно-коммуникационные взаимодействия в интернет-среде влияют: когнитивный тип личности и когнитивный стиль (стили) работы с информацией (последовательный; выборочный; глобальный; импульсивный; абстрактный; конкретный; концептуальный; рефлексивный; индуктивный; дедуктивный; усредненный; восприятие по сходству; восприятие по контрасту); когнитивные предпочтения при сборе информации (зрительные, слуховые, соматосенсорные) и типы памяти (зрительная, слуховая, рукописная, звуковоспроизводящая, кинестетическая, тактильная), а также доминантность полушария, тип мышления, и другие факторы.

Эффективные информационно-коммуникационные взаимодействия студентов в интернет-среде, как и психоактивный потенциал среды делают ее средой, развивающей личность, включенной в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

В пятой главе диссертации «Педагогический опыт реализации и результаты эмпирической проверки концептуальной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде» раскрыт опыт поэтапного внедрения концептуальной дидактической модели на основе разработанного организационно-педагогического алгоритма ее актуализации; приведено описание соответствующего инструментария, позволяющего диагностировать и контролировать различные аспекты и составляющие актуализации модели; обсуждены результаты анализа данных общих эмпирических исследований; формирующего эксперимента по развитию информационной компетентности в условиях специально организованной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде,

организованного с целью выявления уровня ее продуктивности; специальных эмпирических исследований ряда психологических особенностей студентов и особенностей их изменения в процессе эксперимента.

Опытная часть исследования включает: общие эмпирические исследования, формирующий эксперимент (включающий констатирующий, непосредственно формирующий и контрольный этапы), локальные эмпирические исследования.

В *общих эмпирических исследованиях* (опросы, экспертные оценки, анкетирования), проводимых на протяжении 17-ти лет исследовательской деятельности автора, приняли участие 1668 человек.

Было опрошено 585 студентов (291 мужчина и 294 женщины) в возрасте 17-24 лет, в том числе 27 % мужчин и женщин в возрасте 17-18 лет, обучающихся на первом курсе, 31 % опрошенных в возрасте 19-20 лет, обучающихся на втором и третьем курсах, 22% мужчин и женщин в возрасте 21-22 лет, обучающихся на четвертом курсе, и 20 % студентов магистратуры (мужчин и женщин) в возрасте 22-24 года. В качестве экспертов при оценке дидактических и психодидактических возможностей интернет-технологий были опрошены 72 преподавателя спецдисциплин и иностранного (английского) языка.

С целью проведения исследования значения Интернета в жизни студентов, дидактических и психодидактических характеристик отдельных технологий, а также возможностей для творческой деятельности в интернет-среде, качеств личности для эффективной деятельности в исследуемой среде, мотивов деятельности и поведения студентов в интернет-среде использовались следующие методики: методика изучения дидактических и психодидактических характеристик интернет-технологий; диагностика качеств личности, необходимых для эффективной познавательной деятельности в интернет-среде, в сопоставлении с методикой профессиональных кодов личности Дж. Холланда; диагностика информационного (поискового) поведения; диагностика мотивационных стимулов деятельности в интернет-среде; методика определения возможностей для творчества в интернет-среде; анализ роли и места Интернета в жизни студентов.

Определено, что в силу психодидактических характеристик наиболее используемыми интернет-технологиями в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов следует считать: поисковые технологии – каталоги, поисковые машины, метапоисковые машины, из асинхронных технологий – блоги, синдикация новостей; из синхронных технологий – видеоконференции; из технологий Веб 2.0. – вики-вики, социальные службы закладок, обучающие технологии на платформе Веб 2.0., а также корпорусные интернет-технологии и файлообменные сети.

В диссертации приведены результаты эмпирического исследования особенностей применения различных интернет-технологий в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде в рамках различных дисциплин высшей школы. Сопоставление результатов привело к разделению всех дисциплин на две группы: иностранные языки и специальные (профилирующие) дисциплины, при этом иностранные языки как средство коммуникации позволяли использовать в самостоятельной учебно-познавательной деятельности несоизмеримо большее количество интернет-технологий (в силу «беспредметности» иностранного языка, а, следовательно, безграничного по содержанию наполнения деятельности).

При изучении интернет-технологий было подтверждено, что Веб 2.0. создал новые возможности для продуктивного творчества в интернет-среде, которое при использовании интернет-технологий первого поколения было ограничено репродуктивным ин-

дивидуальным творчеством. Таким образом, в рамках общих эмпирических исследований:

– определено, что интернет-среда является оптимальной для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентами в силу характеристик и возможностей, создаваемых интернет-технологиями (избыточность, отменяемость операций, неравномерность структурирования (информация для любого пользователя – от научной до популярной), отсутствие коммуникативных барьеров личного общения, самообучаемость, возможность сочетания с личным общением в целях получения информации или обучения или опосредованного общения, эффективность с точки зрения временных затрат, доступность);

– выявлено, что Веб 2.0. предлагает новые механизмы для продуктивного творчества студентов в интернет-среде.

В процессе эмпирического изучения проблемы исследования был осуществлен *формирующий эксперимент* с целью выявления продуктивности специально организованной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, включенных в различные ее виды. В качестве интегративного критерия продуктивности изучаемой деятельности выступил уровень сформированности информационной компетентности по ее компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельность-поведенческому, эмоционально-волевому, рефлексивному. В связи с этим измерительная (диагностическая) сторона эксперимента была направлена на определение особенностей динамики личностно-профессионального развития, в частности – информационной компетентности, в результате включения студентов в различные виды самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях интернет-среды.

С этой целью были сформированы экспериментальные и контрольные группы. Предполагалось включение студентов экспериментальных групп в специально организованную самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде. Контрольные группы в такие условия помещать не предполагалось.

В специально организованной самостоятельной учебно-познавательной деятельности участвовали в целом 290 студентов, в том числе 147 мужчин, 139 женщин. А также 258 человек, из них 131 мужчина и 137 женщины, входивших в состав контрольных групп. Для сравнения контрольных и экспериментальных групп были сформированы соответствующие выборки («Э» – экспериментальные; «К» – контрольные): Э (50 человек, в том числе 25 юношей, 25 девушек); К (50 человек, из них 25 юношей, 25 девушек).

На первом, *констатирующем*, этапе формирующего эксперимента был определен актуальный уровень информационной компетентности студентов в контрольных и экспериментальных группах в соответствии с выделенными выше компонентами проявления информационной компетентности личности как интегративного свойства, формируемого в процессе эксперимента, и их (критериев) показателями. Кроме того, были гипотетически определены и описаны уровни сформированности информационной компетентности студентов в результате их самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде: близкий к идеальному, высокий, средний, низкий, недостаточный.

