

На правах рукописи

ИВАНОВА
Анна Сергеевна

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва - 2026

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Университет педагогических исследований» на кафедре общей педагогики и цифрового образования.

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Петрова Марина Викторовна

Официальные оппоненты:

Смирнов Алексей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский педагогический университет», профессор кафедры педагогики;

Кузнецова Елена Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Институт современных образовательных технологий», заведующая кафедрой цифровой дидактики

Ведущая организация:

ФГБОУ ВО «Государственный гуманитарно-педагогический университет»

Защита состоится 24 декабря 2026 г. в 12:00 на заседании диссертационного совета 99.2.000.01 при ФГБОУ ВО «Университет педагогических исследований» по адресу: 000000, г. Москва, ул. Академическая, д. 10, ауд. 301.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Университет педагогических исследований».

Автореферат разослан «__» _____ 2026 г.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент О.В. Соколова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Цифровая трансформация высшего образования изменила способы организации учебной деятельности студентов. Электронные курсы, системы управления обучением, цифровые библиотеки, сервисы совместной работы и инструменты искусственного интеллекта расширили доступ к учебным ресурсам, но одновременно усилили требования к способности студента самостоятельно ставить учебные цели, планировать работу, выбирать средства решения задач, контролировать промежуточные результаты и корректировать собственную деятельность. В этих условиях учебная самостоятельность становится одним из ключевых результатов высшего образования и важным условием профессионального развития выпускника.

Практика вузов показывает, что наличие цифровой инфраструктуры само по себе не обеспечивает рост самостоятельности студентов. При преобладании репродуктивных заданий и жестко заданных сценариев цифровая среда используется преимущественно как канал передачи материалов. Студенты сохраняют зависимость от постоянных инструкций преподавателя, испытывают затруднения при выборе источников, распределении времени и оценке качества собственной работы. Поэтому педагогическая задача состоит в проектировании таких условий цифровой образовательной среды, которые переводят студента из позиции исполнителя в позицию субъекта учебной деятельности.

Актуальность исследования усиливается распространением смешанного и гибридного обучения. Часть учебных действий переносится во внеаудиторное пространство, где результат непосредственно зависит от сформированности саморегуляции, навыков планирования и рефлексии. Для преподавателя это означает необходимость перехода от контроля каждого шага к организации маршрутов, ориентиров, обратной связи и инструментов самооценки.

Степень разработанности проблемы. Проблема самостоятельной учебной деятельности рассматривается в трудах отечественных педагогов и психологов в контексте активности личности, субъектности, самообразования и организации самостоятельной работы. Существенный вклад внесли исследования, раскрывающие вопросы мотивации учения, саморегуляции, педагогического сопровождения и индивидуализации образовательного процесса. В современной дидактике активно изучаются цифровые образовательные среды, электронное обучение, смешанные модели, учебная аналитика и персонализация.

Вместе с тем анализ публикаций и практики показывает недостаточную разработанность вопроса о целостном педагогическом механизме развития учебной самостоятельности студентов именно в цифровой образовательной среде вуза. Недостаточно определены диагностируемые компоненты учебной самостоятельности, условия их развития, логика усложнения самостоятельных действий и способы сочетания цифровых инструментов с педагогической поддержкой.

Таким образом, выявлены противоречия:

- между объективной потребностью высшего образования в выпускнике, способном к самостоятельному освоению новых знаний, и сохраняющейся зависимостью значительной части студентов от внешней организации учебной работы;
- между широкими возможностями цифровой образовательной среды для индивидуального выбора, планирования и самоконтроля и преимущественно информационно-репродуктивным характером ее использования;
- между необходимостью системного развития учебной самостоятельности и недостаточной разработанностью педагогических условий, критериев и диагностических средств, позволяющих управлять этим процессом.

Указанные противоречия определили проблему исследования: какие педагогические условия обеспечивают результативное развитие учебной самостоятельности студентов в цифровой образовательной среде вуза?

Объект исследования - образовательный процесс в высшей школе.

Предмет исследования - педагогические условия и модель развития учебной самостоятельности студентов в цифровой образовательной среде вуза.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель и педагогические условия развития учебной самостоятельности студентов в цифровой образовательной среде вуза.

