

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГАОУ ВО «ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Жирякова Анастасия Владимировна

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В
УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор политических наук,
профессор
Котов Сергей Владимирович

Ростов-на-Дону – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях трансформации высшего образования	23
1.1. Цифровизация высшего образования: факторы и направленность.....	23
1.2. Организация учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой образовательной среде	41
1.3. Модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования.....	57
Выводы по первой главе	79
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования.....	82
2.1. Состояние самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и уровень их подготовленности к самостоятельному обучению	82
2.2. Алгоритмы реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования	109
2.3. Оценка эффективности модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования	128
Выводы по второй главе	150
Заключение.....	153
Список литературы	157
Приложение А	179
Приложение Б	182

Введение

Актуальность исследования обусловлена социально-экономическими изменениями, постоянно происходящими в экономике и обществе, ориентирующими систему высшего образования на постоянные трансформации, а также внутринаучными факторами, требующими понимания закономерностей развития теории и практики педагогики как науки.

На современном этапе развития высшей школы огромное влияние на неё оказывают такие тенденции, как: четвертая технологическая революция и связанная с ней цифровизация экономики, развитие гибридного обучения, политическое или санкционное противостояние стран, затрудняющие научное и образовательное сотрудничество, разноуровневые демографические процессы, изменяющие возрастной и этнический состав обучающихся и др.

В данной связи, правительство нашей страны ставит новые задачи перед системой российского образования и, в частности, перед системой педагогического образования. В государственных документах – в Послании Президента России Федеральному собранию в 2020 г., в Распоряжении Правительства Российской Федерации, направленном на становление национальной системы профессионального роста педагогических работников, в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», в программе «Цифровая экономика Российской Федерации до 2035 года», в Приказе Министерства просвещения РФ «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» и др., определяются меры, способствующие достижению целей национального проекта «Образование». Прежде всего, в данных документах обращено внимание на внедрение индивидуальных подходов к обучению, позволяющих раскрыть способности каждого обучающегося, на совершенствование технологий и методов обучения, разработку новых моделей воспитания, на развитие цифровой образовательной среды.

На выполнение установок Президента и Правительства страны направлены действующие Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования подготовки магистров, в которых значительное внимание уделено самостоятельной учебной работе, влияющей на формирование их личностно и профессионально значимых качеств специалиста, на его способность конкурировать на современном рынке труда и услуг, а также профессиональные стандарты. Согласно позициям профессиональных стандартов по группе 01 Образование, в которых зафиксирована потребность в интенсивном обновлении трудовых функций и компетенций специалистов, перед системой профессионального образования поставлена задача усиления ориентации на подготовку будущих специалистов к конкретным трудовым действиям, что является значимым фактором влияния на систему образования.

Интенсивное развитие процессов цифровизации в значительной степени изменяет все сферы жизнедеятельности человека и, прежде всего, систему образования. При этом цифровизация затрагивает не только содержание образования, но и его организацию, что формирует у обучающихся в вузе новые знания и умения, сознательно и самостоятельно выбирающих образовательную среду, стремящихся к личностному развитию и профессиональному росту.

Возникает необходимость развития в вузах информационно-образовательной среды экосистемного типа, которая открывает обучающимся доступ к различным электронным ресурсам, формирует иной тип коммуникаций всех субъектов образовательного процесса, создаёт возможность применения технологий сетевой организации обучения, поиска новых форм организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся. В сложившихся условиях цифровизации вузовского образования подлежат модернизации позиции обучающегося и преподавателя.

Следовательно, в условиях трансформирующегося высшего образования все более адресной должна становиться самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов. Выбор уровня магистерской подготовки связан с тем, что магистранты являются обучающимися, сознательно выбравшими путь углубления знаний в выбранной области и подготовки к научной и преподавательской деятельности. В отличие от лиц, освоивших программу бакалавриата, выпускники магистратуры могут осуществлять профессиональную деятельность, в том числе, в сфере культуры и искусства, а также готовиться к решению задач профессиональной деятельности научно-исследовательского типа, что требует от них высокого уровня развития субъектности и постоянного накопления опыта самостоятельных познавательных действий, за результаты которых он несёт персональную ответственность. В условиях расширения диапазона деятельности магистрант нуждается в личном, индивидуальном опыте самоорганизации деятельности при освоении действительности в разных условиях и ситуациях.

Новые подходы и специфика организации учебной деятельности магистрантов в трансформированной образовательной среде, позволяют выделить самостоятельную работу в качестве ведущей формы учебно-познавательной деятельности, которая способствует обеспечению востребованного качества специалиста необходимого уровня самостоятельности или автономности.

Формирование названного качества вдвойне необходимо для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», потому что, во-первых, образовательные программы магистратуры предполагают большую долю самостоятельной работы, а, во-вторых, будущие педагоги обязаны владеть современными технологиями разработки современного, в том числе, цифрового контента образования, а также технологиями эффективного обучения детей и взрослых.

К числу внутринаучных факторов, позволяющих определить вектор развития теории и практики современного профессионального образования в контексте проблемы его цифровизации следует отнести все ярче проявляющиеся тенденции к унификации средств информатизации, ориентацию на использование системы формальных методов структуризации содержания образовательных областей, требование использования единой терминологии при экспертизе и применении средств информатизации образования и учёта образовательных результатов, достигнутых представителями различных типологических групп из числа обучающихся и практикующих специалистов.

Степень разработанности проблемы. Проведённая теоретико-аналитическая работа показала, что интерес к проблеме самостоятельной работы студентов проявляли и продолжают проявлять многие исследователи. Самостоятельная работа в педагогической печати рассматривается ими в разных аспектах: как вид учебной или учебно-познавательной деятельности с различным набором свойств и составляющих, как форма организации обучения, метод обучения, средство обучения и как процесс формирования творческой личности, обучение поиску информации и др. К проблеме разработки модели организации самостоятельной работы студентов обращались авторы, поставившие в её центр средства обучения: С.А. Бакленева (электронный учебник), О.В. Баширина (электронные учебно-методические комплексы), В.А. Мамаева (электронные библиотечные системы, каталоги, базы данных). Выявленные инструменты являются важными дидактическими средствами, но не охватывают все аспекты организации учебно-познавательной деятельности, в основе которой лежит многогранная когнитивная активность познающего субъекта. Данный пробел подлежит восполнению в процессе специально организованного исследования.

Проблема организации самостоятельной работы являлась предметом специального изучения в диссертационных исследованиях российских и

зарубежных авторов. В советский период указанная проблематика рассматривалась преимущественно в отношении учебно-познавательной деятельности школьников и имела ярко выраженную предметную направленность, раскрывая особенности её организации в плане создания методических условий проведения уроков при изучении истории внешней политики КПСС в школьных курсах (И.И. Богданович, 1983), предметов естественно-научного цикла (Г.И. Хозяинов, 1971; Н.И. Червякова, 1988; В.В. Пасечник, 1981), а также как средство формирования гражданской активности школьников (Ф.М. Ямалетдинова, 1988).

В постсоветский период, характеризующийся постепенным введением элементов цифровизации, первый период которой охватывает начало 90-х годов до середины 2000-х годов, самостоятельная учебно-познавательная деятельность школьников анализируется в логике введения системы модульного обучения (И.В. Галковская, 1996), преподавания нового предмета «Информатика» (А.П. Гришаева, 2000), в том числе, на основе и при помощи использования инструментальных математических пакетов программ (М.С. Можаров, 1997), исследования проблем коллективного детского творчества (Г.В. Сорвачева, 1993). Особое место занимает диссертационная работа В.А. Беликова (1995), который дополнил систему дидактических принципов применительно к организации учебно-познавательной деятельности школьников введением принципа индивидуальной ценностной значимости данного вида активности.

В данный период исследователи обращаются также к проблеме организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, сохраняя при этом предметно-тематический подход к её организации при изучении гуманитарных дисциплин (А.Н. Рыблова, 1997), в системе математической подготовки (Л.В. Шкерина, 1999), при изучении иностранных языков (Н.В. Дороднева, 2005), органической химии (Е.Г. Медяков, 2006), педагогике (В.Н. Хрипун, 1995), специальной технологии (Н.С. Радзиевская, 1996), при формировании коммуникативной культуры (Т.Б. Старостина, 1998). Автор из

Китая Ван Юей анализирует особенности организации учебно-познавательной деятельности специалистов в системе повышения квалификации китайских и российских педагогов (1996). В данных исследованиях логический и содержательный акцент ставится на развитие компьютерной грамотности обучающихся всех типологических групп, в том числе, при использовании специальных обучающих программ.

При переходе на следующие этапы цифровизации образования на уровне диссертационных исследований наблюдается снижение интереса к тематике, связанной с самостоятельной познавательной деятельностью. Вместе с тем уточняются содержание и технологии информационно-проективной культуры будущих педагогов (Н.П. Петрова, 2005), исследуется проблема учебной самоорганизации курсантов военного вуза (А.В. Бобылев, 2021). Результаты исследований позволяют сделать вывод о повышении уровня взаимодействия обучающегося с цифровой образовательной средой – от уровня освоения элементов образовательного ресурса через уровень цифровой навигации к уровню цифровой коллаборации.

Анализируются оптимальные пути формирования цифровых компетенций (Безолюк С.П., 2022; Т.Е. Пахомова, 2020). В общефилософском плане осмысливаются проблемы опережающего образования в цифровую эпоху (Н.А. Петяев, 2020). Внимание исследователей переносится на создание средств информатизации образования (В.В. Гриншкун, 2004), в работе которого разработан инструментальный компьютерный программный комплекс для создания, визуализации и хранения информационных иерархических структур в целях информатизации образования. Особо следует отметить исследование казахского учёного А.Д. Каримова (2020), в работе которого доказано, что существуют факторы, для оптимизации которых невозможно создать педагогические условия развития субъектности обучающегося. К их числу автор относит ментальность личности, личностный потенциал и личностный опыт, социокультурное окружение и семью.

С 1990г. наблюдается появление диссертационных исследований, в рамках которых разрабатываются теоретические основы создания и использования средств информатизации образования (И.В. Роберт, 1994), проводится разработка модели знаний по информатике выпускника общеобразовательной школы (Т.А. Кувалдина, 1997), анализируются общеобразовательные и профессионально-прикладные аспекты изучения информатики (Э.И. Кузнецов, 1990), создаётся методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета (Е.В. Якушина, 2002), предлагается алгоритм использования средств информационных технологий в личностно-ориентированном обучении (Панюкова С.В., 1998).

Проблеме организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности в современных условиях социально-экономического развития и в инновационных условиях развития системы образования посвящены работы С.А. Бакленева, А.А. Дробышевского, О.В. Жуйковой, Л.Л. Сорокиной, Н.В. Солововой, Н.Б. Стрекаловой, Л.А. Тамбиевой, Н.О. Хлупиной, Е.А. Храмовой и др.

Современное состояние проблемы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования, приобретающей все большее значение в рамках реализации стратегии, изложенной в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 5 июля 2025г. № 1805-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030г.», в настоящее время не отвечает требованиям данного документа, нацеленного на достижение всеми участниками образовательного процесса «цифровой зрелости» как фактора, «способствующего достижению технологического лидерства и долгосрочного устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации».

В профессиональной педагогической среде вузов продолжают доминировать традиционные (нецифровые) подходы к извлечению и

освоению учебной и научной информации, а также неэффективные технологии организации образовательного процесса, в том числе организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, приводящие к отставанию от развития цифровой экономики.

Анализ нормативных документов и научной литературы по вопросам организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях трансформирующейся высшей школы позволяет определить противоречия между:

- потребностью современной экономики, общества, системы образования в специалистах, способных самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность и недостаточной сформированностью у выпускников вузов такого важного профессионально-личностного качества, как самостоятельность или автономность;

- необходимостью совершенствования образовательного процесса в магистратуре вузов и отставанием вузовских систем от происходящих трансформационных процессов, отсутствием комплексных исследований потенциальных дидактических возможностей информационно-образовательной вузовской среды;

- изменяющимися требованиями к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, увеличение её объёмов в структуре образовательных профессиональных программ и недостаточной проработанностью её организационных, методологических и технологических аспектов.

Теоретические и практические предпосылки, а также приведённые выше противоречия позволили определить проблему исследования, которая состоит в ответе на вопрос: каким образом, учитывая недостаточную разработанность организационных, методологических и технологических аспектов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования, можно повысить её эффективность?

Актуальность проблемы, а также ее недостаточная теоретическая и методическая разработанность обусловили выбор **темы исследования**: «Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования», а также цель, объект и предмет исследования.

Цель исследования – разработать и предложить систему мер, позволяющую повысить эффективность организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования.

Объект исследования – образовательный процесс в организации высшего образования.

Предмет исследования – организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования.

Гипотеза исследования. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов в условиях цифровизации образования будет эффективной, если:

- выявлены технологические особенности применения цифровизации и гибридного обучения в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов магистратуры;
- определены принципы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования, составляющие методологическую основу данной формы учебной деятельности;
- разработана, экспериментально проверена и реализована модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования, выступающая теоретическим прототипом для организации образовательного процесса в вузе;

– разработан и применён результативно-оценочный аппарат для определения эффективности самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования.

Задачи исследования:

1. Выявить факторы развития и направленность процессов цифровизации в высшем образовании;
2. Определить особенности организации учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой вузовской образовательной среде;
3. Спроектировать, научно-обосновать модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования и алгоритмы её реализации в информационно-образовательной среде вуза, проверить её эффективность;
4. На основе комплекса диагностических методик определить степень подготовленности магистрантов к самостоятельному обучению, охарактеризовать и наименовать каждый её уровень;
5. Осуществить оценку эффективности разработанной модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– *теоретико-педагогический подход*, обосновывающий научно-исследовательский результат предметно-категориально, рассматривая его как взаимосвязанные объектный, преобразующий и конкретизирующий компоненты, представленные на разных уровнях научной новизны (Е.В. Бережнова, В.И. Гинецинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, Я.С. Турбовской);

– *субъектно-деятельностный подход*, раскрывающий совокупность положений о движущих силах, средствах и факторах развития и саморазвития обучающихся различных типологических групп в условиях реализации учебно-познавательной деятельности различной направленности и

интенсивности (Е.В. Бондаревская, Ю.П. Ветров, И.А. Зимняя, Е.Н. Шианов, Н.В. Ходякова, И.С. Якиманская и др.);

– *информационно-коммуникационный подход*, выступающий в качестве интегративного звена, обеспечивающего процессы передачи, идентификации, трансформации, хранения и использования информации при взаимодействии индивидуальных субъектов и групповых акторов, включённых в определённую систему (В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславская, М.Л. Левицкий, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт);

– *системно-структурный подход*, позволяющий характеризовать объекты, явления и процессы во взаимосвязанной динамике, порождающей содержательные и структурные изменения в случае воздействия на один или несколько компонентов, входящих в целостную совокупность (В.А. Лекторский, А.И. Ракитов, В.Н. Садовский, В.И. Солодухин, Э.Г. Юдин);

– *компетентностный подход*, ориентированный на рассмотрение квалификаций с позиций оценки готовности использовать усвоенные образовательные результаты, а также способы деятельности для решения профессиональных задач в соответствии с запросами рынка труда и социально-культурной ситуацией (в том числе действовать в состоянии неопределённости) (М.С. Амеликина, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, Ф. Ялалов и др.).

Логика и замысел исследования учитывают общенаучные методологические требования к получению результата и строятся на необходимости:

– предварительного выявления сущностных характеристик, определяющих направленность и факторы развития цифровизации как нового явления в российской высшей школе в контексте её влияния на специфику организации учебно-познавательной деятельности студентов в XX и XXI вв. Данные составляющие будущего результата дают представление о недостаточности внимания к проблемам цифровизации и позволяют в дальнейшем более точно определить текущее состояние проблемы, наметить

пути устранения возможных дефицитов, на восполнение которых направлена экспериментальная деятельность;

- разработки объектного компонента результата исследования, которыми выступают *понятие* («самостоятельный студент»), *модель* (авторская модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности), *алгоритм* (последовательность действий по внедрению модели). Результат разработки объектного компонента всегда носит дискуссионно-гипотетический характер, представляя авторское видение различных аспектов исследуемой проблемы;

- оформления описания (характеристики) преобразующего компонента результата, который нацелен на прояснение сути и условий, при которых объектный компонент может быть сформирован и реализован в определённых границах;

- определения конкретно-педагогического компонента, который вводит в результаты, основанные на общем замысле работы, в плоскость возможных улучшений педагогической теории и практики. Они достигаются на основе анализа конкретных, в том числе, неожиданных по организации и/или содержанию, форм её объективации и предположительно могут быть связаны с рассогласованиями в трактовке мер педагогического воздействия, их направленности и интенсивности, а также чётко определёнными предложениями по их минимизации или устранению.

Логика изложения результатов исследования состоит в отражении его концептуальных позиций в последовательности гипотез и согласованности с ними поставленных в работе задач; в использовании и представлении в тексте диссертации результатов статистической обработки полученных данных, в выступлениях на конференциях, в тематических публикациях в открытой печати.

Для достижения цели и реализации задач исследования использовались следующие **методы**. *Теоретические методы* (различные виды анализа, в том числе анализ научной литературы, сравнительный анализ, анализ продуктов

деятельности и др., интерпретация, обобщение педагогического опыта, сопоставление, моделирование, абстрагирование, генерализация и др.) *Эмпирические* (эксперимент, педагогическое наблюдение, мониторинговое наблюдение, опрос, метод экспертных оценок), а также *методы статистической обработки данных*.

База исследования - Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» - ЮФУ (Академия психологии и педагогики - АПП), где реализуется более 10 различных программ магистерской подготовки по направлению 44.04.01 - «Педагогическое образование».

Эмпирический объект исследования. Исследованием было охвачено 16 преподавателей и 156 магистрантов АПП ЮФУ.

Основные этапы организации исследования.

Первый, или подготовительный этап с 2021 г. по 2022 г., был посвящён проведению аналитической работы с научной педагогической литературой с целью оценки состояния самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и определения основных тенденций цифровизации высшего образования; изучался отечественный и зарубежный опыт организации самостоятельной работы обучающихся; определялись целевые ориентиры исследования; разрабатывались критерии и показатели определения уровня подготовленности магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности на констатирующем этапе экспериментальной части исследования; конструировалась модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования и алгоритмы ее реализации.

На втором – экспериментальном этапе в 2022-2023 гг. проводились констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента, на констатирующем этапе эксперимента выявлялась подготовленность магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности; на формирующем этапе эксперимента внедрялась модель самостоятельной

учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования и алгоритмы ее реализации в реальной практике; анализировались рубежные результаты экспериментальной работы; на контрольном этапе эксперимента осуществлялась диагностика результатов экспериментального обучения, проводились дискуссии с преподавателями и обучающимися; велась работа по подготовке рукописей статей и тезисов к публикации в открытой печати.

Третий, или заключительный, этап продолжался с 2024 г. по 2025 г., в течение которого велась обработка полученных в теоретической и эмпирической части исследования материалов и данных, они систематизировались и обобщались, получали должную интерпретацию, были подготовлены научные материалы и изданы статьи, подготавливалась рукопись диссертации; составлялся текст доклада и готовилась презентация к процедуре защиты диссертации; определялись перспективы и наиболее актуальные направления дальнейших исследований проблемы самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования.

Основные научные результаты, полученные лично автором, их научная новизна исследования состоят в следующем:

- разработана оригинальная модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования и доказана её эффективность;
- сформирована теоретико-методологическая база исследования;
- определён понятийный аппарат исследования: конкретизирована, интерпретирована сущность и содержание понятия «самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов»;
- предложены алгоритмы реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования, представляющие собой нетрадиционный подход к

организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в магистратуре;

– уточнены понятия «цифровизация высшего образования», «модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов» и др., предложенная трактовка которых способствует сознательному применению данных понятий субъектами обучения в образовательном процессе.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении теории и методики высшего образования новыми знаниями, в частности:

– доказаны положения и определены методики, вносящие вклад в расширение представлений о самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и расширяющие границы применимости полученных результатов на всех уровнях высшего образования;

– применительно к проблематике диссертации результативно использован комплекс базовых методов педагогического исследования, а также методов описательной или дескриптивной статистики, позволяющих проводить аналитическую работу по обработке полученных данных;

– систематизированы и охарактеризованы факторы, определяющие содержание, структуру и технологии образовательного процесса в вузе, и выявлена направленность, происходящих в высшем образовании процессов цифровизации;

– раскрыты противоречия между теорией и практикой самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся и выявлены новые проблемы, связанные с необходимостью совершенствования качества организации образовательного процесса и самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в магистратуре;

– выявлены связи уровня сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов с их умениями самомотивации и самопланирования, самоорганизации и самоуправления, самоконтроля и самооценки, и такими личностными

качествами, как субъектность, самостоятельность, ответственность, рефлексивность.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

– разработаны и внедрены в практику подготовки магистров в Южном федеральном университете программа дисциплины «Инновационные процессы в образовании», программа повышения квалификации педагогов «Цифровые технологии в образовании: проектирование цифрового образовательного контента», электронные учебники «Цифровые технологии в образовании», «Интерактивные технологии в образовании», «Современные педагогические технологии», «Теория и методика обучения: общие вопросы»; учебно-методическое пособие «Цифровые инструменты и сервисы в педагогической деятельности»; банк компьютерных тестовых заданий с автоматической обработкой результатов по дисциплинам «Инновационные процессы в образовании», «Методология и методы научных исследований»;

- внедрены новые образовательные технологии организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, такие как «смешанное обучение», «перевернутый класс», сетевые технологии, технологии цифровой коммуникации; а также диагностические методики, позволяющие осуществлять измерение уровня сформированности умений самомотивации, самопланирования, самоорганизации, самоуправления, самоконтроля, самооценки;

– представлены методические рекомендации по организации в рамках научно-исследовательской деятельности самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование на основе применения современных цифровых технологий.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Важнейшие факторы развития цифровизации высшего образования – это четвертая промышленная революция, способствующая цифровой трансформации, и неравномерность развития демографических процессов,

оказывающих влияние на ценностно-целевые основания образовательной деятельности. Цифровая трансформация в области образования инициировала формирование нового концептуального направления – цифровой педагогики. Цифровая педагогика становится востребованной в условиях цифровой образовательной среды вуза, представляя собой социокультурную матрицу, в которой изменяются все ее компоненты и характер связей между ними.

2. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования имеет свои особенности. Вторая ступень высшего образования требует других временных рамок на усвоение обновленных программ магистратуры и другого отношения преподавателей и магистрантов к учебно-познавательной деятельности. Обучающийся на второй ступени высшего образования должен обладать способностью усваивать учебный материал независимо от препятствующих барьеров, рисков и без контроля со стороны преподавателя и автоматизированных систем, на основе самоконтроля, самоуправления и самоорганизации. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов относится к автономной познавательной деятельности, предполагающей обучение магистрантов в цифровой образовательной экосистеме вуза, и должна опираться на такие качества личности, как автономность, субъектность, ответственность, рефлексивность.

3. Модель организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации представляет собой авторскую конструкцию на основе следующих компонентов: целевого, мотивационного, организационного, методологического, технологического, результативного и оценочного, каждый из которых выполняет свою функцию в логике организации и управления самостоятельной деятельностью. Эффективность функционирования модели обеспечивается соблюдением принципов систематичности, экосистемности, конструктивной целостности, индивидуализации, творческой активности, что позволяет адаптировать

образовательный процесс к динамично меняющимся условиям цифровизации высшей школы.

4. На основе использования комплекса диагностических методик, позволивших определить степень готовности магистрантов к самостоятельному обучению с учётом требований мотивационного, содержательного, деятельностного и информационно-технологического критериев, установлено, что уровни их готовности различны. Выявлены, охарактеризованы и наименованы три уровня: *адаптивный* (низкий уровень, характеризующийся недостаточным уровнем владения цифровыми образовательными ресурсами), *репродуктивный* (средний уровень уверенного пользователя) и *творческий* (высокий уровень, наличие умений изменения параметров операционной системы). Применение на формирующем этапе эксперимента различных факторов формирующего воздействия в качестве независимых переменных к каждой из выделенных групп (с акцентом на восполнение дефицитов цифровой грамотности для обучающихся на адаптивном уровне, обучение коммуникации с помощью различных цифровых технологий обучающихся, демонстрирующих репродуктивный уровень и поддержка самостоятельного планирования и организации познавательной деятельности обучающихся, на творческом уровне) создало предпосылки изменения в мотивации достижений и положительных системных изменений в организации ими самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

5. Апробация модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования позволила обнаружить рост интегральных показателей готовности к автономной деятельности. Установлен статистически значимый прирост таких показателей, как уровень самопланирования, самоорганизации, самоконтроля, самомотивации, самооценки. Разработаны методические материалы с использованием цифровых технологий для организации самостоятельной работы магистрантов, которые интегрированы в структуру цифровой

экосистемы университета и направлены на формирование самостоятельности, ответственности, рефлексивности и субъектности личности обучающихся. Совокупность зафиксированных изменений свидетельствует о целесообразности и практической применимости предложенной модели.

Личный вклад автора заключается в моделировании теоретической и реализации экспериментальной части исследования. Уточнены понятия «самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов», «цифровизация высшего образования», «модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов» и др., предложенная трактовка которых способствует сознательному применению данных понятий субъектами обучения в образовательном процессе. Научно обоснована и апробирована модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования, ставшая основанием для разработки программы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов. Выделены и обоснованы критерии, показатели и уровни готовности магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Также выполнен анализ и оформлены результаты исследования в виде научных публикаций и докладов.

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечиваются разработанностью его методологической базы, комплексом теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его объекту, предмету, цели и задачам; достаточным объёмом и репрезентативностью выборки, комплексной обработкой результатов опытно-экспериментальной работы на всех ее этапах, а также опытом работы автора в качестве преподавателя вуза.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные идеи и результаты исследования отражены в 25 публикациях автора, включая восемь статей в научных журналах из перечня ВАК РФ. Основные положения диссертации обсуждались на методических семинарах и заседаниях кафедры технологии и профессионально-педагогического

образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, апробировались на всероссийских и региональных конференциях: «Информационные технологии в образовании» (Ростов-на-Дону, 2019 г.), «Всероссийская научно-техническая конференции» (Ставрополь, 2020), «Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее» (Ростов-на-Дону, 2021 г.), «Всероссийской научно-практической студенческой конференции: Исследования молодых ученых: психолого-медико-педагогические проблемы современного образования» (Ростов-на-Дону, 2022 г.), «Научная конференции преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета» (Ростов-на-Дону, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026 г.г.), «Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы» (Тула, 2021г) Республиканской научно-методической конференции (Донецк, 2023), Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (г. Орёл, 2023 г.), Научно-практической конференции «Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология» (Ростов-на-Дону, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025 гг.)

Положения и результаты диссертационного исследования внедрены в учебный процесс Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет».

Структура и объем диссертации.

Диссертационное исследование общим объемом 187 страниц, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников (всего 180, из них 27 на иностранном языке), приложений.

Глава 1. Теоретико-методологические основы самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях трансформации высшего образования

1.1. Цифровизация высшего образования: факторы и направленность

Проблема самостоятельной работы обучающихся вуза в структуре учебного процесса сохраняет свою непреходящую актуальность, поскольку образование – это динамичное явление, постоянно претерпевающее процессы изменений, которые затрагивают все аспекты образовательного процесса.

Особенно актуальной тема самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов стала в настоящее время, когда происходит глубокая трансформация образования, связанная с многочисленными факторами общепланетарного, общегосударственного и регионального уровней, и значительно возрастает значимость таких качеств личности, как самостоятельность, субъектность, индивидуальность, независимость. Растёт число персонифицированных программ обучения.

Формирование перечисленных качеств вдвойне необходимо для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01. «Педагогическое образование», потому что, во-первых, образовательные программы магистратуры предполагают большую долю самостоятельной работы, а, во-вторых, будущие педагоги обязаны владеть современными технологиями разработки современного, в том числе, цифрового контента образования, а также технологиями эффективного обучения детей и взрослых.

Поэтому наше государство ставит новые задачи перед системой российского образования и, в частности, перед системой педагогического образования. В ряде государственных документов – в Послании Президента России Федеральному Собранию в 2022 г., в Распоряжении Правительства Российской Федерации, направленном на становление национальной системы

профессионального роста педагогических работников, Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и др. определяются меры, направленные на достижение целей государственной программы развития образования до 2030 г. Прежде всего в данных документах обращено внимание на внедрение индивидуальных подходов к обучению, позволяющих раскрыть способности каждого обучающегося, на совершенствование технологий и методов обучения, разработку моделей воспитания, на развитие цифровой образовательной среды.

На важность исследования и построения эффективных моделей самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся указывают исследования и публикации Е.В. Адаменко, Е.В. Баранова, Е.В. Бунтова, А.Н. Гамаюнова, Б.Н. Гузанова, А.А. Дробышевского, Т.Д. Егорушкина, Г.К. Кулжанбекова, Н.В. Омелаенко, П.В. Суханова, М.А. Федорова и др.

Как показал проведённый анализ, в условиях современной экономики и социальной сферы особенно востребованным становится не строгое исполнение инструкций, а видение реальных целей, достижение их в заданный срок и с необходимыми качественными показателями, учитывающими быстро изменяющиеся условия окружающего мира.

Исследователи современного состояния образования и, в частности, высшего образования [И.В. Авадаева, А.М. Алексанков, М.В. Богуславский, А. Витковский, Т.В. Долгова, Л.П. Дьяконова, С.Н. Жаров, Е.В. Неборский, Ю.Д. Романова, Г.Л. Тульчинский, А.Ю. Уваров, С.С. Хомякова и др.] отмечают, что отрасль «Образование» претерпевает процесс глубокой трансформации и, прежде всего цифровизации, а также переживает эпоху смешанного (комбинированного, гибридного) обучения.

Ученые отмечают, что во многих странах мира происходит изменение системы высшего образования, исследователи задают и ищут ответы на вопросы: «Каковы причины и направленность этих перемен? Обнаруживают

ли они общие тенденции, закономерности? В чем состоят особенности перемен в образовании в отдельных странах?» и др.

В подтверждение сказанного, ниже мы приводим несколько примеров исследований, указывающих на происходящие перемены в образовании, так:

– А. Витковский в своих работах пытается объяснить почему и как происходит цифровизация системы образования [28];

– И.В. Авадаева с коллегами в своей монографии рассматривают методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [81];

– С.С. Хомякова развивает терминологическую основу происходящих в образовании изменений, обращаясь к толкованию терминов «трансформация» и к закреплению термина «цифровизация» на законодательном уровне [144];

– Е.Б. Стариченко, Т.В. Никулина, как и С.С. Хомякова, развивают терминологическую базу современного образования, сопоставляя понятия «информатизация» и «цифровизация» образования, обосновывают новые образовательные технологии и возможности управления образованием в условиях цифровизации [121];

– А.М. Алексанков на основе исследования международного опыта, доказывает связь модернизации образования с так называемой четвертой промышленной революцией [6];

– М.В. Богуславский и Е.В. Неборский предлагают авторское видение места трансформации в концепции развития системы высшего образования в России [18];

– Т.В. Долгова характеризует «смешанное обучение» как одно из направлений цифровизации образования, предлагает рассматривать его в качестве одной из серьезных инноваций XXI века [42];

– D. Garrison, N. Vaughan детально описывают «смешанное обучение» в высшем образовании, раскрывают его рамки, принципы и предлагают рекомендации по его организации [164].

В процессе анализа выясняется, что в большей степени авторы обращаются к цифровизации образования. К примеру Ю.Д. Романова и Л.П. Дьяконова в своих изысканиях углубились в цифровизацию образования [110]. Г.Л. Тульчинский также обращается к цифровизации образования, но конкретно в высшей школе [129]. А.Ю. Уваров пишет о том, что цифровая трансформация образования ведет к формированию модели цифровой школы и создает разнообразные сценарии дальнейшего развития образования [131].

Из представленных выше работ вытекает вывод о том, что исследователи убеждают нас в происходящей цифровизации образования и рассматривают различные аспекты цифровизации. В частности, учёные исследуют методологическую основу цифровизации, ее терминологическую базу, выясняют причины ее возникновения, связь с процессами, происходящими в экономике, рассматривают смешанное обучение, как результат цифровизации и цифровую трансформацию образования, как результат общей тенденции на цифровизацию.

Следовательно, цифровизация образования и, в частности, высшего образования, это происходящее здесь и сейчас явление в жизни нашего государства, поэтому требуется проведение ее детального анализа с целью адаптации образовательных программ магистратуры к происходящим процессам. И прежде всего необходимо изучение важнейших факторов и направленности процессов цифровизации в высшем образовании.

Но поскольку направленность процессов цифровизации в высшем образовании является следствием влияния различных факторов, вызывающих таковые тенденции, то вначале необходимо рассмотреть именно факторы.

Обратившись к различным словарям – иностранных слов и русского языка, например, А.Н. Булыко, И.А. Васюковой, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, мы выявили, что понятие фактор имеет несколько значений, в нашем исследовании мы его будем использовать в значении движущей силы или «причины какого-нибудь процесса, обуславливающей его или определяющей его характер» [93].

Проведенный анализ научной литературы, например, работ А.М. Алексанкова, Н.В. Гречушкиной, А.О. Лапшина, Ю.Д. Романовой, И.М. Федорова, Т. Allmer, J.-E. Aubert, D. Garrison, N. Vaughan и др., позволил выявить и классифицировать факторы, которые определяют направленность изменений, и в итоге ставят задачу проведения системных преобразований в высшем образовании.

Первоначально выделим факторы, которые действуют на глобальном уровне. Одним из важнейших факторов глобального уровня является четвертая промышленная революция, которая характеризует движение научно-технического прогресса к новым технологическим решениям в жизни общества и в экономике, включая машинный интеллект, роботизацию, беспилотные автомобили, трехмерную печать, био- и нанотехнологии, медицину и пр., что означает переход к новому экономическому укладу.

Четвертая промышленная революция сопровождается опережающим ростом интеллектуализации труда и сферы услуг. Получает развитие экономика знаний или креативная экономика, преобладает деятельность на основе междисциплинарных проектов и кроссфункциональных умений, которые формируются в рамках выполнения проектов, интегрирующих знания из разных областей и, предполагающих различные виды деятельности.

Происходит и то, что большая часть специфичных профессиональных умений или, так называемых твёрдых умений – Hard skills, устаревают каждые 3–5 лет. Отсюда возникают новые требования к образованию. Существенно возрастают запросы на специалистов с высшим образованием. Так Жан-Эрик Обер (Dr. Jean-Eric Aubert) – признанный эксперт по инновационной политике и стратегиям развития отмечает, что драйверами индустриальной революции были общеобразовательные школы, драйвер же происходящей цифровой революции – высшее образование [135].