В силу многочисленности параметров и структурной сложности модели в работе применялась комплексная методика «Информационная компетентность» диагностики

динамики личностно-профессиональных свойств студентов контрольных и экспериментальных групп, составляющих информационную компетентность.

На констатирующем этапе выявлено при сравнении данных по U-критерию Манна-Уитни, что существенных различий в показателях уровней сформированности информационной компетентности в указанных выборках нет, что подтверждено статистической проверкой ($p \geq 0,05$).

Данный вывод сделан на основании изучения *следующих показателей компетентности*. При оценке *мотивационно-ценностного* аспекта информационной компетентности не было выявлено существенных различий между студентами контрольных и экспериментальных групп по мотивации достижения и уровню информационных потребностей в экспериментальных и контрольных группах на начало эксперимента.

Когнитивный аспект информационной компетентности определялся по данным, полученным в результате проведения ряда (50) заданий по работе с информацией (поиск, обработка, определение качества, создание информации), и определялся по отношению эффективно выполненных заданий к общему числу заданий. При сравнении результатов, полученных в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе, не установлено отличий по U-критерию Манна-Уитни ($p \geq 0,05$).

Деятельностно-поведенческий аспект оценивался на данном этапе по авторской методике, позволяющей определить используемые студентами предпочтения при поиске и сборе информации, выявить алгоритмы деятельности, соответствующие типу информационного поведения (аналитическое, стратегическое, аналитико-стратегическое). При сопоставлении данных тестирования контрольных и экспериментальных групп по U-критерию Манна-Уитни различий не выявлено ($p \geq 0,05$).

Эмоционально-волевой аспект анализировался на основе показателей специального тестирования волевых свойств и эмоциональной устойчивости, формирующих информационную компетентность (целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, терпение, инициативность, самоконтроль, locus контроля; эмоциональная стабильность). При сравнении по U-критерию Манна-Уитни не было установлено значимых отличий между студентами экспериментальных и контрольных групп ($p \geq 0,05$).

При определении уровня сформированности *рефлексивного аспекта* исследуемой компетентности не было установлено существенных различий между экспериментальными и контрольными группами. Так, U-критерий Манна-Уитни не показал существенных различий ($p \geq 0,05$).

Таким образом, системное сравнение экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе формирующего эксперимента не выявило значимых статистических отличий, что показало одинаковый уровень сформированности информационной компетентности на начало формирующего эксперимента.

На втором, *непосредственно формирующем* этапе экспериментальные группы помещались в условия, где были системно организованы следующие виды и формы учебно-познавательной деятельности как в рамках аудиторного времени, так и самостоятельно во внеаудиторное время: групповые сессии онлайн для решения учебных и учебно-познавательных задач; деятельность с применением различных ИКТ; индивидуальная и групповая поисковая деятельность в аудиторное и внеаудиторное время для решения определенных информационных задач, как с внешним, так и с самостоятельным целеполаганием; индивидуальная и групповая коммуникативная деятельность для решения учебных и учебно-познавательных задач; индивидуальная и групповая творческая деятельность для решения учебных и учебно-познавательных задач (на платформе

Веб 2.0); решение отдельных учебных и учебно-познавательных задач с использованием комплекса интернет-технологий; задания, стимулирующие свободную гипертекстовую навигацию во внеаудиторное время; проектная индивидуальная и групповая деятельность в интернет-среде; комбинированная работа с информацией (автономный и диалоговый режимы).

На третьем – *контрольном* – этапе формирующего эксперимента осуществлены контрольные диагностические (методика «Информационная компетентность») и необходимые статистические измерения.

В ходе экспериментальной работы по формированию информационной компетентности студентов в условиях специально организованной самостоятельной учебно-познавательной деятельности получены результаты по вышеуказанным критериям, которые позволили установить уровень сформированности информационной компетентности в экспериментальных группах и сопоставить его с уровнем контрольными группами.

1. *Мотивационно-ценностный аспект* – изучались информационные потребности личности посредством тестирования, с использованием тестов и анкет исследовалась мотивационная сфера студентов в связи с их информационными потребностями.

Мотивация достижения среди студентов, участвующих в формирующем эксперименте, существенно выросла, что свидетельствует о положительной динамике качеств, составляющих данный аспект информационной компетентности. Сравнение по U-критерию Манна-Уитни данных экспериментальной и контрольной выборок (групп) показало значимые изменения ($p \leq 0,05$) на окончание эксперимента. В экспериментальной группе по W-критерию Вилкоксона ($p \leq 0,05$) также отмечены статистически значимые изменения (увеличение мотивации достижения).

При изучении информационных потребностей было выявлено, что их изменение в экспериментальных группах было существенным по W-критерию Вилкоксона ($p \leq 0,05$), а при сопоставлении изменений информационных потребностей в экспериментальных группах с контрольными группами по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0,05$) отмечен существенный опережающий рост в экспериментальных группах на окончание эксперимента.

2. *Когнитивный аспект* – исследовалось взаимодействие студентов с информацией с привлечением опросов и по результатам практических заданий.

Взаимодействие студентов экспериментальных групп с информацией определялось по отношению эффективно выполненных заданий к общему числу заданий по работе с информацией (поиск, обработка, определение качества, создание информации) по формуле $K = a/b$, где a – число верно выполненных заданий, b – число всех заданий. При сравнении данных по экспериментальным группам (экспериментальная выборка) на начало и окончание формирующего эксперимента W-критерий Вилкоксона подтвердил значимость изменений ($p \leq 0,05$). Сравнение экспериментальной и контрольной выборки подтвердило заметное увеличение показателя, характеризующего развитие когнитивного аспекта, которое подтверждено U-критерием Манна-Уитни ($p \leq 0,05$) на окончание формирующего эксперимента.

3. *Деятельностно-поведенческий аспект* – с применением тестов анализировалось информационное поведение, а также алгоритмы, действия и операции в ходе учебно-познавательной деятельности в интернет-среде.

