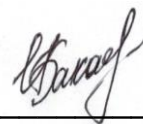


На правах рукописи



БАКАЕВА Ирина Александровна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНИЦИАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**19.00.07 – педагогическая психология
(психологические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

**Ростов-на-Дону
2016**

Работа выполнена в Южном федеральном университете

- Научный руководитель:** доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Абакумова Ирина Владимировна
- Официальные оппоненты:** **Макарова Елена Александровна,**
доктор психологических наук, профессор,
Таганрогский институт управления и
экономики, кафедра гуманитарных дисциплин,
заведующая
- Астахова Армини Аветиковна,**
кандидат психологических наук,
Новороссийский филиал
Краснодарского университета МВД России,
кафедра гуманитарных, социально-
экономических и информационно-правовых дис-
циплин, старший преподаватель
- Ведущая организация:** **Пятигорский государственный лингвистиче-
ский университет**

Защита состоится «29» апреля 2016 года, в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.208.27, созданного на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, ЮФУ, ауд. 222.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Южного федерального университета по адресу: www.library.sfedu.ru

Автореферат разослан «28» марта 2016 г.

**Ученый секретарь
диссертационного совета**



**Тельнова
Ольга Виталиевна**

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Развитие информационного общества, изменение общественных и личных ценностей, видов деятельности, общественных институтов, порождает изменение современного человека, особенно человека растущего и развивающегося. Нынешние подростки отличаются от своих сверстников XX века. Развитие современных подростков опережает развитие сверстников предшествующих поколений, но при этом такие важные маркеры как когнитивное развитие – ухудшаются (Д.И. Фельдштейн). У подростков преобладает образное восприятие, так называемое «клиповое» мышление, страдает функция чтения, когда за минимумом прочитанного учащиеся не могут усвоить текст, что не позволяет ребенку в полной мере овладевать опытом, а только фрагментарно знакомиться с ним. Изменения касаются и системы ценностных и смысложизненных ориентаций учащихся (И.В. Абакумова, И.А. Рудакова, Л.В. Волкова, Л.Б. Осипова), важным становится поиск смысла жизни, на первый план выходят волевые и соматические ценности, но снижается степень общественных и альтруистических ценностей. Наблюдается снижение активности и самомотивации (И.А. Бобыкина, Н.В. Волженина, С.В. Рослякова). Данные особенности проявляются в обучении подростков, когда учащиеся неинициативны, пассивны, инфантильны в процессе получения образования. Новое информационное общество в свою очередь выдвигает социальный заказ на человека, способного самостоятельно ставить перед собой проблему и решать ее, обладающего высокой креативностью, самоорганизованностью, высокой скоростью обучения и выполнения деятельности (А.Ю. Авдеев, С.В. Рослякова). Таким образом, возникает конфликт между нуждами общества и личности и наличием особенностями ребенка, ведь в современных законодательных актах в области образования (Закон «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт, 2012) первостепенной задачей заложено развитие познавательной самостоятельности и личной инициативности.

Одно из направлений современных психологических исследований, решающих проблему, связано с развитием технологий дистанционного обучения, под которым понимается целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, реализуемый в специфической дидактической системе (А.А. Андреев). Дистанционное обучение отличается по форме взаимодействия учащегося и обучающего опосредованной информационными средствами, разделенного в пространстве, и во времени, и по содержанию, которое включает не только объяснительно-иллюстративную форму передачи знаний, но в большей степени ориентировано на самоорганизацию учащегося, на его познавательную самостоятельность. Особенность дистанционного обучения в том, что учащийся взаимодействует не только с педагогом и соучениками, но и с различными электронными средствами образования, которые по своей сути и являются обучающими. Соответственно развитие самостоятельной деятельности строится в значимой для них и привлекательной среде информационного поля, глобальной сети Интернета.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблема поиска оптимальных технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся решается учеными на разных уровнях. Проблемы развития личности подростка рассматриваются исследователями через социализацию подростков, преодоление проблем инфантилизации учащихся (А.В. Авдеев, Т.П. Авдулова, Д.И. Фельдштейн, Е.В. Хлыбова); развитие социальной активности (Л.В. Волкова, Н.В. Смирнова); изучение особенностей развития и формирования познавательной сферы учащихся (Е.Р. Антоненко, Л.О. Крайнова, Г.В. Можаяева, С.В. Рослякова, М.А. Саблина, Л.А. Ясюкова). Инициация смыслообразования подростков в учебном процессе рассматривается в психолого-педагогических теориях (И.В. Абакумова, И.А. Рудакова, И.Е. Нестеренко, В.Т. Фоменко). Разработаны педагогические технологии, которые оказывают влияние на психологическое состояние обучающихся, их ценностные ориентации, смысложизненные приоритеты (А.А. Астахова, А.К. Белоусова, Л.Ц. Кагермазова, Е.А. Макарова, И.А. Рудакова; И.С. Якиманская). Исследованиям самостоятельной деятельности в последнее десятилетие посвящено много исследований (Д.С. Авдеева, М.В. Афонина, А.С. Воловоденко, В.Г. Веселова, Н.В. Елашкина, П.Н. Ермаков, М.А. Иванова, Т.В. Смирнова, Е.Н. Тулебаева, Д.И. Фельдштейн, В.Т. Фоменко), малочисленные исследования касаются самостоятельной работы школьников (И.Л. Васильева, Н.В. Матяш, А.В. Павлинов, Н.И. Родионова).

Проблема дистанционного образования представлена в отечественных исследованиях в следующих ракурсах: методологическое исследование проблем внедрения дистанционного образования (А.А. Андреев, Е. С. Полат, В.Г. Яриков); разработка методических рекомендаций по вопросам внедрения дистанционного образования (Е. Брицкая, И.П. Давыдова, М.Б. Лебедева, И.Б. Мылова, О.Н. Зайцева); поиск эффективных технологий реализации дистанционного образования студенчества (Е. Брицкая, Е. Павлов, А.С. Воловоденко).

Анализ современных психолого-педагогических исследований обнаруживает ряд противоречий. Во-первых, отмечаются серьезные проблемы в развитии подростков, и при этом мало исследований, посвященных обучению последних, большинство работ выполнено на студенческой выборке. Во-вторых, существует серьезный пласт исследований, посвященных инициации самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения, а также работы, раскрывающие особенности, методологические и технические вопросы дистанционного образования, но при этом не описаны психологические основания инициации самостоятельной деятельности в условиях дистанционного образования. В-третьих, большинство исследований касаются проблем общего образования, в то время как современные законодательные акты декларируют приоритет дополнительного образования, соответственно существует дефицит исследований технологий развития учащихся в дополнительном образовании. Эти противоречия определили проблему исследования, состоящую в необходимости изучения психологических особенностей инициации самостоятельной деятельности подростков в условиях дистанционного образования на материале регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей Ростовской области, г. Ростов-на-Дону.