По экспоненте возрастают требования работодателей к выпускникам вузов. На рынке труда сегодня востребован специалист, не только имеющий диплом о высшем образовании, а специалист, обладающий знаниями и

умениями из разных областей и, способный интегрировать эти знания и умения при решении профессиональных задач. Работодателю нужен специалист, который способен быстро переключаться и адаптироваться в разных видах деятельности, постоянно совершенствовать свои знания и умения, осваивать всё новое. Главной характеристикой современного специалиста работодателя считают его самостоятельность, а также системность и широту мышления, владение цифровыми средствами и технологиями в профессиональной деятельности.

Воздействие четвертой промышленной революции на высшее образование в отличие от третьей промышленной революции, значительно затрагивает практически все стороны образовательного процесса и представляет собой движение по траектории информатизация → компьютеризация → цифровизация. Рождается феномен цифровой дидактики, внедряются новые и сложные цифровые технологии обучения, коренным образом изменяются роли преподавателя и обучающегося.

Следствия для высшего образования в результате развития четвертой промышленной революции таковы:

- ожидания потребителей высшего образования значительно меняются, они персонифицируются;
- качество образовательных программ совершенствуется за счет баз данных и технологий, повышающих их эффективность;
- новые формы взаимодействия субъектов образовательного процесса формируются по мере осознания менеджерами и преподавателями вуза важности комбинированных форм коммуникаций;
- операционные модели обучения трансформируются в новые цифровые и смешанные модели образования.

Следующий важнейший глобальный фактор, вызывающий необходимость цифровизации образования – это демографические процессы. Так, с 2003 по 2019 гг. (за 17 лет) прирост населения мира составил 1,5

миллиарда. Предыдущий такой же прирост населения произошёл за 9 столетий.

В странах Ближнего Востока, Латинской Америки, Африки был зарегистрирован наибольший прирост населения. В названных регионах базовой грамотностью, позволяющей поступать в вузы, овладели всего 45-50 процентов населения. Остро обозначились «цивилизационные разломы» (по Н.Н. Моисееву), произошедшие между регионами и континентами с разными уровнями жизни, технологий и образования. И это – серьёзный вызов техногенной цивилизации. Сегодня остро стоит проблема масштабирования высшего образования, что означает: как обеспечить доступ к качественному современному высшему образованию максимально большому количеству людей. Наша страна не исключение, на развитие высшего образования влияют не только демографические процессы, но и неравномерность размещения вузов по территории страны и доступность образования.

Оба названных фактора обуславливают возникновение фактора цифровизации образования. Причины, объясняющие необходимость цифровизации образования состоят в следующем: во-первых, в стране выросло новое, цифровое поколение детей с иными социальными и психологическими характеристиками; во-вторых, для такого поколения детей потребовались и быстро разрабатываются цифровые технологии обучения, формируется цифровая образовательная среда; в-третьих, динамически быстро развивается цифровая экономика, в которой востребованы новые компетенции к выпускаемым вузами высококвалифицированным кадрам [6, 58, 70, 98, 116 и др.].

Для высшего образования цифровизация – это всеобъемлющий процесс интеграции цифровых технологий во все компоненты образовательного процесса, создающий цифровую образовательную среду как новое образовательное пространство вуза, в котором кардинально изменяются роли субъектов образования, что позволяет достигать в подготовке специалистов востребованного цифровой экономикой качества [49].

Приведённое определение понятия «цифровизация» применимо не только к педагогическому образованию, но и может с успехом использоваться и в подготовке специалистов других направлений и профилей, а после незначительной редакции – в государственном управлении и/или в бизнесе, о чем свидетельствуют разработки Н. Бостром, Е.Л. Вартановой, А.В. Вырковского, А.О. Лапшина, М.И. Максеенко, В.А. Плотникова, С.С. Хомякова и др.

Исходя из приведённого выше определения, цель цифровизации – приведение всех видов научной и образовательной активности вуза в соответствие со стремительно меняющимися требованиями к высшему образованию современного общества. Другими словами, цифровизация способствует принятию вузом адекватных решений в условиях самых радикальных внешних изменений и сохранять свою конкурентоспособность в новой среде.

Однако цифровизация образовательного и научно-исследовательского процессов не представимы без цифровой трансформации. При этом не нужно смешивать данные понятия – между ними существует определённая разница.

Цифровизация или в международной терминологии «диджитализация» (Digitalization) представляет собой повсеместное внедрение в образование и другие сферы жизни общества новейших цифровых технологий [Л.П. Дьяконова, М.С. Кудлаев № А.О. Лапшин №А.А. Марей, С.В. Панюкова, Ю.Д. Романова, Г. Сидоров и др.]. Диджитализация следует за оцифровкой, т.е. это следующий шаг после перевода учебной и научной информации в цифровой вид и оптимизацией обработки оцифрованной информации. Наблюдения показывают, что в практике работы вузов цифровизацию сопровождает появление или существенная модернизация вузовских IT- структур.

В отличие от цифровой трансформации процесс цифровизации образования включает не только внедрение в учебный процесс новых технологий, но и изменение самой дидактической культуры вуза. Этот процесс затрагивает множество сфер деятельности вуза – от управления

образовательным процессом и внутривузовским документооборотом до создания новых моделей взаимодействия с абитуриентами, студентами, преподавателями, работодателями.

Акцентируем еще раз наше внимание на том, что процессы цифровизации высшего образования детерминированы трансформационными явлениями в экономике и в обществе, вызванными тотальным увлечением информационно-коммуникационными технологиями. То есть, развитие цифровизации в экономике неизбежно привело к цифровизации высшего образования, что было возведено правительством в ранг приоритетов национальной политики и отражено:

- в Указе Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы»;
- в Постановлении Правительства РФ «О реализации национальной технологической инициативы»;
- в Распоряжении Правительства РФ «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»;
- в Приоритетном проекте в сфере «Образование»;
- в Государственной программе РФ «Развитие образования».

Правительство страны, таким образом, поставило стратегическую задачу и сформулировало национальную цель – провести цифровизацию во всех сферах жизни общества и достичь в ближайшее время в наукоемких отраслях «цифровой зрелости».

Итак, подведём некоторые промежуточные итоги. В результате проведённой аналитической работы, в числе важнейших факторов цифровизации высшего образования выделены такие факторы, как четвертая промышленная революция, демографический скачок и возникающие «цивилизационные разломы», цифровизация и цифровая трансформация, затронувшие все области экономики и социальной сферы.

Названные факторы обусловили необходимость адаптации к ним вузов и всей системы российского высшего образования. Адаптационные или

трансформационные процессы выразились в том, что развитие высшей школы на современном историческом этапе приобрело определенную направленность, которая позволяет ей оставаться востребованной в новых условиях функционирования.

Прежде всего процессы цифровизации привели к становлению новой отрасли педагогики – цифровой дидактики высшего образования и обучения, что отмечается в работах по данной тематике таких авторов, как Н.А. Асташова, Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., В.В. Краевский, Е.С. Полат, И.Н. Семенова, Сергеев И.С., А.В. Слепухин и др.

«Цифровая дидактика – это отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифровой образовательной среды, которая основывается на понятиях и принципах традиционной (доцифровой) дидактики, развивая и трансформируя их применительно к условиям цифровой среды» [101]. «Цифровая дидактика рассматривается как трансфер-интегративная область научного педагогического знания и может использоваться при построении методик обучения и стратегий учения по различным направлениям и профилям, отдельным вузовским дисциплинам и модулям дисциплин» [101].

Педагогика, информатика и науки, изучающие и разрабатывающие цифровые технологии интегрируются и формируют трансфер-интегративную область научного знания – цифровую дидактику [101].

Исследователи [51, 109, 116] отмечают, что понятие «Цифровая дидактика» несколько условно и не должно пониматься дословно, поскольку предмет цифровой дидактики – это, в первую очередь, деятельность субъектов образования (студента, преподавателя) по формированию цифровых умений, а не функционирование сугубо цифровых образовательных средств. Также следует воспринимать и понятие «цифровой образовательный процесс».

Поясним, что цифровые умения (digital skills) магистрантов представляют собой усвоенный и отработанный до автоматизма набор средств и способов работы с оцифрованной информацией, цифровыми устройствами

и цифровыми технологиями, позволяющими им самостоятельно достигать успехов в учебной, учебно-производственной и социальной практике.

Становление цифровой дидактики, а также происходящие в высшей школе процессы компьютеризации, информатизации и цифровизации привели к тому, что в вузах формируется цифровая образовательная среда (ЦОС).

Цифровая образовательная среда вуза по современным представлениям – это онлайн-площадка, наполненная неограниченной информацией, цифровыми технологиями и средствами, предназначенными для обеспечения различных задач образования или научной работы, где открытость означает возможность и право любого пользователя – субъекта образовательного или исследовательского процессов использовать в целях обучения или исследования информационные системы в структуре ЦОС, участвовать в их создании и своевременном обновлении. Обеспечивает доступность логика ЦОС, предусматривающая определённые условия и открыто опубликованные правила.

Работая с литературой, мы обнаружили достаточное число публикаций, рассматривающих цифровую образовательную среду, это исследования И.В. Авадаевой, Е.Е. Дурноглазова, С.Д. Каракозова, Е.А. Кузнецовой, Р.С. Сулейманова, А.Ю. Уварова, И.М. Федорова, И.В. Шевердина, И.Г. Шендрика, О.Н. Шиловой и др.

В публикациях указанных авторов отражён педагогический взгляд на ЦОС вуза, что позволяет понимать такую среду как систему, включающую целый ряд условий, организующих и направляющих деятельность субъектов образовательного процесса на основе широкого использования цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий во взаимодействии с другими субъектами образования и самостоятельно, отрабатывая способы самореализации и социальных контактов в условиях цифровой организации экономики и современного общества.

Ученые также отмечают, что в цифровой образовательной среде высшей школы стремительно меняются условия и цифровые инструменты, меняется

состав пользователей и техническая составляющая, поэтому, чтобы успеть за происходящими изменениями в вузах наблюдается переход от применения «платформ» к построению и применению образовательных сред экосистемного типа.

Создание ЦОС вуза экосистемного типа в обязательном порядке сопровождается разработкой согласованного протокола входа и выхода, обмена данными, коммуникативных действий, сетевого взаимодействия с информационными системами других вузов и иных учреждений и пр. При этом ЦОС экосистемного типа должна отвечать организационным принципам построения: единства, открытости, доступности, конкурентности, ответственности, достаточности, полезности.

Отметим еще одну немаловажную деталь: компания «АНРО - Технолоджи» в 2017 году в рамках московского международного салона образования представила концепцию совершенствования образовательного процесса с использованием возможностей трансформации образовательной среды на перспективу 20-25 лет. Основная идея концепции состоит в насыщении образовательной среды информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), что позволит вывести обучение на совершенно новый, качественно высокий (интерактивный) уровень. Авторы концепции, опираясь на результаты проведенных исследований, предупреждают: внедрение интерактивного оборудования само по себе не даст результатов, если не будет соответствующим образом организована учебная среда, а в ней – учебный процесс. В итоге реализация концепции должна привести к тому, что образовательная среда российских вузов к 2030 году трансформируется в интерактивную цифровую среду, в которой в значительной мере преобразятся традиционные формы обучения.

Следовательно, в цифровой образовательной среде образовательный процесс интерактивный и к тому же он приобретает формат «смешанного обучения». На особенности ЦОС – интерактивность и смешанный тип обучения указывают в своих работах И.В. Авадаева, С.Л. Атанасян, Т.В.

Долгова, С.Д. Каракозов, М.Л. Кондакова, Е.В. Латыпова, С.Л. Мякишев, И.М. Федоров, И.Г. Шендрик, О.Н. Шилова и др.

Но на что обращают особое внимание исследователи в процессе рассмотрения цифровизации высшего образования, так это на самостоятельную учебно-познавательную деятельность магистрантов, которая персонифицируется и требует от них знаний и умений по созданию и применению цифрового образовательного контента.

Помимо этого, авторы, среди которых большинство – вузовские преподаватели, отмечают, что цифровизация образовательного процесса должна сопровождаться использованием форм и методов, значительно активизирующих процесс обучения, и предполагает отказ от пассивных форм обучения; повышается степень структурирования учебной деятельности, а применяемые технологии и методы обучения являются частью учебного содержания (деятельностный характер обучения). В тоже время авторы отмечают доминирование развития в условиях цифрового образовательного процесса наглядно-образного типа мышления, происходит сокращение учебного времени, отводимого на освоение учебных дисциплин, и цифровизация, применяемая к низкоэффективным образовательным процессам и действиям, не повышает их эффективность, а скорее наоборот.

Возрастанию эффективности образовательного процесса в вузе прежде всего способствует применение эффективных методов и технологий обучения студентов.

Отсюда одно из направлений цифровизации высшего образования – это формирование и развитие новых форм и средств обучения, широкое применение цифровых технологий обучения. На развитии цифровых технологий обучения акцентируют внимание многие исследователи, среди них В.В. Казаченок, Л.Ю. Лазарева, С.Н. Ларин, Т.В. Никулина, И.Ю. Руднев, Г. Сидоров, Е.Б. Стариченко, Т.В. Стебеньева, П.В. Суханов, Л.А. Тамбиева и др.

В проводимом исследовании под технологиями обучения мы понимаем «совокупность способов организации учебно-познавательного процесса или последовательность определённых действий, операций (алгоритмов технологии), связанных с конкретной деятельностью преподавателя и/или студента, и направленных на достижение поставленных учебных целей» [97].

Цифровые технологии обучения основаны на широком использовании цифровых образовательных средств и дидактических умениях преподавателя, а также протокольной части цифровой образовательной среды.

Необходимо также выделить и технологии или технологический контент по созданию преподавателем или студентом новых цифровых средств обучения. К такому технологическому контенту относят [96]:

- многочисленные образовательные платформы, порталы, сайты;
- программы подготовки электронных презентаций;
- инструменты для создания графики и инфографики;
- инструменты для редактирования и обработки видео, создания видеозаданий;
- системы и инструменты для создания и осуществления мониторинга учебной деятельности;
- проекты по профориентации;
- электронные библиотеки;
- образовательные каналы;
- отечественные платформы MOOK (Massive Open Online Courses);
- зарубежные платформы MOOK.

Названные цифровые инструменты и сервисы позволяют преподавателям и обучающимся решать любые дидактические задачи, все зависит от степени владения преподавателями и обучающимися определенными знаниями и умениями. В данной связи подготовленность субъектов образовательного процесса к применению новых цифровых технологических решений – очень важный фактор успеха на пути движения к цифровому вузовскому сообществу.

Естественно, что в образовательной среде «смешанного» типа и цифровом образовательном процессе изменяется роль вузовского преподавателя. Именно поэтому ученые обращаются к теме готовности педагогов к работе в условиях цифровизации образования. Например, обращаются к таким вопросам, как подготовленность университетских преподавателей накануне дистанционного форс-мажора, а, именно, пандемии [Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев, У.С. Захарова, А.В. Григорьева]; к проблеме цифровой грамотности педагогов и их готовность к использованию цифровых технологий [Т.А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева]; готовность формировать содержание педагогической деятельности в системе дистанционного обучения [Л.В. Борисова]; А.В. Морозов, Л.Н. Самборская исследуют вопрос изменения в условиях цифровой образовательной среды качества педагогической деятельности, где важнейшим ресурсом качества выступает профессионализм педагога; С.В. Панюкова детально описывает цифровые инструменты и сервисы, используемые в работе педагога; а авторский коллектив в составе Э.К. Самарханова, А.А. Федоров, Г.А. Папуткова, И.Ф. Фильченкова, Н.Н. Демидова решают вопрос: каким должен быть новый дизайн образовательной экосистемы вуза в результате модернизации отечественного высшего образования.

В тоже время в публикациях названных авторов рассматриваются и частные вопросы изменений в деятельности преподавателей в цифровой среде высшего образования – это:

- «– снижение бюрократической нагрузки на преподавателя за счет ее информатизации и цифровизации;
- снижение постоянной нагрузки по контролю выполнения заданий студентами за счёт цифровой обработки данных;
- повышение удобства и скорости мониторинговых процедур, применяемых в образовательном процессе;
- формирование новых технологических возможностей в организации образовательного процесса;

- появление дополнительных условий для мотивации студентов при создании и выполнении заданий;
- формирование новых условий с целью переноса активности образовательного процесса с преподавателя на студента;
- создание дополнительных условий по формированию индивидуальной образовательной траектории студента» [114].

В публикациях обсуждается Европейская модель цифровых компетенций педагога (Digital Competence of Educators), в соответствии с которой преподаватель, во-первых, должен овладеть базовыми цифровыми профессиональными компетенциями и рефлексивными практиками (цифровая грамотность и умения осмысливать свои действия). Во-вторых, преподаватель должен овладеть цифровыми педагогическими компетенциями (цифровые технологии для управления учебным процессом) и, в-третьих, преподаватель должен овладеть современными цифровыми компетенциями, направленными на формирование цифровых компетенций у студентов (цифровые технологии для обучения, коммуникации, сотрудничества).

Роль и функции обучающихся в условиях цифровизации высшего образования также изменяются и довольно значительно, на что обращают внимание современные исследователи [П.Н. Биленко, В.И. Блинов, А.А. Вербицкий, С.Н. Ларин, Н.В. Ломоносова, Н.С. Поползина, Г.В. Петрук, Т.В. Стебеньева, Э.К. Самарханова, И.Г. Шендрик].

В условиях цифровизации претерпевает глубокие изменения самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов [Е.В. Адаменко, У.Б. Адилбаева, А.Н. Гамаюнова, А.А. Дробышевский, Г.К. Кулжанбекова, Н.В. Омелаенко, М.А. Федорова]. Авторы сосредотачиваются на том, что в рамках самостоятельной учебно-познавательной деятельности для обучающихся:

- становится реальностью проектирование индивидуальной образовательной траектории;

- расширяется доступность к разнообразной информации и современным образовательным системам, ресурсам, сервисам;
- открывается возможность построения своего цифрового образовательного пространства;
- формируется цифровая образовательная среда и образовательный процесс приобретает черты прозрачности и целостности;
- обеспечивается свобода коммуникации со всеми субъектами образовательного процесса.

В тоже время исследователи отмечают некоторые противоречия, возникающие в процессе цифровизации высшего образования между:

- ростом значимости обучения магистрантов с применением цифровых образовательных ресурсов, смешанных образовательных технологий и недостаточной сформированностью и технической оснащённостью цифровой образовательной среды для реализации идей цифрового образования;
- стереотипами, инерционностью в работе преподавателей, сохраняющимися традиционными формами организации образовательной деятельности в вузе и усложнением задач профессионального становления магистрантов в условиях трансформирующейся системы высшего образования;
- необходимостью проектирования и корректировки индивидуальных образовательных программ и несформированностью механизмов диагностики образовательных потребностей и дефицитов магистрантов на различных этапах обучения в вузе.

Таким образом, в результате осуществленного анализа процессов, происходящих в настоящее время в высшем образовании мы можем констатировать, что, во-первых, вся совокупность происходящих изменений именуется как цифровизация, а, во-вторых, были выявлены важнейшие факторы и направленность трансформации.

Цифровизация имеет чёткие характерологические признаки (подробнее о цифровизации в высшем образовании в следующем разделе диссертации), по

сути кардинально изменяются позиции субъектов образовательного процесса и повсеместно происходит цифровизация образования. Процессы цифровизации и трансформации сливаются в единый процесс – цифровизацию, которая ведет к изменению образовательных технологий, в основе которых лежит педагогика сотрудничества и персонифицированный подход.

Основными факторами, приведшими к цифровизации высшего образования, по мнению исследователей, являются:

- *четвертая промышленная революция* (получает развитие экономика знаний или креативная экономика, преобладает деятельность на основе междисциплинарных проектов и кроссфункциональных умений);

- *демографические процессы* (в отдельных регионах снижается рождаемость, в других – усиливаются миграционные процессы, наблюдается неравномерность размещения вузов по территории страны и доступность качественного высшего образования);

- *цифровизация и цифровая трансформация* (возможные в связи с выросшим цифровым поколением, новыми цифровыми технологиями, которые формируют цифровую среду и новыми требованиями к подготовленным вузами высококвалифицированным кадрам со стороны развивающейся цифровой экономики).

Факторы цифровизации высшего образования обусловили направленность процессов трансформации. Прежде всего трансформационные процессы привели к формированию нового направления в педагогике – *цифровой дидактике*, которая наиболее полно раскрывает свой дидактический потенциал в условиях *цифровизации*.

Требования цифровой экономики, цифровизация высшего образования, «смешанное обучение», персонификация образовательного процесса актуализируют проблему самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, которая при грамотном дидактическом управлении создает основу для независимого, творческого и плодотворного движения выпускника вуза по выбранной профессиональной траектории.

1.2. Организация учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой образовательной среде

Динамические процессы, происходившие в высшем образовании нашей страны, включали в себя введение многоуровневой системы обучения, стандартизацию, компетентностный подход, оптимизацию вузовской сети, диверсификацию вузов по видам и их финансовому обеспечению, компьютеризацию, цифровизацию, цифровую трансформацию как результат вхождения страны в эру четвертой промышленной революции.

Складывается впечатление, что вся новейшая история высшей школы идёт под знаком изменений, что привело к цифровизации вузовской образовательной среды [И.В. Авадаев, Э.К. Самерханова с коллегами, И.М. Федоров и др.], трансформации применяемых технологий обучения [В.В. Казаченок, С.Н. Ларин с коллегами, Е.С. Полат, Г. Сидоров, Е.Б. Стариченко, Т.В. Никулина], изменению ролей субъектов образовательного процесса [Р.Н. Абрамов с коллегами, Е.В. Борисова, А.А. Коваленко с коллегами, М.С. Медведева, С.В. Панюкова].

И прежде всего, как считают исследователи, процессы цифровизации обуславливают необходимость совершенствования качества подготовки кадров для общества, вошедшего в четвертую промышленную революцию [А.М. Алексанков, Н.В. Днепровская, А.А. Марей и др.].

Тем более, что социологи и философы [2, 6, 39] также отмечают происходящие в обществе трансформационные процессы, которые затрагивают многие социальные процессы, влияют на духовно-нравственную сторону жизни людей, изменяют отношение общества к научно-техническим достижениям и высшему образованию.

Некоторые авторы, среди которых В.И. Блинов, А. Витковский, П.Н. Биленко, И.В. Роберт, И.Н. Семенова, А.В. Слепухин и др. видят в происходящем, необходимость смены дидактической концепции образования,

которая должна затронуть или изменить все стороны образовательного процесса в вузе.

В тоже время авторы отмечают, что в информационном поле пока недостаточно исследований системного характера, также отмечают и недостаточность опыта практических решений проблем, связанных с происходящей цифровизацией, с её влиянием на подходы к организации учебного процесса в высшем образовании.

Следовательно, возникает необходимость осуществления анализа, что представляет собой цифровая образовательная среда современного вуза, чтобы решать продуктивно вопросы, связанные с организацией учебной деятельности магистрантов в такой среде.

Нужно отметить, что в процессе осуществления философско-социального и историко-педагогического анализа накопившихся в научно-педагогической среде представлений об образовательной среде, с позиций её социокультурного контекста было выявлено, что на протяжении всего периода изучения такой среды, ей предписывались исследователями такие функции, как воспитание, развитие, формирование личности.

Содержательное наполнение этих процессов зачастую зависело от социально-педагогических и научных представлений того или иного исследователя, но независимо от авторства при определении понятия «образовательная среда» в него практически всегда вводились термины «формирование» или «развитие», что подразумевало целенаправленное воздействие среды на личность.

В новейшее время в связи с развитием высшего образования среда стала определяться ещё и как пространство профессионального становления человека в соответствии с не только личными потребностями, но и с общекультурными и профессиональными потребностями общества, что и привело к введению в систему российского образования Федеральных государственных образовательных стандартов.

В то же время общим для большинства теоретических подходов к пониманию категории «образовательная среда», например, вуза, остается признание значимости условий среды для высококлассной и современной организации психолого-педагогического и технико-технологического сопровождения профессиональной подготовки магистрантов и их продолжающегося личностного развития.

Следовательно, можно утверждать, что трансформирующееся общество приводит к трансформации многих социальных институтов, в том числе высшего образования [39]. Поэтому возникает задача анализа и понимания, так часто употребляемого в настоящее время понятия «трансформация».

Определим первоначально, что такое трансформация. В самом общем представлении, определение трансформации (от англ. «transformation»), отождествляется с такими синонимичными понятиями, как изменение вида, формы, существенных свойств чего-либо, преобразование, превращение. Наиболее близко к содержанию нашего исследования определение трансформации, которое представлено в одном из современных социологических словарей.

Трансформация – не что иное, как преобразование, нередко сопровождаемое коренной ломкой какого-либо социального института, каковым являются, например, система образования и/или отдельных социальных структур, каковыми являются отдельные образовательные организации, например, вузы.

Отсюда трансформированная образовательная среда вуза, исходя из приведённых выше определений, - это глубоко преобразованная среда, коренным образом отличающаяся от среды многих предыдущих лет, поскольку в такой среде претерпевают изменения все её компоненты. И, по всей видимости, для успешной организации образовательной деятельности в такой среде необходимо сформулировать осмысленную цель среды, а также необходима определённая подготовка, как преподавателей, так и магистрантов к обучению и учению в такой среде.

Отметим и ещё одну деталь, если принять во внимание высказывания таких учёных, как И.А. Баяв, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др., в отношении образовательной среды, то она представляется исследователям как динамическая психолого-педагогическая система, включающая комплекс разнообразных условий, целенаправленно создаваемых для достижения учениками и учителями целей образования.

В этой связи некоторые исследователи при возникновении затруднений, предлагает при определении целей современного образования использовать подходы или механизмы на развитие личности, формирование социума, созидание экономики и культуры. Авторы обращают внимание на такую деталь: при определённых условиях может происходить серьёзное изменение целевых ориентиров образования, например, если будет возрастать роль регионального фактора.

По мнению И.А. Баявой, которая в своей диссертационной работе и публикациях развивает представления о психологической безопасности образовательной среды, среды, представляющей собой социокультурную матрицу, наполняющую образование социальным контекстом, являясь своеобразным прототипом социальной жизни [12].

В продолжение рассуждений о среде и средовом подходе, приведём определение, данное Л. Малагуцци, в котором автор образовательную среду именует не иначе как «третий учитель» [89], который способствует реализации целей образовательного процесса. Автор указывает на то, что среда не сможет обеспечить нужное качество образования и достижение его целей, необходимо чтобы учитель и ученик умели использовать среду по назначению. Цифровая образовательная среда современного вуза требует наличия и других факторов.

В частности, по мнению Е.В. Устюжаниной и С.Г. Евсюкова, реализация целей высшего образования в «цифровой образовательной среде возможна при наличии таких факторов, как эффективная передача неявного знания, трансформация вузов в научно-образовательные комплексы, формирование у студентов метакомпетенций» [134]

Потом необходимо помнить и понимать, что цифровизация должна затрагивать все уровни образования, поскольку образовательные функции выполняют социальные институты общества, объединённые в единую преемственную систему [139]. Следует указать, что для каждого уровня образования должны быть определены свои цели и должно происходить формирование определённых компетенций, позволяющих их осваивать и переходить с уровня на уровень.

Общество XXI века и человеческая деятельность усложняются и быстро, поэтому речь должна идти не только о переходе с одного образовательного уровня на другой уровень, но и об обучении на протяжении всей жизни [69, 89]. Для решения этой непростой задачи ученые предлагают различные варианты решений. Так, Ю.В. Корякин [цит. по 114] предложил парадигму образования, в основу которой может быть положен экосистемный подход, а педагогическую систему можно будет рассматривать как экосистему.

Положения исследований у ряда авторов [48, 58, 81, 114] подтверждают необходимость внедрения экосистемного подхода для структурирования образовательной среды и создания цифровой экосистемы в высшем учебном заведении. Исследователи постулируют, что образовательная среда, функционирующая по экосистемной парадигме, характеризуется системностью, интегративностью, многообразием, высокой производительностью, открытостью и глубоким педагогическим взаимодействием. Данная системная структура позволяет не только эффективнее ставить цели обучения, но и более точно организовывать и управлять комплексными дидактическими и воспитательными проблемами.

В образовательной среде экосистемного типа, по мнению П.О. Лукша, должны быть выделены две подсистемы: цифрового образования и цифровой экономики. В таком варианте среды цели цифровой экономики будут являться как бы внешними для дидактической подсистемы.

Данной образовательной экосистеме будет придана устойчивость, так как будут учтены цели дидактической подсистемы и цели цифровой

экономики. При этом цифровизация образовательной среды должна осуществляться в интересах цифровой экономики.

Анализ литературы позволяет определить, что исследователи выделяют пять секторов цифровой экономики, которые оказывают наибольшее влияние на цифровизацию высшего образования – это креативная экономика, человеко-ориентированные сервисы, киберэкономика, сектор производства новых знаний и экоэкономика.

Перечисленные направления и сервисы вводят необходимость, во-первых, постоянного обучения человека в течение всей жизнедеятельности и, во-вторых, это образование должно реализоваться в большей степени самостоятельно на основе спроектированной индивидуальной образовательной траектории.

Исследователи цифровой экономики [41, 100] прогнозируют, что для успешности деятельности человека ему потребуются поддерживать и развивать посредством системы высшего образования контекстуальные или чисто профессиональные навыки, надпрофессиональные навыки, метанавыки и экзистенциальные навыки.

Далее в процессе раскрытия содержания организации учебно-познавательной деятельности магистрантов необходимо было попытаться сформулировать определение понятия «организация».

В словаре иностранных слов А.Н Булыко, «...организация: основание, налаживание чего-либо; организованность, например, научная организация труда; строение, состав чего-либо, например, внутренняя организация образовательного процесса в вузе и, важно, что все перечисленные значения могут быть применены в нашем исследовании» [23].

И все-таки наиболее близко к пониманию процесса организации учебно-познавательной деятельности магистрантов подходят определения, представленные в Большом Российском энциклопедическом словаре, в котором: «организация – это внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей

целого, обусловленные его строением; совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого и объединение людей, совместно реализующих программу или цель, и действующих на основе определённых правил и процедур» [19].

В общем и кратком выражении сущность организации высшего образования заключается в поддержании целенаправленности и упорядоченности учебно-воспитательного процесса в данной системе образования.

Исходя из выделенных нами определений, заявленное в названии параграфа понятие «организация учебно-познавательной деятельности магистрантов» представляет собой последовательность действий субъектов образовательного процесса – менеджеров, преподавателей, обучающихся, организующих управление, соуправление и самоуправление данным процессом, включая управленческие и педагогические условия новой цифровой образовательной среды.

В рамках проводимого исследования понятие «организация» характеризует воздействие субъекта (преподавателя и студента) на объект управления (учебный процесс) и подразумевает оптимизацию этого процесса при целенаправленном переходе педагогической системы из традиционного состояния в новое, не вполне понятное, трансформированное. Естественно, к числу таких процессов относятся все компоненты образовательного процесса и, в частности, процесс организации самостоятельной или автономной учебно-познавательной деятельности магистрантов.

В условиях цифровизации высшего образования самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов претерпевает фундаментальные изменения. Она приобретает новые цели и содержание, что влечёт за собой необходимость пересмотра временных ресурсов и формирования нового типа взаимодействия между студентами и преподавателями. Центральным вопросом становится организация этой деятельности. Ответ кроется в динамике самой цифровизации образования,

которая выступает как движущая сила, требующая комплексного пересмотра всех образовательных аспектов.

Второй ответ, связан с использованием в образовательном процессе современных ФГОС ВО, которые также носят динамический (итерационный) характер, и с каждым новым витком в стандартах происходит уменьшение учебного времени, затрачиваемого на аудиторные занятия, и возрастание роли и времени, отводимого на самостоятельную работу и практическую деятельность обучающихся.

В данной связи, с одной стороны, возникает необходимость оптимизации организации образовательной деятельности магистрантов и их самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также необходимость существенной модернизации технологической и содержательной частей образования.

А, с другой стороны, цифровизация образования требует внедрения цифровых методик и технологий, и, в целом, внедрения и активного использования цифровой дидактики в совместной с преподавателем и самостоятельной работе магистрантов.

Помимо этого ФГОС ВО определяют целевые ориентиры – государственные требования к подготовке лиц, обучающихся в магистратуре. Данный уровень подготовки нацеливает магистрантов не только на практическую деятельность, но и на исследовательскую деятельность, раскрытие в магистрантах творческого потенциала.

В соответствии со стандартами цели магистратуры заключаются в обеспечении доступности гражданам высшего образования соответствующего уровня; профессиональной специализации; подготовке квалифицированных кадров, ориентирующихся на различные виды деятельности, требующие углублённой фундаментальной и специальной подготовки.

«В рамках освоения образовательной программы магистратуры выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: научно-исследовательский, педагогический,

организационно-управленческий (администрирование)» [136]; а также просветительно-профилактический, экспертно-диагностический, коррекционно-развивающий, консультативный, реабилитационный, супервизорский.

При анализе организационных основ действующих ФГОСов магистратуры было выявлено, что они в плане цифровизации уже обладают некоторыми опережающими качествами. В частности, на это направлены следующие пункты стандартов, которые должны учитываться при обучении:

«Так, в соответствии с ФГОС ВО каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде.

Электронная информационно-образовательная среда вуза должна обеспечивать:

- доступ ко всем учебно-методическим материалам;
- формирование электронного портфолио обучающегося.

В случае реализации программы магистратуры с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий электронная информационно-образовательная среда вуза должна дополнительно обеспечивать:

- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы магистратуры;
- проведение учебных занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействия» [136].

«При этом функционирование электронной информационно-образовательной среды вуза обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих.

Помимо этого в аудиторном фонде вуза должны быть выделены помещения для самостоятельной работы обучающихся, которые должны быть оснащены компьютерной техникой с возможностью подключения к сети «Интернет» и обеспечением доступа к вузовской электронной информационно-образовательной среде.

Вуз должен быть обеспечен необходимым комплектом лицензионного и свободно распространяемого программного обеспечения, в том числе отечественного производства, а обучающимся:

- должен быть обеспечен доступ (удалённый доступ), в том числе в случае применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, к современным профессиональным базам данных и информационным справочным системам;

- из числа инвалидов и лиц с ОВЗ должны быть обеспечены печатными и (или) электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья» [136].

В тоже время анализ действующих ФГОСов магистратуры высветил целый ряд проблем в организации обучения магистрантов, что связано с происходящими в обществе событиями последних двух лет.

С учётом уроков пандемии ректорами и аналитическими группами ведущих университетов были предложены оперативные и стратегические меры, которые необходимо было провести в вузовской образовательной среде. Прежде всего, потребовалось:

- обновление компетенций преподавателей высшей школы;
- поддержка развития магистрантов в новых условиях;
- трансформация образовательного процесса, продвижение цифровых технологий и новой дидактики;
- преодоление сложившегося неравенства и повышение доступности качественного образования;
- изменение организации исследований и инновационной деятельности;
- модернизация цифровой инфраструктуры вузов;

- совершенствование модели управления в университетах;
- развитие сети организаций высшего образования;
- изменение нормативной базы и механизмов государственной регламентации образовательной деятельности в вузах;
- обеспечение экономической устойчивости системы высшего образования в новых условиях и т.д.

