

**Павлова Екатерина Викторовна**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
Амурского государственного университета

**Иванова Елена Александровна**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
Амурского государственного университета

**Хондошко Юлия Владимировна**

старший преподаватель кафедры энергетики  
Амурского государственного университета

## **РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ [1]**

### **Аннотация:**

*В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования. Показано, что традиционные подходы к типологизации и организации самостоятельной работы нуждаются в коррекции с учетом специфики реализации учебного процесса в условиях электронной информационно-образовательной среды. Приведены результаты сравнительного эмпирического исследования регуляционных качеств студентов (саморегуляции, ригидности, личностных дезорганизаторов времени, переживаний в деятельности), имеющих различный общий уровень саморегуляции. Ведущими личностными дезорганизаторами времени студентов, независимо от уровня саморегуляции, являются «эмоциональная напряженность» и «эмоциональная апатия». Среди навыков самостоятельной работы у студентов наименее сформированы действия, связанные с использованием средств электронной информационно-образовательной среды. Выявлены мишени психолого-педагогического воздействия для повышения эффективности самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования.*

### **Ключевые слова:**

*самостоятельная работа студентов, цифровизация образования, саморегуляция, регуляционные качества, ригидность, переживания в деятельности, личностные дезорганизаторы времени.*

**Pavlova Ekaterina Viktorovna**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Psychology and Pedagogy Department,  
Amur State University

**Ivanova Elena Aleksandrovna**

PhD in Education Science, Associate Professor,  
Psychology and Pedagogy Department,  
Amur State University

**Khondoshko Yuliya Vladimirovna**

Senior Lecturer, Energetics Department,  
Amur State University

## **THE ROLE OF SELF-REGULATION IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF BACHELORS IN THE CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION [1]**

### **Summary:**

*The study considers the problem of organizing students' independent work in the context of education digitalization. It is shown that traditional approaches to classification and organization of independent work need correction, taking into account the specifics of the educational process implementation in an electronic informational and educational sphere. The results of a comparative empirical study of students' regulatory qualities (self-regulation, rigidity, personal disruptors of time, experiences in activity) with a different general level of self-regulation are presented. The leading personality disorganizers of time, regardless of the level of self-regulation, are «emotional tension» and «emotional apathy». Students have the least formed qualities of electronic information and educational environment usage. The targets of psychological and pedagogical influence for increasing the effectiveness of students' independent work in the context of digitalization of education have been identified.*

### **Keywords:**

*independent work of students, digitalization of education, self-regulation, regulatory qualities, rigidity, experience in activity, personal disruptors of time.*

Современное высшее образование претерпевает ряд существенных изменений, и наиболее глобальным из них является цифровизация. Несмотря на широкую распространенность, данный термин еще не имеет однозначного толкования. В наиболее общем виде цифровизация может быть понята как формирование наряду с традиционной электронно-информационной образовательной среды, а также частичный переход учебно-воспитательного процесса в цифровое образовательное пространство. Соответственно, изменяется соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов в сторону последней.

В действующих образовательных стандартах высшего образования значительное внимание уделяется самостоятельной работе студентов – количество выделяемых на нее часов было

увеличено при переходе к стандартам третьего поколения. Увеличение роли, отводимой самостоятельной работе, необходимо для того, чтобы перевести студента из пассивного в активный статус потребителя знаний. Однако цифровая среда принципиально изменяет требования как к процессу и результату самостоятельной работы студентов, так и к личностным качествам студента, обеспечивающим эффективность данной работы. Указанные особенности самостоятельной работы студентов в цифровой образовательной среде недостаточно изучены.