Гипотеза исследования. Развитие учебной самостоятельности студентов будет более результативным, если цифровая образовательная среда организована как пространство последовательного освоения самостоятельных учебных действий; задания предусматривают выбор целей, способов, ресурсов и форм представления результата; внешняя педагогическая поддержка постепенно сокращается по мере роста готовности студента; систематически применяются инструменты самооценки, взаимной оценки и рефлексии; преподаватель использует данные учебной активности для адресной обратной связи.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие задачи:

1. Уточнить содержание понятия «учебная самостоятельность студента» применительно к условиям цифровой образовательной среды вуза и определить ее структурные компоненты.
2. Выявить педагогический потенциал цифровой образовательной среды для развития самостоятельной учебной деятельности студентов.
3. Разработать модель развития учебной самостоятельности студентов и обосновать комплекс педагогических условий ее реализации.
4. Определить критерии, показатели и уровни сформированности учебной самостоятельности студентов.
5. Провести опытно-экспериментальную проверку результативности разработанной модели и педагогических условий.

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный, личностно ориентированный и субъектный подходы. Системный подход позволил рассматривать учебную самостоятельность как взаимосвязанное единство мотивационно-целевого, операционно-деятельностного, контрольно-оценочного и рефлексивного компонентов. Деятельностный подход определил логику формирования самостоятельных действий через их включение в реальные учебные задачи. Личностно ориентированный и субъектный подходы обеспечили учет индивидуального опыта студента, предоставление выбора и развитие ответственности за результат.

Теоретическую основу исследования составили положения педагогической теории самостоятельной работы и самообразования; идеи субъектности и саморегуляции учебной деятельности; исследования цифровой дидактики, электронного и смешанного обучения; концепции педагогического сопровождения и формирующего оценивания.

Методы исследования. Для решения поставленных задач использовались теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование; эмпирические методы: анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ цифровых следов в системе управления обучением, экспертная оценка учебных продуктов, самооценка, педагогический эксперимент; методы математической статистики: расчет средних значений, критерия χ^2 Пирсона и U-критерия Манна-Уитни.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе двух факультетов условного ФГБОУ ВО «Университет педагогических исследований». В эксперименте участвовали 186 студентов 1-2 курсов бакалавриата и 14 преподавателей. Экспериментальную группу составили 94 студента, контрольную - 92 студента.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в 2023-2026 гг. На первом этапе изучалось состояние проблемы, уточнялся понятийный аппарат, формулировались цель, задачи и гипотеза, разрабатывался диагностический инструментарий. На втором этапе была создана и внедрена модель развития учебной самостоятельности, проведен формирующий эксперимент. На третьем этапе обобщались результаты, выполнялась статистическая обработка данных, формулировались выводы и рекомендации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено содержание учебной самостоятельности студента в цифровой образовательной среде как интегративного качества, проявляющегося в способности самостоятельно определять учебную цель, проектировать способ действия, выбирать цифровые и информационные ресурсы, осуществлять самоконтроль, оценивать результат и корректировать дальнейшую работу.

2. Разработана модель развития учебной самостоятельности, включающая целевой, содержательно-процессуальный, технологический, диагностический и результативный блоки и реализуемая через последовательность «ориентированное действие - действие с выбором - самостоятельное проектирование - рефлексивная коррекция».

3. Обоснован комплекс педагогических условий: вариативность учебных маршрутов; поэтапное снижение внешней поддержки; включение заданий открытого типа; систематическое формирующее оценивание; использование данных цифровой активности для персонализированной обратной связи.

4. Определены критерии и показатели учебной самостоятельности, позволяющие диагностировать ее мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, контрольно-оценочный и рефлексивный компоненты.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о педагогических механизмах развития самостоятельности студентов в условиях цифровизации высшего образования; конкретизации связи между уровнем педагогической поддержки, степенью вариативности задания и характером самостоятельных действий обучающегося; обосновании этапной логики перехода от внешне организованной к саморегулируемой учебной деятельности.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанной модели, комплекса заданий, цифровых карт учебного маршрута, чек-листов самооценки, рефлексивных форм и диагностического инструментария при проектировании учебных дисциплин бакалавриата. Материалы могут быть применены преподавателями вузов, центрами повышения квалификации и разработчиками электронных курсов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Учебная самостоятельность студента в цифровой образовательной среде представляет собой интегративное качество субъекта учебной деятельности и включает мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, контрольно-оценочный и рефлексивный компоненты.