Цель исследования – изучение психологических особенностей инициации самостоятельной деятельности подростков в условиях дистанционного образования.

Объект исследования – подростки в условиях дистанционного образования.

Предмет исследования – личностные особенности подростков в условиях дистанционного образования.

Гипотезы исследования.

1. Инициация самостоятельной деятельности подростков может быть обусловлена трансформациями учебной и познавательной мотивации.

2. Трансформации учебной и познавательной мотивации подростков могут включать в себя индивидуальные затруднения, связанные с инфантильностью и снижением активности самоинициации.

3. Индивидуальные затруднения подростков в инициации самостоятельной познавательной деятельности могут преодолеваются технологиями инициации познавательной самостоятельности.

4. Эффективность использования технологий инициации самостоятельной деятельности в условиях дистанционного образования может зависеть от психологической готовности педагогов к инициации самостоятельной деятельности подростков, личностных и межличностных особенностей педагогов.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой были определены **задачи исследования:**

Теоретические

1. Проанализировать современные психологические подходы в изучении представлений о самостоятельной деятельности учащихся.

2. Изучить работы, посвященные самостоятельной деятельности в зарубежной и отечественной литературе.

3. Обобщить и систематизировать результаты исследований самостоятельной деятельности учащихся в современной науке.

4. Рассмотреть психологические основания использования дистанционного образования в учебном процессе.

Методические

6. Описать технологии, иницирующие самостоятельную деятельность учащихся в дистанционном образовании.

7. Подобрать методический инструментарий, соответствующего целям исследования.

8. Разработать программу обучающего эксперимента с использованием технологий дистанционного образования.

Эмпирические

9. Изучить особенности познавательной и учебной мотивации современных подростков в дистанционном образовании.

10. Изучить влияние технологий инициации самостоятельной деятельности на познавательную мотивацию подростков.

11. Выявить психологические особенности педагогов с разным отношением к дистанционным технологиям.

12. Изучить личностный профиль эффективных педагогов дистанционного образования.

13. Разработать методические рекомендации по составлению программ дистанционного образования для основного и дополнительного образования.

Теоретико-методологическими предпосылками исследования являются теории, характеризующие смысловую сферу подростков с учетом современной информационной специфики (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, Л.Ц. Кагермазова, Д.А. Леонтьев, Л.Б. Осипова, И.А. Рудакова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, М.А. Фризен, Н.Е. Харламенкова); теории, рассматривающие особенности познавательной и учебной мотивации подростков в условиях основного и дополнительного образования (Л.В. Андреева, Е.Р. Антоненко, Д.Б. Богоявленская, Н.Г. Брюхова, Е.П. Ильин, В.В. Иохвидов, Е.А. Макарова, А.В. Маркер, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, М.А. Уддин, Д.И. Фельдштейн, Е.В. Хлыбова, Л.А. Ясюкова, R.J. Sternberg, M. Van Der Stel); теории, раскрывающие особенности самостоятельной деятельности в подростковом возрасте (М.В. Афонина, И.А. Бобыкина, А.А. Вербицкий, Н.Ю. Звягинцева, А.К. Осницкий, В.Н. Пустовойтов); теории, рассматривающие технологии обучения, инициирующие самостоятельную деятельность учащихся (А.К. Белоусова, А.С. Гранницкая, О.Н. Зайцева, И.А. Иванова, О.Ю. Ильяшенко, Н.В. Матяш, П.И. Пидкасистый, М.А. Саблина, А.М. Юрков, И.Э. Унт, В.Т. Фоменко, Г.Н. Юшко, W. Anson, R.J. Beck, E.De Graaff, G. Kearsley, J.L.Moore, D.S. Newman, N.J. Salkind); теории, описывающие специфику организации дистанционного обучения (А.А. Андреев, Н.В. Волженина, С.А. Деева, Ю.А. Дубровская, А.А. Калмыков, М.Б. Лебедева, И.А. Морев, Р.Р. Насибуллов, Е.С. Полат, И.Н. Розина, И.А. Тавгень, M. Ally, C.F. Bennett, J.L. Howland, J. Oomen-Early, E. Ossiannilsson, F. Saba, Y. Vovides, W. Rice).

Методы и методики исследования: теоретические (анализ имеющихся в литературе подходов, теорий и положений по проблеме исследования); эмпирические (экспериментальный, психодиагностический метод, контент-анализ, методы математической статистики, интерпретационные методы). Была разработана авторская анкета для выявления отношения педагогов к технологиям инициации самостоятельной деятельности учащихся, которая обрабатывалась с помощью контент-анализа.

Методический инструментарий. Для реализации эмпирического исследования были использованы авторский опросник на выявление отношения педагогов к инициации самостоятельной деятельности. Для исследования педагогов использовались психодиагностические методики: «Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)» Дж. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева; Морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушина; «Опросник самоотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева; «Личностный дифференциал» Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда; «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е.И. Рогова; «Диагностика направленности личности» Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера); «Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности» А.К. Марковой. Для эмпирического исследования учащихся применя-

лись: «Методика диагностики направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой; методика «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой; методика «Диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников» Е. Лепешовой; «Тест-опросник измерения мотивации достижения» (модификация тест-опросника А. Мехрабиана, адаптация М.Ш. Магомед-Эминова). Методы математической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Крускала-Уоллиса, χ^2 -критерий для сравнения двух эмпирических распределений, критерий Колмогорова-Смирнова, однофакторный дисперсионный анализ, ϕ^* -критерий (угловое преобразование Фишера), коэффициент корреляции Пирсона.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивалась обоснованностью и целостным подходом к решению теоретико-эмпирических задач, использованием надежных и валидных методов и методик, адекватных целям и задачам исследования, репрезентативным объемом выборки, участвовавших в экспериментальном исследовании учащихся и педагогов, стандартизацией процедуры исследования, качественно-количественным анализом и статистической обработкой данных, полученных в результате диагностики. Компьютерная обработка результатов проводилась с помощью компьютерной программы SPSS 17.0.

Основные научные результаты, полученные лично автором и их научная новизна.