Так, например, учебная деятельность магистрантов в вузе сегодня уже протекает в цифровой образовательной среде и в условиях смешанного обучения. Кардинально меняются требования к самостоятельности и самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов магистратуры. Если действующими стандартами предусмотрено 50% и более учебного времени на самостоятельную работу обучающихся, которая организуется по принципу выделения определённой части содержания учебной дисциплины на самостоятельное изучение, сопровождаясь различными формами контроля и отчётности – конспектами, рефератами, отчётами, докладами, в свете происходящих трансформационных процессов обучение на уровне магистратуры практически полностью становится самостоятельным. Лишь небольшая часть обучения сопровождается тьюторской помощью преподавателей.

Цифровая образовательная среда педагогической магистратуры сегодняшней требует адекватных мер в организации учебно-познавательной деятельности магистрантов, что предполагает внесение соответствующих изменений во все компоненты образовательного процесса.

Важно помнить, что в магистратуре должны получить развитие новые подходы к организации обучения, заявленные Ж. Делором: «учиться знать, учиться действовать, учиться жить в окружении других людей и сотрудничать, учиться быть и учиться учиться» [цит. по 50].

Трансформированная цифровая образовательная среда вуза с учётом экосистемного ее построения должна организовываться в соответствии с принципами:

– единства, предполагающего в экосистеме цифровой образовательной среды использование единообразной образовательной и технологической логики при применении разных цифровых технологий, направленных на решение различных специализированных задач;

– открытости или свободы, допускающего расширение и развитие образовательной среды новыми цифровыми разработками с возможностью подключения с использованием согласованных протоколов к внешним цифровым системам;

– доступности цифровой образовательной среды, подразумевающей, с одной стороны, использование только лицензионного оборудования и программного обеспечения, с другой стороны, неограниченную информационную функциональность разнообразных элементов среды для отдельных пользователей или группы пользователей;

– конкурентности, позволяющий с целью поддержания конкурентоспособности среды частично или полностью осуществлять реконструкцию цифрового контента образовательной среды, применяя при этом конкурирующие в информационном пространстве технологии и платформы;

– принципом ответственности, в соответствии с которым устанавливаются права, обязанности и технические допуски для субъектов вузовской цифровой образовательной среды в соответствии с решаемыми учебными и профессиональными задачами и в рамках своего уровня ответственности, вводить и удалять информацию, принимать участие в согласовании перечня данных, подлежащих обмену, а также с другими системами информации;

– достаточности, данный принцип устанавливает требование к цифровой образовательной среде, касающееся состава информационной системы, который должен соответствовать целям обучения, полномочиям и возможностям магистранта – субъекта образовательного процесса, не допускать включения избыточных функций и структур данных, что потребует

дополнительных дидактических и технических издержек на сопровождение данной системы;

– полезности или эффективности – принцип, в соответствии с которым должно осуществляться формирование новых информационных возможностей и/или значительно корректировать трудозатраты субъекта на образование в процессе запуска цифровизации в образовательной среде экосистемного типа.

В нашем представлении концепция организации обучения в магистратуре педагогического профиля должна предполагать следующие блоки и модули:

I. Адаптивный блок, обеспечивающий «мягкий вход» в образовательную программу магистратуры. Включает модули:

- Состояние современного образования и педагогической науки;
- Цели образования различных категорий обучающихся;
- Современная и цифровая дидактика.

II. Мировоззренческий блок, обеспечивающий мировоззренческую основу процессов, происходящих в педагогической науке и образовании. Включает модули:

- Гуманизация и экологизация современного образования;
- Матрица компетенций учителя и цифровая грамотность;
- Психологические особенности современного человека.

III. Инструментальный блок, позволяющий развивать практические педагогические и технические умения магистрантов. Включает модули:

- Разработка цифрового учебного контента;
- Управление коммуникациями;
- Технологии традиционного и смешанного обучения.

IV. Исследовательский блок, закладывающий методологическую основу научной работы и формирующий у магистрантов исследовательские компетенции. Включает модули:

- Проектирование педагогического исследования;

- Актуальные направления исследований в сфере образования;
- Основы научно-методической работы в образовании.

V. Управленческий блок – позволяет развить навыки управления.

Модули:

- Специфика управленческой деятельности в образовании;
- Управление проектами в профессиональной деятельности;
- Проектирование содержания образования.

Научно-исследовательский семинар.

Несколько видов производственных и иных практик.

Новая образовательная среда должна отличаться организационными особенностями и включать наиболее эффективные цифровые и иные технологии обучения магистрантов, такие как:

- *обучение через опыт* (деловые симуляции и игры, обучение действием и в процессе действия);
- *адаптивное обучение* (индивидуализация, персонификация); *социальное обучение* (social learning);
- *перевернутое обучение* (flipped learning) – технология обучения, которая интегрируется с матрицей обучения (learning matrix) и управлением результативностью (performance management); *микрообучение* (обучение, направленное на решение узкой профессиональной педагогической или учебной задачи);
- *геймификация; искусственный интеллект и применение интеллектуальных помощников; виртуальная и дополненная реальность VR / AR* (вовлеченность, интерактивность, погружение, фокусировка, безрисковая возможность понять, как магистрант ведёт (будет вести) себя в педагогических ситуациях);
- *новые форматы очного обучения* (например, митап (meetup) и/или образовательное путешествие (learning journey);

– *трансформационная лаборатория (transformation laboratory)* для изучения интегративных и смешанных технологий обучения и развития соответствующих умений; хакатон (hakathon);

– *массовый открытый онлайн-курс, адаптивный электронный курс;*

– *интерактивное дистанционное занятие (life virtual), а также виртуальные классы, которые предоставляют различные интерактивные средства для взаимодействия: видеотрансляция, виртуальная доска, поднятая рука и эмоции участников, многосторонняя голосовая конференцсвязь, «вызов к доске», работа в малых группах, выявление мнений участников, индивидуальная работа или в фокус-группах, средства просмотра и комментирования презентаций разнообразных форматов, чат, инструменты аналитики и др.*

Таким образом, специфика организации учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой образовательной среде позволяет выделить самостоятельную работу в качестве ведущей формы учебно-познавательной деятельности, которая позволяет обеспечить необходимый уровень подготовки специалиста.

Необходимо также отметить, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов в системе многоуровневого высшего образования должна отличаться своей спецификой и одновременно учитывать трансформационные процессы, вызванные цифровизацией образования.

Полагаем также, что процессы воспитания и обучения как составляющие образования [135] должны сопровождать обучающегося на всем протяжении пребывания в вузе, поскольку они одинаково важны для формирования и развития самостоятельности.

Считаем, что необходим концептуальный подход к организации образовательной деятельности магистрантов, который создаст научные предпосылки для разработки модели самостоятельной учебно-познавательной

деятельности, соответствующей требованиям цифровой образовательной среды вуза.

В рамках рассматриваемой и разрабатываемой модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов следует сосредоточить внимание разработчиков на категорию и проблему «самостоятельности» обучения магистрантов.

В нашем представлении модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов должна опираться на соответствующее учебно-методическое обеспечение, соответствующее условиям цифровизации высшего образования.

Организация или педагогическое управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью магистрантов может дать необходимый результат, если будет отвечать принципам экосистемного построения цифровой образовательной среды и ориентировать на решение задач цифровой экономики.

Организация и содержание самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов должны носить проективный характер, предполагающий использование системного и междисциплинарного подходов, которые будут способствовать успешному формированию у обучающихся требуемых ФГОС ВО компетенций.

Следовательно, если рассматривать цифровую образовательную среду современного вуза как образовательную экосистему, то она должна быть наполнена структурно-функциональными элементами для организации полноценной и разноплановой самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов.

1.3. Модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования

Цифровая трансформация высшей школы вызывает фундаментальные сдвиги в самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, что делает необходимым её переосмысление в качестве системообразующего компонента образовательного процесса. Возникает потребность в структурировании этой деятельности с помощью актуальных модельных конструкций, которые позволяют соблюсти требования федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов и достичь образовательных результатов, отвечающих вызовам четвёртого технологического уклада.

В рамках нашего исследования была разработана модель организации самостоятельной работы магистров в условиях цифровой трансформации образования (Рисунок 1), которая представляет собой совокупность компонентов самостоятельной работы магистров и современных цифровых технологий как инструментов реализации ее функционирования. Модель представлена следующими компонентами: целевой, мотивационный, организационный, методологический, технологический, результативный и оценочный компоненты. Технологический компонент модели описывает возможности интеграции элементов цифровой дидактики и применение цифровых технологий при организации самостоятельной работы магистров в образовательной среде смешанного экосистемного типа. Технология онлайн-обучения рассмотрена как одна из востребованных при реализации модели в Южном федеральном университете. В результате исследования доказана эффективность предложенной модели организации самостоятельной работы, которая выражена в повышении показателя готовности к самообразованию и самоорганизации магистров в цифровой экосистеме вуза.

В основе модели лежит сочетание различных видов автономной учебно-познавательной деятельности магистров с возможностями современных цифровых технологий, интегрированных в цифровую экосистему вуза и реализуемых путем смешанной модели обучения.

Первостепенное значение приобретает определение того типа самостоятельности выпускников, который востребован профессиональным сообществом. Согласно данным, приведённым в работах [137,141,154,168], работодатели предъявляют повышенные ожидания к автономности и самостоятельности молодых специалистов и практикантов, что определяет приоритетность формирования данного качества. При этом запрос работодателей не сконцентрирован на количественных или качественных характеристиках учебных заданий, выполнявшихся в вузе, ключевым для них является наличие у соискателя такого комплекса характеристик и компетенций, который обеспечит его результативность в конкретной производственной, технологической, социальной или педагогической среде. Следовательно, автономность специалиста должна пониматься не как формальный объём выполненной самостоятельной работы, а как интегральное качество – способность самостоятельно решать профессиональные задачи, принимать обоснованные решения и адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности.

Важно также отметить, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов внутри университета редко реализуется в условиях полной свободы: она регламентируется учебным планом, методическими указаниями и организационными процедурами вуза. Следовательно, модель самостоятельной деятельности должна сочетать элементы личной автономии обучающегося с институциональными механизмами поддержки и контроля, обеспечивающими достижение целевых образовательных результатов. Самостоятельность может быть реализована исключительно в тех аспектах учебной деятельности, в которых магистрант демонстрирует целеустремленность и активность, уровень его умственных и практических

компетенций определяется индивидуальными возможностями и объемом изучаемого материала. При этом в данной форме работы отсутствует прямое руководство от преподавателя и открытый механизм контроля за выполнением заданий. Соответственно магистрант вынужден проявлять инициативу даже при освоении базовых учебных операций.

Следующее уточнение касается специфики самостоятельной учебно-познавательной работы магистрантов. Проявления самостоятельности локализованы в тех сегментах учебного процесса, где обучающийся способен реализовать целеполагание и деятельностьную активность, а уровень его интеллектуальных и практических навыков определяется индивидуальным потенциалом и объёмом осваиваемого контента. Кроме того данная форма работы отличается отсутствием прямого преподавательского контроля и открытых механизмов проверки выполнения заданий, что объективно стимулирует инициативное поведение обучающегося при освоении базовых учебных действий.

Как показывает анализ обширного корпуса научных публикаций [24, 29, 35, 40 и др.], все этапы самостоятельной учебно-познавательной деятельности – от начального до завершающего – подвергаются детальной регламентации, сопровождению, ресурсному обеспечению и контролю. В этой связи обнаруживается противоречие: значительные объёмы учебного материала, выносимого на самостоятельное освоение, соседствуют с подробными методическими предписаниями и жёсткими регламентирующими документами. Дидактические пособия, ориентированные на внеаудиторную работу студентов, зачастую отличаются ещё более высокой степенью нормативной закреплённости и методической проработки по сравнению с материалами контактного обучения [43,59 и др.]. Автономия обучающегося во многих случаях сводится к возможности выбора темы реферата или доклада из предложенного преподавателем списка. При этом материалы для самостоятельного выполнения, как правило, не сопровождаются

дополнительными комментариями или разъяснениями, что ещё более ограничивает реальную свободу выбора.

Стоит отметить, что у обучающихся слабо выражены представления о понятии самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования. Отсюда необходимо усилить несколько важных аспектов:

- профессорско-преподавательский состав должен обладать устойчивой мотивацией к внедрению инновационных подходов к организации самостоятельной работы и её персонализации. Мотивация преподавателей предполагает не только профессиональное развитие и повышение квалификации в области цифровых образовательных технологий, но и изменение системы стимулирования преподавательской деятельности, включающее материальные, организационные и профессионально престижные механизмы поддержки инноваций в обучении;

- самостоятельная учебная деятельность магистрантов требует автономности, освоения инструментария персональной образовательной логики и снижения методической опеки: уметь самостоятельно планировать учебную траекторию, выбирать и интегрировать учебные и научно практические ресурсы, координировать собственную деятельность в условиях, смешанных (гибридных) образовательных форматов и управлять временем и рисками, связанными с выполнением исследовательских и практико-ориентированных задач;

- самостоятельная работа должна носить исследовательский характер, что подразумевает присвоение квалификации «исследователь». Поскольку магистратура предполагает получение квалификации, включающей исследовательские компетенции, задания для самостоятельного выполнения должны ориентировать обучающихся на формулирование научной проблематики, выдвижение гипотез, сбор и анализ эмпирических данных, использование адекватных методов исследования и обоснование выводов. Такая направленность способствует формированию

профессиональной субъектности и готовности к научно практической деятельности в условиях быстро меняющихся профессиональных требований;

- магистранты должны владеть цифровыми средствами для обеспечения учебной самостоятельности и создания авторских образовательных продуктов. Речь идёт не только о базовой цифровой грамотности, но и о владении инструментами для организации дистанционной и смешанной учебной деятельности, аналитическими сервисами, платформами для совместной работы, симуляционными и визуализационными средствами, системами управления исследовательскими данными и средствами обеспечения академической добросовестности;

- магистранты должны обладать элементами функциональной грамотности при организации собственной образовательной деятельности уже на момент поступления в магистратуру; при отсутствии такой подготовки вузу требуется предусматривать модульные программы вводной цифровой и исследовательской подготовки;

- следует учитывать новые подходы к контрольно-оценочным процедурам в рамках самостоятельной учебно-познавательной работы. Оценочные процедуры должны фиксировать степень инициативности, самостоятельность в выборе и обосновании учебных или исследовательских задач, умение планировать и корректировать траекторию обучения, а также способность к рефлексии и самооценке;

- представляется, что на начальном этапе реализации контрольной и оценочной функций центр тяжести целесообразно перенести с объёмно-качественных характеристик выполненных заданий на анализ степени проявленной магистрантом самостоятельности, автономности и самоорганизации в процессе самообучения. Акцент смещается с фиксации конкретного количества и сложности учебных задач для внеаудиторной работы на предоставление неограниченного выбора заданий как условия обеспечения свободы. При определении образовательных итогов необходимо оценивать способность магистранта демонстрировать результаты

собственного учения, меру его независимости, проявления субъектности и автономности, а также, по возможности, развитость рефлексивных навыков. Следовательно, разрабатываемая модель должна коррелировать с заявленным средовым подходом. Ключевые компоненты этой среды включают: адаптивные информационно образовательные платформы, инструменты поддержки академической и исследовательской деятельности (включая репозитории данных, ВКР платформы и среды для совместной разработки), механизмы экспертной оценки и наставничества, цифровые сервисы для мониторинга и аналитики учебных траекторий, а также организационные политики, обеспечивающие доступность ресурсов и стимулирующие академическую инициативность.

С целью выработки авторского определения понятия «самостоятельная учебно-познавательная деятельность» был проведён анализ терминологического разнообразия и дефиниций, представленных в педагогической литературе [6,63,64]. В качестве инструментария использовалось сопоставление синонимичных категорий «самостоятельная учебно-познавательная деятельность» и «автономное обучение». Эти понятия, широко применяемые в исследовательском дискурсе, при попытках их дефинирования обнаруживают пересечение и взаимодополнительность, позволяя выделить общие смысловые ядра. Результаты аналитической работы систематизированы в таблицах 1 и 2.

Анализ авторских определений автономного обучения, обобщённых в Таблице 1, позволил выделить в качестве ключевых лексемы «самостоятельность», «ответственность» и «самообразование», акцентирующие преимущественно личностные характеристики обучающегося. Эти лексические маркеры преимущественно отражают личностно качественные характеристики обучающегося и подчеркивают акцент авторов на субъекте обучения как носителе внутренней мотивации и способности к саморегуляции образовательной деятельности.

Таблица 1.

Ключевые (смысловые) лексемы различных определений автономного обучения студентов.

Определение понятия «автономное обучение»	Ключевые (смысловые) лексемы	Автор (авторы) определения
... ответственность за свои действия	ответственность	Holec Н.
... независимые и самостоятельные действия, критическая рефлексия в процессе принятия любого решения	самостоятельность действий, критическая рефлексия	Little D.
... самостоятельное управление процессом своего учения от постановки целей, отбора содержания до выбора средств и способов действий; ... опора в учебном труде на самостоятельность	самостоятельность	Резницкая Г.И.
– полностью самостоятельное обучение; – требующее специальной подготовки; – обучение, за результат которого ответственен обучающийся; – обучающийся определяет направленность обучения и сложность задач	самостоятельность, субъектность, ответственность, самость	Кашенкова И.С.
... образовательная деятельность, в процессе которой создается личный учебный продукт, учебная деятельность самоорганизуется, за результаты деятельности ответственен обучающийся	личный образовательный продукт, рефлексивность, ответственность	Коряковцева Н.Ф.
... самостоятельность в приобретении новых знаний, в совершенствовании навыков и умений	самостоятельность, совершенствование	Цветкова Т.К.
... самостоятельное обучение	самостоятельность	Павлова К.Г. и др.
... самостоятельная учебная деятельность по овладению учебным предметом	самостоятельная деятельность	Панкратьева Г.И.
... изучение учебной дисциплины на основе самоуправления	самообучение	Кашаев А.А.
... развитие умений самообучения в процессе дистанционного обучения	самообразование	Парфенов Е.А.
... самообразовательная деятельность личности, на основе собственных потребностей и мотивов; самостоятельная постановка задач, поиск способов их решения; получение новых знаний и опыта учебной работы, что формирует направленность личности, раскрывает ее творческий потенциал и индивидуальность	самообразование, самостоятельная постановка задач обучения	Суханов П.В.

Далее был проведён аналогичный анализ определений самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Анализ показал, что в дефинициях самостоятельной учебно-познавательной деятельности чаще

встречаются термины, указывающие на процессный аспект и на деятельность как проблему организационного и управленческого характера. К таким ключевым лексемам относятся «средство управления самостоятельной деятельностью», «познавательная деятельность» и «деятельность субъекта образования». Эти маркеры отражают понимание самостоятельной учебно-познавательной деятельности как совокупности целенаправленных действий субъектов образовательного процесса, организуемых в рамках определённых регулятивных и методических условий.

Таблица 2.

Ключевые (смысловые) лексемы различных определений
самостоятельной работы студентов.

Определение самостоятельной учебно-познавательной деятельности	Ключевые (смысловые) лексемы	Автор (авторы) определения
... определяет эффективность образования, формирует ведущее качество личности магистранта самостоятельность, лежащее в основе готовности к предстоящей профессиональной деятельности	самостоятельность, готовность, способность	Новокрецин Б.Г.
... включает самостоятельный поиск нужной информации, знаний, и использовании этих знаний в решении различных научно-образовательных задач	самостоятельный поиск, приобретение и использование знаний	Архангельский С.И.
... работа, осуществляемая без прямого управления преподавателем, но в целом, направляемая им	усвоение знаний и умений без непосредственного руководства преподавателя	Загвязинский В.И.
... деятельность студентов на всем протяжении обучения в вузе, затрагивающая все его стороны и виды деятельности	многоэлементная учебная деятельность	Гузанов Б.Н.
... деятельность студентов, осуществляемая на учебных занятиях или во внеаудиторное время, не требующая присутствия преподавателя и его наблюдения	познавательная деятельность без непосредственного руководства преподавателя	Морозова Н.В.
... целенаправленная и внутренне мотивированная совокупность выполняемых действий в рамках учебного процесса специфическая учебная деятельность, отнесенная к высшей форме учения, эффективная форма самообразования	деятельность субъекта образования высшая форма учебной деятельности	Зимняя И.А.

... средство организации и управления индивидуальной независимой деятельностью студентов в образовательном процессе ...	средство управления самостоятельной деятельностью студента	Пидкасистый П.И.
... учебно-познавательная деятельность студентов, способствующая самостоятельному освоению образовательной профессиональной программы, реализуемой при партнерском участии всех субъектов образовательного процесса	учебно-познавательная деятельность студента при партнерском участии преподавателя	Жук О.Л.
... одна из форм внеаудиторной деятельности студентов, в рамках которой дорабатывается и прорабатывается материалы учебных занятий.	Внеаудиторная деятельность по доработке учебного материала	Харченко Л.Н.

В ряде определений самостоятельной учебно-познавательной деятельности акцент делается на отсутствии непосредственного руководства преподавателя или на его партнёрской роли. Такие формулировки подчеркивают управленческий компонент в организации самостоятельной работы, обозначая функции педагога в качестве фасилитатора, координатора и консультанта, а не традиционного директивного наставника.

Таким образом, самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов в условиях цифровизации высшего образования интерпретируется не просто как автономная активность, а как процесс персонального образовательного движения, осуществляемый в цифровой экосистеме вуза и движимый внутренними личностными качествами — субъектностью, ответственностью и рефлексивностью. В этом ключе модель рассматриваемой деятельности представляет собой авторскую концепцию формирования индивидуального образовательного пространства, ориентированного на познавательную работу, которая направлена на становление ответственного, независимого и компетентного профессионала. Самостоятельный студент определяется не как субъект, действующий в отсутствии внешнего контроля, а как обучающийся, чья внутренняя мотивация, самоорганизация и самоуправление обеспечивают преодоление учебных барьеров и выполнение аудиторных и внеаудиторных задач даже при наличии внешних регуляторов.

В русле изложенной позиции самостоятельная учебно-познавательная деятельность служит фундаментом для становления любой компетенции и детерминирует уровень её сформированности. Следовательно, образовательный процесс в вузе, особенно его сегменты, связанные с самостоятельной работой, должен ориентироваться на трансформацию обучаемого из пассивного реципиента информации в активного генератора знаний.

В соответствии с выдвинутым определением модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов трактуется как авторское проектирование индивидуального образовательного пространства, ориентированного на формирование автономной познавательной активности, направленной на воспитание ответственного, самостоятельного и профессионально компетентного специалиста. Под самостоятельным магистрантом в этой модели понимается обучающийся высшего учебного заведения, способный автономно выполнять аудиторные и внеаудиторные учебные задания, преодолевать учебные и организационные барьеры и минимизировать риски при выполнении учебно-практических и исследовательских задач без тотального внешнего контроля со стороны преподавателя или автоматизированных систем, опираясь в своей деятельности на самомотивацию, самоорганизацию и самоуправление. Исходя из данной позиции, самостоятельная учебно-познавательная деятельность выступает базовой предпосылкой формирования профессиональных компетенций и определяет их уровень, это обстоятельство обуславливает необходимость трансформации учебного процесса в вузе.

В структуру разработанной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов (Рисунок 1) вошли семь компонентов: целевой, мотивационный, организационный, методологический, технологический, результативный и оценочный, каждый из которых наделён собственными функциями.



Рисунок 1. Модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования

Каждый из компонентов модели получает следующее наполнение.

Целевой компонент. Данный компонент выполняет функцию интеграции стратегических целей и оперативных задач, необходимых для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Основной целью является обеспечение подготовки кадров, соответствующей динамическим запросам социума. Ключевые задачи включают повышение эффективности самостоятельной работы (оценка достижения целей и минимизация ресурсных затрат), совершенствование методологий через внедрение алгоритмов самоорганизации, а также применение инновационных систем оценивания, ориентированных не только на предметные компетенции (самомотивация, самопланирование), но и на развитие личностных качеств обучающегося: самостоятельности, рефлексивности, ответственности и субъектности.

Мотивационный компонент. Данный аспект модели описывает совокупность внутренних и внешних факторов, которые служат стимулами для магистрантов при осуществлении самостоятельной учебно-познавательной деятельности и развитии их автономности как ключевого личностного свойства. Мотивация формируется на пересечении личных устремлений обучающихся и требований профессионального контекста. Субъективные мотивы коренятся в индивидуальных целях, определяющих выбор траектории профессиональной подготовки и будущей карьерной деятельности. При этом развитие самостоятельности рассматривается как средство достижения этих личностных целей. Взаимосвязь между внутренними стремлениями магистрантов и необходимостью обладания высокой степенью независимости является определяющей для эффективного освоения образовательных компетенций в условиях современного технологического уклада. При этом данные опросов показывают, что работодатели ставят во главу угла профессионализм, тогда как самостоятельности придаётся меньшее значение. Мотивы поступления в магистратуру и выполнения самостоятельной работы также характеризуются

значительной вариативностью; вместе с тем интерес большинства обучающихся концентрируется вокруг такого личностного свойства, как самостоятельность.

Организационный компонент модели предполагает совокупность формального и содержательного обеспечения, необходимых для структурирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности в образовательном пространстве вуза. Во-первых, это нормативно правовое обеспечение, включающее действующие законодательные акты, такие как федеральные законы об образовании, Федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты, приказы и методические рекомендации министерств и ведомств, а также внутренние распорядительные документы и регламенты вуза. Данный уровень регулирования определяет правовые рамки организации как традиционных, так и смешанных форм обучения, в том числе регламенты проведения самостоятельной работы обучающихся. Практика показывает, что нормативно правовое обеспечение зачастую носит бюрократизированный характер и сопровождается множеством инструкций и положений, регламентирующих организацию магистерской программы и отдельные виды учебной деятельности.

Во-вторых, учебно-методическое обеспечение представляет собой совокупность планов, программ, методических указаний, учебных пособий и цифровых образовательных ресурсов, доступных в традиционном, цифровом и интегрированном форматах. Эти материалы содержат информацию о содержании дисциплин, структурированные алгоритмы учебных действий, методические рекомендации по организации самостоятельной и исследовательской работы, образцы заданий и критерии оценки. Учебно-методическое наполнение обеспечивает системность и управляемость образовательного процесса, предоставляет дидактическую основу подготовки магистров, создаёт методические условия для самоконтроля и оперативного мониторинга учебных траекторий, поддерживает постепенный переход от

учебной деятельности к профессиональной практике и служит инструментом объективного контроля качества образования со стороны администрации вуза.

Материально техническое обеспечение модели должно гарантировать наличие специально оборудованных аудиторий и лабораторий, доступных цифровых платформ и сервисов, ресурсов для дистанционной и смешанной работы, а также условий доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Важными элементами являются современные технические средства (компьютерная и мультимедийная техника, специализированное программное обеспечение, платформы для совместной работы и хранения научных данных), инфраструктура для проведения практических и исследовательских занятий (лабораторные стенды, симуляционные полигоны и т.п.), а также организационные механизмы обеспечения информационной безопасности и защиты интеллектуальной собственности.

Организационный компонент устанавливает структуру взаимодействия всех вышеперечисленных ресурсов и условий, обеспечивая логическую и эффективную интеграцию учебно-методического и материально-технического обеспечения.

В контексте дистанционного обучения представлено значительное число платформ, хотя сама идея удалённого образования имеет более длительную историю. Потребность в развитии этих платформ была продиктована ограниченной пропускной способностью образовательных организаций относительно совокупного спроса на обучение. Пандемия COVID-19 резко ускорила переход к смешанным форматам. Цифровая платформа рассматривается в контексте настоящего исследования как система управления обучением, обеспечивающая доступ к ресурсам и дистанционное взаимодействие. Современные цифровые и программные ресурсы обладают экосистемным характером, что предлагает новый методологический подход к консолидации образовательных ресурсов. Важно дифференцировать понятие экосистемы: внутренняя экосистема нацелена на оптимизацию

управленческих процессов сотрудников, тогда как внешняя фокусируется на взаимодействии с обучающимися и научным сообществом.

Кадровое обеспечение самостоятельной учебно-познавательной деятельности предполагает наличие в университете сотрудников соответствующей квалификации, способных создавать, сопровождать и развивать программно-цифровые ресурсы, обеспечивать методическую и техническую поддержку образовательного процесса, реализовывать педагогическую деятельность в традиционной, дистанционной и смешанной формах, а также сопровождать исследовательские и проектные активности магистрантов. Речь идёт о мультидисциплинарных командах, включающих методистов, предметных преподавателей с компетенцией цифровой дидактики, разработчиков образовательного контента, IT специалистов, менеджеров образовательных платформ и экспертов по информационной безопасности. Наличие такого кадрового ресурса обеспечивает возможность разработки адаптивных траекторий обучения, поддержки персонализации и сопровождения инициатив обучающихся.

Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов требует наличия квалифицированного профессорско-преподавательского состава для обеспечения образовательных ресурсов. Самостоятельная работа является приоритетом, поскольку она располагает необходимым обеспечением.

Методологический компонент. В данный компонент включены принципы, регулирующие самостоятельную учебно-познавательную деятельность магистрантов. Методологические принципы этой деятельности базируются на принципе конструктивной целостности (обеспечение структурного единства систем) и индивидуальном подходе (адаптация методов и темпа обучения к особенностям студентов, согласно [6, 75, 12]).

Среди ключевых принципов, на которых базируется самостоятельная учебно-познавательная деятельность, выделяются:

Принцип осознанности предполагает понимание обучающимися существа выполняемой деятельности. Осознанность приобретает особую важность именно в условиях самостоятельного обучения.

Принцип систематичности (регулярности): будучи фундаментальным дидактическим принципом, сформулированным ещё Я.А. Коменским, требует последовательности в обучении: материал должен осваиваться в порядке от известного к менее известному.

Принцип творческой активности. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов базируется на принципе творческой активности. Этот принцип диктует необходимость создания образовательной среды, которая стимулирует любознательность и интерес. Ключевая задача преподавателя состоит в том, чтобы побуждать магистрантов отстаивать творческие позиции и стремиться к достижениям, формируя условия для успешной творческой деятельности.

Выбор методов, приёмов и темпов обучения должен определяться индивидуальными особенностями обучающихся, что соответствует принципу индивидуализации и дифференциации, отражённому в современных исследованиях. В рамках применения этого принципа входят все организационные, психолого-педагогические и учебно-методические мероприятия, реализуемые образовательной организацией с целью обеспечения лично ориентированного подхода, диагностические процедуры для оценки исходного уровня компетенций и цифровой грамотности, адаптивные траектории обучения, гибкие формы организации учебной деятельности и системы сопровождения, учитывающие мотивационные и когнитивные особенности каждого магистранта.

Методологический компонент также предполагает интеграцию цифровой дидактики и активных методов обучения: проблемно ориентированных и проектных методик, исследовательских практик, кейс – методов, симуляций и других форм активного обучения, поддерживаемых цифровыми инструментами. Важной частью методологического пакета

являются процедуры мониторинга и аналитики учебных траекторий, позволяющие осуществлять своевременную интервенцию и корректировку учебных планов на основании объективных данных о прогрессе обучающегося.

Каждый ключевой принцип, лежащий в основе организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, определяет специфику проектирования учебного процесса и выбор методических приёмов взаимодействия с обучающимися.

Технологический компонент модели формируется под влиянием процесса цифровизации высшего образования и отражает его современное состояние через четыре взаимосвязанные составляющие:

1. интеграция дидактик: синтез элементов традиционной, смешанной и цифровой дидактики;
2. образовательная среда: развитие образовательной среды смешанного типа с учётом экосистемных характеристик [6, 76];
3. цифровые технологии: применение цифровых образовательных технологий на всех этапах самостоятельной учебно-познавательной деятельности;
4. инверсия ролей: трансформация функциональных ролей участников образовательного процесса.

Реализация данной модели привела к глубокой эволюции образовательного взаимодействия. Эволюция функций: обучающая функция, ранее доминировавшая в деятельности преподавателя, трансформируется в функцию сопровождения и наставничества. Субъектность магистранта: позиция обучающегося меняется: от пассивного потребителя информации он превращается в активного субъекта познавательной и учебно-познавательной деятельности, самостоятельно ведущего поиск с помощью адекватных методов и готовящегося к профессиональной и социокультурной активности. Новые формы деятельности: фокус смещается с чистого преподавания на самостоятельную работу магистранта в образовательном пространстве.

Параллельно развиваются инновационные формы деятельности, порождённые технологиями обучения: проектные технологии (включая стартапы), накопительные портфолио, кейс-технологии, а также интерактивные и информационно-коммуникационные средства. Эти методы обеспечивают формирование не только предметных знаний, но и широкого спектра универсальных, профессиональных и общекультурных компетенций [84, 94, 98].

Результативный компонент модели представляет собой практическое воплощение внедрённой педагогической конструкции. Поскольку подготовка магистрантов нацелена на их будущую самостоятельную профессиональную деятельность, необходимо обеспечить, чтобы выпускники, покидая спроектированную цифровую среду, обладали тремя парами компетенций, позволяющих им продуктивно действовать в текущих и перспективных условиях: самотивация, самопланирование, самоорганизация, самоуправление, самоконтроль, самооценка.

Первая пара характеристик связана с самотивацией и самопланированием. Самотивация определяется как внутреннее побуждение к действию и стремление к эффективному выполнению задач, она опирается на личностные смыслы и профессиональные ориентации обучающегося. Самопланирование – это способность выстраивать алгоритмы действий, прогнозировать этапы деятельности и определять сроки выполнения учебных и исследовательских задач, что критично для автономной реализации комплексных проектов и научно – практических исследований.

Вторая пара характеристик включает самоорганизацию и самоуправление. Самоорганизация понимается как умение рационально распределять время, ресурсы и учебные шаги, обеспечивая логическую последовательность действий без постоянного внешнего контроля. Самоуправление трактуется как интеграция субъекта и объекта управления в замкнутую систему, когда обучающийся самостоятельно формулирует цели, разрабатывает стратегии их достижения, оценивает промежуточные

результаты и осуществляет корректирующие действия в рамках собственной учебной траектории.

Третья пара характеристик охватывает самоконтроль и самооценку. Самоконтроль – это способность мониторить учебные процессы, оценки прогресса, а также собственное эмоциональное состояние и поведение; он направлен на предотвращение и коррекцию ошибок и реализуется через принятие осознанных решений, опирающихся на волевые регуляторы деятельности. Самооценка представляет собой рефлексивную оценку личности и результатов деятельности, включающую анализ собственных действий, мотивов и достижений, в рассматриваемом контексте самооценка ориентирована преимущественно на результаты самостоятельной работы и выступает индикатором формирования профессиональной идентичности.

Оценочный компонент. В дополнение к результативному компоненту итоговая часть модели содержит оценочный компонент. Включение отдельного оценочного компонента обосновано необходимостью предметной верификации личностных и деятельностных результатов: одни эксперты могут счесть совмещение результативного и оценочного компонентов избыточным, однако разделение функций позволяет обеспечить более детальную диагностику и целенаправленную поддержку обучающихся. Оценочный компонент используется для выявления выраженности личностных качеств магистрантов, наиболее значимых для успешной автономной деятельности, и служит источником данных для организации психолого-педагогической поддержки через разработку модулей и тренингов индивидуального содержания.