2. Результативность развития учебной самостоятельности обеспечивается не количеством цифровых средств, а характером педагогически организованных действий студента: постановкой цели, выбором способа и ресурсов, планированием, контролем, оценкой и коррекцией.

3. Модель развития учебной самостоятельности строится на поэтапном расширении зоны выбора и ответственности студента при одновременном снижении объема прямых инструкций преподавателя.

4. Комплекс педагогических условий включает вариативные задания и маршруты, формирующее оценивание, рефлексивные процедуры, адресную обратную связь по данным цифровой активности и регулярное проектирование студентом собственной учебной стратегии.

5. Критериально-диагностический аппарат позволяет фиксировать переход от низкого и среднего уровней учебной самостоятельности к достаточному и высокому уровням по совокупности устойчивых проявлений в реальной учебной деятельности.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечены непротиворечивостью исходных методологических положений; использованием взаимодополняющих методов; достаточным объемом выборки; сопоставлением результатов контрольной и экспериментальной групп; статистической обработкой данных; повторяемостью диагностических процедур.

Апробация результатов. Основные положения исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей педагогики и цифрового образования, научно-методических семинарах преподавателей, а также на всероссийских и международных научно-практических конференциях в 2024-2026 гг. По теме исследования опубликовано 8 работ, в том числе 3 статьи в рецензируемых научных изданиях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Основной текст изложен на 178 страницах, содержит 18 таблиц и 12 рисунков. Список литературы включает 214 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы, охарактеризована степень разработанности проблемы, определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования, раскрыты методологическая и теоретическая основы, методы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы развития учебной самостоятельности студентов в цифровой образовательной среде»

В первой главе проведен анализ подходов к пониманию самостоятельности в педагогике и психологии. Показано, что самостоятельность нельзя сводить к объему работы, выполняемой без непосредственного присутствия преподавателя. Ее содержательным признаком является способность обучающегося самому организовывать существенные элементы учебной деятельности и отвечать за принятое решение.

На основе анализа научных источников учебная самостоятельность определена как интегративное качество студента, проявляющееся в готовности и способности осознанно инициировать, планировать, осуществлять, контролировать и корректировать учебную деятельность с использованием доступных образовательных ресурсов. В структуре выделены четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, контрольно-оценочный и рефлексивный.

Мотивационно-целевой компонент включает принятие учебной задачи, способность переводить внешнее требование в личную цель, поддерживать усилие и видеть связь задания с профессиональным развитием. Операционно-деятельностный компонент проявляется в планировании, выборе источников и цифровых инструментов, распределении времени и организации последовательности действий. Контрольно-оценочный компонент отражает способность сопоставлять промежуточный и итоговый результат с критериями качества. Рефлексивный компонент связан с объяснением причин успехов и затруднений, пересмотром стратегии и переносом эффективных способов в новые ситуации.

Цифровая образовательная среда рассматривается в работе не только как совокупность технических средств, но как педагогически организованное пространство взаимодействия, ресурсов, заданий, данных и обратной связи. Ее потенциал для развития самостоятельности связан с возможностью предоставлять студенту выбор темпа, последовательности, источников, формата продукта и способа коммуникации, а также быстро получать информацию о собственном продвижении.

Одновременно выявлены риски цифровой среды: фрагментарность внимания, формальное выполнение заданий, копирование готовых решений, перегрузка источниками и снижение способности к длительной самостоятельной работе. Поэтому развитие самостоятельности требует специально сконструированных учебных ситуаций, в которых цифровые инструменты обслуживают осмысленное действие, а не заменяют его.

Для диагностики учебной самостоятельности разработаны критерии и показатели.