Дополнена теория смысловых инициаций в учебном процессе в условиях дистанционного образования. Впервые рассматриваются психологические особенности инициации самостоятельной деятельности с использованием дистанционных образовательных технологий. Впервые разработан авторский опросник отношения педагогов к технологиям самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании. Дополнены представления об особенностях педагогической деятельности, личностных и межличностных особенностях педагогов в условиях дистанционного образования. Выделено два типа педагогов дистанционного образования: компетентные и положительно относящиеся к технологиям дистанционного образования и малокомпетентные, индифферентно относящиеся к технологиям, педагоги. Эмпирически выявлен и описан личностный профиль эффективного педагога дистанционного образования. Изучены особенности и специфика познавательной и учебной мотивации подростков в условиях дистанционного обучения в дополнительном образовании. Проведено экспериментальное исследование влияния технологии инициации самостоятельной деятельности в дистанционном образовании на мотивацию подростков. Доказано, что регулярное использование технологий инициации самостоятельной деятельности увеличивает уровень внутренней учебной мотивации, мотивации достижения, а также создает особую структуру учебной мотивации подростков.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и обобщении теоретических подходов к изучению самостоятельной деятельности подростков. Определено понятие, сущность, специфика и основные компоненты самостоятельной деятельности подростков в современной науке.

Разработаны психологические основания применения технологий инициации самостоятельной деятельности в условиях дистанционного образования. Выявлены и эмпирически исследованы особенности мотивации подростков в условиях применения технологий инициации самостоятельной деятельности, что позволяет рассмотреть динамику внутреннего компонента учебной и познавательной деятельности подростков.

Дополнены представления об особенностях педагогической деятельности, личностных и межличностных особенностях педагогов в условиях дистанционного образования. Выявлены и описаны типы педагогов на основании отношения к технологиям самостоятельной деятельности учащихся, описаны психологические типы педагогов.

Практическая значимость исследования. Результаты могут быть широко использованы в общей, педагогической, возрастной психологии, в практике образования и консультирования, при организации дистанционного образования на разных уровнях. Разработанный авторский опросник и процедура его обработки могут быть использованы для исследований педагогов в образовательных учреждениях. Разработанные на основе полученных и проанализированных эмпирических данных результаты исследования позволили разработать методические рекомендации для разработки программ дистанционного обучения основного и дополнительного образования.

Результаты исследования могут быть востребованы преподавателями высшей школы и среднего профессионального образования для чтения курсов по дисциплине «Педагогическая психология».

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе Регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей ГБОУ ДОД РО «Областной центр дополнительного образования детей». Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, – 209 человек, из них – 52 педагога дистанционного образования, 103 учащихся дистанционной формы обучения, 54 учащихся очной формы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Инициация самостоятельной деятельности подростков обусловлена трансформациями учебной и познавательной мотивации, что связано с изменением влияния среды, сверхактивным использованием информационных технологий, при этом отставанием развития когнитивной сферы учащихся.

2. Трансформации учебной и познавательной мотивации подростков включают в себя индивидуальные затруднения, связанные с инфантильностью и снижением активности самоинициации, которые выражаются в низком уровне внутренней учебной мотивации, преобладании внешних мотивов в структуре учебной мотивации в подростковом возрасте.

3. Индивидуальные затруднения подростков в инициации самостоятельной познавательной деятельности преодолеваются технологиями инициации познавательной самостоятельности, которые активизируют процессы смыслообразования учащихся, способствуют развитию внутренней мотивации учебной деятельности.

4. Эффективность использования технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционном образовании зависит от психологической готовности педагогов к инициации самостоятельной деятельности подростков, личностных и межличностных особенностей педагогов. Учащиеся педагогов, компетентных в области технологий самостоятельной деятельности, положительно к ним относящихся и постоянно использующие их в работе, имеют более высокий уровень внутренней учебной мотивации и мотивации достижения, а также стабильную структуру учебной мотивации. При этом увеличивается сохранность контингента учащихся дополнительного образования.

5. Методические рекомендации по составлению программ дистанционного образования для основного и дополнительного образования, основанные на результатах эмпирического психологического исследования, способствуют повышению эффективности дистанционного обучения на практике.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы исследования обсуждались на научно-практических семинарах и заседаниях кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2014-2015); были представлены на: VII, VIII, IX, X областных научно-практических конференциях по проблемам одаренных детей, проводимых Областным центром дополнительного образования детей (Ростов-на-Дону, 2007-2014); III, IV, V Международных научно-практических конференциях «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (Ростов-на-Дону, 2012-2014); Всероссийской научно-практической конференции «Опыт работы с одаренными детьми в современной России» (Ульяновск, 2006); Всероссийской научно-практической конференции «Электронное обучение в психологии: проблемы, опыт, перспективы» (Санкт-Петербург, 2013); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Профилактика и коррекция проблемного поведения» (Ростов-на-Дону, 2014); IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде» (Ставрополь, 2015); Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Перспективы – 2015», посвященной 70-летию Великой Победы (Красноярск, 2015); областном семинаре «Комплексное решение стратегических вопросов развития дополнительного образования детей в условиях модернизации российского образования» (Ростов-на-Дону, 2015); Межрегиональном семинаре по проблемам повышения эффективности реализации моделей обеспечения успешной социализации детей при реализации программ дополнительного образования детей (Ростов-на-Дону, 2015); Неделе науки Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2015).

Полученные в работе результаты используются в учебном процессе Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), Регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей Областного центра дополнительного образования детей (г. Ростов-на-Дону,

Константиновского техникума агроветтехнологий и управления (г. Константиновск).

Публикации. По теме диссертационного исследования опубликовано 17 работ общим авторским объемом 6,7 п.л., из них 3 статьи – в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертации. Работа состоит из введения; трех глав; заключения, содержащего выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего исследования проблемы; списка литературы из 219 наименований, из них 41 – на английском языке и 14 Приложений. Объем основного текста составляет 166 машинописных страниц. Работа иллюстрирована 8 Рисунками и 18 Таблицами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во Введении обосновывается актуальность избранной темы, формулируются объект, предмет, цель, задачи, изложены гипотеза и концептуальные подходы к решению поставленных задач, охарактеризованы методы и методики исследования, раскрыты теоретическая и практическая значимость работы, ее новизна. Сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Методологические и теоретические подходы в исследовании самостоятельной деятельности учащихся» рассматриваются проблемы психологического обоснования самостоятельной деятельности учащихся в истории науки и в современной системе образования, изучаются основные теоретические подходы к самостоятельной деятельности учащихся, анализируются основные методы и технологии инициации самостоятельной деятельности.