Сформированность умений, таких как самомотивация, самопланирование, самоорганизация, самоуправление, самоконтроль и самооценка, может определяться двумя взаимодополняющими методами. Первый метод основан на анализе результатов выполненных самостоятельных заданий, их содержательной сложности и качества представления конечного продукта: отчётов, исследовательских работ, портфолио и проектных

решений. Второй метод опирается на инструментарий социометрических и психодиагностических исследований, включая опросы, анкеты и шкалы самооценки, позволяющие выявлять мотивационные, содержательные, деятельностные и информационно технологические уровни развития компетенций. Комбинированное применение объективных и субъективных методов оценки повышает валидность выводов о готовности магистрантов к автономной профессиональной деятельности.

Практическая значимость оценочного компонента заключается в том, что результаты диагностических процедур используются для последующей организации психолого-педагогической поддержки обучающихся: на основе выявленных потребностей разрабатываются рекомендованные образовательные модули, тренинги по развитию самомотивации и самоуправления, курсы по цифровой и исследовательской компетентности, а также индивидуальные траектории сопровождения магистрантов. Таким образом, оценочный компонент становится инструментом обратной связи и средством обеспечения адаптивности образовательной среды.

Включение оценочного компонента в структуру модели также обосновывает необходимость разработки системы критериев и показателей уровня самостоятельности, субъектности и рефлексивности обучающихся, а также процедур валидации и стандартизации оценок. Эти критерии должны учитывать многомерную природу автономности и сочетать в себе поведенческие, когнитивные и личностные индикаторы, обеспечивая целостную картину развития магистранта в цифровой образовательной экосистеме. Методологически мы использовали комплексные процедуры (анкетирование, машинный контроль, сравнение), опираясь на критерии, показатели и уровни (творческий (высокий), репродуктивный (средний), адаптивный (низкий)).

Основными личностными конструктами, заложенными в модель, являются:

Самостоятельность: способность магистранта к осознанному и активному управлению учебной деятельностью. Мы акцентируем внимание на том, как развитие этой автономии напрямую коррелирует с формированием компетентности.

Субъектность: качество активного участия магистранта в образовательном процессе и его способности осмысливать действительность. Субъектность отражает позицию обучающегося как независимого участника учебных действий.

Ответственность: субъективное принятие ответственности за учебные действия и их последствия, что является основой для формирования рационального и сознательного специалиста.

Рефлексивность: ключевой механизм оценки качества обучения. Рефлексия — это способность магистранта к самоанализу учебного опыта, поиску смыслов и установлению причинно-следственных связей между своими действиями и результатами.

Оценивание формируемых личностных качеств обучающихся и их влияния на развитие самостоятельной учебно-познавательной деятельности требует учёта контекста прошлого и настоящего опыта, эмоционального фона и динамично изменяющихся ценностных ориентаций личности. Общая готовность магистрантов к самостоятельному обучению базировалась на оценке показателей, отражающих мотивационный, содержательный, деятельностный и информационно-технологический компоненты. Таким образом, анализ предложенной модели позволяет сделать следующие выводы.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность является доминирующим элементом образовательного процесса, занимая значительную долю учебного времени в магистратуре. Это обуславливает необходимость коррекции объема, содержания и сложности самостоятельной работы в зависимости от уровня автономности магистрантов и ожидаемых результатов.

Анализ дефиниций выявил ключевое различие: самостоятельная деятельность магистранта – это познавательная активность, направленная на освоение профессиональных компетенций в цифровой среде с партнерской ролью преподавателя. Автономное обучение же трактуется как методологический подход к организации учебной работы через внутреннюю саморегуляцию.

Исходя из данного определения, самостоятельная учебно-познавательная деятельность в условиях цифровизации должна выполнять дидактическую функцию как средства и формы обучения и познания. Задача дидактики в этом контексте – проектирование таких учебных ситуаций, инструментов и процедур, которые обеспечивают сочетание автономии обучающегося с требуемыми уровнями качества подготовки и стандартизированной оценкой достижений.

Психологически это отражается в том, что учебная самостоятельность базируется не на внешней регуляции, а на внутренней готовности к саморегуляции и самоконтролю. Это позволяет перейти от внешнего контроля к внутренней мотивации и управлению процессом.

В результате предложенная модель отражает технологию управления этой деятельностью в цифровом вузе, предлагая методические подходы для построения эффективной цифровой экосистемы университета. Она содержит новые методические подходы к проектированию учебного содержания, организации исследовательской и проектной работы, внедрению цифровых инструментов сопровождения и диагностики личностно-деятельностных результатов. Модель выступает авторским вариантом построения цифровой экосистемы университета, в которой интегрированы процессы формирования субъектности, автономии и профессиональной компетентности магистрантов, а также механизмы оценки и сопровождения их самостоятельной учебной активности.

Выводы по первой главе

Проведенное в первой главе диссертационного исследования обобщение теоретико-методологических оснований организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации образования позволило зафиксировать следующие выводы:

1. В ходе теоретического анализа обоснованы ключевые факторы цифровизации образования в условиях требований цифровой экономики. Факторы цифровизации высшего образования обусловили направленность процессов трансформации. Цифровизация образования рассматривается как трансформация парадигмы взаимодействия в социуме, включающая обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы.

В условиях цифровизации внедряются цифровые технологии и ресурсы, формируя цифровую экосистему университета, в которой происходит трансформация субъектных ролей участников образовательного процесса, создавая предпосылки для повышения качества подготовки востребованных специалистов в условиях развития цифровой экономики страны.

К системообразующим факторам цифровизации образования относят смену технологического уклада, обусловленную четвертой промышленной революцией, неравномерность демографических процессов, институционализацию цифровой дидактики как нового научно-педагогического направления, модернизацию ИТ инфраструктуры в вузе, закрепление цифровизации в статусе стратегического направления государственной политики. В условиях цифровой экосистемы вуза закономерно формируется цифровой образовательный процесс, актуализируются цифровые образовательные технологии и существенно перераспределяются функциональные роли преподавателя и магистранта.

2. В рамках аналитической работы рассмотрена специфика организации учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровой

образовательной среды. Обосновано, что продуктивное решение вопросов организации самостоятельной работы магистрантов требует концептуального понимания сущности цифровой экосистемы современного университета.

Установлено, что цифровая экосистема вуза представляет собой трансформированную систему университетской среды, инфраструктура которой наполняется новыми элементами и взаимосвязями. Соответственно необходим пересмотр требований к педагогам и обучающимся с целью эффективной организации учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой образовательной среде.

Показано, что университетская среда, выполняя функцию прототипа социальной жизни, является социокультурной матрицей, меняя содержание и организационные формы магистерской подготовки и выступая своеобразной экосистемой. Определена специфика самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации: ее целевая структура трансформируется, содержание обогащается новыми смысловыми компонентами, пересматривается соотношение трудозатрат, меняются роли субъектов педагогического процесса. Организация учебно-познавательной деятельности магистрантов представляет собой последовательность действий субъектов образовательного процесса – менеджеров, преподавателей, студентов, организующих управление, соуправление и самоуправление данным процессом, включая управленческие и педагогические условия новой цифровой образовательной среды, формирующей необходимый уровень автономности обучающихся.

3. Спроектирована, научно обоснована в образовательном процессе вуза модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования. Аргументировано, что современный этап развития высшей школы объективно нуждается в создании концептуальных оснований и модельных представлений о самостоятельной деятельности магистрантов в контексте смены технологического уклада

страны и переосмысления требований к готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности в условиях развития цифровой цивилизации.

Установлено, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов в условиях цифровизации трактуется как автономная познавательная активность личности, опирающаяся на такие качества, как автономность, субъектность, ответственность, рефлексивность, и реализуемая в цифровой экосистеме смешанного типа.

Сформулировано авторское определение модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов: это схематичная и описательная визуализация концептуального замысла, обеспечивающего реализацию автономной познавательной деятельности в индивидуальном образовательном пространстве цифровой экосистемы, ориентированной на формирование компетентного и независимого выпускника.

В разработанной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования выделены семь взаимосвязанных компонентов: целевой (определяющий стратегические ориентиры), мотивационный (катализирующий внутренние побудительные механизмы), организационный (регламентирующий процессуальную сторону), методологический (задающий концептуальные основания), технологический (описывающий инструментарий), результативный (фиксирующий планируемые достижения) и оценочный (обеспечивающий контрольно-диагностическую функцию). Каждый компонент реализует специфические функции, обеспечивая целостность и эффективность функционирования модели в образовательной экосистеме вуза.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования

2.1. Состояние самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и уровень их подготовленности к самостоятельному обучению

В рамках диссертационного исследования опытнo-экспериментальная работа по разработке и реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования осуществлялась в течение ряда лет на базе Южного федерального университета. В эксперименте участвовало 156 магистрантов, обучавшиеся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) и 16 преподавателей кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики, всего 172 человека.

Для реализации концепции экспериментального исследования была разработана программа эксперимента, при разработке которой учитывались требования Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.03.2026) «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования) и Приказ Министерства образования Российской Федерации от 9 марта 2004 г. N 1123 «Об организации опытнo-экспериментальной деятельности в системе образования».

Программа экспериментального исследования.

1. Тема эксперимента «Проверка эффективности авторской модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов».

2. Исполнитель эксперимента Жирякова А.В.

3. Научный руководитель эксперимента или консультант Котов С.В.

4. Актуальность темы обусловлена необходимостью эффективного использования возможностей информационно-коммуникационных технологий для совершенствования самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Магистранты, судя по качеству отчётов по практикам и научно-методических разработок, испытывают затруднения в поиске, подборе, оформлении и реализации отдельных компонентов будущей профессиональной деятельности,

– обозначенной во ФГОС ВО в части решения задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогической, организационно-управленческой и научно-исследовательской;

– определённой как обязательной при подготовке к практической деятельности в рамках требований профстандартов в части реализации трудовых действий, необходимых умений и знаний в следующих профессиональных стандартах: 01.015 Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования; 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых; 1.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель); 01.007 Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый);

– в превентивном плане при подготовке к реализации требований профстандарта 01.017 Инструктор по труду, вступающего в силу с 01.09.2026.

5. Идея эксперимента заключается в применении в качестве факторов формирующего воздействия совокупности следующих переменных: 1) специальных приёмов и методов, используемых в процессе овладения магистрантами учебными дисциплинами, включёнными в учебный план (содержание) основной профессиональной образовательной программы; 2) изменения характера общения преподавателя и магистранта в целях стимуляции у магистрата мотивации к самостоятельному поиску и анализу

необходимой информации. Наличие или отсутствие изменений в организации и результативности учебно-познавательной деятельности в период прохождения таких типов учебной и производственной практик, как технологическая (проектно-технологическая) практика и научно-исследовательская работа, устанавливаются на основе результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

6. Замысел эксперимента заключается проверке ранее разработанной авторской модели учебно-исследовательской деятельности на основе использования новых факторов, в том числе, за счёт:

- сочетания фронтальных форм работы преподавателя, направленных на изучение базовых дисциплин учебного плана и индивидуализации заданий, подлежащих выполнению во время освоения основной профессиональной образовательной программы;

- фасилитативной помощи со стороны преподавательского состава;

- оценки результатов учебно-исследовательской деятельности на основе анализа подготовленных магистрами материалов.

Максимальный охват участников-магистрантов и тематическое разнообразие заданий обеспечивается за счёт участия преподавательского состава, который прошёл необходимую предварительную подготовку по проблемам использования информационно-коммуникационных технологий для помощи магистрантам, решающим широкий спектр предпрофессиональных и профессионально значимых задач.

7. Объект экспериментирования – поведенческие паттерны магистрантов и преподавательского состава, изменяющиеся под воздействием новых независимых переменных.

8. Предмет экспериментирования – процесс формирования компетентности магистрантов в области организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности на основе использования преимуществ цифровизации под влиянием мотивационного обеспечения данного процесса со стороны преподавателей.

9. а) Педагогическая цель – подготовка квалифицированных специалистов, активно использующих информационно-коммуникационные технологии для решения профессиональных задач.

б) Цель эксперимента – 1) способствовать появлению позитивных изменений в самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов;

2) предложить для массового использования в практике модель данного вида активности, поэтапная реализация которой будет способствовать совершенствованию подготовки будущих специалистов;

3) получить новое знание об эффективности/неэффективности отдельных факторов формирующего воздействия, полученных в процессе эксперимента.

10. Задачи эксперимента:

– получить данные о сформированности у магистрантов компетенций, позволяющих в дальнейшем решать задачи профессиональной деятельности познавательного, организационного, методического и научно-исследовательского характера в условиях цифровизации образования;

– с учётом данных, характеризующих исходное состояние представителей контрольной и экспериментальной групп, определить факторы и условия, позволяющие реализовать авторскую модель учебно-познавательной деятельности в условиях цифровой среды;

– определить приращения и новообразования, характеризующие состояние экспериментальной группы по ранее определённым позициям в постэкспериментальный период;

– сформулировать выводы о возможности минимизации ранее выявленных дефицитов за счёт активного использования потенциала информационно-коммуникативных технологий и средств цифровизации.

11. Рабочая гипотеза эксперимента заключается в предположении о том, что, если при проведении эксперимента (на экспериментальной группе) перед участниками будут поставлены задачи, реализация которых требует

активизации интеллектуальных усилий по овладению новыми технологиями, средствами, методами и приёмами поиска и анализа информации, то

- уровень сформированности мотивационного, содержательного, деятельностного и информационно-технологического компонента самостоятельной учебно-познавательной деятельности будет повышен за счёт самомотивации, самопланирования и самооценки;

- изменятся личностные качества магистрантов: повысится уровень ответственности, исполнительности, эмоциональной вовлеченности, рефлексивности, осознанности действий и оценки их результатов, критичности);

- произойдет инверсия ролей магистранта и преподавателя, при которой магистрант может стать активным субъектом своего профессионального становления.

12. Диагностический инструментарий.

При определении индекса цифровой грамотности обучающихся использовалась методика, предложенная «Аналитическим центром Национального агентства финансовых исследований». Индекс ЦГ включает несколько компонентов: информационный, компьютерный, коммуникативный и медиаграмотности, а также отношение к технологическим инновациям»

Использовались следующие методы: включённое наблюдение, экспертные оценки преподавателей, анализ продуктов интеллектуальной, практической и творческой деятельности и специально разработанные анкеты. Анкеты предназначены для самооценки магистрантами своего уровня по позициям «Самомотивация и самопланирование», «Самоорганизация и самоуправление», «Самоконтроль и самооценка». При конструировании анкеты, содержащей закрытые вопросы, использовалась пятиразрядная шкала Лайкерта, позволяющая суммировать цифровые показатели, а также вводился вопрос-фильтр с целью выявления искренности респондентов при ответе на вопросы. Полученные данные анкетирования обрабатывались с помощью

компьютерной программы «Статистический пакет для общественных наук» – IBM SPSS Statistics. По каждой серии анкет могут быть получены статистические данные, динамика значений которых будет свидетельствовать о положительном, нейтральном или негативном влиянии избранных факторов формирующего воздействия.

14. Сроки эксперимента.

2021 – 2025 гг. – период проведения эксперимента; 2025 – 2026 гг. – постэкспериментальный период (ретроспективная проверка гипотезы)

15. Этапы эксперимента.

1. 2021 – 2022 гг. – предпроектный этап, посвящённый анализу теории и практики самостоятельной познавательной деятельности магистрантов, осмыслению возможностей использования потенциала информационно-образовательной среды при организации образовательной деятельности, изменений в теории педагогики, обращённых к проблеме цифровизации образования, разработка структурных компонентов модели и их содержательного наполнения.

2. 2022 – 2023 гг. – экспериментальный этап: проведение пилотного, констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента. Посвящён разработке и использованию диагностических методик, подготовке педагогического состава для работы в условиях реализации экспериментальной идеи, подбору и модификации факторов формирующего воздействия, анализу рубежных результаты экспериментальной работы, внесению необходимых корректив.

В качестве независимых переменных (комплекса важнейших факторов формирующего воздействия) на формирующем этапе эксперимента могут выступить: содержание и способы методической подачи учебных дисциплин базового блока учебного плана магистратуры по направлению подготовки 44.04.00 Образование и педагогические науки («Методология и методы научных исследований», «Инновационные процессы в образовании» и др.); совершенствование навыков владения прикладными программами;

обучающий семинар для преподавателей; самостоятельное изучение содержания электронного учебника Н.П. Петровой по цифровым технологиям; электронные гиперссылочные обучающие материалы; обучение преподавателями поиску и сбору библиографии, аннотированию научной информации, совместное редактирование текстов научных статей и устных выступлений.

3. 2024 – 2025 гг. – заключительный этап: обработка полученных данных, их систематизация, оформление текста диссертации, определение перспектив дальнейшего исследования проблем, выявленных по результатам работы, подготовка и представление результатов работы научной общественности.

4. 2025 – 2026 гг. – этап ретроспективной проверки гипотезы, посвящённый наблюдениям за профессиональной самореализацией бывших магистрантов, анализу последствий их включения в экспериментальную практику, которые предположительно, нашли отражение в продолжении некоторыми магистрантами обучения в аспирантуре, участии в профессиональных конкурсах и фиксация особенностей профессионального роста преподавателей, участвовавших в исследовании.

16. Прогноз возможных негативных последствий.

Организацию эксперимента в качестве потенциального негативного последствия характеризует невозможность контроля со стороны экспериментатора всех процессов, условий, непредвиденных помех и искажений, рассогласований в трактовке задач и способов их решения, основанных на объективных обстоятельствах и личном восприятии информации участниками образовательного процесса.

17. Способы коррекции, компенсации негативных последствий. В целях превенции недопонимания, разночтений между участниками эксперимента можно провести установочный семинар (вебинар) или консультацию, в рамках которых уточнить общую концепцию эксперимента и предупредить о

сложностях, которые могут быть связаны с мотивационными, техническими и межличностными аспектами.

18. База эксперимента – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» - ЮФУ (Академия психологии и педагогики - АПП), где реализуется более 10 различных программ магистерской подготовки по направлению 44.04.01 - «Педагогическое образование».

19. Масштаб эксперимента – продолжительность 1,5 года по каждой из магистерских программ, включая периоды реализации учебных дисциплин (в зависимости от профиля магистерской программы – «Методология и методы научных исследований», «Инновационные процессы в образовании», «Профессиональное обучение в сфере управления транспортно-логистическими системами», «Теории и технологии начального образования», «Управление дошкольным образованием», «Инклюзивное образование»), сроки учебной и производственной практик.

20. Тип эксперимента – многофакторный педагогический эксперимент.

21. Статус эксперимента – локальный эксперимент, проводимый в структурном подразделении ЮФУ (Академия психологии и педагогики) в соответствии с приказом администрации.

22. Форма представления результатов эксперимента для массовой практики – выступления на научных мероприятиях международного и всероссийского уровня, научные публикации в журналах из списка ВАК, оформление текста диссертации.

Для того, чтобы разработать и внедрить в практику работы авторскую модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, а также предложить алгоритмы её реализации в образовательной среде Академии психологии и педагогики, необходимо было определить, в каком состоянии находится самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов и определить уровень подготовленности магистрантов к

самостоятельному обучению. С этой целью была проведена определённая теоретическая и экспериментальная работа.

Прежде всего, мы обратились к некоторым государственным документам и литературным источникам, чтобы определить основные тенденции и некоторые теоретические аспекты исследуемой проблемы и осуществить анализ аналогичного опыта работы других российских вузов. Обратившись к публикациям, имеющимся в открытом доступе, мы выяснили, что к проблеме качественного улучшения процесса подготовки выпускников учреждений высшего образования исследователи подходят с особым вниманием, что обусловлено изменениями в социокультурной и экономической сферах российского общества. Происходящие в государстве перемены требуют внесения определённых корректив в подготовку кадров в системе высшего образования.

Государственные документы, направленные на модернизацию российского высшего образования, в качестве основной цели высшего профессионального образования «выдвигают подготовку квалифицированных специалистов, которые были бы:

- конкурентоспособными на рынке труда;
- компетентными, т.е. способными к работе по полученной специальности на уровне не ниже мировых стандартов;
- готовыми к постоянному личностному развитию и профессиональному росту», как того требует логика непрерывного профессионального становления современного педагога.

В частности, в таком документе, как «Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период 2020-2030 гг.», основное внимание уделено компетентностному подходу в высшем образовании, что неизбежно приводит к изменению содержания и структуры профессиональной деятельности, например, педагога и, следовательно, внесению изменений в подготовку педагогов в системе педагогического образования.

Цифровое развитие педагогического образования закономерным образом объясняется процессом цифровизации российской школы. Чтобы преподавать в современной школьной цифровой среде, студенту-педагогу нужно получить должные компетенции. Они связаны как с методикой (например, работа с онлайн-тестированием и заданиями), так и с конкретными технологиями, например, работа в смешанной образовательной среде.

Начиная с доклада Жака Делора «Образование: сокровище» (1996) и определения Советов Европы ключевых компетенций в концепции ГОС и ФГОС заложены основы компетентного подхода, который претерпел определённую трансформацию. Важно отметить, что ключевые компетенции могут быть сформированы в вузовской среде, в которой самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов ориентирована на формирование данных компетенций.

Проведённый нами анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», как стандарт устанавливает основные виды профессиональной деятельности магистров, знания и умения, по которым не могут быть в полной мере сформированы без специфически организованной самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В рамках освоения программы магистратуры, как указано в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование, «выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; научно-исследовательский; сопровождения¹». Они требуют проявления самостоятельности и организации самостоятельной работы.

Современные ФГОС ВО, действующие в образовательном пространстве вузов, регламентируют результаты обучения по программе магистратуры. Мы также должны обратить на них внимание, поскольку в указанных требованиях программы магистратуры отражён ряд компетенций, связанных с готовностью

¹ https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf, с. 4.

магистров к самостоятельной деятельности, что очень важно в условиях цифровизации высшего образования.

Даже при поверхностном взгляде на регламентированные результаты обучения по программе магистратуры, представленные в формулировках УК и ОПК, обращает на себя внимание тот факт, что магистрант, в будущем, магистр педагогического образования должен на достаточно высоком уровне владеть компьютерной техникой и цифровыми технологиями.

Именно поэтому, в требованиях ФГОС ВО к условиям реализации программы магистратуры отмечается обязательное функционирование информационно-образовательной среды, которая должна включать гарантию того, что «каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде Организации из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" (далее - сеть "Интернет"), как на территории Организации, так и вне её. Условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды могут быть созданы с использованием ресурсов иных организаций»². Данная информационно-образовательная среда, по нашему мнению, должна быть средой экосистемного типа.

В данной связи отметим, что анализ образовательных программ подготовки магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, реализуемых в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, показал, что преподаватели Академии и, в целом, университета развивают информационно-образовательную среду вуза экосистемного типа, что соответствует современным требованиям.

Проведённый анализ также выявил тенденцию увеличения доли самостоятельной работы до 60 % при изучении учебных дисциплин, а также до 97 % при выполнении научно-исследовательской работы. Добавим, что в соответствии с ФГОС ВО практически половина учебного времени отведена

² https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf. С. 7.

на производственные практики, в процессе выполнения которых магистрант – будущий педагог, работает практически самостоятельно. Следовательно, доля временных затрат образовательных программ на самостоятельную учебно-познавательную деятельность магистрантов довольно велика, и во всех этих видах самостоятельных работ также высока степень использования цифровых технологий.

Такое положение дел в системе подготовки магистров не противоречит и современному профессиональному стандарту педагога, который предъявляет, с одной стороны, высокие требования к профессиональному образованию педагога, а, с другой стороны, к профессиональному владению информационными ресурсами и цифровыми технологиями. Так, результаты проведённого анализа профессионального стандарта педагога подтверждают необходимость умения специалистов в области педагогического образования по применению цифровой образовательной среды в профессиональной деятельности, знания методики развития мотивации обучающихся и индивидуализации обучения в цифровой образовательной среде, применения инновационных подходов к оценке результатов обучения.

В процессе исследовательской деятельности мы обратились и к результатам научных исследований, направленных на изучение состояния самостоятельной учебно-познавательной деятельности и проектирование различных моделей самостоятельной работы в других российских вузах.

Современные исследователи, например, Т.В. Атяскина, С.А. Бакленева, О.В. Баширина, В.А. Мамаева, Л.Л. Сорокина, Н.Б. Стрекалова, А.В. Уваров, А.Б. Шимурзаева и др., предлагают различные варианты улучшения самостоятельной работы обучающихся и связывают эти улучшения с формированием и использованием цифровой образовательной среды.

При проведении анализа научных исследований по проблеме организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в современных условиях реализации программ подготовки магистров обнаруживается тенденция к применению различных компонентов

цифровых образовательных ресурсов. Рассмотрим несколько примеров, предлагаемых авторами трансформаций. Так, С.А. Бакленева предлагает модель организации самостоятельной работы студентов, центральным звеном которой является электронный учебник как часть цифровой образовательной среды. По мнению автора, реализация данной модели показала, что электронный учебник может применяться не только как средство контроля качества обучения и организации учебной деятельности, но и, как средство, помогающее студентам самостоятельно овладевать новым материалом и осуществлять самоконтроль.

Исследователь О.В. Баширина утверждает, что одного электронного учебника недостаточно, чтобы полноценно организовать образовательный процесс. Необходимо создавать электронные учебно-методические комплексы, интегрированные в структуру информационно-образовательной среды образовательной организации. Учёный также предлагает и обосновывает компонентный состав цифровой образовательной среды, в число которых включаются не только цифровые образовательные ресурсы, но и формы взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а также средства обучения на основе цифровых технологий. Следовательно, реализация данной модели требует создания определённых педагогических условий.

Необходимо обратить внимание на то, что О.В. Баширина в рамках предлагаемой модели, видит возможность выстраивания для студентов индивидуальных образовательных траекторий с учётом их индивидуальных способностей и возможностей к усвоению информации. Следует указать, что электронный учебно-методический комплекс – это не только средство организации различных видов учебной деятельности студентов, включая их самостоятельную работу, но это и средство автоматизированного мониторинга учебной деятельности.

Мы также обратили внимание на исследование А.Б. Шимурзаевой, в котором обосновывается особая роль совместной (коллективной, групповой)

работы студентов при организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, или так называемое, cooperative learning. Cooperative learning (совместное обучение) – это подход в высшем образовании, целью которого является организация учебных занятий и/или проектной деятельности студентов с использованием их академического и социального опыта обучения. А.Б. Шимурзаева предлагает шире использовать в цифровой образовательной среде вуза метод формирования электронного портфолио студентов. Данная авторская позиция близка и нам, тем более что методика формирования портфолио обучающихся, довольно эффективна.

Свой вариант модели формирования готовности обучающихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности предлагает В.А. Мамаева. Она предлагает в процессе формирования готовности студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности широко использовать средства инновационных технологий, к которым относит доступность и использование электронных библиотечных систем, каталогов, баз данных с целью качественного проведения самостоятельной работы студентов, в том числе с использованием цифровых учебных инструментов.

Инновационные технологии – это системообразующий элемент модели. Для эффективного управления такой моделью автор вводит в нее методический компонент, предназначенный, прежде всего для преподавателей, но нацеленный на организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Еще одна модель организации самостоятельной работы обучающихся рассматривается в исследованиях Л.Л. Сорокиной. Интересна модель тем, что она представлена с позиций интерактивно-продуктивного, креативно-технологического и субъектно-рефлексивного подходов, что позволяет судить о ней как об открытой образовательной системе, обеспечивающей творчество и индивидуализацию обучающихся.

Модель предполагает широкое внедрение современных средств обучения, процессуальный компонент модели содержит такие элементы, как

работа на основе цифровых образовательных ресурсов (индивидуальная в дистанционной форме), проектная деятельность обучающихся (в форме соучастия и сотворчества), подготовка к итоговому контролю с применением ресурсов информационно-образовательной среды, организация самостоятельной работы студентов.

В своих исследованиях Т.В. Атяскина относит самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов к самообразованию, в процессе которого должны активно использоваться электронные ресурсы. При этом в структуре деятельности по самообразованию автор выделяет «организационные (постановка цели и определение задач самообразовательной деятельности, планирование и организация) информационно-аналитические (поиск, анализ и применение с использованием различных источников необходимой информации и специализированных программных средств и программных продуктов) и рефлексивные (самостоятельное оценивание результата самообразовательной деятельности) умения» [цит. по 11].

Т.В. Атяскина считает, что в процессе обучения студентов их внимание и внимание преподавателей необходимо сосредоточить на формировании перечисленных выше умений. В предлагаемой ею модели формирования у студентов умений самообразования, «электронные ресурсы представлены как совокупность взаимосвязанных элементов (электронные учебники и учебные пособия, электронные учебно-методические комплексы дисциплин, образовательные порталы и сайты, электронные библиотеки), которые выполняют функции организации, стимулирования и контроля самостоятельной работы обучающихся, т.е. обладают педагогическими качествами, способствуя формированию знаний и умений самостоятельной деятельности» [там же].

С позиций исследователя, которая близка и нам, при комплексном использовании электронных ресурсов, самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов становится управляемой,

организованной, контролируемой и адаптированной к индивидуальным особенностям обучающихся.

Заслуживает внимания и может внести существенный вклад в процесс совершенствования самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в информационно-образовательном пространстве вуза, система, предложенная в исследованиях Н.Б. Стрекаловой.

Автор определяет в качестве основных составляющих «системы управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде, такие ее функции:

- организация и выполнение самостоятельной работы;
- получаемые на выходе образовательные результаты;
- необходимый для этого образовательный потенциал;
- средовые факторы;
- управленческая триада (опосредованное педагогическое управление, соуправление, самоуправление)» [122].

Важно, что в предлагаемой системе выделяется необходимость, с одной стороны, оценки преподавателем самостоятельной учебно-познавательной деятельности, и, с другой стороны, оценки студентами качества организации самостоятельной работы. Важно и то, что результатом реализации такой модели выступает комплекс компетенций обучающихся, отражающих качество самостоятельной работы в открытой среде, что позволяет определить модель как эффективную.

Если провести анализ, то каждый из вышеназванных авторов, разрабатывая авторскую модель организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, стремился повысить эффективность образовательного процесса, за счёт внедрения новейшей техники и учебных средств, т.е. основной путь, по которому должно идти совершенствование самостоятельной учебно-познавательной деятельности, авторы видели в создании информационно-образовательной среды и насыщении её цифровыми ресурсами.

Но, как нам представляется, и свою позицию в отношении самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и её организации мы стали аргументировать в теоретической главе диссертации, цифровизация высшего образования видится не только в изменении его цифровой составляющей. Хотя мы понимаем, что трансформация вообще, цифровизация и цифровая трансформация высшего образования – это глубоко взаимосвязанные процессы, причём цифровизация – это важнейший из названных процессов.

Нам необходимо было обратить внимание на то, что проведённый анализ различных моделей организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в различных вузах России с целью выявления основных её форм и условий реализации в образовательной среде вузов, позволил выявить, что данные модели, несмотря на их инновационность и нацеленность на широкое использование цифровых ресурсов, остаются в рамках использования традиционного подхода к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов.

В частности, модели предполагают расширение доступа к электронным библиотекам, наличие электронных версий печатных материалов – электронных учебников и пособий, обеспечение студентов доступом к сети «Интернет». Задания самостоятельной работы направлены в основном на поиск дополнительной информации и отработку профессиональных умений в период производственных практик. Основной функцией самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся остаётся информативная.

Следовательно, рассмотренные модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся не отвечают в полной мере тем процессам, которые сопровождают цифровизацию высшего образования.

В целом анализ научных исследований последних лет по проблеме организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов показал, что сохраняется в основном традиционный подход, с

использованием лишь некоторых элементов цифровизации образования, среди которых наиболее востребованными оказались электронные учебники и учебно-методические комплексы, электронные библиотеки, каталоги, ресурсы, технология электронного портфолио, отдельные цифровые инструменты взаимодействия участников образовательного процесса, проектная деятельность в цифровой образовательной среде.

Однако, как отмечалось выше, магистерская подготовка предполагает большой объем самостоятельной научно-исследовательской деятельности, самостоятельную разработку учебного контента, формирование информационно-образовательной среды экосистемного типа, владение методами цифровой дидактики и работы в условиях гибридного образования, смену ролевых функций преподавателя и магистранта и пр., что требует гораздо большего набора цифровых средств и технологий обучения и их эффективного использования. И, поскольку в процессах трансформации высшего образования главенствующее положение занимает цифровизация, мы обратили внимание на опубликованные результаты исследований, посвящённых проблеме цифровизации образования. Поэтому мы обратились к тем материалам, в которых представлены сведения о готовности современных магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности с применением цифровых технологий нового поколения.

По мнению А.Ю. Уварова [131, 132], критерием оценки такой готовности может выступать цифровая грамотность обучающихся. При этом, А.Ю. Уваров с соавторами предлагает сложную методику исследования цифровой грамотности, и выделяет восемь характеристик цифровой грамотности студентов: культурную, социальную, критическую, творческую, конструктивную, когнитивную, коммуникативную и уверенность при использовании цифровых технологий.

В нашем исследовании мы не будем использовать методику А.В. Уварова, но она даёт представление о сложности такого феномена, как цифровая грамотность. Чтобы понять в каком состоянии или на каком уровне

находится цифровая грамотность студентов вузов, мы обратились к данным статистического сборника «Образование в цифрах за 2024г.», в котором представлены основные показатели, характеризующие высшее образование. Сборник составлен на основе данных Росстата, Минпросвещения России, Миниобрнауки России, а также данных статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Статистические сведения об уровне цифровых компетенций студентов, обучающихся в системе высшего образования нашей страны, представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Цифровая грамотность российских студентов

№ п.п.	Компоненты цифровой грамотности	Средний показатель цифровой грамотности студентов ВО, %
1.	Умения работать с прикладными программами	48
2.	Умения работать с цифровым оборудованием	24
3.	Умения коммуникации в цифровой среде	58
4.	Умения работы с цифровой информацией	37
5.	Общий средний показатель, %	41, 75

Каждый компонент цифровой грамотности включает в себя целый ряд показателей. Так, в состав первого компонента – «умения работы с прикладными программами», авторы включили такие показатели, как работа с текстовым редактором, электронными таблицами, мультимедийными презентациями, специализированными программами редактирования фото и видеофайлов. Если рассматривать величины отдельно взятых показателей в структуре первого компонента, то показатель «владение мультимедийными презентациями» довольно высокий – 83 %, если рассматривать показатели в совокупности, то уровень цифровой грамотности студентов не превышает 50 %. Особые затруднения у студентов вызывает самостоятельное написание программного обеспечения с использованием языков программирования (4

%). Наиболее высокие значения выявлены у показателя «работа с текстовыми редакторами» (84 %).