Самостоятельная работа рассматривается как вид деятельности, направленный на стимулирование активности познавательного процесса, как «основа самообразования и как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью обучающихся» [2, с. 41]. Специалистам и практикам в области педагогики и педагогической психологии хорошо известен тот факт, что качество и объем усвоения учебного материала существенно зависят от способа его представления и количества усилий, прилагаемых студентом при работе с ним. По мнению И.В. Барулиной, «более 50 % знаний, усваиваемых студентом, возможно получить только за счет его активной самостоятельной работы» [3], значимая роль в организации которой принадлежит преподавателю. В условиях дистанционного образования этот показатель повышается [4].

Одними из первых рассматривали самостоятельную работу в рамках частных классификаций В.А. Добромыслов, В.В. Голубкова, Е.Я. Голант. В.П. Стрекозин и В.А. Онищук дополнили подход включением в сферу исследования метода обучения. Б.П. Есипов, Р.Б. Срода, А.В. Усова, Б.А. Сахаров, Н.С. Пурышева, Г.С. Асонова выделяют разнообразные виды самостоятельной работы, исходя из различных критериев, в том числе, по степени трудности их выполнения, по степени новизны получаемого материала и др. [5].

Таким образом, можно заключить, что самостоятельная работа студентов – это форма организации образовательного процесса, направленная на достижение студентом определенного результата без непосредственного вмешательства преподавателя (который участвует только на этапах формирования задания и оценки результатов, при необходимости оказывая консультативную помощь). Поэтому самостоятельная работа студентов зависит, в том числе, и от отношений обучающихся с преподавателями.

Использование возможностей современных электронных информационных образовательных технологий позволяет значительно расширить рамки организации самостоятельной работы студентов и, следовательно, повысить качество образования. Но в то же время большое количество источников информации не позволяет обучающемуся выбрать достоверный, дезориентирует его [6].

Включение Интернета в образовательный процесс повлияло на ход педагогического взаимодействия, значительно ускорились информационно-коммуникационные процессы. По мнению Э. Гидденса, произошло «сворачивание пространства и времени» в связи с тем, что субъекты образовательной среды, благодаря наличию информационно-коммуникационных технологий, стали работать в режиме реального времени. В.Н. Елисеев подчеркивает, что в современном образовании Интернет в виде информационно-коммуникационной структуры определил новый тип педагогического взаимодействия и, соответственно образовательного пространства, которое позволило актуализировать познавательную самостоятельность студентов [7].

Система информационно-коммуникационных связей на основе освоения инструментов веб-технологий (технический аспект), инициирующихся посредством педагогических технологий (аксиологический аспект), развивает познавательную самостоятельность студентов. Результатом такой самостоятельности является личностно-профессиональное развитие, которое включает в себя: освоение новых знаний, умений и навыков, а также способов и видов деятельности, ориентированных на познание информации как ценности [8]. Как отмечает И.В. Барулина, при правильной организации самостоятельная работа развивает у студента не только технические навыки работы, но и воспитывает «организованность, дисциплинированность, умение проявлять инициативу, активность в решении поставленных задач» [9, с. 8].

Одним из факторов успешности самостоятельной работы студентов является уровень развития саморегуляционных качеств. Исследования саморегуляции студентов вуза широко представлены как в психологической, так и в педагогической литературе. Изучены стили и особенности саморегуляции студентов, разнообразные корреляты саморегуляции [10]. При этом саморегуляция традиционно рассматривается в широком диапазоне: от психофизиологических особенностей до уровня норм и ценностей, духовности и т. д. [11]. В значительном числе работ на разных выборках исследуются выделенные В.И. Моросановой компоненты «стиля саморегуляции»: планирование, моделирование и программирование собственной деятельности и поведения, оценивание результатов, регуляционная гибкость и самостоятельность [12].

Несмотря на наличие положительных сторон, связанных с цифровизацией, переход образовательного процесса в цифровую образовательную среду инициирует «энергию страха», возникающую в любой живой системе при ее изменениях [13]. Соответственно, повышаются требования к флексибильности субъектов образовательного процесса, их готовности учиться и работать в изменяющихся, динамичных условиях. Г.В. Залевский, рассматривая открытость как одну из важнейших характеристик образовательной системы, подчеркивает негативную роль высокой установочной ригидности ее субъектов, приводящей к непринятию изменений [14]. Помимо установочной, важное значение придается также сенситивной ригидности (эмоциональная реакция на новизну) и актуальной ригидности, отражающей текущее состояние субъекта.