Теоретическое исследование проблемы самостоятельной деятельности учащихся показывает, что данный вопрос активно изучается учеными на протяжении всей истории развития психологической и педагогической мысли. Поиск путей и методов развития и инициации самостоятельной познавательной деятельности является ключевым и в современной образовательной ситуации в свете введения федеральных государственных образовательных стандартов и модернизации образования. Анализируется различие понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа». Под самостоятельной учебной деятельностью понимаем деятельность субъекта обучения, который самостоятельно ставит перед собой цель, задачу и выбирает способы деятельности, а также самостоятельно сравнивает результат и цель деятельности при консультативной помощи педагога. Тогда под самостоятельной работой подразумевается форма организации самостоятельной деятельности, при которой, во-первых, учащимся предлагаются учебные задания и руководства для их выполнения; во-вторых, работа проводится без непосредственного участия учителя, но под его руководством или консультативной помощью; в-третьих, выполнение работы требует от учащегося умственного напряжения (И.Э. Унт).

В современных работах преобладает тенденция развития двух векторов исследований. С одной стороны существуют работы, концептуально объясняющие феномен самостоятельной познавательной деятельности в образовании, его роль в становлении субъекта образования, развитии личности и технологическом развитии образования (Н.Б. Кочарян, А.А. Миролубов, П.И. Пидкасистый, Н.А. Прохорова, И.Э. Унт, М.А. Федорова, К.Г. Цыганов, Г.Н. Юшко). С другой стороны большой пласт исследований раскрывает технологическую базу самостоятельной деятельности, определяет место, время, методы и технологии, структуру результативности, возможности компьютеризации, индивидуализации и дифференциации самостоятельной работы (М.А. Иванова, Л.Ю. Субботина, В.В. Грачев, О.А. Козырева, Н.В. Матяш, А.В. Павлинов, С.А. Печерская).

Описывается опыт разработки методов и технологий инициации самостоятельной деятельности в истории зарубежных исследований, так получили распространение в практике белль-ланкастерская система (Англия), косвенное (опосредованное) обучение (Германия), свободная умственная работа (Франция), независимое обучение (США), метод проектов (Килпатрик, США), Дальтон-план (Х. Паркхерст, США), бригадно-лабораторный метод (США), батовская система, план Трампа (США), свободный класс (Х. Ланге, Германия), технологии совместного обучения в малых группах, индивидуально-предписанное обучение.

Анализируется методологическое обоснование самостоятельной деятельности учащихся в отечественной теории опережающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина-Н.Ф. Талызиной, проблемном обучении и программированном обучении, «Школе творчества» И.П. Волкова, теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера, технологии, направленной на индивидуальный опыт личности И.С. Якиманской, технологии саморазвивающего обучения Г.К. Селевко, теории смыслообразования И.В. Абакумовой. На основе теоретических положений в отечественной практике разработаны методы и технологии организации самостоятельной деятельности, среди которых опорные сигналы В.Ф. Шаталова, свободный выбор Р. Штейнера, опережающее обучение С.Н. Лысенковой, крупные блоки П.М. Эрдниева, интеллектуальный фон класса В.А. Сухомлинского, внутриклассная (внутрипредметная) дифференциацию Н.П. Гузик, имитационные игры, операционные игры, компьютерные технологии, игры-квесты, исполнение ролей, «деловой театр», психодрама и социодрама, культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей И.Н. Закатова, система технологий индивидуализированного обучения И. Унт, А.С. Границкой, В.Д. Шадрикова.

Отмечено, что в соответствии с теориями и подходами выделяются различные виды и уровни познавательной самостоятельности. Наиболее близка нам позиция, где выделяются 1) копирующая самостоятельность, 2) репродуцирующая самостоятельность, 3) творческая самостоятельность (Н.Н. Половникова). Соответственно, выделяются виды технологий иницирующих самостоятельную деятельность как репродуктивные, реконструктивные, творческие.

Выявлено, что эффективное сотрудничество преподавателей и учащихся возможно при условии опоры учебной деятельности на положительный опыт сотрудничества, при использовании стимулов воздействия, дифференцировании оценки на итоговую и промежуточную, оценивании не столько знаний, сколько способности мыслить, анализировать, переносить способы действий, при создании пакета заданий разного уровня сложности и системы оценивания, при организации совместной самостоятельной деятельности учащихся (Г.Н. Юшко). Самостоятельная деятельность учащихся рассматривается как важное психологическое звено саморазвития, когда на каждом этапе обучения учащихся происходит формирование объема знаний, умений и навыков для решения познавательных задач и продвижения по уровням мыслительной деятельности. Важными психическими новообразованиями самостоятельной деятельности являются психологическая установка на самостоятельное систематическое пополнение знаний и умение ориентироваться в море научной информации для решения познавательных задач (П.Н. Ермаков). Отмечается роль учебной и познавательной мотивации в формировании самостоятельной познавательной деятельности.

Выявлена недостаточность исследований относительно роли самостоятельной деятельности подростков, хотя в исследованиях отмечается важность развития данного компонента именно в школьном возрасте. Данное противоречие ставит задачу разработки программы обучения, основанной на технологиях инициации самостоятельной деятельности и проведение эмпирического исследования особенностей мотивации подростков в процессе самостоятельной деятельности.

Во второй главе «Психологические основания инициации самостоятельной деятельности учащихся в условиях дистанционного образования» рассматриваются особенности инициации самостоятельной деятельности в дистанционном обучении, анализируются отечественные и зарубежные исследования по данной проблеме, изучаются классификации и специфика технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционном образовании.

Технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся – это система деятельности педагогов и учащихся в образовательном процессе, построенная с целью развития у учащихся самостоятельной деятельности в соответствии с принципами развития познавательной самостоятельности и использующая определенный набор методов, в частности технологию дистанционного обучения (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко).

Рассматриваются понятия дистанционного обучения и дистанционного образования. Дистанционное обучение понимается как обучение, «обеспечивающееся применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации» (Приказ Министерства образования РФ). Дистанционное обучение понимается также как целенаправленный процесс интерактивного

взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» (А.А. Андреев).

Под дистанционным образованием в концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в Российской Федерации понимается «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь)».

В исследованиях подчеркивается, что дистанционные образовательные технологии являются активным педагогическим средством формирования всесторонне развитой личности и обладают рядом функций, влияющих на формирование картины мира ребенка: познавательная функция, обучающая функция, коммуникативная функция, воспитательная функция, регулятивная функция, культурная функция, престижная функция, прогностическая функция. Внешне «обезличенный» и «формализованный» процесс дистанционного обучения, в глубинной структуре несет в себе развивающий потенциал очень широкого спектра действия: формирование продуктивных, творческих функций мышления, рост интеллектуальных способностей, формирование операционного стиля мышления, формирование мотивационной структуры личности, развитие навыков самоорганизации, личностное развитие через развитие характера.