Информационное поведение и специфические алгоритмы деятельности (включая действия и операции) оценивалось по указанной выше авторской методике (см. контрольный этап). При естественном преобладании «смешанных» вариантов поведения

важным было выделить аналитический компонент такого поведения, который определяет эффективность поиска качественной информации. Среди студентов экспериментальных групп к окончанию эксперимента увеличилось как число студентов, проявляющих аналитическую форму информационного поведения в чистом виде, так и число студентов с преобладанием аналитических элементов в информационном поведении; при сравнении показателей поведения студентов экспериментальных групп до проведения формирующего эксперимента с данными после его проведения по W-критерию Вилкоксона ($p \leq 0,05$) подтверждена значимость указанных изменений. Сравнение данных по информационному поведению экспериментальной выборки с контрольной выборкой позволяет утверждать, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность привела к позитивным изменениям в поведении студентов по отношению к информации, U-критерий Манна-Уитни на момент окончания эксперимента для указанных выборок показывает изменения ($p \leq 0,05$). Поведение изменилось благодаря освоению студентами новых эффективных алгоритмов деятельности.

4. *Эмоционально-волевой аспект* – самооценка сформированности волевой и эмоциональной сфер применительно к учебно-познавательной деятельности.

По результатам анкетирования студентов экспериментальных и контрольных групп были определены параметры развития эмоционально-волевых свойств личности, входящих в информационную компетентность студентов (целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, терпение, инициативность, самоконтроль, locus контроля; эмоциональная стабильность). В экспериментальных группах было отмечено заметное увеличение показателей, характеризующих развитые волевые качества и эмоциональную стабильность как необходимые составляющие информационной компетентности личности, что подтверждается показателем W-критерия Вилкоксона для экспериментальной выборки ($p \leq 0,05$). Данная тенденция также подтверждается U-критерием Манна-Уитни при сравнении данных с контрольной выборкой на окончании формирующего эксперимента ($p \leq 0,05$).

5. *Рефлексивный аспект* – самооценка исследуемой деятельности, ее рефлексия.

Самооценка собственной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде проводилась при завершении формирующего эксперимента среди студентов экспериментальных и контрольных групп на основании анкет, включающих вопросы по восприятию, рефлексии, оценке процесса и результатов деятельности в интернет-среде. Хотя студенты контрольных групп в такую деятельность специально не вовлекались, к окончанию бакалавриата (когда проводилось анкетирование) у всех без исключения студентов имелся опыт такой деятельности, в том числе за рамками вуза и эксперимента. По U-критерию Манна-Уитни (экспериментальные и контрольные группы) по окончании формирующего эксперимента изменения по данному аспекту были существенными ($p \leq 0,05$).

Эксперимент в целом доказательно подтвердил, что целенаправленная работа по организации систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде позволяет достичь высоких результатов по освоению учебных дисциплин, по развитию профессионализма будущих бакалавров и магистров, по решению возрастных проблем становления и развития личности студентов (самоопределение, саморазвитие, актуализация и развитие общих и специальных), в нашем случае профессиональных, способностей, положительная динамика самооценки), по развитию коммуникативной, мотивационной и волевой сфер. Выявлено, что в результате само-

стоятельной учебно-познавательной работы в интернет-среде повышается учебная и учебно-познавательная мотивация студентов, растет мотивация достижения, свидетельствующая о стремлении к саморазвитию, развиваются профессионально-ориентированные интересы, решаются при их наличии проблемы с социализацией и общением, развиваются самостоятельность, обязательность, инициативность. Информационные потребности студентов, входящих в эти группы, выросли, появились новые потребности. Взаимодействие студентов с информацией в различных видах и формах учебно-познавательной деятельности в интернет-среде стало эффективнее (значительно выросло число выполненных заданий по отношению к общему числу заданий). Повысилось значение аналитических составляющих в информационном поведении студентов. Студенты экспериментальных групп получили за время эксперимента достаточно полное представление о самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, научились проводить объективную самооценку в результате рефлексии.

Положительная динамика в экспериментальной группе обусловлена комплексным влиянием на личность студентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, определяемой по авторской методике, учитывающей сформированность информационной культуры студентов. Было установлено, что для студентов участвующих в эксперименте группы в процессе внедрения модели стало характерным: а) для экспериментальной группы: существенное увеличение числа студентов, имеющих близкий к идеальному (с 12 % до 20 %), высокий (с 12 % до 24 %) уровни; несколько уменьшилось число студентов, имеющих средний (с 36 % до 30 %), низкий (с 30 % до 20 %), недостаточный (с 10 % до 6 %) уровни сформированности; б) для контрольных групп существенного изменения данных показателей не отмечается – близкий к идеальному (12 % и 12 %), высокий (10 % до 12 %); средний (37 % и 39 %), низкий (31 % и 28 %), недостаточный (10 % и 9 %) уровни сформированности личностно-профессиональных свойств студентов. В контрольной группе заметных изменений не отмечено. Существенность различий подтверждена статистической проверкой. Сравнение по W-критерию Вилкоксона данных выборки экспериментальной группы на начало и конец эксперимента ($p \leq 0,05$) указывает на существенные изменения, как и сравнение по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0,05$) данных экспериментальной и контрольной выборок по окончании эксперимента (рис. 3).

В результате формирующего эксперимента показаны две общие положительные тенденции:

– *первая*, заключающаяся в увеличении доли студентов, имеющих личностную направленность на профессиональные интересы, которая показывает значимость аксиологической составляющей формирующего эксперимента – аспектов профессионально-личностного развития студентов в связи с активной самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов в интернет-среде в экспериментальной группе;

– *вторая*, заключающаяся в существенной позитивной динамике типологического распределения студентов по группам в зависимости от уровня сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов информационной компетентности личности в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде.

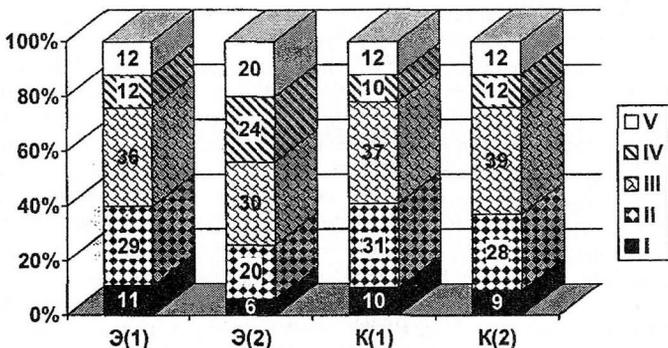


Рис. 3. Уровни сформированности информационной компетентности студентов

Примечание: I – недостаточный, II – низкий, III – средний, IV – высокий, V – близкий к идеальному уровню сформированности профессионально-личностных свойств для продуктивной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, или информационной компетентности (по методике «Информационная компетентность»)

Э(1) и Э(2) – экспериментальная группа до и после эксперимента ($n = 290$);

К(1) и К(2) – контрольная группа до и после эксперимента ($n = 258$).