Компонент	Критерий	Основные показатели	Диагностические средства
Мотивационно-целевой	Целеполагание и внутренняя учебная мотивация	самостоятельная постановка цели; устойчивость учебного намерения; понимание личной значимости	анкета, карта целеполагания, наблюдение
Операционно-деятельностный	Организация самостоятельных действий	планирование; выбор ресурсов; управление временем; вариативность способов	анализ маршрутов, цифровые следы, экспертная оценка
Контрольно-оценочный	Самоконтроль и самооценка	использование критериев; выявление ошибок; корректировка продукта	чек-листы, рубрики, сопоставление самооценки и экспертной оценки
Рефлексивный	Осмысление опыта	объяснение причин затруднений; оценка стратегии; перенос способов	рефлексивные отчеты, интервью, кейсовые задания

На основании совокупности показателей выделены четыре уровня учебной самостоятельности: низкий, средний, достаточный и высокий. Низкий уровень характеризуется преимущественно внешней мотивацией, необходимостью пошаговой инструкции и слабым самоконтролем. Средний уровень предполагает выполнение знакомых самостоятельных действий при наличии заданной структуры. Достаточный уровень связан со способностью самостоятельно планировать и контролировать работу в вариативных задачах. Высокий уровень проявляется в самостоятельном проектировании стратегии, аргументированном выборе ресурсов, устойчивой рефлексии и переносе освоенных способов на новые задачи.

Вторая глава «Опытно-экспериментальная работа по развитию учебной самостоятельности студентов»

Во второй главе представлена модель развития учебной самостоятельности и результаты ее экспериментальной проверки. Целевой блок модели задает ориентацию на формирование способности студента к саморегулируемой учебной деятельности. Содержательно-процессуальный блок включает систему учебных задач с возрастающей долей выбора. Технологический блок представлен цифровыми маршрутами, рубриками оценивания, дневниками продвижения, средствами совместной работы и аналитикой учебной активности. Диагностический блок обеспечивает регулярную фиксацию динамики. Результативный блок отражает достижение достаточного и высокого уровней самостоятельности.

Экспериментальная работа строилась по четырем этапам. На ориентировочном этапе студенты осваивали способы постановки цели, планирования и работы с критериями. На этапе регулируемого выбора они получали несколько вариантов ресурсов и способов выполнения. На проектировочном этапе студенты самостоятельно определяли последовательность работы и формат результата в пределах заданных критериев. На рефлексивно-коррекционном этапе основное внимание уделялось анализу собственной стратегии и переносу успешных способов на новые учебные ситуации.

Одним из ключевых инструментов стала цифровая карта учебного маршрута. Она включала формулировку цели, декомпозицию задачи, перечень выбранных источников,

временной план, точки самоконтроля, критерии готовности результата и итоговую рефлексию. На первых занятиях карта содержала подсказки и примеры, затем количество опор сокращалось.

Для формирующего оценивания использовались аналитические рубрики. До выполнения задания студент знакомился с критериями, в процессе работы проводил самооценку, а после получения обратной связи фиксировал конкретное действие по улучшению результата. Такой цикл позволял связать оценивание не с фиксацией ошибки, а с управлением дальнейшей деятельностью.

Данные цифровой активности применялись ограниченно и педагогически интерпретировались. Преподаватель обращал внимание на сроки начала работы, регулярность обращений к материалам, количество итераций задания и характер использования обратной связи. Эти данные не использовались как самостоятельная оценка, а служили основанием для адресного вопроса или консультации.

На констатирующем этапе существенных различий между контрольной и экспериментальной группами по распределению уровней учебной самостоятельности не выявлено. После формирующего этапа доля студентов экспериментальной группы с достаточным и высоким уровнями заметно увеличилась.

Уровень	ЭГ до, %	ЭГ после, %	КГ до, %	КГ после, %
Высокий	8,5	24,5	9,8	12,0
Достаточный	27,7	46,8	28,3	33,7
Средний	43,6	24,5	42,4	40,2
Низкий	20,2	4,2	19,5	14,1

Статистическая проверка показала значимые различия между итоговыми распределениями контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$). Дополнительный анализ по отдельным компонентам показал наиболее выраженную динамику в операционно-деятельностном и контрольно-оценочном компонентах. Студенты экспериментальной группы чаще начинали работу до наступления контрольного срока, точнее оценивали качество собственных продуктов и реже нуждались в пошаговых указаниях преподавателя.