Работа в электронной информационно-образовательной среде предъявляет повышенные требования к умению студента распоряжаться собственным временем. Это обусловлено, с одной стороны, наличием множества разнонаправленных стимулов, способных отвлечь от выполняемой задачи, а с другой – необходимостью переработки большого объема информации для получения необходимого результата. В связи с этим представляется продуктивным исследование личностных дезорганизаторов времени (О.В. Кузьмина) [15], приводящих к неэффективному его использованию.

Еще одним немаловажным фактором, влияющим на эффективность деятельности, являются переживания, возникающие в процессе ее выполнения. Предложенный Е.Н. Осиним и Д.А. Леонтьевым конструкт «переживания в деятельности» получил широкое распространение применительно к различным областям практики, включая учебную деятельность [16].

Цель исследования: изучение регуляторных качеств студентов с различным уровнем саморегуляции с позиции их значимости для успешной самостоятельной работы. Гипотеза исследования: регуляторные качества студентов различаются в зависимости от общего уровня саморегуляции; уровень сформированности регуляторных качеств значительной части студентов недостаточен для эффективной самостоятельной работы в электронно-информационной образовательной среде.

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». Выборку составили 100 студентов 1–4 курсов энергетического факультета (прошли анкетирование), из них 55 студентов 2–3 курсов приняли участие в тестировании. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский), «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» (О.В. Кузьмина), «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев). Также студентам предлагался «Лист самооценки учебных умений», направленный на выявление сформировавшихся навыков самостоятельной работы. Для статистической обработки данных использовался критерий Манна – Уитни (при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ).

В соответствии с целью исследования испытуемые были разделены на три группы. Критерием для разделения являлся общий уровень саморегуляции студента, определенный по методике В.И. Моросановой. Студенты с высоким уровнем саморегуляции (среднее значение  $35,4 \pm 2,27$  балла) составили 34,55 % выборки, со средним уровнем саморегуляции (среднее значение  $28,2 \pm 2,65$  балла) – 49,09 %, с низким (среднее значение  $21,6 \pm 1,24$  балла) – 16,36 % выборки. Далее каждая из групп рассматривалась самостоятельно, число студентов в каждой из групп принималось за 100 %. Традиционно при проведении сравнительных исследований испытуемые со средними показателями из дальнейшего рассмотрения исключаются [17], однако, учитывая наличие статистически значимых различий между всеми группами, мы сочли целесообразным в дальнейшем анализировать данные по всем испытуемым.

Методика В.И. Моросановой, помимо общего уровня саморегуляции, позволяет оценить уровень сформированности отдельных регуляторных качеств (таблицы 1, 2).

**Таблица 1 – Показатели сформированности регуляторных качеств у студентов с различным уровнем саморегуляции (описательная статистика)**

Качество	Группа с высоким уровнем саморегуляции		Группа со средним уровнем саморегуляции		Группа с низким уровнем саморегуляции	
	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение
Планирование	7,47	0,90	5,11	2,14	4,89	2,03
Моделирование	6,00	1,53	4,85	1,49	3,33	1,41
Программирование	6,58	1,26	5,85	1,17	4,67	1,41
Оценивание результатов	6,32	1,25	5,37	1,52	3,67	1,50
Гибкость	7,00	1,41	6,11	1,69	4,44	0,88
Самостоятельность	6,47	1,39	5,70	1,75	4,11	1,96

Было выявлено, что лучше всего у студентов, независимо от общего уровня саморегуляции, развито планирование собственных действий. Также присутствуют достаточно высокие показатели гибкости – способности перестраивать свою деятельность и управление ею при изменении внешних и внутренних условий. При этом у значительной части студентов недостаточно сформированы представления о внешних и внутренних значимых условиях выполнения деятельности (шкала «моделирование»). То есть, несмотря на наличие способности менять свою деятельность, студенты не имеют достаточной ориентировки, навыка учета обстоятельств, в соответствии с которыми эти изменения должны происходить.