Следующий компонент цифровой грамотности – «умения работать с цифровым оборудованием», он имеет самые низкие значения, всего 24 %. Среди показателей работы с цифровым оборудованием наиболее высокий (более 50 %) показатель «передача файлов между компьютером и периферийными цифровыми устройствами». Наиболее низкие значения у большинства студентов показателей «подключение и установка новых устройств (25 %), изменение параметров и настроек конфигурации программного обеспечения, установка или переустановка операционной системы (10 %) и программного обеспечения» (20 %), за исключением компьютерных игр.

Компонент «умения коммуникации в цифровой среде» включал в себя такие показатели, как работа с почтовыми программами, приложениями по организации дистанционного взаимодействия в режиме онлайн (аудио и видео связь), загрузка различных видов информации в хранилища для обмена данными и публичного доступа к ним. Исследование выявило, что перечисленные показатели сформированы более чем у половины (58 %) студентов на дотачано хорошем уровне.

В компоненте «умения работы с цифровой информацией», которым владеет 37 % студентов, показатели существенно отличались. Так, показатель поиск информации о товарах и услугах составил 52 %, а поиск информации, связанной с другими сферами деятельности человека, таким как образование или здравоохранение составил менее 20 %.

Общий средний показатель по компонентам цифровой грамотности составил менее 50 %, - 41,75 %. Это низкое значение, которое не позволит осуществить быстро цифровую трансформацию высшего образования в России. Представленные сведения о цифровой грамотности студентов вузов убеждают в необходимости дальнейшего повышения уровня цифровой

грамотности студентов и активизации в этом направлении работы преподавателей вузов и школьных учителей.

Активизация этой работы тем более важна, потому что процессы изменений в системе образования в настоящее время происходят во всех цивилизованных странах. Реализуются они и в системе отечественного высшего образования. Происходящая четвертая технологическая революция или становление цифровой экономики ведёт к цифровизации образования, особенно это важно для организации самостоятельной работы магистрантов, поскольку она нацелена на становление таких качеств обучающихся, как самостоятельность, автономность.

Анализ происходящих в системе образования процессов цифровизации показывает, что образовательная среда учебных учреждений постоянно насыщается цифровыми технологиями и по мере насыщения образовательной среды цифровыми технологиями все больше педагогов в нашей стране и за рубежом систематически используют их в учебном процессе. Но, что интересно, в большинстве случаев применение цифровых технологий происходит на уровнях «замещения» и «улучшения», о которых мы уже упоминали в теоретической части диссертации. Естественно, что вводимые новации будучи педагогически осмысленными помогают педагогам повысить в определённой степени эффективность образовательного процесса. Однако именно широкое распространение и рутинное использование цифровых технологий создаёт у многих педагогов мнение, будто данные технологии неспособны помочь качественному улучшению образовательной практики. Безусловно внедрение цифровых технологий в образовательный процесс само по себе является шагом вперёд, который позволяет педагогам и обучающимся осваивать и развивать цифровую грамотность, хотя и не даёт существенной отдачи в образовательных результатах.

Аналогом может служить решение о разработке и использовании массовых онлайн – курсов, которые должны заменить (или улучшить) традиционные лекционные курсы, уменьшить расходы и повысить качество

профессионального образования. Другой пример – переход вузов на электронную систему фиксации результатов обучения, которые воспроизводят традиционные ведомости и зачётные книжки обучающихся.

Эти примеры указывают на то, что доминирует установка на рутинное использование цифровых технологий по принципу «замещение» и «улучшение», а не на постановку и решение новых образовательных задач, существенного обновления содержания и радикального повышения результативности образовательного процесса по принципу «изменение» и «преобразование». Пока не изменится такая установка, потенциал цифровых технологий не будет в достаточной мере раскрыт и использован.

Однако необходимо чётко представлять себе, что «массового перехода к использованию цифровых технологий на уровнях «изменение» и «преобразование» не произойдёт в результате насыщения и повышения доступности цифровых технологий, нужны целенаправленные действия». Приведём ещё один пример, так по данным недавнего опроса [Vega et al., 2023], в США, где образовательные учреждения насыщены цифровыми технологиями и около 95 % педагогов регулярно используют их на занятиях, оказалось, что более 60 % из них на компьютерах демонстрируют видео с YouTube, и всего лишь 25 % педагогов используют цифровые технологии как инструменты самостоятельной (продуктивной) работы обучаемых [132]. В тоже время проведённое исследование показало, что 73 % педагогов уверены в том, что цифровые технологии – это педагогические инструменты, представляющие собой одно из самых эффективных средств вовлечения обучающихся в учебный процесс и основные составляющие трансформационных процессов в высшем образовании.

Именно поэтому нам необходимо было в рамках экспериментальной диагностической работы исследовать не только состояние самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов Академии психологии и педагогики ЮФУ, но и определить уровень их подготовленности к самостоятельному обучению. С этой целью было проведено анкетирование

участников эксперимента, и анкета, с помощью которой проводилась диагностика, включала три блока вопросов.

С помощью первого блока вопросов мы определяли знание, понимание и отношение магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в вузе. С помощью второго блока вопросов мы попытались выяснить насколько широко магистранты ориентируются в применяемых в вузе основных видах и формах самостоятельной учебно-познавательной деятельности, какие из форм знают и какие применяют в процессе обучения и профессионального становления. С помощью третьей группы вопросов мы определяли, во-первых, уровень цифровой грамотности магистрантов и, во-вторых, насколько часто в рамках самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистранты применяют цифровые технологии.

На вопрос: «Как вы относитесь к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности?» магистранты ответили следующим образом: «положительно» – 23 % опрошенных респондентов, «отрицательно» – 77 % респондентов, т.е. большая часть магистрантов недовольна организацией самостоятельной учебно-познавательной деятельности в вузе.

Таблица 4.

Предпочтительные формы самостоятельной работы

Формы СРМ	Ответы респондентов ЭГ		Ответы респондентов КГ	
	К-во	%	К-во	%
Поиск учебной информации, ответы на вопросы для самостоятельного изучения, включённые в перечень текущей и рубежной аттестации	64	88,89	49	87,50
Написание рефератов, эссе	49	68,06	37	66,07
Подготовка докладов и презентаций	38	52,78	31	55,36
Анализ учебной и научной литературы	28	38,89	19	33,93
Подготовка тезисов выступления, публикация в научном издании	18	25,00	11	19,64
Педагогическое проектирование в рамках научно-педагогической деятельности	6	8,33	4	7,14

По результатам ответов на второй блок вопросов анкеты, мы определили наиболее популярные формы самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистров, что представлено в Таблице 4.

По данным Таблицы 4 можно судить о том, что наиболее предпочтительными формами самостоятельной учебно-познавательной деятельности для магистрантов являются «Поиск учебной информации, ответы на вопросы для самостоятельного изучения, включённые в перечень текущей и рубежной аттестации» (выбрали около 90 % респондентов), «Написание рефератов, эссе» (выбрали около 70 % респондентов), «Подготовка докладов и презентаций» (выбрали более 50 % респондентов).

А такие формы самостоятельной учебно-познавательной деятельности, как «Анализ учебной и научной литературы», «Подготовка тезисов выступления, публикация в научном издании» и «Педагогическое проектирование в рамках научно-педагогической деятельности» студенты магистратуры называли гораздо реже, что объясняется или недостаточным уровнем владения этими формами работы, или недостаточным уровнем интереса к этим формам самостоятельной работы. Возможно и то и другое.

Важной частью проводимого исследования было изучение готовности магистрантов – будущих педагогов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе самооценки. Готовность магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности мы выявляли на основе самооценки обучающихся, и они ценили свою готовность следующим образом: 1) высокий уровень готовности – 13 %; 2) средний уровень готовности – 40 %; 3) низкий уровень готовности – 47 %.

Как мы уже неоднократно отмечали, цифровая грамотность магистрантов является тем потенциалом, от которого зависят не только результаты самостоятельной учебно-познавательной деятельности, но и успешность цифровизации высшего образования в целом. Поэтому важным этапом в исследовании было определение цифровой грамотности магистрантов (Таблица 5).

При определении цифровой грамотности магистрантов использовалась методика, предложенная «Аналитическим центром Национального агентства финансовых исследований». Необходимо отметить, что под цифровой грамотностью аналитики агентства понимают базовый набор знаний и навыков, позволяющий человеку эффективно работать, общаться и получать информацию в цифровой среде. Индекс ЦГ включает несколько компонентов: информационный, компьютерный, коммуникативный и медиаграмотности, а также отношение к технологическим инновациям» [132].

Таблица 5.

Цифровая грамотность магистрантов АПП ЮФУ в сравнении с
среднестатистическими данными по России.

	Компоненты цифровой грамотности (ЦГ)	Средний показатель компонента ЦГ магистрантов ЮФУ, %	Среднестатистический показатель компонента ЦГ студентов по РФ, %
1	Информационная грамотность: способность искать информацию на разных источниках, сопоставлять ее и делать выводы	78	74
2	Компьютерная грамотность	48	46
3	Коммуникативная грамотность	89	75
4	Технологическая грамотность	25	47
	Общий средний показатель, %	60,0	60,5

Под информационной грамотностью мы понимаем способность искать информацию на разных источниках, сопоставлять её и делать выводы. Следует отметить, что при поиске информации большинство обучающихся использует интернет-ресурсы в результате поиска по ключевым словам в поисковых системах. 47 % респондентов не задумываются о достоверности информации, полученной в интернете, и всего 7 % предпочитают поиск информации с помощью электронных каталогов и библиотек. Поэтому можно говорить о субъективности показателей информационной грамотности 78 % и 74 %. На наш взгляд, этот показатель отражает лишь техническую сторону информационного поиска.

Компьютерная грамотность указывает на понимание технических составляющих компьютера и умения пользоваться его возможностями не зависимо от типа программного обеспечения. Следует отметить, что подавляющее большинство магистрантов использует компьютер для решения учебных задач, в том числе и при выполнении заданий самостоятельной работы. Но лишь 59 % обучающихся могут оценить технические возможности своего персонального компьютера, 45 % – установить программное обеспечение (за исключением компьютерных игр), 17 % – переустановить или установить операционную систему.

Коммуникативная грамотность отражает умение осуществлять коммуникацию посредством специальных приложений: мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, аудио и видеосвязи. Коммуникативная грамотность включает способность обучающегося анализировать информацию о другом человеке по стилю его дистанционного общения.

Под технологической грамотностью понимается умение использовать современные цифровые инструменты (67 %), способность изменять конфигурацию и настройки цифрового оборудования и подключения к другим устройствам (34 %) и т.п. Следует отметить, что большинство респондентов считают, что современные цифровые технологии помогают в жизни (68 % положительных ответов) и готовы их использовать в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности (62 % положительных ответов).

Общий средний показатель по сравниваемым компонентам цифровой грамотности оказался практически одинаковым у магистрантов ЮФУ и студентов РФ – 60,0 и 60,5 %, соответственно, и это несмотря на то, что магистранты ЮФУ по коммуникативной грамотности опережали студентов РФ на 14 %, и уступали им по технологической грамотности на 22 %.

Таким образом, изучение состояния самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и уровня их подготовленности к

самостоятельному обучению в рамках опытно-экспериментальной деятельности, позволило сделать несколько обобщений.

Так, проблема поиска моделей самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов является актуальной для исследователей, о чём свидетельствуют многочисленные публикации на эту тему. Особенно актуальность проблемы выросла в период цифровизации высшего образования, поскольку стали остро востребованы новые подходы к самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и к её организации.

Аналогичную исследовательскую работу по совершенствованию самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов проводят и преподаватели кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, и представленная диссертационная работа – это вклад в решение данной проблемы. Необходимо отметить, что наработки преподавателей по данному направлению, а именно: исследования по формированию информационно-образовательной среды вуза, по созданию и использованию электронных учебников, использованию метода портфолио – это глубокий научно-методический базис, который послужил фундаментом для наших исследований.

Проведённый анализ проблемы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов показал необходимость поиска модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования, которая позволила бы повысить эффективность их самостоятельной деятельности за счёт широкого использования современных цифровых технологий и инструментов, применения традиционного и смешенного обучения, увеличения доли самостоятельности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и доведение ее до уровня автономности.

2.2. Алгоритмы реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования

Происходящая в настоящее время цифровизация высшего образования затрагивает многие составляющие образовательного процесса в вузах, а также самостоятельную учебно-познавательную деятельность магистрантов. Как мы уже отметили в предыдущем параграфе диссертации, исследователи предлагают различные варианты моделей самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, но большинство из них рассматривает путь к улучшению качества самостоятельной работы и образования в высшей школе в целом посредством широкого внедрения цифровых технологий.

Нами также была разработана и внедрена в практику работы Южного федерального университета модель самостоятельно учебно-познавательной деятельности магистрантов, и предлагаются определённые алгоритмы или технологические шаги по реализации авторской модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации высшего образования. В данном параграфе будет раскрыто содержание формирующего эксперимента, проведённого в рамках опытно-экспериментальной деятельности по реализации названной модели в пространстве Южного федерального университета.

В данной работе целенаправленно используется словосочетание «Алгоритмы реализации модели ...», поскольку подготовка модели к внедрению и запуск модели требуют для достижения поставленной задачи разработанный набор инструкций, описывающих порядок действий или алгоритмов.

При этом, используя алгоритмизацию как способ решения проблемы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности

магистрантов, мы старались, чтобы алгоритмы сохраняли следующие свойства:

- дискретности – были определены организаторами в пространстве и времени;
- завершенности (или конечности), т.е. каждый алгоритм должен завершать работу за конечное число шагов;
- детерминированности (или определённости) – отвечали требованиям образовательной системы педагогического вуза и подготовки учительских кадров;
- понятности, т.е. доступности исполнителям - преподавателям и обучающимся, и включены в их систему обучения и выполнения профессиональных функций;
- массовости (или универсальности) - алгоритм обладал свойством применимости к разным наборам исходных данных или разным по уровню подготовки наборам обучающихся;
- результативности – каждый шаг или алгоритм проведённой работы должен завершаться определёнными результатами.

Отметим, что в системе предложенных алгоритмов, часть функций исполнителей алгоритмов выполняли магистранты и преподаватели, а часть или некоторые процедуры были переданы компьютеру и информационно-образовательной среде вуза.

В параграфе 1.3. диссертации при описании модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов нами были выделены компоненты модели, в соответствии с которыми эта модель реализовалась. Представленные в модели компоненты описаны в том же разделе. В данном месте мы обращаемся ещё раз к организационному компоненту модели, поскольку он включает в себя алгоритмы, без которых невозможна реализация новой модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов.

Перечень алгоритмов включает подготовку нормативно-правового обеспечения, разработку учебно-методического и программно-цифрового обеспечения, создание необходимого материально-технического обеспечения и, самое главное, – отбор и обучение исполнителей для качественного проведения педагогического эксперимента или кадровое обеспечение задуманного проекта.

Кадровое обеспечение мы выделили в качестве главного, так как именно от квалификации и подготовленности преподавателей зависит формирование всех других видов обеспечения и общий результат внедрения модели.

Предложенная модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, в первую очередь, необходима преподавателям, поскольку является своеобразной инструкцией по использованию современных методов и технологий с целью интенсификации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, содержит представления о возможностях современных технологий для различных видов и этапов самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Особенностью модели является и то, что в основе модели лежит сочетание различных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности с возможностями современных образовательных технологий.

Кроме этого, модель – необходимый элемент управленческой деятельности в вузе, так как она позволяет административно-управленческим органам создавать методические рекомендации и/или инструкции для всех организаторов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, ориентирующих свою деятельность на процессы цифровизации в высшем образовании.

В этой связи с целью подготовки преподавателей и административно-управленческого персонала Академии психологии и педагогики и конкретно для кафедры технологии и профессионально-педагогического образования к участию в реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов был предложен семинар, часть содержания

которого была проведена в форме вебинара. Обучающий семинар был назван «Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистров в период цифровизации высшего образования». Содержание семинара/вебинара включало два раздела – теоретический и практический.

Теоретический раздел был направлен на рассмотрение следующих проблем:

- цифровая экономика и становление 4-го технологического уклада;
- цифровая трансформация образования;
- цифровизация высшего образования;
- цифровая дидактика;
- информационно-образовательная среда экосистемного типа;
- смешанное (или гибридное) обучение;
- персонификация образовательного процесса;
- интерактивное обучение в цифровой среде;
- роли обучающихся и преподавателей в условиях цифровизации высшего образования;
- самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в магистратуре.

Практический раздел был посвящён рассмотрению экспериментальной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности и условий внедрения модели в учебный процесс.

Объем учебного времени, затраченного на семинар, составил 18 часов, что позволило оформить его как краткосрочные курсы повышения квалификации преподавателей. Семинар проходил в форме дискуссионной площадки, в рамках которой каждый преподаватель мог высказать свои суждения о рассматриваемых проблемах. Модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов была представлена на семинаре её автором.

Что касается магистрантов, участвовавших в экспериментальной работе, то для них был проведён вводный инструктаж и проводились разовые консультации по требованию в период эксперимента.

Преподавателям, прошедшим подготовку в рамках вышеназванного семинара, предстояло существенно переработать учебно-методический и программно-цифровой материал, руководствуясь целями и задачами, заданными экспериментальной моделью.

Программно-цифровое обеспечение самостоятельной учебно-познавательной деятельности охватывает широкий спектр инструментов, включая инструментальные системы создания цифровых образовательных ресурсов, мультимедиа – программы, тестирующие системы, автоматизированные обучающие системы, электронные гиперссылочные материалы, моделирующие программы, системы коммуникаций и базы данных. Эти инструменты формируют основу для эффективного обмена знаниями в цифровой среде.

Реализация данной модели основывалась на следующей последовательности шагов:

1. интеграция дидактик: синтез элементов традиционной, смешанной и цифровой дидактики для создания гибких образовательных практик (смешанного обучения);
2. развитие среды: формирование образовательной среды смешанного типа с выраженными экосистемными характеристиками;
3. применение технологий: активное использование цифровых технологий на всех этапах самостоятельной учебно-познавательной деятельности;
4. инверсия ролей: смена функциональных ролей субъектов образования (магистрантов, преподавателей).

В процессе реализации модели происходила интеграция элементов традиционной, смешанной и цифровой дидактики, т.е. вариант смешанного обучения, который в каждом вузе может быть индивидуальным, своим. В

нашем варианте смешанное обучение (blended learning) представляло собой технологию организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, которая объединяла традиционную, смешанную и цифровую модели обучения, и базировалась на иных дидактических возможностях информационно-образовательной среды.

Важно, что в смешанном обучении сочетаются и взаимопроникают очное и электронное обучение с возможностью формирования собственной образовательной логики, т.е. самостоятельного выбора обучающимися траектории, учебных курсов и пространства-времени обучения.

Для смешанного обучения существуют множество форм. Но есть базовые, например, это: «Перевернутый класс» (активны студенты); «Ротация станций» (активны студенты и преподаватели); «ротация лабораторий» (реализуется в условиях стационарного компьютерного класса) и «гибкая форма» (для работы в ней магистранты должны обладать умениями самоорганизации). В своей работе мы использовали именно эту форму, так как магистранты самостоятельно определяют время выполнения учебных заданий, они действуют в соответствии со своим гибким графиком работы, который зависит от целей образования и образовательных потребностей.

В целях реализации задач экспериментальной работы осуществлялось развитие образовательной среды смешанного типа с экосистемными характеристиками.

В процессе реализации модели сформировалась информационно-образовательная экосистема с следующими ключевыми свойствами:

- открытость и коммуникация: система обладает открытостью для проникновения нового знания, обеспечения актуальной информации и активной коммуникации между всеми субъектами (внутренними и внешними);
- многогранность: консолидируется интегративный характер содержания, методов, средств обучения и источников знания через разнообразные взаимосвязи;

- субъектность: экосистема включает независимых действующих субъектов (обучающиеся, преподаватели, сообщества), которые постоянно самоорганизуются и адаптируются как единое целое;

- адаптивность и коэволюция: Система обладает высокой адаптивностью к нуждам каждого субъекта, а также обеспечивает коэволюцию — совместное и согласованное развитие среды и ее субъектов.

Следует указать, что важным аспектом образовательной экосистемы является сохранение ее экосистемных свойств, главные из которых способность к самоорганизации и корректному функционированию. С этой целью необходимо всестороннее изучение образовательных цифровых экосистем педагогической наукой для создания условий эффективного сосуществования в такой образовательной среде всех ее субъектов.

В процессе реализации эксперимента по внедрению модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов мы убедились, что цифровые образовательные экосистемы важны для современных вузов, потому что они:

- в наибольшей степени соответствуют процессу цифровизации не только высшего образования, но, прежде всего, цифровизации экономики;

- способствуют созданию и развитию новых образовательных и научно-исследовательских продуктов и услуг, способов донесения их до потребителей;

- способствуют развитию вуза, сохраняя его открытость для изменений.

Но создание цифровых образовательных сред экосистемного типа требует переосмысления образовательной модели, образовательных процессов, стилей управления, опоры на широкую коммуникацию и сотрудничество между образовательными организациями разного уровня и, прежде всего, с вузами и научными учреждениями, движение к внедрению в образовательные организации искусственного интеллекта [139].

Как было уже отмечено, в процессе реализации модели на всех этапах самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов применялись различные цифровые технологии обучения.

Апробировалась модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности и цифровые технологии в рамках таких учебных дисциплин, как «Инновационные процессы в образовании», «Методология и методы научных исследований», а также в процессе научно-исследовательской работы и производственных практик. Перечисленные дисциплины входят во все профессиональные образовательные программы магистратуры по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Экспериментальное обучение будущих магистров образования осуществлялось в экспериментальной группе, в которую входили 79 магистрантов, обучавшихся по магистерским программам «Инновационные процессы и технологии в сфере образования», «Профессиональное обучение в сфере управления транспортно-логистическими системами». Отметим, что в контрольную группу входило 77 магистрантов, обучавшихся по таким магистерским программам, как «Теории и технологии начального образования», «Управление дошкольным образованием», «Инклюзивное образование».

Формирование знаний и умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов происходило в насыщенной цифровой образовательной среде экосистемного типа с применением целого ряда цифровых технологий.

Начнём с того, что в соответствии с требованиями действующего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки магистров «Педагогическое образование», обучающимся должна быть предоставлена возможность самостоятельного выбора дисциплин, преподавателя, научного руководителя на разных этапах обучения. Организация самостоятельной работы

магистрантов должна быть методически обеспечена и осуществляться в определённых педагогических условиях:

- организационных (условия, организующие самостоятельную работу магистрантов в сформированной цифровой образовательной среде);
- методических (условия, регламентирующие применение инновационных форм и методов обучения с использованием современных цифровых технологий);
- технологических (ресурсное обеспечение как условие организации самостоятельной работы магистрантов в соответствии с ФГОС ВО и динамикой цифровой экономики);
- коммуникативных (условия, позволяющие применять традиционные и дистанционные формы общения субъектов обучения с использованием современных цифровых технологий).

Итак, в соответствии с ФГОС ВО, перечисленные условия должны соблюдаться как на учебных занятиях, так и во внеучебной и научно-исследовательской деятельности магистрантов.

Проведённая теоретическая аналитическая работа и данные, полученные в процессе реализации экспериментальной работы показали, что преподаватели, организуя самостоятельную учебно-познавательную деятельность магистрантов экспериментальной группы, выполняют следующие дидактические шаги:

- формируют у магистрантов целевую установку на развитие самостоятельности и приобретение умений выполнения самостоятельной работы посредством раскрытия личностной и профессиональной значимости данного свойства личности и приобретаемых умений;
- формулируют и ставят перед магистрантами задачи по овладению знаниями и умениями самостоятельной работы;
- раскрывают содержание системы умений по самоорганизации самостоятельной деятельности магистрантов, содержание каждого конкретного умения;

- знакомят магистрантов с научно-обоснованными способами и последовательностью выполнения самостоятельных учебных действий;
- развивают и поддерживают потребностно-мотивационную сферу личности будущего магистра, его внутреннюю потребность в постоянном самосовершенствовании [1, 4, 15, 20, 37, 48, 79, 84];
- разрабатывают методические рекомендации для магистрантов по пошаговому выполнению отдельных действий в рамках самостоятельной работы;
- организуют для магистрантов выполнение специальных упражнений по пошаговому овладению умениями самостоятельной работы;
- осуществляют контроль за уровнем сформированности компонентов самостоятельной работы на основе промежуточных и итоговых результатов самостоятельной практической деятельности магистрантов.

Понимание преподавателями вуза важности перечисленных функций, привело к стимулированию процессов совершенствования их дидактической работы, ориентируя её на разработку соответствующего процессам цифровизации учебно-методического обеспечения самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов.

В практической плоскости это выглядело следующим образом. В экспериментальной группе студентов магистратуры применялись такие технологии и методы обучения, в их числе для обеспечения самостоятельной учебно-познавательной деятельности по дисциплине «Методология и методы научных исследований» магистрантам было предложено воспользоваться цифровыми образовательными ресурсами при подготовке к лекциям и семинарским занятиям, а также изучении тем курса, выносимых на самостоятельное изучение.

При этом в качестве основного цифрового ресурса использовался электронный учебник, разработанный преподавателем кафедры технологии и профессионально-педагогического образования АПП ЮФУ профессором Петровой Н.П. Рассматриваемый электронный учебник имеет модульную

структуру. Каждый модуль представлен как теоретическим блоком, так и материалом для закрепления и контроля знаний. Теоретические лекционные материалы дополнены презентациями и видеофрагментами. Наличие удобной навигации позволяет магистрантам быстро найти необходимый материал. В электронном учебнике имеются ссылки на дополнительные материалы, которые позволили магистрантам сократить время поиска необходимой информации, воспользовавшись достоверными источниками.

Необходимо отметить, что в качестве альтернативы обучения по электронному учебнику магистрантам было предложено самостоятельно пройти онлайн – курс «Философия и методология науки», режим доступа: <https://openedu.ru/course/urfu/PHILSCI/#>, результаты которого могли быть перезачтены в балльно-рейтинговой системе ЮФУ. К сожалению, по ряду причин, а возможно по сложившемуся стереотипу (нужно использовать учебник ведущего данный предмет преподавателя) никто из магистрантов не воспользовался предложенной альтернативой.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов по дисциплине «Инновационные процессы в образовании» была организована с использованием технологии смешанного обучения и рекомендованных онлайн курсов. В рамках организованной таким образом самостоятельной работы магистрантам необходимо было просматривать предложенные видеоматериалы и писать к ним аннотации. В частности, при изучении дисциплины «Инновационные процессы в образовании» использовались учебные материалы следующих онлайн – курсов:

- «Современные образовательные технологии: новые медиа в классе» (режим доступа: <https://openedu.ru/course/misis/INFCOM/>);

- «Нормативно-правовое обеспечение онлайн-обучения и организация виртуальной академической мобильности» (режим доступа: <https://openedu.ru/course/urfu/LEGAL/>);

- «Современная педагогика. Как это работает?» (режим доступа: <https://openedu.ru/course/spbu/PEDAGOG/#>);

– «Использование технологии смешанного и онлайн обучения» (режим доступа: <https://universarium.org/course/889>);

– «Как стать наставником проектов» (режим доступа: <https://www.lektorium.tv/tutor>).

С целью контроля усвоения материалов перечисленных онлайн курсов помимо анкетирования применялось компьютерное тестирование. Мы его называли «умное тестирование», потому что оно позволяло магистрантам:

– проверять знания, т.е. обучающийся мог проверять свои знания по конкретным главам или по всему курсу, или по содержанию всего учебного пособия;

– в процессе контроля осуществлять автопроверку ответов, т.е. обучающимся не нужно было тратить время на проверку, система «сама» проверяла ответы;

– работать над ошибками, т.е. система подсказывала к каким темам необходимо обратиться с целью повторения;

– возможность поделиться успехами, т.е. результаты тестирования можно было обсудить с преподавателем-консультантом и/или с сокурсниками в соцсетях.

На разных этапах научно-исследовательской деятельности магистрантов самостоятельная работа имела специфику применяемых цифровых средств. Так, на этапе сбора библиографии по проблеме исследования магистранты работали с каталогами электронных библиотечных систем. В результате проведённой магистрантами работы были составлены списки источников. Кроме того они получили представления о возможностях различных электронных библиотечных систем и удобстве пользования ими. Магистранты смогли оценить простоту пользования, доступность к материалам, возможность просмотра полного текста, распечатки, скачивания и т.п.

Наиболее популярной среди магистрантов оказалась Электронная библиотечная система Южного федерального университета (ЭБС ЮФУ), т.к. доступ к текстам предоставляется зарегистрированным пользователям – всем

субъектам образовательного процесса и административным работникам университета бесплатно. Реализует эту функцию научно-конструкторское бюро цифровой обработки сигналов Южного федерального университета (НКБ ЦОС ЮФУ).

Помимо ЭБС ЮФУ магистранты в процессе самостоятельной научно-исследовательской работы пользовались следующими ресурсами:

- ЭБС VOOK.ru – это электронно-библиотечная система для высших и средних специальных учебных заведений, которая содержит электронные версии учебников, учебных пособий, монографий по различным областям знаний. Для получения удаленного доступа к данной системе магистрантам необходимо самостоятельно зарегистрироваться на сайте ЭБС VOOK.ru с территории – цифровой экосистемы Университета;

- ресурсами Университетской библиотеки online, www.biblioclub.ru, которая также является доступной для зарегистрированных пользователей. «Это электронная библиотека, обеспечивающая доступ высших и средних учебных заведений, публичных библиотек и корпоративных пользователей к наиболее востребованным материалам учебной и научной литературы по всем отраслям знаний от ведущих российских издательств» [с сайта www.biblioclub.ru];

- «ресурсами научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, которая представляет собой крупнейший российский информационно-аналитический портал в области науки, технологии, медицины и образования и содержит рефераты и полные тексты научных публикаций и патентов, в том числе электронные версии российских научно-технических журналов, из которых большая часть журналов в открытом доступе. Важно, что Library.Ru – это российская научная электронная библиотека, интегрированная с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ)» [информация с сайта]. Пользуясь ресурсами этой библиотеки, магистранты отработывали умения поиска источников и авторов по различным параметрам, определяли статус научного

издания по импакт-фактору, подбирали наиболее востребованные журналы и новейшие публикации в области образования и педагогической науки;

– для обработки, оформления и представления результатов научно-исследовательской работы магистранты пользовались сетевыми сервисами Google и MS Teams.

С целью проведения анализа научных публикаций и творческого обмена информацией были сформированы группы магистрантов, которые работали в основном в дистанционном режиме и, пользуясь ресурсами облачного сервиса, проводили совместное редактирование материалов и оформление презентаций.

Коммуникации преподавателей с магистрантами, обучающихся между собой в рамках самостоятельной научно-исследовательской работы осуществлялись с помощью почтового сервиса ЮФУ и различных мобильных приложений (почтовый сервис, чат MS Teams, мессенджеры, социальные сети). Консультации преподавателями проводились в режиме оффлайн, а также с помощью аудиосвязи и видеосвязи, как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Магистранты также должны были размещать на облачном хранилище все материалы, полученные по результатам, как самостоятельной работы, так и учебной и научно-исследовательской деятельности, тем самым постепенно формируя портфолио своих работ и достижений.

Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в периоды проведения различных практик в соответствии с экспериментальной моделью также осуществлялась с помощью цифровых ресурсов.

Преподаватель – руководитель практики от кафедры на диске электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) Университета размещает все материалы по практике со всеми ее характеристиками, включая полное название, вид, тип (например, «Производственная практика (педагогическая)», сроки проведения, организации – места практик.

К оформленной папке по практике руководитель на портале прикрепляет группу магистрантов, устанавливает контакт с обучающимися с помощью чата ЭИОС. Как вариант, возможно также создание папки «Практика» в Облаке на почте академической группы.

В папку «Практика» загружаются следующие документы:

- программа практики и оценочные материалы,
- методические указания для обучающихся по прохождению практики, адаптированные к прохождению практики в смешанном – традиционном и дистанционном форматах с заменой практических заданий теоретическими или с их выполнением с использованием платформы eTutorium, ZOOM, виртуальных лабораторий, обучающих фильмов и пр.;
- индивидуальные задания для магистрантов, тематика которых определяется в соответствии с их научно-исследовательской деятельностью и подготовкой выпускной квалификационной работы;
- дневник практики, адаптированный к прохождению практики как в дистанционном, так и в смешанном форматах;
- в помощь магистранту размещаются ссылки на электронные библиотеки, виртуальные лаборатории, обучающие фильмы и пр., которые будут способствовать выполнению магистрантами всех видов самостоятельных работ в рамках практики.

Описанные алгоритмы самостоятельной работы магистрантов с цифровыми платформами выступают как связующее звено между контактной и самостоятельной работой, обеспечивая преемственность формирования профессиональных компетенций. Важно подчеркнуть, что каждое «цифровое» задание направлено на формирование конкретного компонента готовности магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности (мотивационного, содержательного, деятельностного, информационно-технологического).

В параграфе 1.3. при описании модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, мы уже раскрыли содержание результативного и оценочного компонентов модели.

Здесь же отметим, что оценивание результатов самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов магистратуры осуществлялось по каждой дисциплине отдельно, в форме тестирования и/или собеседования по материалам научно-исследовательской работы и отчётов по практикам.

В целом подготовленность магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности определялась с использованием мотивационного, содержательного, деятельностного и информационно - технологического критериев, к которым мы обратимся, обсуждая итоги экспериментальной работы в следующем параграфе диссертации.

Характеризуя модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов (§1.3.), мы уже частично пояснили в чём состоит суть инверсии функциональных ролей преподавателя и студента. Продолжая описывать алгоритмы реализации названной модели, мы ещё раз сконцентрируем внимание на инверсии функциональных ролей субъектов высшего образования.

В частности, отметим, что эта тема не нова, о субъект – субъектных отношениях преподавателя и студента, о студентоцентрированной парадигме высшего образования написано не мало, но образовательная практика показывает, что в настоящее время вузовским преподавателям предпочтительны привычные субъект-объектные отношения в образовательном процессе.

А магистрант, овладевающий умениями самостоятельной учебно-познавательной деятельности, это уже субъект образовательных трансформаций, логистик собственного образования, но не объект внешнего педагогического воздействия. Необходима инверсия, прежде всего роли магистранта, которая не может быть без инверсии роли преподавателя.

Инверсия ролей представляет собой функциональный переворот в структуре педагогического взаимодействия, т.е. это универсальный механизм в иерархических взаимоотношениях.

Суть инверсивных отношений состоит в том, что обучающийся – подчинённый элемент в иерархической системе вуза, формально сохраняя свою невысокую позицию в иерархии, приобретает в ней главенствующее положение, становясь субъектом своего образования и профессионального становления.

В процессе нашего анализа нам весьма значимо мнение А.К. Осницкого о том, что человек, осуществляя различные виды деятельности, находится в субъектных позициях различного типа. «Следовательно, в зависимости от решаемой задачи управления своей деятельностью: студент как субъект учебной деятельности выступает то субъектом определения целей обучения, то субъектом анализа условий и определения предмета образовательной потребности, то субъектом выбора средств и способов осуществления учебных действий, то субъектом оценки и коррекции результатов обучения, а также субъектом развития опыта собственной активности» [95], самостоятельности, субъективности.