Выделяют две модели дистанционного образования: технологичная модель, основанная на использовании специально разработанных комплектов учебных пособий; и трансляционная, основанная на использовании коммуникаций в качестве инструмента включения обучающего в учебный процесс в реальном времени. Разработаны различные модели и технологии дистанционного обучения на основании целей обучения и модели преподавания, такие как репродуктивные технологии, интерактивные технологии, технологии совместного обучения, технологии обучения в реальном режиме времени (М.Б. Лебедева).

На основании психологических особенностей инициации самостоятельной деятельности в условиях дистанционного образования нами выделены технологии, иницирующие самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Данные технологии задействуют различные психологические механизмы привлечения познавательного интереса учащихся, интенсификации когнитивных процессов, развития навыков самостоятельной деятельности учащихся, как следствие повышают мотивацию самостоятельной деятельности и обучения в целом /Таблица 1/. К ним относятся такие классы технологий как развивающие технологии (технологии работы с текстом, проектная технология, кейс-стади); интерактивные технологии (корпоративное взаимодействие, «мозговой штурм», «дерево решений», игровое моделирование, метод инцидентов, дискуссия); технологии передачи информации (технологии аудиовизуальных средств подачи информации, работа с учебной книгой); технологии инициации смыслообразования (креативно-смысловые задачи, проблемное обучение).

Таблица 1

Технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании

№	Тип технологии	Название технологии	Инструменты / формы в дистанционной оболочке
1	Развивающие технологии	Технология работы с текстом	Чтение с записями, чтение с пометками (INSERT); понятийный словарь (гlossарий); составление плана; эссе; доклад
2		Проектная технология	Интерактивный семинар; Wiki - проект задания для самостоятельной работы
3		Кейс-стади	Задания для самостоятельной работы. Чат. Wiki - портал
4	Интерактивные: Технологии коллективно-группового взаимодействия	Корпоративное взаимодействие	Интерактивный семинар, чат Wiki - портал
5		Мозговой штурм	Видеоконференция, вебинар, онлайнчат.
6		Дерево решений	Видеоконференция, вебинар, онлайнчат. Интерактивный семинар. Wiki-портал.
7	Интерактивные: Технологии ситуативного моделирования	Игровое моделирование	Специально разработанные игры, модели реального процесса (интерактивные лаборатории и пр.)
8		Метод инцидентов	Задания для самостоятельной работы. Задания для проверки знаний – тестовые материалы.
9	Интерактивные: Технологии проработки дискуссионных вопросов	Дискуссия	Новостной форум; Стандартный форум; простое обсуждение; стандартный в формате блога; форум "Вопрос-ответ"; чат
10	Технологии передачи информации	Обучение с помощью аудиовизуальных средств подачи информации	Презентации, электронный учебник, гипертекст в интернете, видео-, аудиоматериалы для иллюстрации, записанные аудиолекции, вебинары
11		Обучение с помощью учебной книги	Электронный учебник; документы с использованием гипертекста; интерактивная лекция
12	Технологии инициации смыслообразования учащихся	Креативно-смысловые задачи	Задания для самостоятельной работы учащихся; интерактивный семинар.
13		Проблемное обучение	Интерактивная лекция; интерактивный семинар; задания для самостоятельной работы

Дистанционное образование предполагает активное включение учащегося как субъекта обучения, при этом основным обучающим средством является среда, обогащенная мировыми цифровыми и информационными ресурсами. Такая постановка вопроса требует разработки смыслообразовательных технологий внутри макротехнологии дистанционного обучения, которые бы инициировали внутренние познавательные потребности личности и включали личностные смыслы в обучение.

В третьей главе «Эмпирическое исследование использования особенностей инициации самостоятельной деятельности подростков в усло-

виях дистанционного образования» описывается экспериментальное исследование, в ходе которого изучались особенности учебной и познавательной мотивации подростков в условиях использования технологий инициации самостоятельной деятельности в рамках программы дистанционного обучения. В работе описан объект, предмет исследования, программа и методический инструментарий. Сформулированы принципы отбора контрольной и экспериментальной групп. Исследование включало этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

На первом этапе были опрошены педагоги дистанционного образования. Из 52 преподавателей РОМЦ ДООД – 81 % преподаватели ВУЗов, 19% – педагоги ведущих школ и учреждений дополнительного образования. 68% имеют ученую степень кандидата и доктора наук. 100% преподавателей имеют высшее образование. Возраст исследуемых от 27 лет до 71 года, средний возраст 38 лет. Научно-педагогический стаж педагогов составляет от 3 до 49 лет. Средний педагогический стаж – 15 лет. 85% исследуемых – женщины, 15% – мужчины, то есть соотношение мужчин и женщин составляет 5/1.

Обработка результатов авторского опросника проводилась с помощью метода контент-анализа, в котором были выделены единицы анализа: когнитивные, эмоциональные (оценочные), поведенческие. Контент-анализ позволил нам выделить две группы педагогов: группа педагогов, условно мы назвали их «Компетентные» – компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, положительно относящиеся к данным технологиям, активно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности в практике – составила 27 человек; группа – «Малокомпетентные» – педагоги менее компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, при этом амбивалентно относящиеся к использованию данных технологий и соответственно ситуативно использующие их в практике – 25 человек. Выявлены значимые различия по критерию «Сохранение контингента учащихся» (при $p=0,01$ $U = 135$), в группе «Компетентные» сохранность в среднем 24,5%, в группе «Малокомпетентные» – 16,4%.

Обнаружено, что уровень компетентности в инициации самостоятельной деятельности связан с возрастом, стажем и наличием ученой степени. «Компетентные» педагоги более молодые (36,8 лет), имеющие меньший профессиональный стаж (16,5 лет), чаще имеют ученую степень (78%).

Анализ исследования смысложизненных ориентаций (СЖО Д.А. Леонтьева) показал у всех педагогов дистанционного образования высокий показатель осмысленности жизни, при этом существуют различия в группах по показателю «локус контроля – Я», то есть педагоги дистанционного образования более склонны приписывать в качестве факторов своей деятельности собственные действия, способности, качества; и в меньшей степени зависеть от окружающих обстоятельств, что в большей степени проявляется в группе «Малокомпетентных» педагогов /Таблица 2/.