**Таблица 2 – Показатели сформированности регуляционных качеств у студентов с различным уровнем саморегуляции, %**

Наименование шкалы	Группа с высоким уровнем саморегуляции			Группа со средним уровнем саморегуляции			Группа с низким уровнем саморегуляции		
	Уровень			Уровень			Уровень		
	Низк.	Средн.	Высок.	Низк.	Средн.	Высок.	Низк.	Средн.	Высок.
Планирование	0,0	15,8	84,2	22,2	44,5	33,3	33,3	44,4	22,3
Моделирование	10,5	57,9	31,6	22,2	66,7	11,1	44,4	55,6	0,0
Программирование	0,0	78,9	21,1	11,1	77,8	11,1	55,6	44,4	0,0
Оценивание результатов	0,0	52,6	47,4	11,1	63,0	25,9	33,3	66,7	0,0
Гибкость	10,5	47,4	42,1	14,8	63,0	22,2	33,3	66,7	0,0
Самостоятельность	0,0	78,9	21,1	22,2	59,3	18,5	33,3	66,7	0,0

Статистически значимые различия выявлены между группами студентов с высоким и со средним общим уровнем саморегуляции по показателям планирования ( $U = 88,0$ ), моделирования ( $U = 143,5$ ) и оценивания результатов ( $U = 158,5$ ). У студентов со средним общим уровнем саморегуляции, по сравнению со студентами с низким уровнем саморегуляции, выше показатели моделирования ( $U = 54,5$ ), прогнозирования ( $U = 61,0$ ), оценивания результатов ( $U = 50,5$ ) и гибкости ( $U = 48,0$ ). Группы студентов с высоким и низким уровнями саморегуляции значительно различаются по всем шкалам методики. Таким образом, показатели моделирования и оценивания результатов существенно различаются в зависимости от общего уровня саморегуляции. Показатели самостоятельности студентов с высоким и средним уровнями саморегуляции не различаются, у большинства студентов она выражена умеренно.

В группах с высоким и средним уровнями саморегуляции преобладают студенты с умеренно выраженной актуальной и сенситивной ригидностью (таблица 3). Они достаточно спокойно воспринимают происходящие в их жизни изменения, что отражается в текущем состоянии. В группе с высоким уровнем саморегуляции отсутствуют студенты с ярко выраженной актуальной ригидностью. У трети студентов в каждой из рассматриваемых групп высокий уровень установочной ригидности, проявляющийся в непринятии изменений, стремлении использовать привычные действия и способы решения задач.

**Таблица 3 – Показатели ригидности студентов с различным уровнем саморегуляции, %**

Наименование шкалы	Группа с высоким уровнем саморегуляции				Группа со средним уровнем саморегуляции				Группа с низким уровнем саморегуляции			
	Уровень				Уровень				Уровень			
	низкий	умеренный	высокий	очень высокий	низкий	умеренный	высокий	очень высокий	низкий	умеренный	высокий	очень высокий
Актуальная ригидность	21,1	78,9	0,0	0	15,4	57,7	26,9	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0
Сенситивная ригидность	10,5	84,2	5,3	0	11,5	53,9	34,6	0,0	11,1	22,2	66,7	0,0
Установочная ригидность	5,3	63,2	31,5	0	3,8	61,6	30,8	3,8	0,0	66,7	33,3	0,0

Уровень актуальной ( $U = 138,5$ ) и сенситивной ( $U = 140,0$ ) ригидности значительно ниже у студентов с высоким уровнем саморегуляции по сравнению со студентами со средним уровнем; последние, в свою очередь, не отличаются по уровню актуальной и сенситивной ригидности от студентов с низким уровнем саморегуляции. Значимые различия по уровню установочной ригидности между рассматриваемыми группами не выявлены. Таким образом, регуляция деятельности

в большей степени связана с эмоциональной реакцией на новизну и текущим состоянием, нежели с наличием фиксированных установок.