В рамках опытно-экспериментальной работы были проведены также *локальные эмпирические исследования*, позволившие изучить такие психологические особенности студентов, как общая направленность личности, личностная и ситуативная тревожность по гендерному признаку и креативность личности по специфике образовательной среды (изучение специальных дисциплин, изучение иностранного языка). В локальных эмпирических исследованиях приняли участие 549 студентов (48 % мужчин и 52 % женщин) 1-4 курсов бакалавриата.

Гендерные исследования включали в себя изучение личностной направленности студентов, степени готовности к риску, личностной и ситуативной тревожности.

Исследование *общей направленности личности* студентов (на себя, на общение, на дело) по тесту Б. Басса определило доминирующую направленность на начало сравнительного эксперимента в экспериментальных группах (на себя –36,1 %, на общение –34,2 %, на дело –29,7 %) и на момент окончания эксперимента (соответственно в выборке в целом: на себя –24,4 %, на общение –35,1 %, на дело –38,5 %). Доля студентов, чья личность направлена на дело, то есть на профессионально-личностные цели, в экспериментальных группах выросла на 6 процентных пунктов. При анализе гендерных изменений по тем же показателям, было выявлено, что в экспериментальных группах, где осуществлялась специально организованная учебно-познавательная деятельность, существенные различия были зарегистрированы между девушками и юношами по показателям направленности на себя (у юношей, соответственно, на начало и окончание сравнительного эксперимента 34,9 % и 20,3 %; у девушек, соответственно –37,3 % и 25,4 %) по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0,05$), по направленности на дело (у юношей на начало и окончание эксперимента, соответственно, 31,5 % и 44,2 %; у девушек, соответственно –27,9 % и 38,6 %) ($p \leq 0,05$), в то время как направленность на общение не меняется ($p \geq 0,05$) при сравнении обоих гендеров. При этом уменьшилась доля студентов с доминирующей направленностью на общение.

нирующей направленностью на себя (оба гендера), а с направленностью на дело и на общение, соответственно, увеличилась (оба гендера).

Изучение *личностной и ситуативной (реактивной) тревожности* позволило выделить студентов, требующих психологической и педагогической поддержки на первых этапах осуществления учебно-познавательной деятельности в интернет-среде. Была использована методика (шкалы) Ч.Д.Спилберга – Ю.Л.Ханина. Показатели *личностной тревожности*, как и прогнозировалось, не были подвержены существенным изменениям со временем.

Количество студентов с явной *ситуативной тревожностью* в экспериментальных группах на начало и на момент окончания эксперимента составляло 29 % и 14 %, соответственно, средний уровень тревожности соответственно 50 % и 55 %, низкий уровень тревожности показали, соответственно, 21 % и 31 %. Гипотеза о том, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность в интернет-среде способствует снижению ситуативной тревожности, полностью подтвердилась. Снижение ситуативной тревожности у юношей было существеннее ($p \leq 0,05$). У девушек показатели имели ту же тенденцию, но в меньшем объеме ($p \leq 0,05$). При сравнении показателей ситуативной тревожности юношей и девушек на начало эксперимента U-критерий Манна-Уитни $p \leq 0,05$, на момент окончания эксперимента – $p > 0,05$.

Проведено исследование уровня *креативности* личности студентов, участвовавших в формирующем эксперименте, в зависимости от специфики образовательной среды (в рамках академических групп, изучающих специальные дисциплины и в языковых группах, изучающих иностранный (английский) язык). Специфика обучения и изучения иностранного языка, позволяющая привлекать больший спектр интернет-технологий, прежде всего, коммуникационных, по сравнению со спецдисциплинами, оказала стимулирующее влияние на развитие информационной культуры и личностно-профессиональных свойств студентов, вовлеченных в экспериментальную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде. Так, при исследовании изменения креативности в языковых и академических группах выявлено, что на начало эксперимента не было установлено существенной разницы в уровне креативности (U-критерий Манна-Уитни, $p > 0,05$). На момент окончания эксперимента по тем же выборкам сравнение выявило заметное опережение в росте креативности в языковых группах (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,05$). Аналогичная тенденция в тех же группах была выявлена при анализе ситуативной тревожности. В языковых группах она уменьшилась в большей степени, чем в академических.

В результате локальных эмпирических исследований:

1) *гендеров*

– были выявлены гендерные различия в общей направленности личности, при этом среди юношей доминирующей была направленность на дело, среди девушек – на себя, по показателям направленности на общение существенных различий не выявлено; вовлеченность в учебно-познавательную деятельность обоих гендеров в интернет-среде увеличивается среди обоих гендеров количество студентов, имеющих направленность на дело и на общение;

– при сравнении показателей склонности к риску как свидетельства готовности к новому и большей креативности при общей положительной тенденции к увеличению среди юношей и девушек, среди девушек аналогичные по направленности изменения проявились в меньшей степени, что подтвердило стереотипное гендерное представление о склонностях к риску;

– показатели личностной тревожности гендеров, как и прогнозировалось, имеют устойчивость, а различия между юношами и девушками были несущественными (в зоне незначимости); показатели ситуативной (реактивной) тревожности выявили меньшую тревожность среди юношей по сравнению с показателями девушек. При повторном тестировании студентов, занятых учебно-познавательной деятельностью в интернет-среде, различия были несколько меньше.

В целом выявленные гендерные различия не позволяют говорить о необходимости осуществления разных подходов к организации и осуществлению самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в зависимости от гендера;

2) специфики образовательной среды (академические и языковые группы)

– при сопоставлении показателей креативности студентов в академических и языковых группах было выявлено, что их уровень был одинаковым (отличия в зоне незначимости), но при активной учебно-познавательной деятельности студенты языковых групп показали опережение по исследуемым показателям студентов из академических групп, которые осуществляли исследуемую деятельность только в рамках изучения специдисциплин; было также установлено, что специфика изучения иностранного языка способствует заметному росту креативности при осуществлении учебно-познавательной деятельности в интернет-среде в силу коммуникативной направленности и «беспредметности» (средство общения на любые темы) иностранного языка.

В шестой главе «Оптимизация процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде» на основе теоретических и эмпирических данных конкретизированы основные дидактические условия факторы продуктивного личностно-профессионального развития студентов в системе самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде; представлена комплексная программа оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях интернет-среды.