Нам близки подходы, использованные А.К. Осницким, при рассмотрении «структуры субъектности, так как автор определяет субъектность как активно-преобразующую функцию личности и связывает её с самостоятельностью действий человека» [95]. В соответствии со взглядами А.К. Осницкого и, применяя их к описанию самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в качестве составляющих субъектной активности, можно выделить:

- сценарий субъектной активности, или список целей, представленных в сознании магистранта;
- инструментарий, или умения магистранта по саморегуляции деятельности;

– субъектный опыт магистранта – условие, обеспечивающее реализацию его субъектной активности.

Добавим, что студентоцентрированный подход к организации образовательного процесса в вузе также «создаёт условия для полноценного творческого развития его субъектов за счёт педагогической актуализации гуманитарного содержания университетского образования. Это объясняется тем, что студентоцентрированный подход способствует открытости общения в вузовской среде, свободе учения, индивидуализации развития личности обучающегося, актуализирует пересмотр дидактического функционала преподавателя» [123, 142, 150].

Кстати, «анализ иерархических и инверсивных отношений применительно к инновационному высшему образованию позволяет нам составить более полное представление о роли вузовского преподавателя в современном учебном процессе.

Мы не можем сказать, что роль эта осталась неизменной. Но нельзя представить дело так, будто значимость работы преподавателя понизилась или утрачена. С внедрением инновационных методов обучения деятельность преподавателя переходит в новое качество, связанное с реализацией обучающих технологий, которые, в свою очередь, основываются на инверсивных отношениях в деятельности познающего субъекта» [106, 140] и применении цифровых средств обучения.

Преподаватель вуза, особенно когда речь идёт об управлении самостоятельной учебно-познавательной деятельностью магистрантов, в большей степени выступает тьютором, фасилитатором, модератором, консультантом.

«Современные исследования и практика высшего образования убедительно доказывают, что кардинальные изменения в качестве образовательного процесса происходят только тогда, когда в нем происходит развитие не только студентов, но и преподавателей. Личность студента, как и

личность преподавателя, проявляется и развивается в деятельности, взаимодействии....» [86].

Таким образом, представив основные алгоритмы реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования, мы можем отметить, что:

- во-первых, современная вузовская среда, различные составляющие образовательного процесса и самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов должны быть ориентированы на изменения, поскольку процессы цифровизации происходят в экономике, обществе, системе образования;

- во-вторых, опыт осуществления некоторых трансформационных действий в рамках экспериментальной работы по реализации модели требует выполнения определённых алгоритмов или технологических решений, повышающих эффективность этих действий;

- в-третьих, предложенные алгоритмы упорядочивают, но не навязывают выполнение определённой последовательности шагов в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов;

- в-четвертых, в данном разделе акцентируется внимание на инверсии роли магистранта при выполнении самостоятельной учебно-познавательной деятельности, тем не менее нужно внимательно посмотреть на тот факт, что не может происходить изменения роли в образовательном процессе обучающегося без изменения роли преподавателя, изменения стиля управления в вузе, что только вместе взятое может дать качественный скачок в системе подготовки специалистов в вузах.

2.3. Оценка эффективности модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования

В рамках проведения опытно-экспериментальной деятельности по реализации модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования, мы первоначально изучили состояние самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов и уровень их подготовленности к самостоятельному обучению, что позволило нам утвердиться в понимании необходимости внедрения авторской модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Затем в соответствии с разработанной моделью были предложены алгоритмы её реализации (был осуществлён формирующий эксперимент) в пространстве организации высшего образования – Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

В текущем параграфе диссертации рассматриваются экспериментальные данные, полученные в процессе апробации предложенной модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования и оценки её эффективности.

Обратимся к описанию того, как достигалась такая эффективность, или как осуществлялась исследовательская работа. В соответствии с классическими подходами и логикой проводимого исследования данная работа включала три этапа: подготовительный, экспериментальный, заключительный, которые были реализованы в 2021-2025 гг.

На каждом из этапов теоретической и экспериментальной работы применялись различные **методы исследования**: на подготовительном этапе исследования (2021-2022 гг.) был проведён анализ педагогических источников по изучаемой проблеме, изучались нормативные документы – ФГОС ВО,

профессиональный стандарт 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (<https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>), изучалось мнение работодателей, применялось педагогическое моделирование, анализировался и обобщался педагогический опыт создания информационно-образовательных сред и применения цифровых технологий обучения.

На следующем, экспериментальном этапе (2022-2023 гг.), применялись методы анкетирования, экспертного оценивания, наблюдения, анализ продуктов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, осуществлялись эксперименты – констатирующий, формирующий и контрольный.

На заключительном этапе (2024-2025 гг.), анализировались полученные данные, проводилась их графическая и смысловая интерпретация и статистическая обработка, оформлялась рукопись диссертации, публиковались материалы исследования.

На этапе **констатирующего эксперимента** участвовали магистранты 1 курса – 156 человек и преподаватели – 16 человек. В экспериментальную группу вошли 79 магистрантов, обучавшихся по магистерским программам «Инновационные процессы и технологии в сфере образования», «Профессиональное обучение в сфере управления транспортно-логистическими системами». В контрольную группу вошли 77 студентов, обучавшихся по магистерским программам «Теории и технологии начального образования», «Управление дошкольным образованием», «Инклюзивное образование».

При описании модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования в параграфе 1.3. диссертации, мы определили на основе каких компонентов будем определять готовность магистрантов к самостоятельной учебно-

познавательной деятельности – это мотивационный, содержательный, деятельностный и информационно-технологический компоненты.

Каждый из компонентов готовности магистранта к самостоятельной учебно-познавательной деятельности определялся и имел несколько уровней: *адаптивный* или низкий, *репродуктивный* или средний, и *творческий* или высокий. В исследовании были использованы мотивационный, содержательный, деятельностный и информационно-технологический компоненты.

Для *мотивационного компонента* самостоятельной учебно-познавательной деятельности (таблица 6) были характерны мотивация достижений или выраженность потребности в достижении поставленных целей, стремление к получению весомых результатов, мотивы стремления к самостоятельности в учебной и иной деятельности.

Таблица 6.

Уровни сформированности мотивационного компонента и их характеристики

Уровень развития мотивационного компонента	Характеристика уровня
Адаптивный или низкий	Для адаптивного или низкого уровня характерна мотивация избегания неудач, выполнение заданий самостоятельной учебно-познавательной деятельности под влиянием внешних мотивов
Репродуктивный или средний	Для репродуктивного или среднего уровня характерно то, что мотивы достижения успехов практически отсутствуют, стремится к избеганию неудач, самостоятельная учебно-познавательная деятельность выполняется под влиянием внешних и внутренних мотивов
Творческий или высокий	Для творческого или высокого уровня характерна мотивация стремления к цели и успеху, в самостоятельной учебно-познавательной деятельности преобладают внутренние мотивы, легко адаптируется в изменяющейся информационно-образовательной среде

Для формирования *содержательного компонента* (таблица 7) самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистранта ему

необходимо обладать достаточными умственными способностями, в соответствии с которыми для него будет определяться сложность заданий самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также необходимы способности и знания по её организации и самоорганизации.

Таблица 7.

Уровни развития содержательного компонента и их характеристики

Уровень развития содержательного компонента	Характеристика уровня
Адаптивный или низкий	Адаптивный уровень знаний, позволяющий организовать свою учебно-познавательную деятельность на адаптивном уровне, незнание алгоритмов целеполагания и планирования работы, незнание того, как отделять главное от второстепенного, недостаточно развитые способности к анализу, нерешительность в мыслях, безынициативность
Репродуктивный или средний	Репродуктивный уровень знаний, позволяющий организовать свою учебно-познавательную деятельность на достаточном уровне, но требует периодических напоминаний, проявляет знания, связанные с анализом условий и выбором способов достижения цели и решения задач, знает, как преодолевать трудности, как найти нужного консультанта, решения принимает медленно, способность мыслить самостоятельно средняя
Творческий или высокий	уровень знаний, позволяющий организовать свою учебно-познавательную деятельность на творческом уровне, выраженная познавательная активность, знает, как планировать и организовывать собственную работу, склонность к анализу, выбору конструктивного пути решения задачи, знание путей преодоления возникающих трудностей, проявляет самостоятельность, субъектность, рефлексивность, осознает важность самостоятельной работы

Для *деятельностного компонента* самостоятельной учебно-познавательной деятельности (Таблица 8) магистрантов характерна выраженная способность к планированию деятельности, способность к адекватной оценке своих действий, сформированные умения совершать действия, осмысленность каждого действия, рефлексия своих действий и их продуманность.

Таблица 8.

Уровни развития деятельностного компонента и их характеристики

Уровень развития деятельностного компонента	Характеристика уровня
Адаптивный или низкий	Адаптивный уровень умений, позволяющий организовать свою учебно-познавательную деятельность на адаптивном уровне, неумение ставить цели и планировать собственную деятельность, неумение дифференцировать главное и второстепенное, отсутствие способности к анализу условий, ошибки исправляются с трудом, не справляется самостоятельно с трудными заданиями, часто прибегает к помощи, в своих действиях нерешителен, безынициативен
Репродуктивный или средний	Репродуктивный уровень умений, позволяющий организовать свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность на достаточном уровне, средние умения по организации своих дел и работ, требует периодических напоминаний, проявляет аналитические умения, может выбирать условия и находить пути решения сложных задач, умеет преодолевать трудности, прибегая к помощи консультанта, может самостоятельно действовать, стремится оптимизировать учебно-познавательную деятельность, иногда проявляет гибкость, усидчивость, аккуратность
Творческий или высокий	уровень умений, позволяющий осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность на творческом уровне, активность в познавательной деятельности, наличие способности к самостоятельному планированию и организации своей деятельности, умеет проводить анализ условий, выбирать кратчайший путь к решению задач, умеет самостоятельно выходить из трудных ситуаций, может быстро скорректировать деятельность, доводит дело до конца, проявляет явную самостоятельность

Для *информационно-технологического компонента* самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов (Таблица 9) характерен репродуктивный уровень их цифровой грамотности, и он включает: умение работать с техническими устройствами, владение навыками работы с программным обеспечением, умение осуществлять коммуникацию посредством цифровых технологий, умение работать с цифровыми образовательными ресурсами.

Таблица 9.

Уровни развития информационно-технологического компонента и их характеристики

Уровень развития информационно-технологического компонента	Характеристика уровня
Адаптивный или низкий	Низкий показатель цифровой грамотности (ниже 50 %), слабое владение современными цифровыми устройствами, неэффективное использование цифровых образовательных ресурсов и программного обеспечения, владение отдельными элементами коммуникации с помощью цифровых технологий и средств
Репродуктивный или средний	Средний показатель цифровой грамотности (50-70 %), хорошее владение современными цифровыми устройствами, умение работать со специализированным программным обеспечением на уровне уверенного пользователя, регулярное использование цифровых образовательных ресурсов, коммуникация с помощью различных цифровых технологий и средств
Творческий или высокий	Высокий показатель цифровой грамотности (свыше 70 %), владение современными цифровыми устройствами на высоком уровне, умение конфигурации цифровых устройств, установки и изменения параметров операционной системы и специализированного программного обеспечения, эффективное использование цифровых образовательных ресурсов и программного обеспечения при решении образовательных задач, свободная коммуникация с помощью цифровых технологий и средств

Результаты констатирующего эксперимента (Таблица 10) показали, что уровень сформированности отдельных компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности у магистрантов экспериментальной и контрольной групп приблизительно одинаков.

Таблица 10.

Уровень сформированности компонентов СУПД магистрантов на констатирующем этапе исследования

Компоненты СУПД магистрантов	Уровни сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов					
	Низкий		Средний		Высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
мотивационный	26,39	26,79	47,22	48,21	26,39	25,00
содержательный	43,06	42,86	36,11	37,50	20,83	19,64
деятельностный	44,44	41,07	37,50	39,29	18,06	19,64
информационно - технологический	33,33	32,14	41,76	44,64	25,00	23,21

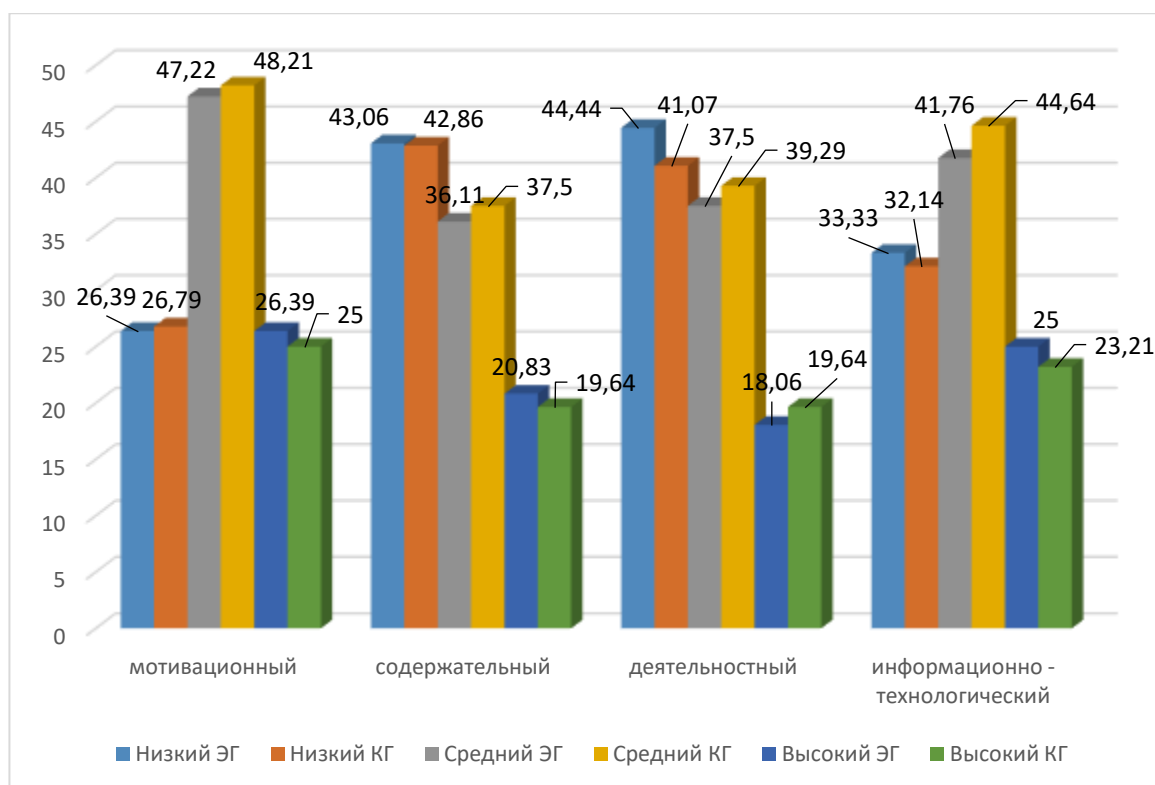


Рисунок 2. Уровень сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов на констатирующем этапе исследования

Анализ данных таблицы 10 и рисунка 2 позволяет зафиксировать исходное равенство экспериментальной и контрольной групп. При этом обращает внимание дифференциация внутри самих групп. Мотивационный компонент представлен достаточно высокими показателями (25-26 % - высокий уровень и 47-48 % - средний уровень), что объясняется осознанным выбором магистратуры как этапа профессионального развития.

Содержательный и деятельностный компоненты самостоятельной учебно-познавательной деятельности сформированы у магистрантов менее всего, на низком или адаптивном уровне, и составляют более 40 %. То есть, почти у половины обучающихся в магистратуре обнаруживаются сложности в организации и качественной оценке самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В тоже время уровень цифровой грамотности магистров (показатель информационно-технологического компонента) составил в среднем около

50 %, что создаёт предпосылки к дальнейшему успешному обучению в цифровой образовательной среде.

Полученные на констатирующем этапе эксперимента материалы, указывают на необходимость разработки эффективной модели и обновления организационных и дидактических условий самостоятельной работы в учебно-познавательной деятельности магистрантов. И большее внимание необходимо уделить формированию содержательного и деятельностного компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в течение 2-3 семестров обучения студентов в магистратуре (2022-2023 гг.). На данном этапе исследования в экспериментальной группе обучающихся была реализована модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования. Напомним, что реализация модели осуществлялась при изучении курсов «Инновационные процессы в образовании» и «Методология и методы научных исследований», а также в процессе научно-исследовательской работы магистрантов и в периоды производственных практик. Алгоритмы реализации модели, их последовательность и содержание в достаточном объёме представлены в §§ 1.3. и 2.2.

Здесь же отметим, что магистранты контрольной группы обучались в традиционном режиме, и организация их самостоятельной учебно-познавательной деятельности осуществлялась также традиционно. Измерение стартового уровня сформированности у магистрантов компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности проводилось на первом курсе до начала эксперимента, а контрольные измерения проводились по завершению формирующего эксперимента на заключительном этапе исследования в четвёртом семестре второго года обучения.

Прежде всего, по завершению формирующего эксперимента, мы определяли уровень выраженности способности магистрантов к **самомотивации и самопланированию.**

В исследовании магистрантам предложили ответить на вопросы анкеты и поставить соответствующие отметки от 1 до 5. Анкеты, на вопросы которых отвечали магистранты показаны в приложении А.

Для оценки уровня выраженности личностных качеств магистрантов (таких как самомотивация, самопланирование, самоорганизация и др.) использовались комплексные анкетированные процедуры. Данные собирались по номинальной шкале от 1 до 5 баллов, где 5 отражала наивысший уровень выраженности способности, а 1 — наименьший.

На основе полученных количественных данных была проведена классификация уровней: высокий (3.8–5.0 балла), средний (2.5–3.7 балла) и низкий (1.0–2.4 балла).

Таблица 11.

Оценка магистрантами уровня самомотивации и самопланирования

№ п.п.	Вопросы анкеты (показатели)	Оценка по пятибалльной шкале, балл	
		ЭГ	КГ
1.	Осуществляю ли я мотивацию своей деятельности	3,9	3,2
2.	Я владею методами мотивации своей деятельности	3,9	2,6
3.	Часто ли я мотивирую свою деятельность	3,5	2,8
4.	Осуществляю ли я планирование своей деятельности	3,5	2,8
5.	Я владею методами планирования своей деятельности	3,7	3,0
6.	Часто ли я планирую свою деятельность	3,9	2,7
7.	Я не нуждаюсь во внешнем стимулировании	4,0	2,0
8.	Я владею способностью ставить цели и достигать их	3,6	3,0
9.	Я умею выделять основные этапы (более простые задачи) в достижении цели	3,5	3,0
10.	Я всегда осуществляю подготовку к выполнению запланированной задачи	3,4	2,9
11.	Обучаясь в академии, я приобрел умения самомотивации и самопланирования	3,8	3,0
12.	Я оцениваю сформированность компонентов самомотивации и самопланирования на отметку: 1, 2, 3, 4, 5 (5 – максимальный балл).	4,5	2,6
Среднее значение, $\bar{X}_{ср.}$		3,77	2,80

Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics, что позволило получить дескриптивные статистики,

необходимые для анализа. Для описания результатов использовались номинальные шкалы отношений и методы описательной статистики, включая расчет среднего арифметического и дисперсии.

Данные самооценки магистрантами уровня самомотивации и самопланирования, представлены в таблице 11 и на рисунке 3.

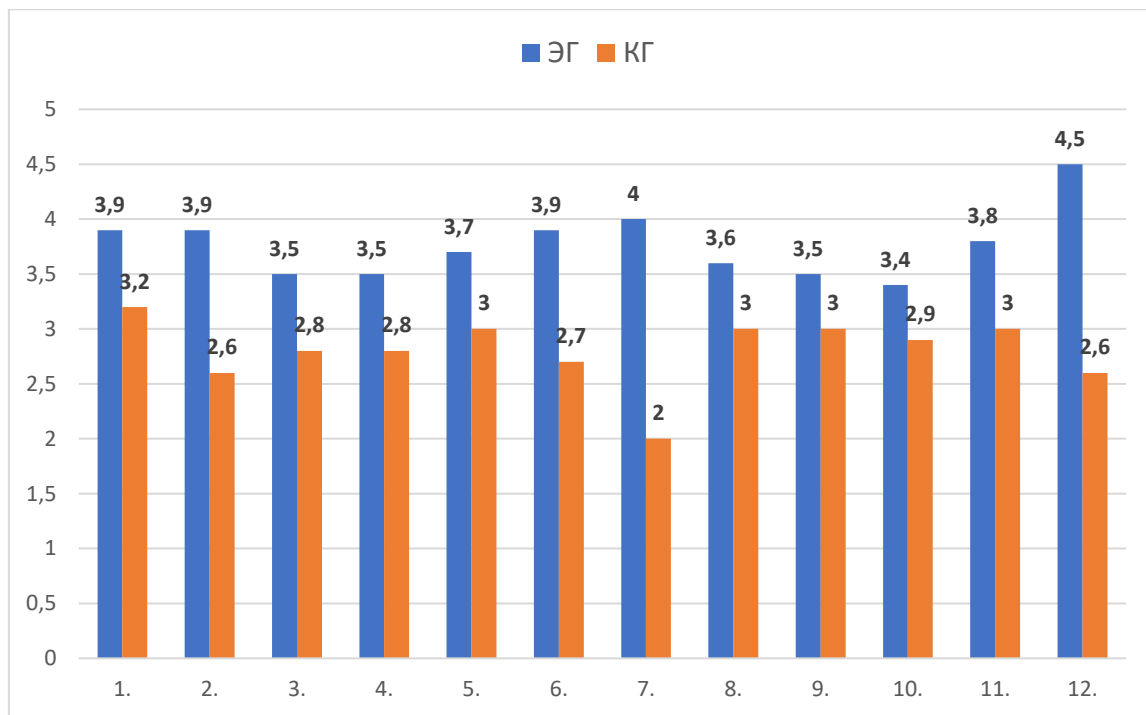


Рисунок 3. Уровни самомотивации и самопланирования у магистрантов экспериментальной и контрольной групп

Значения показателей самомотивации и самопланирования отнесены магистрантами к среднему уровню, и $\bar{X}$ ср. равняется 3,77 балла в экспериментальной группе магистрантов и 2,8 балла в контрольной группе обучающихся. Разница по общему среднему значению по всем показателям, $\bar{X}$ ср., составила 0,97 балла, что свидетельствует о том, что обучение в рамках предложенной модели стимулирует развитие самомотивации и самопланирования у магистрантов.

Из рассматриваемых 12 показателей в экспериментальной группе 6 отнесены магистрантами к высокому уровню. Это такие показатели, как «Осуществляю ли я мотивацию своей деятельности» (3,9 балла), «Я владею

методами мотивации своей деятельности» (3,9 балла), «Часто ли я планирую свою деятельность» (3,9), «Я не нуждаюсь во внешнем стимулировании» (4 балла), «В процессе обучения в вузе я приобрел умения самомотивации и самопланирования» (3,8) и «Я бы определил свою готовность к применению самомотивации и самопланированию на отметку ...» (4 балла).

В контрольной группе магистрантов все значения показателей отнесены к среднему уровню. Самая низкая оценка – 2 балла поставлена магистрантами контрольной группы показателю «Я не нуждаюсь во внешнем стимулировании». В этой же группе магистрантов менее 3-х баллов «получили» еще 7 показателей.

Далее, мы определяли уровень выраженности способности магистрантов к **самоорганизации и самоуправлению**. Данные самооценки магистрантами уровня самоорганизации и самоуправления, представлены в таблице 12 и на рисунке 4.

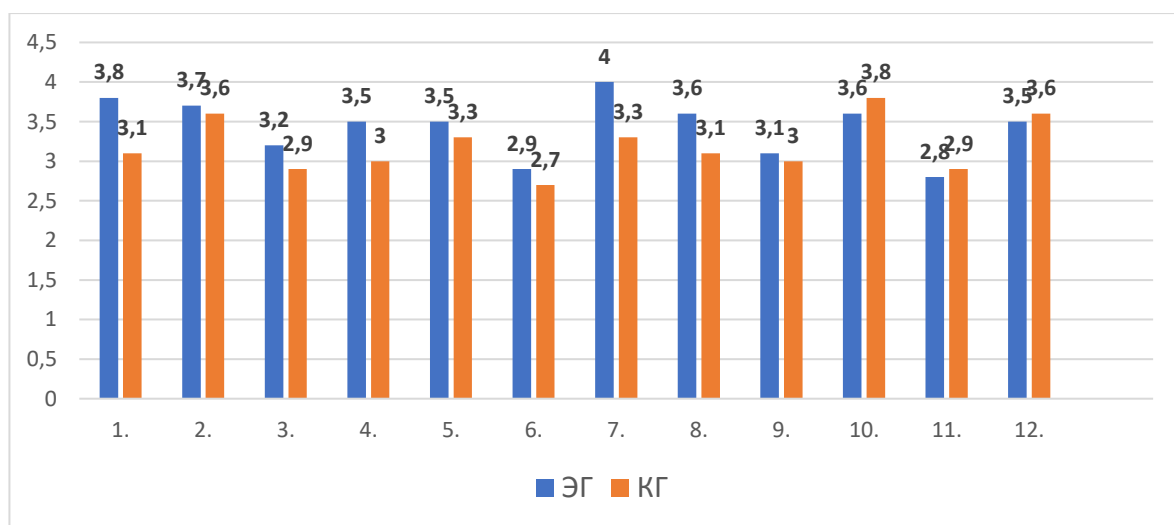


Рисунок 4. Уровни самоорганизации и самоуправления у магистрантов экспериментальной и контрольной групп

При сопоставлении данных по самоорганизации и самоуправлению магистрантов экспериментальной и контрольной групп не обнаружено достоверной разницы. По общему среднему значению по всем показателям,

Хср., разница между контрольной (3,19 балла) и экспериментальной (3,43 балла) группами составила 2,4 балла.

Таблица 12.

Оценка магистрантами уровня самоорганизации и самоуправления

№ п.п.	Вопросы анкеты (показатели)	Оценка по пятибалльной шкале, балл	
		ЭГ	КГ
1.	Осуществляю ли я организацию своей деятельности	3,8	3,1
2.	Я владею методами организации своей деятельности	3,7	3,6
3.	Я постоянно прибегаю к организации своей деятельности	3,2	2,9
4.	Осуществляю ли я управление своей деятельностью	3,5	3,0
5.	Я владею методами управления своей деятельностью	3,5	3,3
6.	Часто ли я использую управление своей деятельностью	2,9	2,7
7.	Я умею ставить измеримые цели	4,0	3,3
8.	Я владею и применяю метод приоритизации задач	3,6	3,1
9.	Я умею находить выходы из разных ситуаций и решать проблемы	3,1	3,0
10.	Я всегда выполняю то, что обещал	3,6	3,8
11.	Обучаясь в академии, я приобрел умения самоорганизации и самоуправления	2,8	2,9
12.	Я оцениваю сформированность умений самоорганизации и самоуправления на отметку: 1, 2, 3, 4, 5 (5 – максимальный балл).	3,5	3,6
Среднее значение, Хср.		3,43	3,19

В наибольшей степени магистранты контрольной группы уступали магистрантам экспериментальной группы по значениям показателей «Осуществляю ли я организацию своей деятельности» и «Я умею ставить измеримые цели». Полученные данные указывают на то, что обучение магистрантов в рамках экспериментальной модели самостоятельной работы незначительно повлияло на динамику значений показателей самоорганизации и самоуправления.

Затем мы определяли уровень выраженности способности магистрантов к **самоконтролю и самооценке**.

Данные оценки магистрантами уровня самоконтроля и самооценки, представлены в Таблице 13 и на рисунке 5.

Таблица 13.

Оценка магистрантами уровня самоконтроля и самооценки

№ п.п.	Вопросы анкеты (показатели)	Оценка по пятибалльной шкале, балл	
		ЭГ	КГ
1.	Осуществляю ли я контроль своей деятельности	4,0	3,0
2.	Я владею методами контроля своей деятельности	3,9	3,2
3.	Часто ли я контролирую свою деятельность	3,8	3,0
4.	Осуществляю ли я оценку своей деятельности	4,2	3,0
5.	Я владею методами оценки своей деятельности	4,5	3,4
6.	Часто ли я оцениваю свою деятельность	4,1	3,0
7.	Я имею представления о качестве усвоенного материала по каждой дисциплине	4,0	3,1
8.	Я всегда соблюдаю сроки выполнения заданий	4,6	3,8
9.	Я имею представления о своих плюсах и минусах в умении самоконтроля и самооценки	4,1	3,3
10.	Я осознаю необходимость систематической и ритмичной работы по усвоению учебного материала	4,5	3,9
11.	Обучаясь в академии, я приобрел умения самоконтроля и самооценки	4,0	3,1
12.	Я оцениваю сформированность умений самоконтроля и самооценки на отметку: 1, 2, 3, 4, 5 (5 – максимальный балл).	4,5	3,7
Среднее значение, Хср.		4,18	3,29

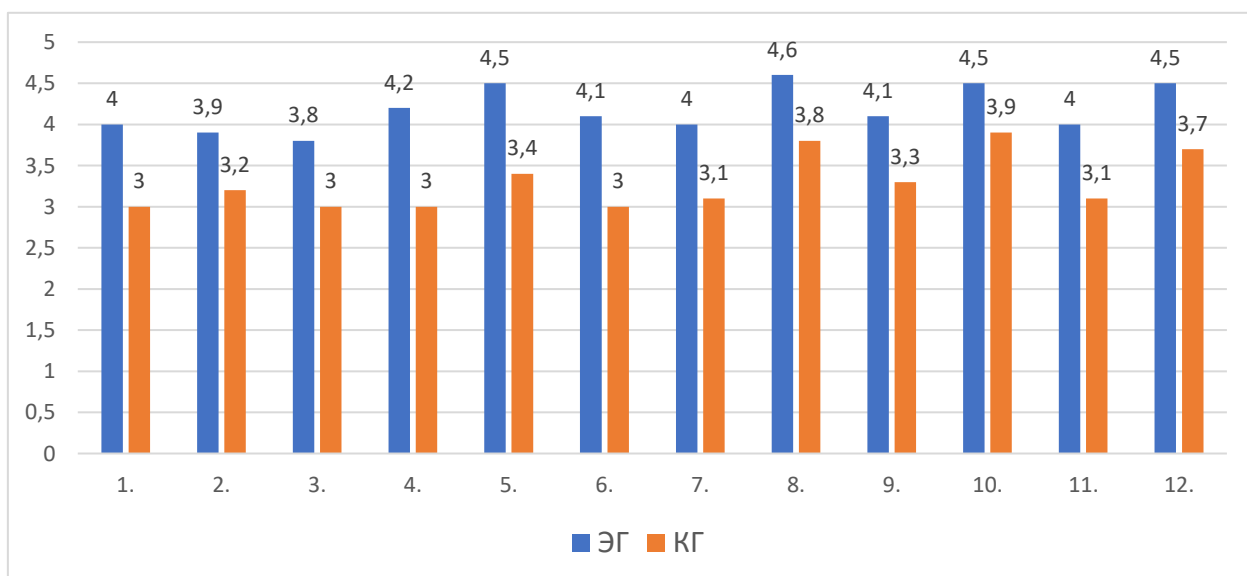


Рисунок 5. Уровни самоконтроля и самооценки у магистрантов экспериментальной и контрольной групп

Анализ данных Таблицы 13 позволяет высказать мысль о том, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов в рамках экспериментальной модели, положительно повлияла на такие их характеристики, как самоконтроль и самооценка, поскольку в процессе выполнения самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистранты должны были постоянно обращаться к названным процедурам.

При сравнении общего среднего значения по всем показателям, $\bar{X}_{\text{ср.}}$, магистрантов контрольной (3,29 балла) и экспериментальной (4,18 балла) разница составила 0,89 балла.

В экспериментальной группе магистрантов все значения показателей отнесены к высокому урону. Наивысшие отметки поставлены таким показателям, как «Я владею методами оценки своей деятельности» (4,5 балла), «Я всегда соблюдаю сроки выполнения заданий» (4,6 балла), «Я осознаю необходимость систематической и ритмичной работы по усвоению учебного материала» (4,5 балла), и «Я бы определил свою готовность к применению самоконтроля и самооценки на отметку» (4,5 балла).

В соответствии с оценочным компонентом модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования в процессе и по завершению формирующего эксперимента определялись такие личностные качества, как самостоятельность или автономность, субъектность, ответственность и рефлексивность.

Данные личностные качества магистрантов определялись по пятибалльной шкале, а в качестве экспертов выступали преподаватели Академии психологии и педагогики ЮФУ. Каждое из названных качеств магистрантов определялось преподавателями на основе следующих показателей:

- уровень самостоятельности или автономности на основе выраженности познавательной активности, независимости, проявляемого интереса, эмоциональной вовлеченности в обучение;

- уровень субъектности на основе проявления внутреннего контроля, уверенности, субъективности;
- уровень ответственности по таким характеристикам, как надежность, исполнительность, старательность, отношение к поступкам;
- уровень рефлексивности по аналитическим умениям, осознанности действий и их результатов, критичности.

Все экспертные мнения преподавателей были суммированы и вычислена средняя арифметическая величина. Полученные данные представлены в Таблице 14 и на рисунке 6.

Таблица 14.

Личностные качества магистрантов экспериментальной и контрольной групп.

№ п.п.	Наименования магистерских групп	Сравниваемые личностные качества и их значения в баллах			
		самостоятельность	субъектность	ответственность	рефлексивность
1.	Экспериментальная группа	4,5	4,0	4,7	4,3
2.	Контрольная группа	3,5	3,2	4,0	3,1
3.	Разница	+1,0	+0,8	+0,7	+1,2

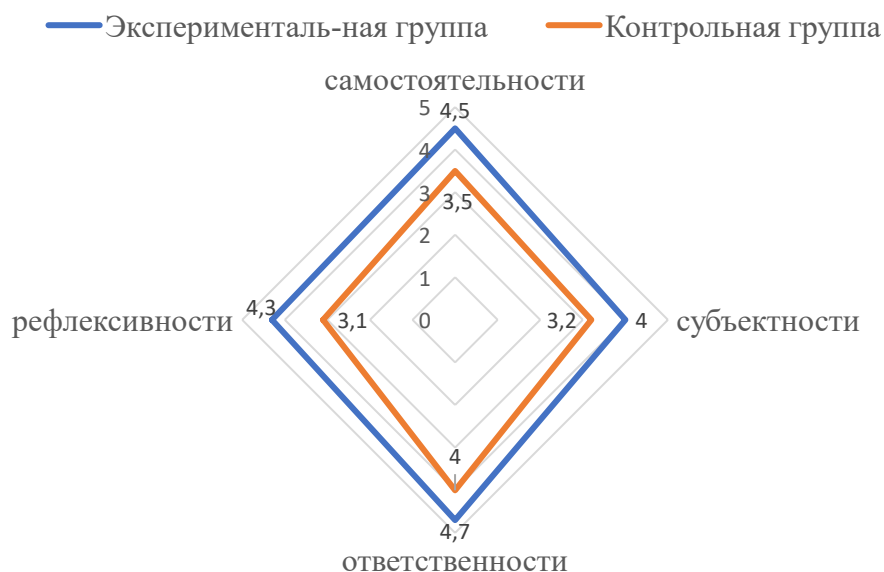


Рисунок 6. Личностные качества магистрантов экспериментальной и контрольной групп

Данные таблицы 14, и представленные на рисунке 6 указывают на то, что магистранты экспериментальной группы по личностным качествам – самостоятельности (на 1 балл), субъектности (на 0,8 балла), ответственности (на 0,7 балла), рефлексивности (на 1,2 балла), превосходят магистрантов контрольной группы.