В результате анализа личностных дезорганизаторов времени было выявлено, что во всех группах у значительной части студентов ведущим дезорганизатором является «эмоциональная напряженность» (таблица 4), особенно много студентов с ее преобладанием в группе с высоким уровнем саморегуляции. Значимые различия по уровню эмоциональной напряженности между группами отсутствуют. Причинами эмоциональной напряженности в деятельности студента могут быть объективная нехватка времени в связи с большим объемом решаемых задач, высокая ответственность, страх наказания за невыполнение работы и т. д. Переживание напряжения в деятельности, с одной стороны, способствует мобилизации усилий для достижения желаемого результата, а с другой – постепенно приводит к истощению.

**Таблица 4 – Преобладающие личностные дезорганизаторы времени у студентов с различным уровнем саморегуляции (процентное распределение)**

Преобладающие личностные дезорганизаторы времени	Доля студентов		
	группа с высоким уровнем саморегуляции	группа со средним уровнем саморегуляции	группа с низким уровнем саморегуляции
Ценностно-смысловые	5,3	14,8	11,1
Организационные	0,0	7,4	0,0
Мотивационные	0,0	7,4	0,0
Эмоциональная апатия	31,6	14,8	22,2
Эмоциональная напряженность	47,3	33,4	33,4
Равно выражены эмоциональная апатия и эмоциональная напряженность	10,5	11,1	11,1
Другие сочетания двух в равной степени выраженных дезорганизаторов	0,0	11,1	22,2
Доминирование не выражено	5,3	0,0	0,0

На втором месте по численности студентов с преобладанием данного дезорганизатора во всех группах находится «эмоциональная апатия», значимые различия между группами отсутствуют. Апатия рассматривается в научной литературе в том числе как «охранительная» реакция, позволяющая экономить усилия в эмоционально напряженной ситуации, а также при выполнении деятельности, не имеющей для субъекта личностного смысла. Применительно к учебно-профессиональной деятельности студентов справедливы оба этих утверждения.

В группе респондентов с высоким уровнем саморегуляции не выявлены студенты с преобладанием «организационных» и «мотивационных» дезорганизаторов времени. Студенты с развитой саморегуляцией понимают смысл выполняемой ими деятельности и умеют определить последовательность ее выполнения, распределить усилия и ресурсы; они не равнодушны по отношению к собственной жизни и выполняемой деятельности. Схожие тенденции (по данным процентного распределения респондентов) наблюдаются в группе студентов с низким уровнем саморегуляции, однако «мотивационные» дезорганизаторы у этой части выборки встречаются в сочетании с «организационными» дезорганизаторами (у 11,1 % респондентов) и с «эмоциональной апатией» (у 11,1 % респондентов). В группе студентов со средним уровнем саморегуляции наравне с «эмоциональной апатией» выражены «ценностно-смысловые» дезорганизаторы времени, интерпретируемые О.В. Кузьминой как отсутствие целей и намерений в жизни, отсутствие личных перспектив. У 11,1 % респондентов в различных сочетаниях (попарно) преобладают «ценностно-смысловые», «организационные» дезорганизаторы, «эмоциональная апатия» и «эмоциональная напряженность».

Сопоставление выраженности дезорганизаторов времени (таблица 5) показало, что «ценностно-смысловые», «организационные» и «мотивационные» дезорганизаторы времени статистически значимо менее выражены в группе студентов с высоким уровнем саморегуляции (по сравнению с двумя другими группами). Значимые различия у студентов со средним и низким уровнем саморегуляции в выраженности перечисленных дезорганизаторов отсутствуют. Общий показатель дезорганизации статистически значимо ниже у студентов с высоким уровнем саморегуляции; у студентов со средним и низким уровнем саморегуляции значимые различия по данному показателю отсутствуют.