В обобщающей части диссертационного исследования раскрыта роль поэтапного и поуровневого моделирования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения как интегрального дидактического условия оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде. Отмечено, что информационно-образовательная среда вуза должна включать в себя формационно-образовательные ресурсы, программно-технические средства, а также систему их администрирования, организации и управления учебным процессом на основе информационно-коммуникационных технологий.

В эффективной реализации процесса самообразования важную роль играет рост автономии студента в обучении, которая предполагает приобретение обучающимся навыков и умений самостоятельного обучения, реализацию ответственности студента за собственное обучение и его права на собственное обучение, способность действовать самостоятельно от целеполагания до рефлексии результатов.

Идеальный вариант представляет собой автономия как психологическое отношение к процессу и содержанию обучения, способность критического мышления, принятия самостоятельных решений, независимости в действиях, желание студента контролировать и активно организовывать процесс собственного обучения.

В диссертации отмечено, что интернет-среда, обладая свойством автономности и будучи эффективной средой для самостоятельной учебно-познавательной деятельности и самообразования, в высшей школе может решить целый ряд проблем, связанных со становлением и развитием автономных качеств студента.

В главе конкретизирована и схематизирована роль преподавателя в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как ее со-субъекта, который, обладая высокой профессиональной компетентностью, на ранних этапах помогает студенту организовывать его учебно-познавательную деятельность, а на последующих этапах развивает аналитическую деятельность (при необходимости консультирует студента).

Преподаватель в данном случае выступает и как носитель, и как транслятор социального опыта по овладению компетенциями, составляющими основу информационной культуры, посредством которой информационное общество реализует свои потребности в постоянной смене технологий, методов, способов и пр. осуществления той или иной профессиональной деятельности, является значимой частью профессиональной компетентности.

Оптимальной реализации указанных условий и факторов способствует внедрение системы дидактического сопровождения самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, которое, с одной стороны, понимается как процесс совместного с обучающимися устранения препятствий, мешающих достижению положительного результата, с другой стороны, как достижение смыслового консонанса, синхронизации ценностно-смысловых полей студентов и преподавателей, в процессе усвоения учебного содержания.

Кроме того, система дидактического сопровождения включает мероприятия, нацеленные на повышение продуктивности данной деятельности (в том числе конструирование способов овладения ее операциональной стороной), которая своим содержанием формирует мотивы личностно-профессионального развития студентов.

В связи со сказанным разработана комплексная программа оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, представляющая собой важную часть гуманизации планирования, исходящей из приоритета в социальных процессах личности будущего специалиста, из приоритета создания условий для оптимального самовыражения, самореализации в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, удовлетворения многообразных информационных потребностей и интересов, с одной стороны, и целенаправленного формирования и развития профессиональной компетентности, – с другой. В структурном отношении она включает в себя поэтапные взаимосвязанные друг с другом мероприятия, осуществляемые в аспектах:

– *теоретико-методологическом*: теоретическое освоение педагогом проблемы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в том числе применительно к интернет-среде; ознакомление студентов с основами методологии и теории познавательной деятельности;

– *психолого-педагогическом и дидактическом*: разработка и внедрение в учебный процесс теоретических (психолого-педагогических проектных) и дидактических аспектов применения интернет-технологий в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов; анализ и подбор соответствующих педагогических технологий, разработка форм и методов актуализации модели; выработка общих междисциплинарных подходов к применению методов организации самостоятельной работы, а также к использованию проектного метода; разработка контрольно-измерительного инструментария оценки и самооценки применения модели и технологий;

– *кадрово-педагогическом*: развитие профессиональной компетентности преподавателя – повышение квалификации на регулярной основе; взаимопосещения; изучение новых методик и передового опыта в России и за рубежом; изучение новых технологий;

– *организационном*: создание единого пространства, объединяющего информационно-образовательную среду вуза и доступ к интернет-ресурсам, необходимым для самостоятельной учебно-познавательной и познавательной активности; создание системы управления (менеджмента) процессом подготовки студентов к эффективной самостоятельной познавательной деятельности, включающего целенаправленное развитие требуемых компетенций, информационной культуры, а также познавательной мотивации студентов;

– *программно-технологическом*: применение новейшего программного обеспечения (прежде всего, браузеров и антивирусов);

– *материально-техническом*: совершенствование информационно-образовательной среды вуза; наращивание компьютерной базы вузов (как количественно, так и качественно – в том числе мощность техники; обеспечение компьютерами студентов и преподавателей сообразно применяемым методикам и технологиям их применения в учебном процессе и в самостоятельной работе).

В **Заключении** сформулированы выводы, подтверждающие гипотезу исследования и положения, выносимые на защиту.

В диссертации на основе интегративного методологического подхода, на стыке психологического, педагогического и акмеологического знания (общей педагогики, психологии личности, теоретической и прикладной акмеологии) разработана и последовательно решена крупная теоретически и практически значимая проблема концептуального дидактического моделирования системы самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, а также ее масштабного внедрения в массовую педагогическую практику.

Разработана целостная дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, которая обобщает и содержательно представляет собой систему взглядов на предмет исследования, включает концептуальные (теоретико-методологические и прикладные) основы, системно отражает представления о влиянии интернет-среды на профессиональное обучение студентов в частности и их личностно-профессиональное развитие в целом, на способность студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, организуемой и самоорганизуемой в интернет-среде. В этой связи в диссертации:

– методологически обоснована необходимость интегративного подхода, системно отражающего идеи деятельностного, среднего (эколого-психологического), акмеологического, психодидактического и компетентностного подходов в разработке проблемы исследования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде;

– представлена интегральная системная характеристика интернет-среды как информационно-образовательной и процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде;

– теоретически обосновано, что Интернет является информационной средой, где определяющее значение имеет информация, а также связанные с ней формы хранения, переработки и использования информации;

– показано, что важной составной частью информационной среды является человек и его взаимодействие с информацией; что каждая информационная среда обладает

уникальными формами информации, центрами хранения, носителями информации и преобладающими формами мышления;

– предложена для объяснения преобразования информационной среды в информационно-образовательную авторская интерпретация теории системности информационных сред;

– доказательно представлено положение о том, что информационная среда, будучи частью социума, как и образовательная среда, становится информационно-образовательной в условиях высокого уровня системности, то есть при своей избыточности, что делает среду устойчивой и жизнеспособной;

– описаны структурно-содержательные особенности интернет-среды как информационно-образовательной;