Анализ терминальных жизненных ценностей (МТЖЦ В.П. Сопова, Л.В. Карпушина) показывает преобладание таких ценностей как «развитие себя», «духовное удовлетворение», «материальное положение», «достижения» во всей

выборке педагогов. Только у «Компетентных» педагогов наблюдаются более высокие значения по шкале «развитие себя» ($t=1,237$ при $p=0,08$) и «сохранение индивидуальности» ($t=1,26$ при $p=0,09$). Анализ общей направленности личности показывает, что у «Компетентных» педагогов незначительно преобладает прагматическая направленность, у «Малокомпетентных» педагогов – гуманистическая. Среди жизненных сфер для педагогов обеих групп значимыми оказались сферы профессиональной жизни, обучения и развития себя; малозначимой – сфера физической активности. То есть все педагоги дистанционного образования достаточно публичны, для них значимо и ценно представление себя в профессии, обществе, важны сферы саморазвития, а малозначимость физической активности располагает к выбору дистанционных технологий в работе.

Таблица 2

Сравнение показателей личностного профиля педагогов разных групп компетентности по отношению к технологиям инициации самостоятельной деятельности

Показатели	«Компетентные» педагоги	«Малокомпетентные» педагоги
Смыслжизненные ориентации (СЖО Д.А. Леонтьева)	Высокий показатель осмысленности жизни. Высокие значения по «Локус контроля – жизнь».	Высокие значения по «Локус контроля – Я».
Ценностные ориентации (МТЖЦ В.П. Сопова, Л.В. Карпушина)	Преобладают терминальные ценности «развития себя», «духовное удовлетворение», «материальное положение», «достижения». Преобладают жизненные сферы «профессиональной жизни», «обучения и развития себя»; менее значима сфера «физическая активность».	
	Незначительно преобладает прагматическая направленность. Выше показатель терминальных ценностей: - «развитие себя» - «сохранение индивидуальности» - «материальное положение»	Незначительно преобладает гуманистическая направленность.
Самоотношение (ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантеева)	Положительное самоотношение. Ярко выражены признаки самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самопринятия, самопонимания. Не выражен признак самообвинения.	
	Ярко выражены признаки ожидания положительного отношения от других.	
Личностные факторы («Личностный дифференциал» Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда)	Средний уровень проявления фактора личностной силы и оценки, Низкий уровень фактора активности. Выраженными качества «сильный», «добросовестный», «деятельный», «отзывчивый», «энергичный», «дружелюбный», «честный», «самостоятельный».	
	Выражены качества «молчаливый», «спокойный».	Выражены качества «разговорчивый», «суетливый», «обаятельный».
Профессиональная направленность личности (Е.И. Рогов)	Выражена направленность на предмет. Низкие показатели по шкале «общительность».	
	Тип «предметник»	Выражена организованность, интеллигентность, мотивация одобрения. Тип «предметник», «организатор», «интеллигент».
Направленность личности (опросник Б. Басса)	Преобладает направленность на задачу. Наименее выражена направленность на взаимодействие.	
Индивидуальный стиль педагога (А.К. Маркова)	«Эмоционально-методичный стиль»	«Рассуждающе-импровизационный стиль»

Исследование личностной сферы педагогов выявило преобладание положительного самоотношения педагогов дистанционного образования (ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантилеева), ярко выражены признаки самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самопринятия, самопонимания. Не выражен признак самообвинения. У педагогов «Компетентных» проявляется признак ожидания положительного отношения от других.

Выявлено, что у всех педагогов дистанционного образования проявляются средний уровень фактора личностной силы и оценки, при этом низкий уровень фактора активности (по шкалам «Личностного дифференциала» Е.Ф. Бажина, А.М. Эткина). У всех педагогов выражены качества «сильный», «добрый», «совестный», «деятельный», «отзывчивый», «энергичный», «дружелюбный», «честный», «самостоятельный». Значимые различия наблюдаются по дихотомии «разговорчивый-молчаливый» ($Z = 0,348$ при $p \leq 0,01$), «спокойный-суетливый» ($Z = 0,395$ при $p \leq 0,01$). Оба фактора преобладают в группе «Малокомпетентные». Также у «Малокомпетентных» педагогов больше выражено такое качество как «обаятельность». Что в целом позволяет судить об этой группе как более направленной на общение и взаимодействие.

Качественный анализ профессиональной направленности личности учителя (по методике Е.И. Рогова) показал, что педагоги дистанционного образования имеют преимущественную направленность на предмет. При этом во всей выборке наблюдается низкий уровень общительности. Но у «Малокомпетентных» педагогов эта направленность наблюдается наряду с организованностью, интеллигентностью, мотивацией одобрения. Таким образом, у педагогов «Компетентных» преобладает тип «предметник», в то время как среди «Малокомпетентных» педагогов наблюдается большее разнообразие типов: «организатор», «предметник», «интеллигент», то есть различные направленности представлены более гармонично, что подтверждает более гибкое поведение, набор качеств более изменчивый и разнообразный. Значимые различия проявляются в уровне выраженности организованности, которая преобладает у «Малокомпетентных» педагогов ($Z = 0,548$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов диагностики направленности личности (методика Б. Басса; Опросник Смекала-Кучера) показывает, что у всех педагогов дистанционного образования преобладает направленность на задачу, которая выражается в заинтересованности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентации на деловое сотрудничество, а также способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Наименее выражена у педагогов данной категории направленность на взаимодействие.

Корреляционный анализ (по методу Брауэ-Пирсона) по шкалам методик Е.И. Рогова и Б. Басса показал, что имеется высокая значимая обратная корреляционная связь между показателями по шкале «направленность на предмет» (по методике Е.И. Рогова) и шкалой «направленность на себя» (Б. Басса), при $p \leq 0,01$. Также существуют высокие значимые связи между шкалами внутри методики Б. Басса, обратная двухсторонняя связь между шкалами «Направленность на взаимодействие» и «направленность на себя» и обратная двухсторон-

ная связь между шкалами «Направленность на задачу» и «направленность на себя», при $p \leq 0,01$. Выявлена также обратная значимая двухсторонняя связь между шкалой «интеллигентность» (по методике Е.И. Рогова) и шкалой «направленность на себя» (по методике Б. Басса) при уровне значимости $p \leq 0,05$. Соответственно, мы понимаем, что «интеллигентность» в данном случае рассматривается как характеристика межличностных отношений, как компонент взаимодействия, а не как личностная черта. И еще одна прямая значимая двухсторонняя зависимость между шкалой «интеллигентность» (по методике Е.И. Рогова) и шкалой «направленность на взаимодействие» (по методике Б. Басса) при уровне значимости $p \leq 0,05$. Что подтверждает предыдущий вывод.

Исследование индивидуального стиля педагога (по методике А.К. Марковой) позволило выявить у педагогов «Компетентные» эмоционально-методичный индивидуальный стиль, у педагогов «малокомпетентные» рассуждающе-импровизационный стиль.