Анализ переживаний в деятельности позволил выявить, что у четверти студентов с высоким уровнем саморегуляции основным переживанием в деятельности является «удовольствие» как само по себе, так и в сочетании с «усилием» и «смыслом» (таблица 6). По мнению Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, подобные сочетания указывают на высокую значимость для человека выполняемой деятельности, готовность и желание прилагать усилия для достижения результата. В данной группе отсутствуют студенты, у которых доминирующим переживанием является «пустота» – чувство отсутствия смысла и удовольствия.

**Таблица 5 – Показатели выраженности личностных дезорганизаторов времени у студентов с различным уровнем саморегуляции (описательная статистика)**

Личностные дезорганизаторы времени	Группа с высоким уровнем саморегуляции		Группа со средним уровнем саморегуляции		Группа с низким уровнем саморегуляции	
	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение
Ценностно-смысловые	7,26	2,49	11,30	4,95	11,10	4,51
Организационные	7,47	2,50	10,90	4,80	11,10	3,37
Мотивационные	6,79	2,30	10,60	4,63	11,00	3,39
Эмоциональная апатия	10,10	3,43	12,50	4,26	13,20	4,02
Эмоциональная напряженность	10,50	3,24	12,90	4,70	14,00	5,36
Общий показатель дезорганизации	42,10	10,40	58,10	19,70	60,40	17,20

В группе со средним уровнем саморегуляции преобладают студенты с переживаниями «смысла» и «усилия». Они видят смысл в выполняемой деятельности, соотносят ее со своей жизнью в целом, но вынуждены прилагать значительные усилия для достижения хороших результатов. Схожие тенденции наблюдаются и в группе студентов с низким уровнем саморегуляции. Отличие заключается в том, что в этой группе большая, по сравнению с другими группами, доля студентов воспринимает свою деятельность как «пустоту», а также тех, чьи переживания не дифференцированы.

**Таблица 6 – Преобладающие переживания в деятельности у студентов с различным уровнем саморегуляции (процентное распределение)**

Преобладающие переживания в деятельности	Доля студентов		
	группа с высоким уровнем саморегуляции	группа со средним уровнем саморегуляции	группа с низким уровнем саморегуляции
Удовольствие	26,3	7,4	11,1
Смысл	21,1	33,4	33,4
Усилие	10,5	29,6	22,2
Пустота	0,0	7,4	11,1
Сочетание переживаний удовольствия и усилия	10,5	3,7	0,0
Сочетание переживаний удовольствия и смысла	15,8	7,4	0,0
Сочетание переживаний смысла и усилия	10,5	3,7	11,1
Сочетание переживаний удовольствия и пустоты	0,0	3,7	0,0
Доминирование не выражено	5,3	3,7	11,1

Помимо преобладания переживаний в деятельности, оценивалась и степень их выраженности в каждой из групп (таблица 7). Значимые различия выявлены только в выраженности переживаний «удовольствия» ( $U = 35,5$ ) и «пустоты» ( $U = 36,0$ ) у студентов с высоким и низким уровнями саморегуляции. Респонденты с развитой саморегуляцией чаще наслаждаются своей деятельностью и реже воспринимают ее как лишённую удовольствия и смысла.

**Таблица 7 – Показатели выраженности переживаний в деятельности у студентов с различным уровнем саморегуляции (описательная статистика)**

Переживание	Группа с высоким уровнем саморегуляции		Группа со средним уровнем саморегуляции		Группа с низким уровнем саморегуляции	
	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение
Удовольствие	4,21	0,83	3,66	0,88	3,38	0,69
Смысл	4,34	1,06	3,99	1,37	4,29	0,73
Усилие	3,82	0,89	4,02	0,75	4,29	1,01
Пустота	2,28	0,89	2,72	0,94	3,38	1,21

Анкетирование студентов 1–4 курсов, направленное на выявление сформировавшихся навыков самостоятельной работы, показало, что самые большие трудности у студентов возникают на этапе формулирования целей, составления планов и аннотаций, при работе с ресурсами электронных библиотечных систем (таблица 8).