– определены личностно-функциональные особенности интернет-среды как информационно-образовательной, в частности ее личностные (развивающие) функции;

– рассмотрен с позиций интегративного подхода феномен самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как научно-педагогический, что представлено в работе в категориальном, феноменальном (как развивающегося и развивающего феномена); структурно-функциональном, типологическом, процессуальном аспектах;

– определены и обоснованы интегральные критерии продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде на основе закономерностей обучения и познания;

– раскрыты дифференциально-психологические аспекты самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде;

– показан психоактивный потенциал интернет-среды для мышления и творческой деятельности, рассмотрены механизмы индивидуального и коллективного творчества в интернет-среде;

– определены условия трансформации самостоятельной работы студентов в их самостоятельную познавательно-творческую и творческую деятельность в интернет-среде;

– выявлены психодидактические особенности синхронных и асинхронных интернет-технологий, обобщены дидактические принципы, актуальные для Интернета как информационно-образовательной среды;

– рассмотрено понятие информационной компетентности студента как проявления уровня сформированности его информационной культуры; в этой связи определены компоненты информационной компетентности, проявление которых отражает в свою очередь уровень продуктивности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента; обоснованы соответствующие критерии и показатели;

– теоретически обоснована концептуальная дидактическая модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, актуализированная в реальной форме, как практическое воплощение концептуальных положений диссертационного исследования;

– раскрыты сущность педагогического процесса включения студентов в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде, а также его технологические этапы;

– разработана на основе положений авторской концепции дидактическая система самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде;

– эмпирически проверена эффективность внедрения концептуальной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, для

чего разработан и дидактически обоснован организационно-педагогический алгоритм ее поэтапной реализации;

- эмпирически подтверждено, что оптимальные условия для актуализации данной модели предоставляет информационно-образовательная среда высшего учебного заведения, включающая в себя информационно-образовательные ресурсы, программно-технические средства, а также систему их администрирования, организации и управления учебным процессом на основе информационно-коммуникационных технологий;

- эмпирически проверены психодидактические характеристики используемых интернет-технологий в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, подтверждена гипотеза о том, что Интернет представляет собой оптимальную среду для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов;

- в результате формирующего эксперимента доказано, что целенаправленная работа по организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде позволяет достичь высоких показателей по освоению учебных дисциплин, по развитию профессионализма будущих бакалавров и магистров, по решению возрастных проблем становления и развития личности студентов (самоопределение, саморазвитие, актуализация и развитие способностей, самооценка);

- показано, что в результате самостоятельной учебно-познавательной работы в интернет-среде повышается учебная и учебно-познавательная мотивация студентов, развиваются профессионально-ориентированные интересы, решаются при их наличии проблемы с социализацией и общением;

- определены дидактические условия и факторы оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в интернет-среде;

- разработана комплексная программа оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде;

- раскрыты особенности дидактического сопровождения самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде.

В целом в диссертации представлена совокупность концептуальных положений и выводов, которая содержит решение новой научной проблемы:

- впервые на научно-методологическом уровне интегративно исследована проблема самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, которая раньше не являлась предметом самостоятельного изучения в педагогике, психологии, акмеологии;

- на этой основе разработана дидактическая концепция, отражающая сочетание традиционных и инновационных подходов и дидактических принципов профессионального обучения в высшей школе;

- построена научная программа оптимизации указанной деятельности, определены стратегии ее реализации;

- созданы и экспериментально опробованы методы, позволяющие без ущерба для личности и ее развития интегрировать будущих специалистов в интернет-среду в частности и в информационное пространство общества как фактор социальных преобразований в целом.

Все вышеизложенное является существенным вкладом в развитие научного направления «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Основные положения диссертационного исследования изложены в следующих публикациях автора.

Монографии

1. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании: Монография. – М.: МГОУ, 2011. – 173 с. (11,0 п.л.)
2. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования: Монография. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 199 с. (11,8 п.л.)
3. Раицкая Л.К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция: Монография. – М.: МГОУ, 2012. – 268 с. (16,7 п.л.)

Статьи в ведущих научных рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ

4. Раицкая Л.К. Гендерные особенности коммуникативно-когнитивной деятельности преподавателей в Интернете// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 22. – С. 80-82. (0,5 п.л.)
5. Раицкая Л.К. Дидактические возможности корпусных интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе// Вестник Московского государственного областного университета – Серия: Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 123-127. (0,5 п.л.)
6. Раицкая Л.К. Дидактические возможности синхронных технологий коммуникации в среднем профессиональном образовании// Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 11. – С. 75-79. (0,5 п.л.)
7. Раицкая Л.К. Дидактические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном обучении// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 21. – С. 99-101. (0,5 п.л.)
8. Раицкая Л.К. Интернет как информационно-образовательная среда развивающего образования// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 25. – С. 112-115. (0,5 п.л.)
9. Раицкая Л.К. Интернет-технологии в обучении языку специальности// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 24. – С. 87-90. (0,5 п.л.)
10. Раицкая Л.К. Интернет-учебник в высшей школе// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 20. – С. 107-110. (0,5 п.л.)
11. Раицкая Л.К. Информационная культура и познавательная деятельность в Интернете// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 10. – С. 78-82. (0,55 п.л.)
12. Раицкая Л.К. Когнитивные аспекты поиска информации в Интернете// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 26. – С. 91-93. (0,5 п.л.)
13. Раицкая Л.К. О дидактических возможностях блогов в обучении иностранному языку// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 18. – С. 97-100. (0,5 п.л.)
14. Раицкая Л.К. Особенности развития личности студента в Интернете// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 6. – С. 77-80. (0,55 п.л.)
15. Раицкая Л.К. Развивающие и познавательные функции Интернета// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 23. – С. 90-93. (0,5 п.л.)
16. Раицкая Л.К. Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде// Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 54-58. (0,375 п.л.)
17. Раицкая Л.К., Гагарин А.В. Развитие информационно-коммуникативной компетентности личности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности// Акмеология. – 2012. – №1 (специальный выпуск). С. 39-42.

18. Раицкая Л.К. Развитие творческих способностей в интернет-среде// Акмеология. – 2011. – № 3 (спецвыпуск, июль – сентябрь). – С. 179-182. (0,375 п.л.)
19. Раицкая Л.К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе// Вестник Московского университета. – Серия XX: Педагогическое образование. – 2010. – № 2. – С. 28-38. (0,5 п.л.)
20. Раицкая Л.К. Трансформация информационной компетенции преподавателя в постиндустриальном обществе// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 14. – С. 92-95. (0,5 п.л.)