Эмпирическое исследование подтвердило, что у педагогов дистанционного образования преобладает определенный тип личности с высокими показателями осмысленности жизни, направленностью на личностный рост, положительным самоотношением. При этом выявлены низкий уровень общительности, направленность на предмет, а не взаимодействие. Причем у более эффективных в этой области педагогов данные личностные черты выражаются более ярко.

В экспериментальном исследовании учащихся приняли участие были задействованы 103 респондента среди учащихся Регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей, обучающиеся дистанционно, которые составили экспериментальную группу. Из них 72 девушки, 31 юноша в возрасте 13-18 лет, в школе обучающиеся в 7-11 классах. Средний возраст 15 лет. Из 103 человек шестеро занимаются в центре по дистанционной форме 3 года, 45 человек – 2 года, 52 – 1 год. Учащиеся разделены на две экспериментальные группы: первая группа учащихся, обучающихся у педагогов «Компетентные» – 49 человек; во вторую группу попали учащиеся, обучающиеся у педагогов «Малокомпетентные» – 54 человека. Отбор экспериментальной и контрольной групп осуществлялся по критерию использования их педагогами технологий обучения в образовательном процессе.

54 учащихся различных объединений дополнительного образования, обучающиеся в традиционной очной форме, составили контрольную группу. Возраст участников 14-18 лет, средний возраст 15 лет. Из них 36 девушек, 18 юношей в возрасте 13-18 лет, в школе обучающиеся в 7-11 классах. Средний возраст 15 лет.

Экспериментальное исследование внедрения технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционное обучение показало, что внутренняя учебная мотивация и другие мотивационные механизмы учащихся зависят, в том числе, от регулярности и интенсивности применения технологии инициации самостоятельной деятельности, что в частности оказывает влияние на уровень внутренней мотивации учения и выраженность мотива направленности на приобретение знаний. Следовательно, в процессе самостоятельной познавательной деятельности у подростков меняется внутренняя сущность познава-

тельной мотивации, изменяется личностный смысл учения, порождаются иные личностные смыслы, что в свою очередь оказывает влияние на повышение компетентности в области самообразования.

Уровень развития внутренней мотивации на этапе констатирующего эксперимента был наиболее высоким у учащихся дистанционной формы обучения (17,21) по сравнению с учащимися традиционной очной формы (16,82). При этом внутри группы наиболее высокие значения по этому показателю наблюдались у учащихся педагогов «Малокомпетентные» (17,57) по сравнению с учащимися педагогов «Компетентные» (17,06) /Таблица 3/.

В процессе проведения формирующего эксперимента с применением технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционном образовании произошли изменения в уровне развития учебной мотивации подростков (по методике Т.Д. Дубовицкой). Так у подростков дистанционной формы, систематически занимавшихся с применением вышеуказанных технологий, то есть 1-ой дистанционной группы, уровень развития внутренней учебной мотивации вырос (17,55), аналогично как у учащихся очной формы обучения (17,53). При этом у учащихся педагогов «Малокомпетентные», то есть 2-ой дистанционной группы уровень снизился (16,09).

Таблица 3

Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента в группах дистанционного и очного образования учащихся

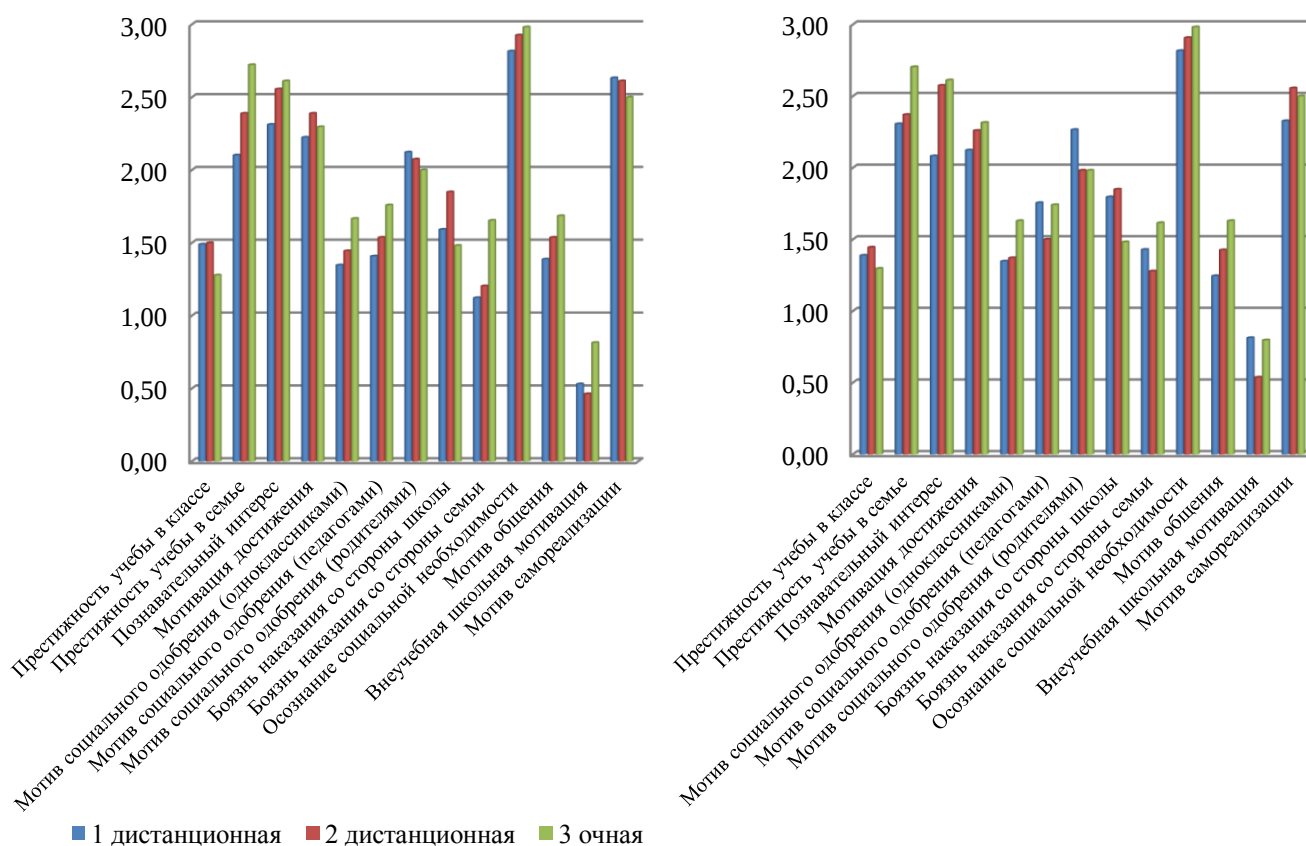
Группа	Уровень развития внутренней учебной мотивации (по методике Т.Д. Дубовицкой)		Выраженность мотива направленности на приобретение знаний (по методике Е.П. Ильина)		Направленность мотивации достижения (по методике А. Мехрабиана)	
	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап
Учащиеся дистанционной формы	17,21	16,78	10,43	10,50	142,15	141,46
Учащиеся очной формы	16,82	17,53	9,82	9,33	145,47	143,13
1 дистанционная	17,06	17,55	10,51	10,77	140,32	144
2 дистанционная	17,57	16,09	10,41	10,25	142,35	139,11