**Таблица 8 – Результаты анкетирования студентов по самооценке учебных умений, %**

Оцениваемое умение	Считают, что данное учебное умение сформировано в достаточном объеме			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Умение конспектировать, составлять аннотации, тезисы, план по любому информационному тесту	18,7	24,3	46,0	54,5
Умение выступать на занятиях и аргументировано защищать свои позиции	12,1	27,3	36,4	64,3
Умение работать с каталогами и электронными библиотечными системами, подбирать необходимую литературу по теме	18,2	36,4	58,3	57,8
Умение использовать электронную информационно-образовательную среду при самостоятельной работе	9,1	18,7	27,4	36,3
Умение делать выводы по проведенным опытам, выполненной работе, прочитанным источникам информации	36,7	54,5	72,8	82,3

Наиболее низкий результат показала оценка умения применять средства электронной информационно-образовательной среды, это связано с недостаточным вниманием студентов к возможностям данного образовательного ресурса. Для того, чтобы свободно ориентироваться в многообразии предоставляемой информации, студентам необходимо уметь выделять главное и концентрировать внимание на поставленной задаче. Организованная на должном уровне самостоятельная работа должна помочь студентам сформировать необходимые навыки или улучшить их. Но помимо методической составляющей планирования самостоятельной работы студентов необходимо также учитывать их уровень саморегуляции.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. У большей части студентов с высоким общим уровнем саморегуляции развиты навыки планирования собственной деятельности. При этом моделирование, программирование и самостоятельность у большинства из них развиты умеренно. Фактически студенты способны продуктивно работать под руководством преподавателя, но не всегда в полной мере могут учитывать внешние и внутренние факторы и их последствия. В данной группе преобладают студенты с умеренным уровнем актуальной и сенситивной ригидности, что характеризует их как легко воспринимающих любые изменения. Ведущими личностными дезорганизаторами времени у студентов с высоким уровнем саморегуляции являются «эмоциональная напряженность» и «эмоциональная апатия». Они понимают смысл выполняемой деятельности, заинтересованы в ней, умеют распределять время, усилия и ресурсы. Ведущим переживанием в деятельности у данных студентов является удовольствие.

2. Среди студентов со средним общим уровнем саморегуляции присутствуют респонденты как с высоким, так и с низким уровнем развития качества «планирование». Остальные регуляционные качества у большинства студентов развиты умеренно. У трети студентов выявлен высокий уровень актуальной, сенситивной и установочной ригидности. Ведущими дезорганизаторами являются «эмоциональная напряженность» и «эмоциональная апатия»; у некоторых студентов отсутствуют явно выраженные цели и намерения в жизни. Ведущими переживаниями в деятельности у большей части студентов являются «смысл» и «усилие».

3. У студентов с общим низким уровнем саморегуляции наименее развиты навыки моделирования и программирования деятельности. У значительной части ярко выражена сенситивная ригидность. Не имея достаточных навыков прогнозирования хода выполнения деятельности, они негативно реагируют на любые изменения. Менее выражены актуальная и установочная ригидность. Ведущими личностными дезорганизаторами времени являются «эмоциональная напряженность» и «эмоциональная апатия». В этой группе меньше студентов, испытывающих удовольствие от деятельности, по сравнению со студентами с высоким уровнем саморегуляции. Присутствуют студенты, основным переживанием которых является «пустота».

4. Выявленные у студентов с высоким уровнем саморегуляции положительное отношение к новому, умеренные показатели установочной ригидности, переживание удовольствия и смысла в деятельности благоприятны для учебной деятельности в новой электронно-информационной образовательной среде. Однако уровень сформированности отдельных регуляционных качеств, в частности, моделирования, не позволяет говорить о достаточной готовности студентов к масштабной самостоятельной работе.