Статьи в научных журналах, сборниках

21. Раицкая Л.К. Анализ конкретных ситуаций (case-studies) в обучении языку профессии в высшей школе. – Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – № 33 (48). – С. 160-164. (0,3 п.л.)
22. Раицкая Л.К. Дистанционное образование в США // Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2002. – № 10 (25). – С. 147-155. (0,55 п.л.)
23. Раицкая Л.К. Интернет в обучении иностранным языкам: современные тенденции и проблемы// Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – № 27 (42). – С. 153-161. (0,55 п.л.)
24. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы на уроке лингвострановедения в высшей школе// Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. науч. статей. В 2 ч. – Ч. 1. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 291-299. (0,55 п.л.)
25. Раицкая Л.К. Информационная компетенция преподавателя иностранного языка в высшей школе: сущность, пути формирования // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: Сб. статей : В 2 ч. – Ч. 1. Языки в аспекте лингвострановедения. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – С. 142-150. (0,55 п.л.)
26. Раицкая Л.К. Использование блогов и агрегаторов RSS в преподавании иностранного (английского) языка// Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – № 26 (41). – С. 118-127. (0,75 п.л.)
27. Раицкая Л.К. Использование Интернета в обучении английскому языку в высшей школе // Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2004. – № 18 (33) – С. 112-116. (0,3 п.л.)
28. Раицкая Л.К. К вопросу об информационной компетенции преподавателя иностранного языка в высшей школе// Вопросы прикладной лингвистики: Сборник научных трудов. – М.: РУДН, 2009. – С. 109-117. (0,5 п.л.)
29. Раицкая Л.К. Критерии оценки сетевых ресурсов, используемых в преподавании иностранного (английского) языка в высшей школе// Филологические науки в МГИМО. – № 23 (38). – М.: МГИМО-Университет, 2006. – С. 190-194. (0,25 п.л.)
30. Раицкая Л.К. Компьютерные технологии в корпусной лингвистике: дидактические возможности для преподавателя иностранного (английского) языка// Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2003. – № 13 (28). – С. 247-258. (0,75 п.л.)
31. Раицкая Л.К. Об использовании презентаций PowerPoint при обучении иностранному языку в высшей школе // Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – № 34 (49). – С. 139-151. (0,85 п.л.)
32. Раицкая Л.К. Поддержка учебно-методического комплекса по иностранному языку в Интернете// Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – № 34 (49). – С. 127-131. (0,3 п.л.)
33. Раицкая Л.К. Синхронные средства коммуникации в преподавании иностранного языка в высшей школе// Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – № 38 (53). – С. 161-169. (0,55 п.л.)
34. Раицкая Л.К. Сущность и формирование информационной компетенции преподавателя иностранного языка в высшей школе// Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – № 30 (45). – С. 155-161. (0,4 п.л.)

35. Раицкая Л.К. Теория системности информационных сред и Интернет// Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия: Сборник материалов 3-й Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (5 мая 2011 года). – М.: РГСУ, 2011. – С. 107-115. (0,45 п.л.)

Материалы конференций, тезисы докладов

36. Раицкая Л.К. Аудио- и видеоресурсы Веб 2.0. в обучении иностранным языкам в высшей школе// Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современно полиэтническом вузе: Сборник статей по материалам 1-й Всероссийской научно-методической конференции (г. Москва, 29 октября 2010 г.). – М.: РГСУ, 2010. – С. 207-213. (0,3 п.л.)
37. Раицкая Л.К. Блогосфера как информационно-образовательная среда обучения иностранным языкам в высшей школе// Материалы 20-й Международной конференции: Применение новых технологий в образовании (г. Троицк, 26-27 июня 2009 г.). – Троицк, 2009. – С. 272-274. (0,2 п.л.)
38. Раицкая Л.К. Вики-технологии в обучении иностранным языкам// Материалы Международной научно-практической конференции: Современные проблемы гуманитарных и естественных наук (Москва, 15-22 июня 2009 года). – М., 2009. – С. 155-158. (0,3 п.л.)
39. Раицкая Л.К. Влияние интернет-среды на развитие автономии студента// Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы Международной конференции (Москва, 10-11 апреля 2009 года). – М.: РУДН, 2009. – С. 282-285. (0,25 п.л.)
40. Раицкая Л.К. Генезис проблемы учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде Интернет // Новые технологии в образовании: Материалы X Международной научно-практической конференции (27 января 2012 г.). – М.: Спутник+, 2012. – С. 35-40. (0,35 п.л.)
41. Раицкая Л.К. Интернет в обучении иностранным языкам: тенденции и проблемы// Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода: Сборник научных докладов 3-го Межвузовского круглого стола (г. Москва, 14 января 2009 г.). – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 29-37. (0,5 п.л.)
42. Раицкая Л.К. Иноязычная информационная компетенция как условие формирования профессионализма// Язык и коммуникация в контексте культуры. Материалы IV Международной научно-практической конференции (23-24 июня 2009 года). – Рязань: ПРИЗ-Р, 2009. – С. 287-292. (0,25 п.л.)
43. Раицкая Л.К. Особенности реализации компетентностного подхода в МГИМО-Университете// Модульно-компетентностный подход в разработке образовательного контента и обеспечении качества подготовки выпускников в условиях ИКТ-обучения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 25 июня 2009 г.). – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 225-230. (0,35 п.л.)
44. Раицкая Л.К. От самостоятельной работы к креативной деятельности в высшем профессиональном образовании// Инновации и традиции в современном образовании: Материалы 1-й Международной научной интернет-конференции (Старый Оскол, 20-30 мая 2009 г.). – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2009. – С. 270-272. (0,35 п.л.)
45. Раицкая Л.К. Оценка качества интернет-ресурсов в образовании// Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Сборник материалов 10-й Международной конференции. В 2-х тт. – Том 1. – Борисоглебск: ГОУ ВПО «БГПИ», 2009. – С. 112-116. (0,3 п.л.)
46. Раицкая Л.К. Перспективы использования интернет-технологий в обучении английскому языку в высшей школе// Современные тенденции и методологические аспекты оптимизации обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Сборник трудов Межвузовской научно-практической конференции. – М.: Альтаир-МГАВТ, 2009. – С. 139-148. (0,4 п.л.)
47. Раицкая Л.К. Программы виртуальных собеседников (ботов): аутентичная коммуникативная среда для изучающих иностранный язык// Современные модели преподавания ино-