Это свидетельствует о положительном влиянии на личность магистранта самостоятельной учебно-познавательной деятельности, организованной в соответствии с авторской моделью.

С целью подтверждения высказанного аргумента на контрольном этапе эксперимента мы исследовали уровни сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов контрольной и экспериментальной групп, а также сопоставили полученные результаты с данными до начала экспериментальной работы.

На контрольном этапе исследования была выявлена положительная динамика значений показателей сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в сравнении с аналогичными значениями показателей до проведения формирующего эксперимента, что отражено в Таблицах 15-16 и рисунках 7-8.

Таблица 15.

Уровни сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности у магистрантов контрольной группы до и после эксперимента

Компоненты СУПДМ	Уровни сформированности компонентов СУПДМ, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	До	После	До	После	До	После
мотивационный	26,79	21,43	48,21	50,00	25,00	28,57
содержательный	42,86	33,93	37,50	42,86	19,64	23,21
деятельностный	41,07	37,50	39,29	41,07	19,64	21,43
информационно - технологический	32,14	26,79	44,64	46,43	23,21	26,79
Общее среднее значение, Хср.	35,71	29,91	42,41	45,09	21,87	25,00

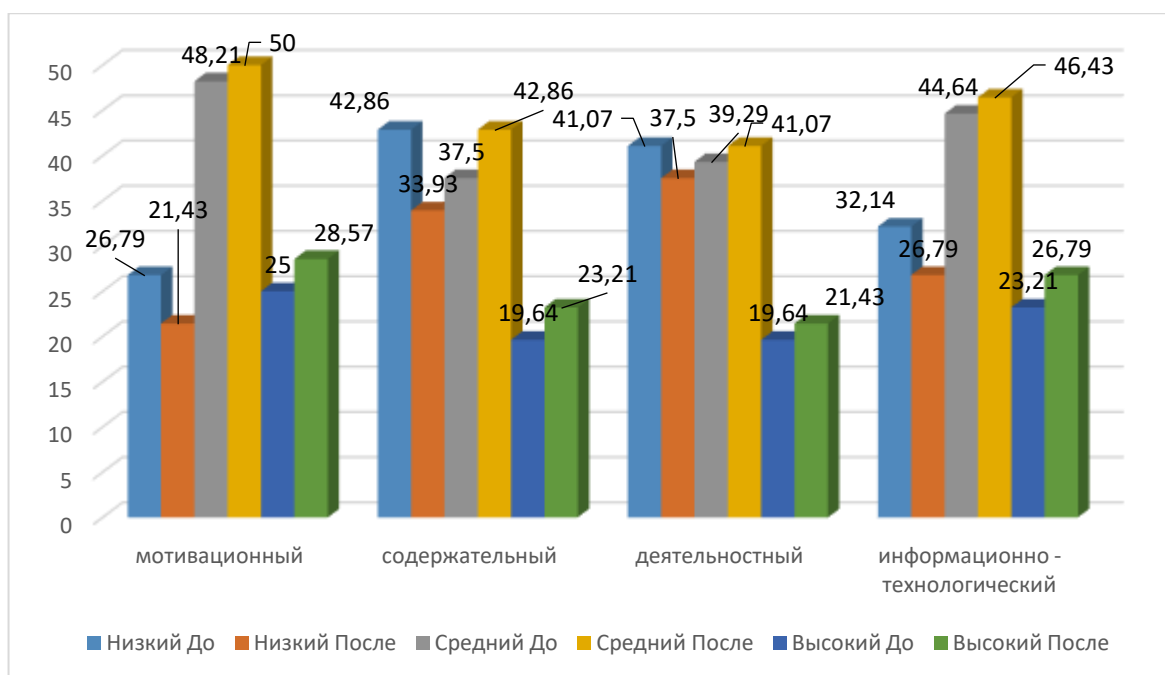


Рисунок 7. Уровни сформированности компонентов СУПД у магистрантов контрольной группы до и после эксперимента

Анализ данных Таблицы 15 показывает, что в контрольной группе за период экспериментальной работы произошли положительные изменения. Общее снижение низкого уровня в среднем составило 5,8 %, прирост высокого уровня – 3,13 %. Наиболее заметная динамика зафиксирована по содержательному компоненту (-8,93 % низкий уровень, +3,57 % высокий уровень). Это объясняется естественным накоплением знаний в ходе учебного процесса и выполнением традиционных учебных заданий. Деятельностный компонент продемонстрировал минимальную динамику (+1,79 % высокий уровень, -3,57 % низкий уровень), что считаем закономерным без внедрения алгоритмов самоорганизации. Мотивационные и информационно-технологические компоненты показали умеренный прирост (+3,57 % и +3,58 % высокий уровень соответственно), что отражает общие тенденции организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов.

Таблица 16.

Уровни сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов экспериментальной группы до и после эксперимента

Компоненты СУПДМ	Уровни сформированности компонентов СУПДМ, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	До	После	До	После	До	После
мотивационный	26,39	11,11	47,22	52,78	26,39	36,11
содержательный	43,06	15,28	36,11	47,22	20,83	37,50
деятельностный	44,44	22,22	37,50	45,83	18,06	31,94
информационно - технологический	33,33	16,67	41,76	48,61	25,00	34,72
Общее среднее значение, Хср.	36,80	16,32	40,65	48,61	22,57	35,06

Данные Таблицы 16 демонстрируют выраженную положительную динамику всех компонентов СУПДМ в экспериментальной группе, где была внедрена авторская модель. Наибольший прирост высокого уровня (+16,67 %) и наибольшее снижение низкого уровня (-27,78 %) зафиксированы по содержательному компоненту. Считаем, это обусловлено обеспечением магистрантов систематизированным цифровым контентом, алгоритмами работы с источниками, чек-листами и поэтапными заданиями, что способствовало структуризации самостоятельной учебно-познавательной деятельности и системному усвоению профессиональных знаний.

Особую значимость, на наш взгляд, представляет динамика показателей деятельностного компонента (+13,88 % – высокий уровень, -22,22 % – низкий уровень), поскольку рост показателя доказывает эффективность внедрения алгоритмов самоорганизации, трекеров выполнения заданий, рефлексивных дневников и системы пошагового контроля, которые являются элементами авторской модели. Как показывает динамика, сформированные умения самоуправления, самоконтроля и самооценки не развиваются стихийно и требуют целенаправленного педагогического сопровождения.

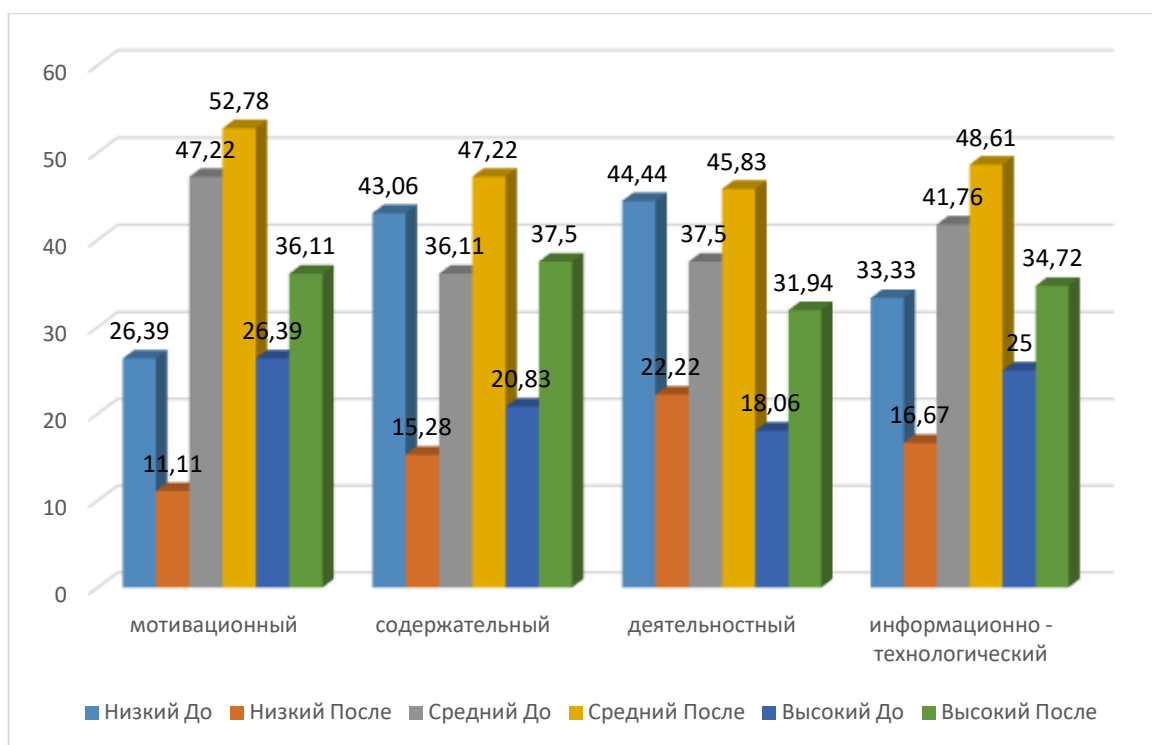


Рисунок 8. Уровни сформированности компонентов СУПД магистрантов экспериментальной группы до и после эксперимента

Незначительная динамика (по сравнению с содержательным и деятельностным компонентами) мотивационного и информационно-технологического компонентов объясняется достаточно их высоким уровнем на контрольном этапе, поэтому возможности роста объективно ограничены. А снижение низкого уровня мотивационного компонента (-15,28%) свидетельствует о вовлечении в самостоятельную работу изначально немотивированных магистрантов экспериментальной группы.

Анализ результатов проведённого эксперимента по внедрению и реализации авторской модели экспериментальной работы обнаружил значительные положительные изменения в уровнях сформированности у магистрантов экспериментальной групп компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Доля магистрантов экспериментальной группы с низким уровнем сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности уменьшилась на 20,48 %, доля магистрантов со средним уровнем увеличилась на 7,96 %, увеличились также

показатели у магистрантов с высоким уровнем сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности на 12,49%.

Положительная динамика сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности наблюдается и у магистрантов контрольной группы, но разница в значениях недостоверная и незначительная. Здесь можно говорить о том, что получение высшего образования само по себе положительно влияет на субъектов образования.

Далее мы сравнили уровни сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов экспериментальной и контрольной групп, и представили эти данные в Таблице 17 и на рисунке 9.

Во всей выборке данных из Таблицы 17 в обеих группах преобладают магистранты со средним уровнем сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности – в экспериментальной группе 48,61 %, в контрольной группе – 45,09 %. Разница всего 3,5 %.

Таблица 17.

Уровни сформированности компонентов СУПДМ у магистрантов экспериментальной и контрольной групп по завершению формирующего эксперимента

Компоненты СУПДМ	Уровни сформированности компонентов СУПДМ, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
мотивационный	11,11	21,43	52,78	50,00	36,11	28,57
содержательный	15,28	33,93	47,22	42,86	37,50	23,21
деятельностный	22,22	37,50	45,83	41,07	31,94	21,43
информационно - технологический	16,67	26,79	48,61	46,43	34,72	26,79
Общее среднее значение, Хср.	16,32	29,91	48,61	45,09	35,07	25,00

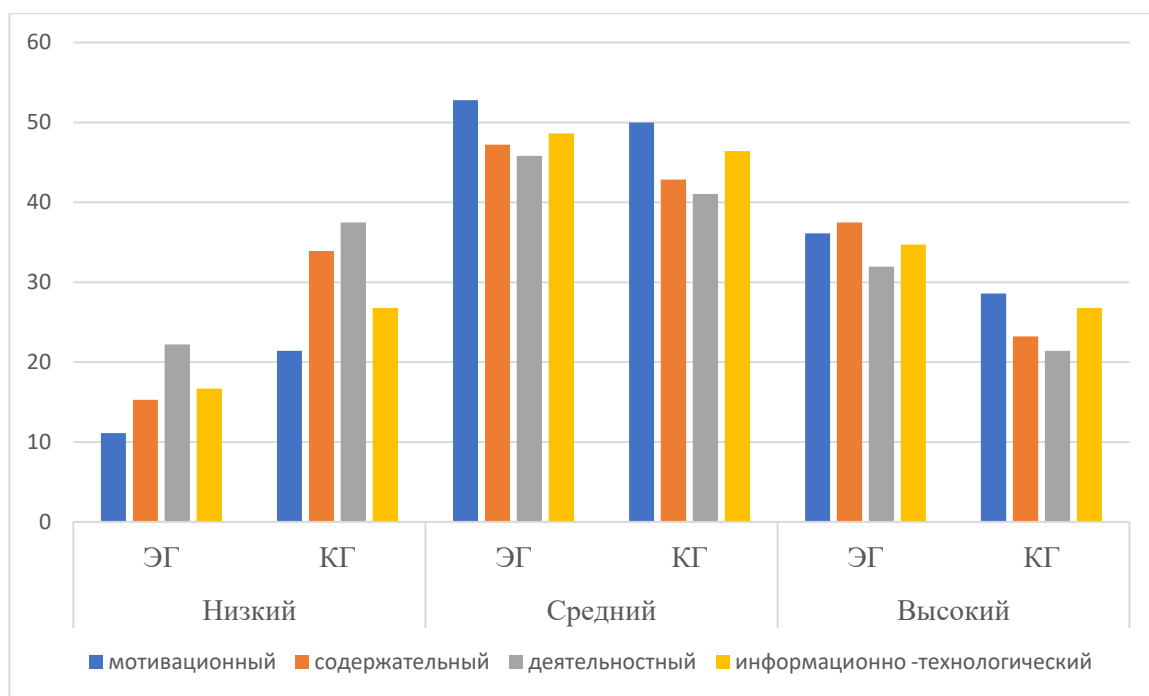


Рисунок 9. Уровни сформированности у магистрантов компонентов СУПДМ по завершению формирующего эксперимента

Что касается низкого и высокого уровней сформированности у магистрантов компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности, то при сравнении этих уровней в экспериментальной группе на 13,6 % меньше магистрантов с низким уровнем, и на 10 % больше магистрантов с высоким уровнем сформированности названных компонентов.

Необходимо обратить внимание на то, что в процессе выполнения заданий самостоятельной учебно-познавательной деятельности у магистрантов возрастает желание именно самостоятельно обучаться, в том числе с применением цифровых технологий и средств, а их активность проявляется в процессе деятельности, при этом они стремятся к сотрудничеству к коммуникации, пытаются коллективно добиваться наибольшего успеха.

Таким образом, в результате проведения опытно-экспериментальной деятельности мы получили доказательства правильности выбранного пути. И поскольку нацеленность педагогического эксперимента была на доказательства эффективности внедряемой модели самостоятельной учебно-

познавательной деятельности мы обозначим те эффекты, которых удалось достичь. Во-первых, модель продемонстрировала рост показателей самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов, что напрямую коррелировало с повышением их готовности к самостоятельному обучению. Во-вторых, наблюдались значимые положительные изменения в личностных параметрах магистрантов, включая самомотивацию, самопланирование, самоорганизацию, самоконтроль и самооценку. Эти изменения отражают формирование ключевых компетенций, необходимых для автономного обучения. Кроме того, модель способствовала трансформации внутренних характеристик магистрантов — повышению их самостоятельности, рефлексивности и ответственности, что является необходимым условием для успешной учебной деятельности. На уровне системы внедрения эксперимент не потребовал дополнительных финансовых или материальных затрат со стороны вуза и обучающихся. Сроки эксперимента были достаточными для получения достоверных результатов.

Ключевым системным эффектом стало развитие информационно-образовательной среды вуза, которая трансформировалась в экосистемный тип. В процессе исследования также произошли положительные изменения в профессиональном развитии участников: преподаватели повысили свою квалификацию, а магистранты приобрели опыт участия в экспериментальных педагогических проектах. Наконец были разработаны учебно-методические материалы нового поколения (включая цифровые разработки), подготовленные к интеграции вуза и его выпускников в цифровую экономику.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа, реализованная во второй главе исследования, имела двойную цель: апробация авторской модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации и сбор эмпирических данных для обоснования выводов.

1) Первоначальный анализ, основанный на изучении научной литературы и нормативной базы, показал, что несмотря на компетентностный подход, современное высшее образование активно проходит этап цифровой трансформации. Мы установили, что формирование необходимых профессиональных компетенций магистров напрямую зависит от целенаправленной организации самостоятельной познавательной деятельности. Анализ текущего состояния выявил, что магистранты уже активно используют цифровые образовательные технологии и ресурсы в своей самостоятельной работе.

Результаты анкетирования зафиксировали, что 77 % опрошенных магистрантов оценивают существующую систему организации самостоятельной работы отрицательно, положительную оценку дают лишь 23 % респондентов. Уровень готовности магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности распределяется следующим образом: адаптивный – 47 %, репродуктивный – 40 %, творческий – лишь 13 %. Полученные данные убедительно свидетельствуют о необходимости поиска и внедрения модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, адекватной современным вызовам, стоящим перед системой высшего образования в условиях цифровизации.

2) Второй этап экспериментальной работы был посвящён разработке, теоретическому обоснованию и практическому внедрению технологических алгоритмов, обеспечивающих реализацию авторской модели автономной

познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования.

В качестве ключевых операциональных шагов определены: разработка комплексного обеспечения самостоятельной учебно-познавательной деятельности методическим и цифровым контентом и технологиями; институциональное оформление нормативно-правовой базы; подготовка кадрового резерва; модернизация материально-технической инфраструктуры; формирование образовательной среды смешанного типа, обладающей свойствами экосистемности; внедрение цифровых инструментов на всех этапах самостоятельной работы; интеграция элементов традиционной, смешанной и цифровой дидактики в единый технологический контур; переопределение ролевых позиций субъектов образовательного взаимодействия. Аргументировано, что системообразующим фактором успешности апробации модели выступает целенаправленная трансформация вузовской среды смешанного типа с экосистемными характеристиками, что гармонирует с магистральным вектором цифровизации не только педагогической, но и экономической реальности. Реализация предложенных алгоритмов позволила создать необходимые организационно-педагогические условия для апробации авторской модели.

3) На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы проведена оценка эффективности предложенной модели организации самостоятельной деятельности магистрантов. В качестве критериальной базы для определения уровня подготовленности обучающихся к автономной работе выделены мотивационный, содержательный, деятельностный и информационно-технологический компоненты.

Констатирующий этап выявил наибольшую дефицитарность содержательного и деятельностного компонентов: их значения на низком (адаптивном) уровне превышают 40 %, что свидетельствует о наличии устойчивых затруднений у значительной части магистрантов в сфере самоорганизации и качественной самооценки собственной учебно-

познавательной деятельности, что указывает на устойчивые затруднения магистрантов в сферах самоорганизации и рефлексивной самооценки.

В процессе формирующего этапа экспериментальной работы зафиксирован устойчивый прирост показателей, характеризующих способности к самомотивации, самопланированию, самоуправлению, самоконтролю и самооценке; мониторинг личностных конструктов (автономность, субъектность, ответственность, рефлексивность) подтвердил их значимую положительную корреляцию с внедрённой моделью. Итоговое сопоставление данных до и после экспериментального воздействия свидетельствует о состоятельности предложенных концептуально-технологических решений, ключевым результатом которых стало существенное повышение уровня готовности магистрантов к самостоятельному обучению.

Ключевым результатом выступает значимое повышение уровня готовности магистрантов к автономному обучению, что свидетельствует о состоятельности предложенных концептуальных и технологических решений.

Таким образом, проведённая опытно-экспериментальная работа подтвердила практическую значимость разработанной модели и эффективность алгоритмов её реализации, а полученные эмпирические данные создают основу для дальнейшего совершенствования организации самостоятельной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования.

Заключение

Проведённое педагогическое исследование по проблеме подготовки магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации высшего образования позволило констатировать следующие выводы:

1) осуществлённый анализ современных педагогических исследований совершенствования самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования позволил выявить факторы и направленность процесса цифровизации в вузе:

- изложены факторы трансформации образования: четвертая промышленная революция, неравномерность демографических процессов, феномен цифровизации, модернизация ИТ инфраструктуры в вузе;

- выявлена направленность цифровой трансформации в вузе: развитие образовательной экосистемы, в которой развивается цифровая образовательная среда, где становятся востребованными цифровые технологии обучения, а преподаватели и магистранты выступают в роли субъектов образовательного процесса;

- определены особенности организации учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой экосистеме вуза, заключающиеся в выявлении принципов экосистемности, профессиональной направленности, систематичности, индивидуализации, творческой активности, за счет чего было осуществлено обновление организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов;

2) проведенное исследование позволило выявить, что подготовка магистрантов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в цифровой вузовской среде имеет свои цели, содержание и наполнена принципиально новыми смыслами:

- цифровая экосистема вуза представляет собой трансформированную систему университетской среды, инфраструктура которой наполняется новыми элементами и взаимосвязями. Соответственно необходим пересмотр требований к педагогам и обучающимся с целью эффективной организации учебно-познавательной деятельности магистрантов в цифровой образовательной среде;

- самостоятельная учебно-познавательная деятельность магистрантов интерпретируется как автономная познавательная активность, реализуемая в цифровой образовательной среде смешанного экосистемного типа, и базируется на системе личностных качеств: автономности, субъектности, ответственности и рефлексивности;

3) спроектирована, научно обоснована и апробирована в образовательном процессе вуза модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов в условиях цифровизации образования:

- авторское определение модели представляет её как визуализацию концептуального замысла, обеспечивающего воплощение автономной познавательной деятельности в индивидуальном образовательном пространстве цифровой экосистемы по формированию компетентного выпускника, готового к эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики;

- модель включает семь взаимосвязанных компонентов – целевой, мотивационный, организационный, методологический, технологический, результативный и оценочный, каждый из которых выполняет специфическую функцию, а их совокупность обеспечивает целостность, системность и эффективность функционирования модели в образовательной экосистеме университета.

4) опытно-экспериментальная апробация авторской модели самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов на основе комплекса методик позволила получить эмпирически обоснованные

выводы, подтверждающие эффективность предложенных концептуально-технологических решений:

- в результате опытно-экспериментальной работы выявлены критерии, показатели и охарактеризованы уровни сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов;

- диагностировано исходное состояние организации самостоятельной работы магистрантов и уровень их готовности к автономному обучению: творческий уровень продемонстрировали лишь 13 % респондентов, 40 % и 47 % магистрантов показали соответственно продуктивный и адаптивный уровень, что актуализировало необходимость внедрения авторской модели;

- на формирующем этапе разработаны и внедрены технологические алгоритмы реализации модели, включающие комплексное учебно-методическое и программно-цифровое обеспечение, нормативно-правовое и кадровое сопровождение, модернизацию материально-технической инфраструктуры, формирование образовательной среды смешанного типа с экосистемными характеристиками, интеграцию элементов традиционной, смешанной и цифровой дидактики и переопределение ролевых позиций субъектов образования. Системообразующим фактором успешности апробации выступила трансформация вузовской среды в направлении экосистемности, что коррелирует с вектором цифровизации современного образования и экономики;

5) проведена оценка эффективности модели по мотивационному, содержательному, деятельностному и информационно-технологическому критериям. В ходе формирующего эксперимента зафиксирован устойчивый прирост показателей способностей к самомотивации, самопланированию, самоорганизации, самоуправлению, самоконтролю и самооценке, а также позитивная динамика личностных качеств – автономности, субъектности, ответственности и рефлексивности. Итоговое сопоставление результатов подтвердило состоятельность предложенных решений, ключевым

результатом которых стало значимое повышение уровня готовности магистрантов к автономному обучению.

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы и открывает ряд перспективных направлений для дальнейшей научно-исследовательской работы:

- изучение изменения ролевых позиций и функциональных обязанностей преподавателей в условиях цифровизации;
- анализ мотивационных механизмов активизации самостоятельной работы в цифровой среде;
- совершенствование диагностического аппарата по оценке уровня сформированности компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов с использованием цифровых инструментов;
- исследование возможностей внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, связанных с созданием ИИ-ассистентов по сопровождению индивидуальных образовательных траекторий, мониторингу метаконгнитивных навыков подготовленности к автономному обучению;
- кросскультурные исследования автономности студентов разных образовательных систем.

Проведённая опытно-экспериментальная работа подтвердила практическую значимость разработанной модели и создала основу для дальнейшего совершенствования организации самостоятельной деятельности магистрантов в условиях цифровизации высшего образования.

Список литературы

1. Абрамов, Р.Н. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора / Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев, У.С. Захарова, А.В. Григорьева // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – № 24(2). – С. 59-74.
2. Абрамов, Р.Н. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты / Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев // Новое литературное обозрение. – 2016. – Т. 138, – № 2. – С. 16-32. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/138_nlo_2_2016/article/11848/ (дата обращения: 27.04.2022)
3. Адаменко, Е.В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации вузовского образования / Е.В. Адаменко. Математические методы в педагогике и психологии. – Луганск: Альма-матер, 2008. – 94 с.
4. Аймалетдинов, Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов: готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе [Электронный ресурс] / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева. – М.: Издательство НАФИ, 2019. URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/tsifrovaya-gramotnost-rossiyskikhpedagogov/> (дата обращения: 11.10.2022).
5. Аксютин, А.А. Информационные технологии в образовании и науке / А.А. Аксютин, А.А. Вицен, Ж.В. Мекшенева // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50-52.
6. Алексанков, А.М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт / А.М. Алексанков // Стратегические приоритеты. – 2017. – № 1. – С. 53-69.
7. Алиева, Э.Ф. Цифровая переподготовка: обучение руководителей образовательных организаций / Э.Ф. Алиева, А.С. Алексеева, Э.Л. Ванданова,

Е.В. Карташова, Г.В. Резапкина // Образовательная политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 54-61.

8. Андреева Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.

9. Асмолов, А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. – М.: НексПринт, 2010. – 84 с.

10. Асташова, Н.А. О теоретико-методологических основах современной педагогики / Н.А. Асташова, В.В. Краевский // Методология педагогики в контексте современного научного знания: Сборник науч. трудов Междунар. науч.-теорет. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В.В. Краевского. - М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2016. – С. 13-19.

11. Атанасян, С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Атанасян Сергей Леонович. – М., 2009. – 498 с.

12. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Баева Ирина Александровна. – С-Пб, 2002. – 386 с.

13. Балацкий, Е.В. Истощение академической ренты / Е.В. Балацкий // Мир России. Социология. Этнология. – 2014. – Т. 23, – № 3. – С. 150-174.

14. Баранова, Е.В. Организация самостоятельной работы студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка / Е.В. Баранова // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2015. – № 43. – С. 153-155.

15. Батракова, И.С. Отношение преподавателей вуза к трансформации университетского образования в цифровом обществе / И.С. Батракова, И.В.

Гладкая, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 13-21.

16. Башарина О.В. Проектирование информационно-образовательной среды профессиональной образовательной организации [Текст]. Автореф. ... к пед. наук: 13.00.08 / О.В. Башарина. – 2015.

17. Блинов, В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.

18. Богуславский, М.В. Концепция развития системы Высшего образования в России / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Интернетжурнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5 /PDF/.pdf (доступ свободный).

19. Большой Российский энциклопедический словарь. - Репр. изд. - Москва: Большая Российская энцикл., 2009. - 1887 с.

20. Борисова, Е.В. Роль преподавателя в цифровой системе образования / Е.В. Борисова // Человеческий капитал. – 2020. – Вып. № 3 (135). – С.104-109.

21. Бостром, Н. Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии / Н. Бостром. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 496 с. – Текст: электронный // ЭБС ЛАНЬ. – URL: <https://e.lanbook.com/book/91752>.

22. Буданцев, Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120-127. – URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (дата обращения: 28.11.2022).].

23. Булыко, А.Н. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов / А.Н. Булыко. – Изд. 2-е. испр. – М.: «Мартин», 2008. – 704 с.

24. Бунтова, Е.В. Организация самостоятельной работы студентов в рамках модульной технологии обучения / Е.В. Бунтова // Инновации в системе высшего образования: Сборник науч. трудов междунар. науч.-метод. конф. – Кинель: Самарская государственная сельскохозяйственная академия, 2017. – С. 11-14.

25. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева, В. А. Шитова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 501. – С. 164-172.
26. Вартанова, Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко. – М.: МедиаМир, 2017. – 160 с.
27. Вербицкий, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий //Электронный научно-публицистический журнал “Homo Cyberus” – 2019. – №1(6): [Электронный ресурс] URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1 (дата обращения 27.03.2021)
28. Витковский, А. Трансформация системы образования: почему и как она происходит. – URL: <https://medium.com/direktoria-online/brovkina9c7cf1e2f423> (дата обращения 30.07.2021).
29. Вяткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке [Текст] / Л. Г. Вяткин. – Саратов, 1978. – 25с.
30. Гамаюнова, А.Н. Организация самостоятельной работы магистрантов по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» / А.Н. Гамаюнова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5-2. – С. 193-194. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5373> (дата обращения: 02.10.2021).
31. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е.Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: сборник 2. Часть 1. Вып.67. – Казань: КГПИ, 1969. – 63с.
32. Государственная образовательная платформа «Российская электронная школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://resh.in.edu.ru> (дата обращения: 20.03.2023).

33. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей / С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова, К.М. Анчиков. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с.
34. Гречушкина, Н.В. Факторы интеграции онлайн-курсов в образовательную систему вуза / Н.В. Гречушкина // Электронное обучение в непрерывном образовании: Сборник трудов V Междунар. науч.-практ. конф. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2018. – С. 16-23.
35. Гузанов, Б.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография / Б.Н. Гузанов, Н.В. Морозова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2014. – 158 с.
36. Дайри Н.Г. Об эффективности самостоятельной работы старшеклассников на уроке истории [Текст]/ Н.Г. Дайри. – Москва: Изд-во Акад.пед наук РФСР, 1963. – 96с.
37. Джахбаров, М.А. Моделирование персонифицированной программы повышения квалификации учителя / М.А. Джахбаров, Л.Н. Харченко // Новая наука: от идеи к результату. – 2017. – Т 2. – № 3. – С. 42-46.
38. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с.
39. Динейкина, Е.В. Духовно-нравственное становление личности в условиях трансформации современного российского общества: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Е.В. Динейкина. – Пятигорск, 2020. – 171 с.
40. Диниц, Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Н. Диниц. – М., 2002. – 176 с.

41. Днепровская, Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепровская // Экономическая статистика. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 16-27.

42. Долгова, Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века [Электронный ресурс] / Т.В. Долгова // Интерактивное образование: информационно-публицистический образовательный журнал. – 2017. – №5. – С. 2-3. URL: http://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf (дата обращения: 24.02.2022).

43. Дробышевский, А.А. Организация самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Дробышевский. – Саратов, 2013. – 24 с.

44. Егорушкина, Т.Д. Новые векторы в организации самостоятельной работы обучающихся при изучении иностранного языка в технических вузах / Т.Д. Егорушкина, А.О. Кошелева // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – С. 75-82.

45. Ермолаева, В.И. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов на примере преподавания математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.И. Ермолаева. – Ульяновск, 2004. – 21 с.

46. Захарова, У.С. МООК (массовые открытые онлайн-курсы) в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей / У.С. Захарова, К.И. Танасенко // Вопросы образования. – 2019. – № 3. – С. 176-202.

47. Жирякова, А. В. Модель организации самостоятельной работы магистров в условиях трансформации образования / А. В. Жирякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 94-96.

48. Жирякова, А. В. Опыт реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза / С. В. Котов, А. В. Жирякова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 208-210.

49. Жирякова, А. В. Направления цифровой трансформации образования в условиях информационного общества / А. В. Жирякова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 9. – С. 49-54.

50. Жирякова, А. В. Цифровая экосистема вуза как условие эффективной организации самостоятельной работы магистров / А. В. Жирякова // Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология : Сборник по итогам научно-практической конференции с международным участием, Ростов-на-Дону, 24 ноября 2023 года. – Ростов-на-Дону: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2023. – С. 50-53

51. Иванова, Е.О. Дидактика в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 8-15.

52. Игнатова, Н.Ю. Образование в цифровую эпоху: монография / Н.Ю. Игнатова; ФГАОУ ВО «УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», Нижнетагил. технол. ин-т (фил.). – Нижний Тагил: НТИ УрФУ, 2017. – 128 с.

53. Ильина, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза с использованием автоматизированной обучающей системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Ильина. – Магнитогорск, 2010. – 194 с.

54. Исследование процессов профессионального становления студентов магистратур в современном вузе: Колл. монография / под ред. А.В. Тряпицина, Н.Ф. Родионовой. – СПб: Лема, 2013. – 210 с.

55. Казаченок, В.В. Информационные технологии как объект и средство современного образования / В.В. Казаченок // Народная асвета. – 2017. – № 9. – С. 3-7.

56. Калинина, С.Д. Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета / С.Д. Калинина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – №3 (23). – С. 37-42.

57. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации

педагогов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Каплунович. – Великий Новгород, 2002. – 42 с.

58. Каракозов, С.Д. Техническая политика и этапы развития цифровой образовательной среды МПГУ / С.Д. Каракозов, Р.С. Сулейманов, А.Ю. Уваров // Наука и школа. – 2015. – № 1. – С. 17-27.

59. Коваленко, А.А. Самостоятельная работа студента и электронное обучение / А.А. Коваленко, В.И. Коротеев, А.Е. Новожилов, В.М. Рыжков // Липаша1ег: Вестник высшей школы. – М.: Алмавест, 2013. – № 7. – С. 108-112.

60. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы личности в конструктах педагогической методологии / О.А. Козырева // Интернетнаука. – 2016. – № 5. – С.478-488.

61. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. 3-е изд., перераб. – М.: Академия, 2008. – 288 с.

62. Кондакова, М.Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М.Л. Кондакова, Е.В. Латыпова // Вестник образования, – М., 2013. – №5. – С. 83-91.

63. Костина, Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №1(2). – С.141-144.

64. Кудлаев, М. С. Процесс цифровизации образования в России / М.С. Кудлаев // Молодой ученый. – 2018. – №31. – С. 3-7. URL <https://moluch.ru/archive/217/52242/> (дата обращения: 11.09.2022).

65. Кузнецова, Е.В. Целостность как системообразующий принцип образования в условиях информационного общества / Е.В. Кузнецова // Наука и школа. –М.: Московский государственный педагогический университет, 2014. – № 3. – С. 69-74.