5. В условиях нарастающей цифровизации образования необходимо обратить особое внимание на организацию и осуществление самостоятельной работы студентов. Нужно целенаправленно применять принципы индивидуального, адресного подхода и разрабатывать задания в соответствии с уровнем развития саморегуляционных аспектов каждого студента и коллектива в целом. Целесообразно использовать дополнительные задания, направленные на развитие не

столько профессиональных, сколько личностных характеристик. Важно научить студентов интегрировать общественные и государственные цели и смыслы, лежащие в основе системы образования, понимать их ценность для личностного и профессионального развития.

6. Учитывая результаты исследования, необходимо усилить обратную связь преподавателя и студента, которая на текущий момент в большинстве случаев весьма слаба. Данная задача может быть решена посредством детализации, придания большей четкости формулировкам заданий, процедур их выполнения; через увеличение числа индивидуальных консультаций. Поэтому при оценивании самостоятельной работы нельзя давать абстрактные формулировки, фиксироваться только на одной стороне выполненного задания (отрицательной или положительной), необходимо избегать субъективизма, осуществлять оценивание в строго определенных временных промежутки.

7. При осуществлении основных видов деятельности преподаватель тщательно продумывает процесс, старается не допускать педагогических ошибок, а при организации самостоятельной работы зачастую не обращает внимание на эти аспекты. В то же время, полученные данные свидетельствуют о высокой роли самостоятельной работы в развитии личности человека.

### Ссылки и примечания:

1. Работа выполнена при поддержке ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (конкурс грантов на научные проекты для научных коллективов).
2. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39–42.
3. Барулина И.В. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор в повышении качества подготовки бакалавров // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 1-4 (43). С. 6–8.
4. Попова С.Н. Организация самостоятельной работы студентов инженерного вуза в электронной образовательной среде MOODLE // Приволжский научный вестник. 2015. № 7 (47). С. 140–143; Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института / Д.С. Костылев, Е.Ю. Саляева, О.И. Ваганова [и др.] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80–82; Киселева А.В. Самостоятельная работа студентов: традиции и новые подходы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 3. С. 92–101.
5. Агибова И.М., Куликова Т.А. Самостоятельная работа студентов в вузе: виды, формы, классификации // Вестник ставропольского государственного университета. 2010. № 6. С. 221–227; Смирнова О.Ю. Теоретические аспекты самостоятельной работы обучающихся в контексте информатизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–1. С. 284–295; Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки : учебное пособие / Т.И. Гречухина, А.В. Меренков, С.В. Куньшиков [и др.]. Екатеринбург, 2016. 80 с.
6. Попова С.Н. Указ. соч.; Реализация требований...
7. Елисеев В.Н. Информационный поиск в интернет-среде как фактор развития познавательной самостоятельности студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15203> (дата обращения: 16.06.2020).
8. Елисеев В.Н. Указ. соч.
9. Барулина И.В. Указ. соч. С. 8
10. См.: Киселевская Н.А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 17 с.; Омм Т.А., Морозова И.С. Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов на начальных этапах обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 1 (45). С. 124–131; Заводчиков Д.П., Манякова П.О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135>; Синькевич А.А., Ивтутина Е.П. Взаимосвязь ответственности и саморегуляции поведения в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 172–181.
11. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010. 519 с.; Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
12. Моросанова, В.И. Указ. соч.
13. Токарева А.А. Баронене С.Г. Методика исследования вовлеченности сотрудников университета // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 1–2. С. 11–32. <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.01-2.001>.
14. Залевский, Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) // Избранные труды: в 6 т. Томск, 2013. Т. 2. С. 3–326.
15. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). С. 12.
16. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51; Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, С.Ш. Досумова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55–66.
17. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2000. 350 с.

Редактор, переводчик: Невзорова Наталья Викторовна