Качественные данные подтвердили статистическую динамику. В рефлексивных отчетах студенты стали чаще описывать не только итоговый результат, но и способ его получения: причины выбора источника, изменение плана, критерии отказа от неэффективного решения. Преподаватели отмечали снижение количества вопросов, связанных с организацией задания, и рост числа содержательных вопросов о качестве результата.

Эксперимент показал, что наибольший эффект достигается при сочетании свободы выбора с прозрачными критериями. Избыточно открытое задание на раннем этапе вызывало затруднения, тогда как жесткий алгоритм ограничивал возможность самостоятельного решения. Поэтому существенным принципом модели является постепенное расширение автономии студента.

Полученные результаты подтвердили гипотезу исследования и позволили сформулировать практические рекомендации преподавателю: планировать не только содержание задания, но и те самостоятельные действия, которые студент должен освоить; задавать критерии результата до начала работы; предоставлять выбор, соразмерный текущему уровню готовности; использовать короткие циклы самооценки и обратной связи; постепенно сокращать подсказки; обсуждать со студентами способы организации работы, а не только предметные ошибки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Теоретический анализ показал, что учебная самостоятельность в условиях цифровой трансформации высшего образования приобретает характер интегративной способности к саморегуляции учебной деятельности и включает мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, контрольно-оценочный и рефлексивный компоненты.

2. Педагогический потенциал цифровой образовательной среды реализуется при условии, что ее инструменты включены в специально организованные действия выбора, планирования, самоконтроля и рефлексии. Простое увеличение числа цифровых ресурсов не приводит к автоматическому росту самостоятельности.

3. Разработанная модель основана на постепенном расширении зоны самостоятельного решения и снижении объема внешних опор. Ее процессуальная логика включает ориентированное действие, действие с выбором, самостоятельное проектирование и рефлексивную коррекцию.

4. Результативность модели обеспечивается комплексом взаимосвязанных педагогических условий: вариативностью учебных маршрутов, заданиями открытого типа, формирующим оцениванием, адресной обратной связью, рефлексивными процедурами и использованием данных цифровой активности.

5. Опытнo-экспериментальная работа выявила положительную динамику уровней учебной самостоятельности в экспериментальной группе. Доля студентов с достаточным и высоким уровнями увеличилась с 36,2 % до 71,3 %, тогда как в контрольной группе изменение было менее выраженным - с 38,1 % до 45,7 %.

6. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением развития учебной самостоятельности при использовании генеративного искусственного интеллекта, переносом модели на магистратуру и программы дополнительного профессионального образования, а также с разработкой более точных методов анализа цифровых следов самостоятельной учебной деятельности.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Статьи в рецензируемых научных изданиях, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации:

1. Иванова А.С. Учебная самостоятельность студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования // Педагогическое образование и наука. - 2024. - № 6. - С. 41-48.

2. Иванова А.С. Педагогические условия развития самостоятельной учебной деятельности студентов в цифровой среде вуза // Современные проблемы науки и образования. - 2025. - № 3. - С. 72-79.

3. Иванова А.С., Петрова М.В. Формирующее оценивание как средство развития учебной самостоятельности студентов // Вестник педагогических исследований. - 2026. - Т. 14. - № 2. - С. 95-104.

Публикации в других научных изданиях:

1. Иванова А.С. Цифровой учебный маршрут как инструмент организации самостоятельной работы студентов // Цифровая дидактика высшей школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Москва, 2024. - С. 118-123.

2. Иванова А.С. Самооценка учебных результатов в смешанном обучении // Образование в цифровом обществе: сборник научных трудов. - Казань, 2025. - С. 54-59.

3. Иванова А.С. Поэтапное расширение учебной автономии студентов // Молодой исследователь: педагогика и психология. - 2025. - № 4. - С. 31-36.

4. Иванова А.С. Анализ цифровых следов в педагогическом сопровождении самостоятельной работы // Университетское образование: технологии и практики. - 2026. - С. 201-206.

5. Иванова А.С. Рефлексивные инструменты цифровой образовательной среды // Педагогические практики XXI века: материалы Международной конференции. - Санкт-Петербург, 2026. - С. 77-82.