- странных языков и культур в контексте менеджмента качества образования : Сборник материалов 3-й Всероссийской (с международным участием) конференции. – М.: РГСУ, 2009. – С. 240-243. (0,2 п.л.)
48. Раицкая Л.К. Психоактивный потенциал Интернета для творческой деятельности студента// Современные направления научных исследований: Материалы 3-ей Международной заочной научно-практической конференции (3 марта 2011 г.). – Екатеринбург: ИП Бируля Н.И., 2011. – С. 28-31. (0,5 п.л.)
49. Раицкая Л.К. Развивающие функции Интернета// Наука в современном мире: Материалы III Международной научно-практической конференции (30 октября 2010 г.). – М.: Перо, 2010. – С. 205-209. (0,3 п.л.)
50. Раицкая Л.К. Роль и место Интернета в УМК по иностранному языку// Развитие научно-образовательного сотрудничества вузов России и университетов США в области преподавания иностранных языков с использованием современных информационных технологий. (Информационные технологии в очно-дистантном обучении иностранным языкам): Материалы Международного научно-практического семинара. – М.: РУДН, 2008. – С. 84-88. (0,3 п.л.)
51. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: проблемы оценки качества// Сборник докладов Международной научно-практической конференции: Технологии и инновации в педагогике, психологии и лингвистике (20-21 ноября 2006 года). – Выпуск 7. – М.: НОУ МЭЛИ, 2006. – С. 113-120. (0,3 п.л.)
52. Раицкая Л.К. ИТ-компетенция преподавателя иностранного языка как условие роста профессионализма// Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур. Сборник материалов 1-й Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – М.: РГСУ, 2009. – С. 120-124. (0,3 п.л.)
53. Раицкая Л.К. Креативность в высшем профессиональном образовании// Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур: Сборник статей по материалам 2-й Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Москва, 20 ноября 2009 г.). – М.: РГСУ, 2009. – С. 139-144. (0,25 п.л.)
54. Раицкая Л.К. Методы активного обучения языку профессии в магистратуре (на примере кейс-стади)// Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы Международной конференции (25-26 марта 2008 г.). – М.: РУДН, 2008. – С. 239-243. (0,3 п.л.)
55. Раицкая Л.К. Особенности мотивации самостоятельной познавательной деятельности студентов в Интернете// Наука в современном мире: Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (22 марта 2011 г., г. Таганрог): Сборник научных трудов. – М.: Спутник+, 2011. – С. 278-285. (0,55 п.л.)
56. Раицкая Л.К. Технологии Веб 2.0. в обучении язык профессии// Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете новых технологий образования: Сборник научных докладов Международной научно-практической конференции (г. Москва, 3 февраля 2010 г.). В 3-х частях. – Часть 1. – М.: МГИМО-Университет, 2010. – С. 19-28. (0,45 п.л.)
57. Раицкая Л.К. Электронная почта: сервис обеспечения общения и коммуникативная среда обучения// Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы 2-й Международной научно-практической конференции (26-27 марта 2007 года). – Рязань, 2007. – С. 252-255. (0,25 п.л.)

Учебные пособия и программы

58. Раицкая Л.К. Информационно-образовательная среда Интернет: дидактические и психологические аспекты: Учебное пособие. – М.: МГОУ, 2011. – 315 с. (17 п.л.)
59. Раицкая Л.К. Учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет: Учебно-методическое пособие. – М.: МГОУ, 2012. – 140 с. (7 п.л.)

Раицкая Лилия Климентьевна (Россия)

Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде

В центре исследования дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, в основе которой с одной стороны, системный подход к пониманию процесса обучения, сочетающий принцип педагогической организации с собственной инициативой и самостоятельностью обучающихся; с другой – интегративный подход к изучению учебно-познавательной деятельности студентов, сочетающий идеи деятельностного подхода к развитию личности, закономерностей и особенностей их реализации в условиях психологически атрибутивной социальной среды, основных положений акмеологии, фиксирующих закономерности развития человека и компетентностного подхода к подготовке будущего специалиста. Концепция представляет фундаментальный научно-дидактический «задел», с одной стороны – для дальнейшей разработки и реализации интегративных механизмов общественно-деятельностного, личностно-ориентированного и индивидуально-компетентностного обучения и образования, способствующих развитию автономности и самостоятельности студентов, с другой стороны – для дальнейшего реформирования высшего образования в России, целью которого является успешная интеграция в общемировое образовательное пространство и повышение его конкурентоспособности на мировом рынке. Кроме того, автором создан теоретико-прикладной дидактический «массив», предполагающий возможность конструирования, моделирования и реализации на базе полученных данных дидактических средств организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, которые аккумулярованы в комплексе условий, влияний и возможностей интернет-среды. Такого рода средства, предлагаемые в диссертации, позволяют целенаправленно управлять процессом личностно-профессионального развития, развития личностных и профессиональных компетенций студентов.

Lilia K. Raitskaya (Russia)

Didactic Concept of Self-Reliant Learning and Cognitive Activities of Students in the Internet Environment

The author researches the didactic concept of Self-Reliant Learning and Cognitive Activities of Students in the Internet Environment, which is based, on the one hand, on the systematic approach and understanding of learning process embracing pedagogic principle of organization with initiative and self-reliance of students, and on the other hand, the integrative approach to the study of learning and cognitive activities of students which combines basic ideas of activity approach to development of the personality, patterns and specific features of their realization in psychologically attributive social environment; major acmeology ideas relating to regularities and patterns in development of humans and competence-based approach to training of future specialists. The concept is a fundamental academic didactic input, on the one hand, for further research and realization of integrative mechanisms of socially pragmatist, personality-oriented and individual competence-based education, on the other hand, for further overhaul of higher education in Russia, which is aimed at its successful integration in the world-wide educational space and its increased competitiveness on the world market. In addition, the author has made up a theory-applied body of the research data providing for possibilities of further construction, modeling and realization of didactic means of organization of self-reliant learning and cognitive activities which are accumulated in a wide array of conditions, influences and possibilities of the Internet environment. Those means provided for in the dissertation allow to purposefully manage the process of personal and professional development as well as development of personal and professional competencies of students.

Подписано в печать: 18.02.2013

Заказ № 8162 Тираж - 100 экз.

Печать трафаретная.

Типография «11-й ФОРМАТ»

ИНН 7726330900

115230, Москва, Варшавское ш., 36

(499) 788-78-56

www.autoreferat.ru