66. Кулжанбекова, Г.К. Активизация самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования / Г.К. Кулжанбекова, У.Б. Адилбаева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 12-1. – С. 176-181; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38430> (дата обращения: 14.09.2021).

67. Кушнир, М.Э. Образовательный профиль студента как инструмент персональной образовательной логистики / М.Э., Кушнир, П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский, И.С. Царьков // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 12. – С. 48-58.

68. Ладыжец, Н.С. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды / Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7, № 2 (27). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf> (дата обращения: 25.02.2021).

69. Лапшин, А. О. Глобализация и цифровое общество: заметки на полях / А.О. Лапшин // Власть. – 2019. – №1. – С. 63-68. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/vlast/article/download/6228/6076> (дата обращения: 21.02.2022).

70. Ларин, С.Н. Использование современных педагогических технологий, форм и методов организации образовательного процесса в высших учебных заведениях / С.Н. Ларин, Т.В. Стебеньева, Л.Ю. Лазарева // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: колл. монография. – Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 103-127.

71. Лебеденко, С.Г. Профориентационная игра веб-квест «Путь к профессии» [Электронный ресурс] / С. Г. Лебеденко, Т. В. Ильницкая // Трудовичка. 2010. URL: https://trudovichka.ucoz.ru/publ/metodika_obuchenija/tekhnologija_vedenija_uroka/veb_kvest_quot_put_k_professii_quot/10-1-0-23 (дата обращения: 20.03.2023).

72. Логинова, А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Электронный ресурс] / А. В. Логинова // Молодой учёный. – 2015.

– №7. – С. 809-811. URL: <http://www.moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 02.03.2022).

73. Ломоносова, Н.В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Ломоносова. – М., 2018. – 191 с.

74. Луков, Е. Как коронавирус изменит высшее образование / Е. Луков // Тайга-инфо, 01 апреля 2020. [Электронный ресурс] Доступ: <https://tauga.info/153517>(дата обращения 10.10.2020)

75. Мамаева В.А. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе средствами инновационных технологий [Текст]: Автореф. ... к.пед.наук: 13.00.08 / В.А. Мамаева. – Д. 2018.

76. Маниковская, М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали / М.А. Маниковская // Власть и управление на Востоке России. – 2019. – № 2 (87). – С. 100-106.

77. Марей, А.А. Цифровизация как изменение парадигмы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcgreview/digitalization.aspx> (дата обращения: 15.03.2023).

78. Махотин, Д.А. Дидактический анализ отношений в интерактивном образовании / Д.А. Махотин // Интерактивное образование. – 2018. – №1-2. – С.2-5. URL: https://interactiv.su/wp-content/uploads/2018/05/I0_1-interactive.pdf (дата обращения 10.04.2022).

79. Медведева, М.С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 1300.01/ М.С. Медведева. – Нижний Новгород, 2015. – 29 с.

80. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М: Ин-т практ. психологии, 1996. – 448 с.

81. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография / И.В. Авадаева [и др]. – Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (дата обращения: 14.03.2022).

82. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов: учебно-методическое пособие/ Р.Г. Айрапетов, П.Ю. Иванов, Ж.Г. Попкова, В.В. Пряхов, Ю.В. Родионова, А.С. Шеншин, Е.И. Яковлева. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2019. – 73 с.
83. Моисеев, Н.Н. Цивилизация XXI века – роль университетов / Н.Н. Моисеев // Народное образование. «Alma mater». – 1994. – № 5, 6. – С. 2-7.
84. Морозов, А.В., Самборская Л.Н. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды / А.В. Морозов, Л.Н. Самборская // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6 (131). – С. 43-48.
85. Мякишев, С.Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мякишев Сергей Леонидович. – Киров, 2007. – 164 с.
86. Наливайко, Н.В. Философский анализ системы образования в трансформирующихся обществах / Н.В. Наливайко, Е.В. Ушакова // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 26-35.
87. Наумова, Л.К. Организация самостоятельной работы магистрантов: дис. ... канд. пед. наук / Л.К. Наумова: 13.00.08 – СПб., 2006. – 169 с.
88. Национальная программа "Цифровая экономика Российской Федерации" (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 14.03.2021).
89. Образование для сложного общества: Доклад Global Education Futures / Под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. – М., 2018. – 212 с.
90. Образовательная платформа «Edmodo» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edmodo.com/> (дата обращения: 20.03.2023).

91. Образовательная платформа «Google Classroom» [Электронный ресурс]. URL: <https://classroom.google.com> (дата обращения: 20.03.2023)
92. Образовательная платформа «Moodle» [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.org/> (дата обращения 20.03.2023).
93. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. - 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2006. – 938 с.
94. Омелаенко, Н.В. Методика и организация самостоятельной работы студентов / Н.В. Омелаенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-3. – С. 538-542. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669> (дата обращения: 08.10.2023)
95. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Нальчик, 1996. – 126 с.
96. Панюкова, С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие / С.В. Панюкова. – М.: Изд-во «Прогресс», 2020. – 33 с.
97. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. П.И. Пидкасистого [и др.]. – М.: Академия, 2010. – 512 с.
98. Петрова, Н.П. Современные тенденции развития высшего образования: учебное пособие / Н.П. Петрова, С.В. Котов, Н.П. Клушина. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 128 с.
99. Писарева, С.А. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. – № 3 (35). – С. 281-288.
100. Плотников, В.А. Цифровизация производства: теоретическая сущность и перспективы развития в российской экономике [Электронный ресурс] / В.А. Плотников // Научная электронная библиотека «Киберленинка», – СПб., 2018. URL: file:///C:/Users/Home_%D0%9F%D0%9A/Downloads/tsi-

frovizatsiya-proizvodstva-teoreticheskaya-suschnost-i-perspektivy-razvitiya-v-rossiyskoy-ekonomike.pdf (дата обращения: 24.02.2022).

101. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. – 3-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 392 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13152-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/449298> (дата обращения: 31.10.2023).

102. Поползина, Н. С. Апробация модели смешанного обучения для решения проблемы качественной подготовки специалистов на студентах магистратуры [Электронный ресурс] / Н.С. Поползина, Г.В. Петрук // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014004885> (дата обращения: 11.10.2022).

103. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/#1000> (дата обращения 11.02.2023).

104. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 11.10.2019).

105. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации № 16-32-р от 28 июля 2017 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://statik.government.ru> Правительство России.

106. Пупцев, А.Е. Методическая последипломная подготовка учителя информатики в области дистанционного обучения / А.Е. Пупцев. Вильнюс: ЕГУ, 2017. – 248 с.

107. Пушкина, Г.Г. Самостоятельная работа студентов вуза: компетентностный подход и внедрение интернет-технологий / Г.Г. Пушкина // Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 94-100.

108. Речкина, Т.Д. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Речкина Татьяна Дмитриевна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 20 с.

109. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: РАО «Институт информатизации образования», 2010. – 140 с.

110. Романова, Ю.Д. (2018). Цифровая трансформация образования / Ю.Д. Романова, Л.П. Дьяконова. *Ekonomika i Upravlenie: Problemy, Resheniya*, – №. 2(2), – С. 98-104. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=edsilive&db=bsu&AN=130208764>.

111. Рубаник, А. Самостоятельная учебная деятельность студентов / А. Рубаник // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 120-124.

112. Руднев, И.Ю. Актуальные проблемы проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях развития среды учреждения высшего образования / И.Ю. Руднев. «Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективы» // материалы международной научно-практической конференции Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. I часть. – М.: МПГУ, 2019. – С. 139-143.

113. Садыкова, О.И. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.И. Садыкова. – Тула, 2003. – 21 с.

114. Самарханова, Э.К. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования / Э.К. Самарханова, А.А. Федоров, Г.А. Папуткова, И.Ф.

Фильченкова, Н.Н. Демидова // Психологическая наука и образование. – 2018. –Т. 23. – № 1. – С. 52-63.

115. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: [учеб.-метод. пособие] / [А.В. Меренков, С.В. Куньшиков, Т.И. Гречухина, А.В. Усачева, И.Ю. Вороткова; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

116. Семенова, И.Н. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе [Электронный ресурс] / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/758/Педагогическое%20образование%20в%20России_8_2014_ст.%2010.pdf (дата обращения: 04.03.2023).

117. Сеногноева, Н.А. Основы цифровизации образования: постановка вопроса [Электронный ресурс] / Н.А. Сеногноева, О.М. Устьянцева. URL: <https://e.mail.ru/attach/15823743590741141343/0%3B1/?folder-id=0&xemail=yuliya270597%40mail.ru> (дата обращения: 24.02.2022).

118. Сerezникова, Р.К. Акмеологическое сопровождение как фактор активизации научно-исследовательской деятельности студента-магистранта / Р.К. Сerezникова // Вестник ХГАЭП. - 2015. - № 1(75). - С. 53-60.

119. Сидоров, Г. Цифровой университет: применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. URL: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831> (дата обращения: 24.02.2022).

120. Смирнов, В.А. Научно-методические основы формирования системы обучения биологии в открытом информационном обществе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А. Смирнов. – СПб., 2000. – 252 с.

121. Стариченко, Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Е.Б. Стариченко, Т.В. Никулина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.

122. Стрекалова, Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде [Текст]: Дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Н.Б. Стрекалова. – С. 2017.
123. Суханов, П.В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Суханов Петр Владимирович. – Кострома, 2013. – 53 с.
124. Сыромятников, В.Г. Информационная модель ВУЗа / В.Г. Сыромятников // Мониторинг и прогнозирование. – 2000. – № 9. – С. 16-17.
125. Тамбиева, Л.А. Педагогические условия организации самостоятельной учебной деятельности магистрантов средствами информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / Тамбиева Лейла Азреталиевна: 13.00.08. – Карачаевск, 2017. – 193 с.
126. Тоискин, В.С. Трансформация образовательной среды в условиях цифровизации образования / В.С. Тоискин, В.В. Красильников, Е.С. Кулевская // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 2А. – С. 228-235.
127. Троянская, С.Л. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов. Учебное пособие / С.Л. Троянская, М.Г. Савельева. – Ижевск, Изд-во УдГУ, 2013. – 110 с.
128. Трудности и перспективы цифровизации образования [Текст] / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
129. Тульчинский, Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе / Г.Л. Тульчинский // Философские науки. – 2017. – № 6. – С. 121-136.
130. Тюрикова, Г. Организация самостоятельной работы студентов - условие реализации компетентностного подхода / Г. Тюрикова, О. Филатова, И. Прошкина, Ю. Ильина // Высшее образование в России. – М.: Московский политехнический университет, 2008. – С. 93-97.

131. Уваров, А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-shkoly-itsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya>.

132. Уваров, А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с. – Текст: электронный. – URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/418228715.pdf> (дата обращения: 20.07.2023).

133. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы" [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 14.03.2022).

134. Устюжанина, Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С. 3-12.

135. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: Консультант Плюс: электронный доступ <http://www.consultant.ru>

136. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018г. № 126). [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126> (дата обращения: 10.04.2023)

137. Федорова, М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов: учебное пособие для вузов / М.А. Федорова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 331 с. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/447233> (дата обращения: 10.04.2023).

138. Федорова, С.Н. Информационно-образовательная среда вуза: интерпретационный и содержательный анализ / С.Н. Федорова, В.И.

Токтарова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т.12. – № 4 (32). – С. 77-87.

139. Федоров, И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме / И.М. Федоров. // Молодой ученый. – 2019. – № 28 (266). – С. 246–250. – Текст: электронный. – URL: <https://moluch.ru/archive/266/61494> (дата обращения: 18.07.2023).

140. Харченко, Л.Н. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования / Л.Н. Харченко, М.А. Джахбаров, Л.В. Козилова, Н.Н. Харланова. – М.: ООО "Директмедиа Паблишинг", 2019. – 150 с.

141. Харланова, Н.Н. О проблемах и качестве магистерской подготовки в вузах России / Н.Н. Харланова, Л.Н. Харченко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 2. – С. 99-104.

142. Харченко, Л.Н. Потенциал образовательной среды педагогического вуза / Л.Н. Харченко, Л.В. Козилова // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Омск, 14 июля 2022 г.). - Стерли-тамак: АМИ, 2022. – С. 44-53.

143. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман; пер. с англ. Д. А. Куликов. – М.: Вершина, 2007. – 240 с.

144. Хомякова, С.С. Трансформация и закрепление термина «цифровизация» на законодательном уровне [Электронный ресурс] / С.С. Хомяков // Молодой ученый. – 2019. – №41. – С. 9-12. URL <https://moluch.ru/archive/279/62867/> (дата обращения: 25.02.2024).

145. Хорн, М. Смешанное обучение: использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования / М. Хорн, Х. Стейкер. – Калифорния: Jossey-Bass, 2015. – 343 с.

146. Цифровизация [Электронный ресурс] // Викисловарь. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/цифровизация> (дата обращения: 15.09.2023).

147. Цифровизации ВЭД [Электронный ресурс]. URL: http://rta.customs.ru/nrta/attachments/4628_Tsifrovizatsia_VED.pdf (дата обращения: 11.09.2022).

148. Цифровая образовательная среда электронного обучения. Методическое пособие / Е.Е. Дурноглазов, Е.А. Кузнецова, И.В. Шевердин, Т.С. Горбулина, К.А. Колесниченко. – Курск, 2019. – 64 с.

149. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – «Эксмо», 2016. – 138 с.

150. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шендрик Иван Григорьевич. – Екатеринбург, 2011. – 51 с.

151. Шилова, О.Н. Организация самостоятельной деятельности обучающихся в образовательной информационной среде / О.Н. Шилова. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/903/78903/59664?p_page=9 (дата обращения 14.02.2023).

152. Шихмурзаева А.Б. Формирование ИКТ-компетентности студентов бакалавриата в условиях информационно-педагогической среды [Текст]: Дис. ... к пед. наук 13.00.08 / А.Б. Шихмурзаева. – Д. 2018.

153. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда / В.А. Ясвин. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 332 с.

154. Allmer T. Academic Labour, Digital Media and Capitalism // Critical Sociology. – 2019. – No. 45 (4/5). – P. 599-615.

155. Aubert, Jean Eric. Promoting innovation in developing countries: a conceptual framework / Jean-Eric Aubert. – Washington: World bank, World bank inst., Knowledge for development progr., 2005. – 37 с.

156. Banados, E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. – 2006. – № 23 (3). – P. 533-550.

157. Beggs T. A. Influences and Barriers to the Adoption of Instructional Technology. 2000. Paper Presented in Proceedings of the Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN // ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446764.pdf> (дата обращения: 27.04.2023).
158. Boyatzis R.E. Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. – 116 p.
159. Butler D. L., Sellbom M. Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning // Educause Quarterly. – 2002. – No. 25 (2). – P. 22–28. URL: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0223.pdf> (дата обращения: 27.04.2022).
160. Carrington A. Pedagogy Wheel // Hippasus. URL: https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Whl_V4_RUS_HD.pdf (дата обращения: 27.04.2024).
161. Curtis, J. Bonk the Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham // Pfeiffer. – 2006. – 624 с.
162. Deem R. Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? // Comparative Education. – 2001. – No. 37 (1). – P. 7-20.
163. Drahokoupil J., Fabo B. The Platform Economy and the Disruption of the Employment Relationship. ETUI Policy Brief. – Brussels. – 2016. – 6 p. URL: <https://www.etui.org/Publications2/Policy-Briefs/European-EconomicEmployment-and-Social-Policy/The-platform-economy-andthe-disruption-of-the-employment-relationship> (дата обращения: 27.04.2022)
164. Garrison, D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines / Garrison D., Vaughan, N. // Jossey-Bass. – 2008. – 272 с.
165. Gibson S. G., Harris M. L., Colaric S. M. Technology Acceptance in an Academic Context: Faculty Acceptance of Online Education // Journal of Education for Business. – 2008. – Vol. 83, no. – P. 355-359.

166. Hassan R. The worldly space: the digital university in network time // British Journal of Sociology of Education. – 2017. – No. 38 (1). – P. 72-82.
167. Hubwieser, P. Perspectives and Visions of Computer Science Education in K–12 Schools / P. Hubwieser, M. Armoni, M.N. Giannakos, R.T. Mittermeir // ACM Transactions on Computing Education. – 2014. – V.14. – N.2. – P. 7:1–7:9.
168. Jensen T. Higher Education in the Digital Era. The Current State of Transformation Around the World // International Association of Universities. 2019. P. 28–42. URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf (дата обращения: 27.04.2024).
169. Mama M., Hennessy S. Developing a Typology of Teacher Beliefs and Practices Concerning Classroom Use of ICT // Computers & Education. – 2013. – No. 68. – P. 380-387.
170. McMillan J.J., Cheney G. The Student as Consumer: The Implications and Limitations of a Metaphor // Communication Education. – 1996. – No. 45 (1). – P. 1-15.
171. Mulder A. The University as a Community in the Digital Age. Places of Engagement. – Amsterdam University Press, 2018. – 160 p.
172. Ocak M.A. Why are Faculty Members not Teaching Blended Courses? Insights from Faculty Members // Computers & Education. – 2011. – No. 56 (3). – P. 689–699.
173. Puentedura R. R. SAMR: A Contextualized Introduction. Lecture at Pine Cobble School, 2014 // Hippasus. URL: <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf> (дата обращения: 27.04.2023).
174. Riihelainen, J.M. Focus On: Digital learning environments - the best way forward? / J.M. Riihelainen, D. Crosier. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-digital-learning-environments-%E2%80%93-best-way-forward_en (дата обращения 14.02.2022).

175. Rovai, A.P. Distance learning in higher education: a programmatic approach to planning, design, instruction, evaluation, and accreditation / A.P. Rovai, M.R. Ponton, J.D. Baker. - New York: Teacher College Press, 2008. – 212 p.
176. Sharma, P. Blended Learning / P. Sharma, B. Barrett. – Oxford: Macmillan, 2007. – 160 p.
177. Spotts T.H., Bowman M.A. Increasing Faculty Use of Instructional Technology: Barriers and Incentives // Educational Media International 1993. – No. 30 (4). – P. 199-204.
178. Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment // ReCALL. – 2010. – № 19(1). – P. 57-78.
179. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation [Электронный ресурс] / Tomlinson, B., Whittaker, C. // British Council – 2013. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf (дата обращения: 25.02.2022).
180. Wozney L., Venkatesh V., Abrami P. Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices // Journal of Technology and Teacher Education. – 2006. – No. 14 (1). – P. 173–207. URL: https://www.researchgate.net/profile/Lori_Wozney/publication/255566914_Implementing_Computer_Technologies_Teachers'_Perceptions_and_Practices/links/572b586408aef7c7e2c6af9c/ImplementingComputer-Technologies-Teachers-Perceptions-and-Practices.pdf (дата обращения: 27.04.2023).

Приложение А

Таблица 18. Оценка магистрантами уровня самомотивации и самопланирования

Студент курса _____		Общее количество баллов					
		Средний балл					
При заполнении анкеты плотно заштрихуйте нужный кружок карандашом: ● – правильная отметка		Возможные варианты ответов на вопросы анкеты: 1. Совершенно не согласен (не согласна). 2. Не согласен (не согласна). 3. Не имею четкого ответа. 4. Согласен (согласна). 5. Совершенно согласен (согласна).					
№ п.п.	Вопросы анкеты	Оценка по пятибалльной шкале					
		1	2	3	4	5	
1.	Осуществляю ли я мотивацию своей деятельности	○	○	○	○	○	
2.	Я владею методами мотивации своей деятельности	○	○	○	○	○	
3.	Часто ли я мотивирую свою деятельность	○	○	○	○	○	
4.	Осуществляю ли я планирование своей деятельности	○	○	○	○	○	
5.	Я владею методами планирования своей деятельности	○	○	○	○	○	
6.	Часто ли я планирую свою деятельность	○	○	○	○	○	
7.	Я не нуждаюсь во внешнем стимулировании	○	○	○	○	○	
8.	Я владею способностью ставить цели и достигать их	○	○	○	○	○	
9.	Я умею выделять основные этапы (более простые задачи) в достижении цели	○	○	○	○	○	
10.	Я всегда осуществляю подготовку к выполнению запланированной задачи	○	○	○	○	○	
11.	Обучаясь в академии, я приобрел умения самомотивации и самопланирования	○	○	○	○	○	
12.	Я оцениваю сформированность компонентов самомотивации и самопланирования на отметку: 1, 2, 3, 4, 5 (5 – максимальный балл).	○	○	○	○	○	
Среднее значение, Хср.							

Таблица 19. Оценка магистрантами уровня самоорганизации и самоуправления

Студент курса _____		Общее количество баллов					
		Средний балл					
При заполнении анкеты плотно заштрихуйте нужный кружок карандашом:		Возможные варианты ответов на вопросы анкеты:					
● – правильная отметка		1. Совершенно не согласен (не согласна). 2. Не согласен (не согласна). 3. Не имею четкого ответа. 4. Согласен (согласна). 5. Совершенно согласен (согласна).					
№ п.п.	Вопросы анкеты	Оценка по пятибалльной шкале					
		1	2	3	4	5	
1.	Осуществляю ли я организацию своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
2.	Я владею методами организации своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
3.	Я постоянно прибегаю к организации своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
4.	Осуществляю ли я управление своей деятельностью	☐	☐	☐	☐	☐	
5.	Я владею методами управления своей деятельностью	☐	☐	☐	☐	☐	
6.	Часто ли я использую правление своей деятельностью	☐	☐	☐	☐	☐	
7.	Я умею ставить измеримые цели	☐	☐	☐	☐	☐	
8.	Я владею и применяю метод приоритизации задач	☐	☐	☐	☐	☐	
9.	Я умею находить выходы из разных ситуаций и решать проблемы	☐	☐	☐	☐	☐	
10.	Я всегда выполняю то, что обещал	☐	☐	☐	☐	☐	
11.	Обучаясь в академии, я приобрел умения самоорганизации и самоуправления	☐	☐	☐	☐	☐	
12.	Я оцениваю сформированность умений самоорганизации и самоуправления на отметку: 1, 2, 3, 4, 5 (5 – максимальный балл).	☐	☐	☐	☐	☐	
Среднее значение, Хср.							

Таблица 20. Оценка магистрантами уровня самоконтроля и самооценки

Студент курса _____ _____		Общее количество баллов					
		Средний балл					
При заполнении анкеты плотно заштрихуйте нужный кружок карандашом:		Возможные варианты ответов на вопросы анкеты:					
● – правильная отметка		1. Совершенно не согласен (не согласна). 2. Не согласен (не согласна). 3. Не имею четкого ответа. 4. Согласен (согласна). 5. Совершенно согласен (согласна).					
№ п.п.	Вопросы анкеты	Оценка по пятибалльной шкале					
		1	2	3	4	5	
1.	Осуществляю ли я контроль своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
2.	Я владею методами контроля своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
3.	Часто ли я контролирую свою деятельность	☐	☐	☐	☐	☐	
4.	Осуществляю ли я оценку своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
5.	Я владею методами оценки своей деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	
6.	Часто ли я оцениваю свою деятельность	☐	☐	☐	☐	☐	
7.	Я имею представления о качестве усвоенного материала по каждой дисциплине	☐	☐	☐	☐	☐	
8.	Я всегда соблюдаю сроки выполнения заданий	☐	☐	☐	☐	☐	
9.	Я имею представления о своих плюсах и минусах в умении самоконтроля и самооценки	☐	☐	☐	☐	☐	
10.	Я осознаю необходимость систематической и ритмичной работы по усвоению учебного материала	☐	☐	☐	☐	☐	
11.	Обучаясь в академии, я приобрел умения самоконтроля и самооценки	☐	☐	☐	☐	☐	
12.	Я оцениваю сформированность умений самоконтроля и самооценки на отметку: 1, 2, 3, 4, 5 (5 – максимальный балл).	☐	☐	☐	☐	☐	
	Среднее значение, Хср.						

Приложение Б

Фрагменты рабочих программ дисциплин (раздел Самостоятельная работа)

Дисциплина «Методология и методы научных исследований»

Трудоемкость 5 з.е., 180ч, в т.ч. 87ч СРС

№	Тема занятия	Задание для СРС с использованием цифровых технологий	Результат (формируемый компонент)
1	История науки	Работа с электронным учебником (модуль 1): изучение презентаций и видеофрагментов. Систематизация материала в виде инфографики периодизации. Интерактивный тест «Периодизация истории науки».	содержательный компонент: систематизация знаний об этапах развития науки информационно-технологический компонент: работа с электронным учебником, видеоматериалами, цифровой сервис по созданию инфографики
2	Методология науки. Уровни методологии.	Работа с электронным учебником (модуль 1): анализ таблицы «уровни методологии» с использованием интерактивной схемы. Визуализация с помощью интеллект-карты иерархической схемы, отражающей основные методологические подходы, их ключевые характеристики, примеры применения в педагогических исследованиях (на основе анализа 2-3 диссертаций) с последующим обсуждением	содержательный компонент: усвоение понятийно-категориального аппарата методологии науки информационно-технологический компонент: работа с электронным учебником, отработка навыков создания интеллект-карты
3	Научное познание как предмет методологического анализа	Работа в малых группах использованием облачного сервиса Яндекс Документы: совместное заполнение таблицы «Сравнительный анализ обыденного и научного познания» с последующим обсуждением на семинаре.	деятельностный компонент: формирование навыков групповой работы и критического анализа информационно-технологический компонент: работа с облачными сервисами
4	Методы анализа и построения научных теорий	Индивидуальная работа с электронным учебником (модуль 5). Разработка алгоритма: Пошаговый план проведения научного исследования с использованием цифрового конструктора алгоритмов	деятельностный компонент: развитие умений выявления и формулировки научных проблем

		онлайн доски VK Доска на основе шаблона	информационно-технологический компонент: работа с электронной доской, способность к алгоритмическому мышлению
5	Методология научного поиска и обоснование его результатов. Организация педагогического эксперимента.	Разработка логической структуры гипотезы и проектного предложения программы эксперимента с использованием шаблона в облачном документе Яндекс или Google. Взаимное рецензирование проектных предложений в группах с использованием инструмента «Комментарий» в облачном документе.	мотивационный компонент: формирование готовности с самостоятельной научно-исследовательской деятельности деятельностный компонент: умение проектировать педагогический эксперимент
6	Методология исследования процессов в педагогическом образовании	Подготовка обзора литературных источников на основе работы с научной библиотекой E-Library. Оформление в соответствии с ГОСТ.	содержательный компонент: углубление знаний в области методологии педагогических исследований информационно-технологический компонент: работа с цифровым порталом научной библиотеки

Принципы и критерии оценивания заданий СРС:

- оценка процесса (логика рассуждений, аргументация, структура, соответствие методологическим требованиям), а не только продукта;
- привязка к личному контексту (примеры из собственной педагогической практики, учебной деятельности, личного опыта);
- рефлексивная глубина (самоанализ, формулировка личной позиции, осознание затруднений);
- устная защита (краткая презентация, ответы на вопросы).

Дисциплина «Инновационные процессы в образовании»

Трудоемкость 5 з.е., 180ч, в т.ч. 89ч СРС

№	Тема занятия	Задание для СРС с использованием цифровых технологий	Результат (формируемый компонент)
1	Педагогическая инноватика	Прохождение онлайн-курса «Инновационные процессы в образовании» Модуль 1. Самостоятельное изучение видеолекций, выполнение интерактивных заданий. Прохождение тестирования по модулю. https://online.edu.ru/public/course?cid=1107694 Разработка интеллект-карты «Ключевые понятия педагогической инноватики» с использованием цифровой платформы (VK Доска, Xmind, Draw.io). Карта должна отражать объект. Предмет, задачи инноватики, связь с другими науками, содержать примеры из истории отечественной и зарубежной педагогики.	мотивационные и содержательный компоненты: формирование интереса к инновационной деятельности, усвоение базовых понятий информационно-технологический компонент: владение инструментами визуализации
2	Инновационный педагогический процесс	Создание инфографики-процесса «Структура педагогического нововведения». Используя цифровой инструмент (VK Доска, SUPA, Wilda, Draw.io, Canva). Схема должна отражать этапы инновационного процесса, критерии оценки инновационного педагогического процесса. Этапы и их взаимосвязи необходимо реализовать посредством цветового кодирования.	содержательный компонент: понимание структуры и закономерностей инновационного процесса информационно-технологический компонент: создание визуальной модели
3	Актуальные проблемы образования и инновационная политика	Подготовка аналитического обзора «Актуальные проблемы и инновационные решения в образовании». Изучить цифровые ресурсы Минобрнауки и Минпросвещения, Рособнадзора, научные библиотеки и выявить 2-3 актуальные проблемы. Подготовить структурированный обзор источников, выполнить анализ инновационных подходов к их решению, оценить эффективность образовательной политики на примере региона или организации, аргументировать собственную позицию.	содержательный и деятельностный компоненты: формирование навыка анализа, аргументации и критического мышления информационно-технологический компонент: работа с научными базами и цифровыми порталами
4	Проектирование образовательной среды	Разработка проектного предложения проектирования инновационной образовательной среды в малых группах с помощью совместной визуализации посредством VK Доски и Яндекс документов. Выполнить анализ текущей ситуации ЦОС ЮФУ. Отрастить этапы проектирования ОС в виде пошагового алгоритма, определить необходимые	деятельностный компонент: умение проектировать ОС информационно-технологический компонент: работа с цифровыми конструкторами

		инновационные изменения, составить план их реализации. Каждый этап сопроводить комментариями о возможных цифровых инструментах реализации. Взаимное рецензирование проектов в малых группах через инструмент «Комментарии». Устная защита.	
5	Инновационные образовательные технологии	Создание ментальной карты «Классификация инновационных образовательных технологий» с помощью цифровых средств визуализации (VK Доска, SUPA, Wilda, Draw.io, Canva). На схеме отразить имитационные (ролевые игры, тренинги) и неимитационные технологии (кей-стаи, дискуссии, мозговой штурм). Каждая технология сопровождается краткой характеристикой и примерами применения в педагогической практике	содержательный компонент: систематизация знаний об образовательных технологиях информационно-технологический компонент: визуализация классификационных схем
6	Структура инновационного образовательного проекта	Разработка структуры инновационного образовательного проекта на основе методических указаний. Заполнение шаблона паспорта проекта в облачном документе: актуальность, проблема, цель, задачи, целевая аудитория, продукты, этапы, ресурсы, риски, критерии эффективности. Презентация проекта. Устная защита. Подготовка к тестированию с использованием онлайн тренажера.	деятельностный компонент: умение планировать и организовывать инновационный эксперимент информационно-технологический компонент: визуализация алгоритмов
7	Компетентностный подход в образовании	Рефлексивное эссе «Компетентностный подход в моей профессиональной деятельности: опыт, вызовы, перспективы». Эссе должно содержать анализ собственного опыта, выявление затруднений и способов их преодоления, формулировку личной позиции о роли компетентностного подхода в образовании, проекцию на будущую профессиональную деятельность.	мотивационный компонент: осознание личного опыта, формирование профессиональной позиции
8	Технология проектного обучения	Разработка интеллект-карты «Технология проектного обучения» с помощью цифровых сервисов (VK Доска, Xmind, Draw.io), отражающую цель, этапы проектного обучения, роль преподавателя и обучающегося, критерии оценки проектной деятельности. Сопровождается примерами из практики.	содержательный компонент: понимание технологии проектного обучения информационно-технологический компонент: визуализация технологии процесса
9	Интерактивные методы и	Разработка сценария занятия с использованием интерактивных технологий в малых группах с помощью шаблона.	деятельностный компонент умение проектирование

	технологии в образовании	Необходимо разработать или подобрать ЦОР для разных этапов занятия. Устная защита о целесообразности применения интерактивных методов и технологий на различных этапах занятия.	интерактивные занятия информационно-технологический компонент: работа с цифровыми ресурсами
--	--------------------------	---	--

Учебная практика: научно-исследовательская работа
Трудоемкость 3 з.е., 108ч, в т.ч. 104ч СРС

№	Этап практики	Задание для СРС с использованием цифровых технологий	Результат (формируемый компонент)
1	Установочная конференция. Постановка целей и задач практики	Разработка индивидуального плана-графика прохождения практики. Размещение плана-графика в облачной папке практики на Яндекс диске. Установка контрольных точек с помощью планировщика Яндекс календарь. Согласование плана с руководителем через инструмент «Комментарии».	мотивационные и деятельностный компоненты: умение планирования НИД информационно-технологический компонент: работа с облачными сервисами
2	Научно-методические основы исследования. Анализ литературы	Составление реферативного обзора научно-методической литературы с использованием научных библиотек (eLibrary, ЭБС ЮФУ, Лань). Оформление обзора по требованиям ГОСТ и размещение в репозитории группы по НИР. Составление списка литературы с помощью онлайн генератора(https://open-resource.ru/spisok-literatury/ , Цифровая наука https://digitalnauka.ru/online_bibliograf/)	содержательный компонент: углубление знаний по теме исследования информационно-технологический компонент: навки работы с ЭБС и библиографическими сервисами
3	Разработка методологии исследования	Создание интеллект-карты «Методологический аппарат исследования». Сопровождение каждого элемента кратким обоснованием выбора. Визуализации связей между компонентами методологического аппарата.	содержательный и деятельностный компоненты: систематизация знаний о методологии исследования и формирование навыком методологического проектирования информационно-технологический компонент: визуализация научного аппарата
4	Разработка программы	Разработка проектного предложения «Программа опытно-экспериментальной	деятельностный компонент: умение

	экспериментальной работы	работы» в облачном документе с использованием шаблона, которое должно включать описание экспериментальной и контрольной групп, диагностического инструментария, этапов эксперимента, критериев оценки эффективности, методов обработки данных Взаимное рецензирование проектных предложений через инструмент «Комментарии»	проектировать педагогический эксперимент информационно-технологический компонент: совместная работа с облачными документами
5	Сбор и обработка эмпирических данных	Создание цифровой базы данных с помощью облачных форм и таблиц, проведение статистической обработки с помощью встроенных функций, визуализация результатов. Составление аналитической записки по результатам обработки данных с формулированием предварительных выводов.	деятельностный компонент: формирование навыков сбора, обработки и интерпретации эмпирических данных информационно-технологический компонент: владение цифровыми инструментами анализа данных
6	Разработка методической системы	Разработка проекта методической системы (авторской технологии). Размещение проекта в репозитории для обсуждения и получения обратной связи от научного руководителя.	деятельностный компонент: умения проектирования педагогических систем
7	Подготовка научной статьи и доклада	Написание научной статьи по теме исследования. Оформление статьи. Подготовка презентации доклада для участия в научно-практической конференции. Размещение статьи и цифровом портфолио.	мотивационный компонент: готовность к публичной апробации результатов исследования
8	Ведение дневника и отчета по практике	Ведение электронного дневника практики с регулярным заполнением в облачном документе или Календаре. Фиксация всех видов выполненных работ, трудностей и способов их преодоления, личных достижений.	информационно-технологический компонент: ведение электронной документации
9	Подготовка и защита отчета	Подготовка итоговой презентации о результатах практики	мотивационный компонент: готовность к самопрезентации информационно-технологический компонент: создание презентации и видеозаписи для саморефлексии