Выраженность мотива направленности на приобретение знаний (познавательной мотивации) (по методике Е.П. Ильина) в целом выросла у учащихся дистанционной формы обучения (с 10,43 до 10,50), снизилась у учащихся очной формы обучения (с 9,82 до 9,33), при этом данный показатель увеличился у учащихся 1-ой дистанционной группы (до 10,77) по сравнению со 2-ой дистанционной, где наблюдается снижение выраженности мотива направленности на приобретение знаний (до 10,25) /Таблица 3/.

Наблюдается снижение общей мотивации достижения успеха (по методике А. Мехрабиана) в сторону мотивации избегания неудачи у всех учащихся экспериментальных и контрольной групп, при том, что на этапе констатирующего

щего эксперимента наиболее высокая направленность мотивации достижения проявлялась у учащихся контрольной группы (145,47). Только учащиеся 1-ой дистанционной группы демонстрируют увеличение показателей мотивации стремления к успеху (с 140,32 до 144) /Таблица 3/, мы связываем это с реальными успехами данной категории ребят в учебной деятельности, участии в олимпиадах и конкурсах, ростом самоуважения данной категории в связи с развитием умений, навыков и мотивации познавательной самостоятельности.

Систематическая самостоятельная познавательная деятельность учащихся влияет на структуру учебной мотивации /Рисунок 1/, так у учащихся дистанционной формы обучения преобладают индивидуальные мотивы – «осознания социальной необходимости», «достижения и самореализации», «познавательный интерес», менее представлены мотивы, связанные с семьей и родителями, то есть учащиеся дистанционной формы обучения более самостоятельны в своем выборе. В процессе эксперимента у учащихся дистанционной формы повышается значимость учения в семье, что положительно сказывается на успехах ребенка и порождает как бы вторичную мотивацию учения, эти данные коррелируют с повышением мотивации достижения успеха у учащихся «Компетентных» педагогов дистанционного образования.



Констатирующий эксперимент

Контрольный эксперимент

Рисунок 1. Структура учебной мотивации учащихся (по методике Е. Лепешевой)

Важна тенденция к снижению мотивации общения у учащихся дистанционной формы, как при регулярном применении технологий самостоятельной деятельности, так и при эпизодическом. Соответственно при построении курса

дистанционного обучения необходимо использовать разнообразные технологии (интерактивные лекции, видеоматериалы, презентации, гиперссылки, вики-технологии и др.), сочетая как самостоятельную деятельность, так и информационно-коммуникативные технологии для взаимодействия как педагога и ученика, так и учащихся между собой. Эту тенденцию как основу успеха дистанционного образования отмечают как компетентные педагоги, так и успешные ученики.

При выборе технологической платформы дистанционного обучения необходимо определиться с набором технологий дистанционного обучения. Технологическая платформа дистанционного обучения должна поддерживать все классы технологий дистанционного обучения. При организации дистанционного обучения необходимо использовать разнообразные технологии инициации самостоятельной деятельности, рационально сочетая их с управляемым обучением в традиционной форме.

В **Заключении** диссертации сформулированы **выводы**, подтверждающие ранее сформулированные гипотезы:

1. Экспериментальное исследование внедрения технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционное обучение показало, что внутренняя учебная мотивация и другие мотивационные механизмы учащихся зависят, в том числе, от регулярности и интенсивности применения технологии инициации самостоятельной деятельности, в частности оказывают влияние на уровень внутренней мотивации учения и выраженность мотива направленности на приобретение знаний. Следовательно, в процессе самостоятельной познавательной деятельности у подростков меняется внутренняя сущность познавательной мотивации, изменяется личностный смысл учения, порождаются личностные смыслы, что в свою очередь оказывает влияние на повышение компетентности в области самообразования, что является доказательством первой гипотезы.

2. В дистанционном обучении проявляется тенденция к снижению мотивации общения у учащихся дистанционной формы как при регулярном применении технологий самостоятельной деятельности, так и при эпизодическом, что доказывает вторую гипотезу. Считаем, что эта тенденция носит негативный характер, соответственно при построении курса дистанционного обучения необходимо использовать разнообразные технологии, сочетая самостоятельную деятельность и информационно-коммуникативные технологии (например, видеоконференции, чаты), для взаимодействия как педагога и ученика, так и учащихся между собой. Эту тенденцию как основу успеха дистанционного образования отмечают не только компетентные педагоги, но и успешные ученики.

3. Систематическая самостоятельная познавательная деятельность учащихся влияет на структуру учебной мотивации, так у учащихся дистанционной формы обучения преобладают индивидуальные мотивы – «осознания социальной необходимости», «самореализации», «познавательный интерес», менее представлены мотивы, связанные с семьей и родителями, то есть учащиеся дистанционной формы обучения более самостоятельны в своем выборе и направленности личности. В процессе эксперимента у учащихся дистанционной фор-

мы повышается значимость учения в семье, что положительно сказывается на успехах ребенка и порождает как бы вторичную мотивацию учения, эти данные коррелируют с повышением мотивации достижения успеха у учащихся компетентных педагогов дистанционного образования. Таким образом, гипотеза о том, что технологии дистанционного обучения, инициирующие самостоятельную деятельность учащихся, способствуют преодолению индивидуальных затруднений подростков и преодолению барьеров инициации познавательной самостоятельности, доказана.

4. Педагогов дистанционного образования можно условно разделить на более компетентных в вопросах инициации самостоятельной деятельности учащихся и менее компетентных. Педагогов характеризует разный уровень отношения к технологиям инициации самостоятельной деятельности и систематичность применения таких технологий в практике, что отражается на эффективности их работы, в частности на сохранности контингента учащихся. Выделен личностный профиль педагога дистанционного образования, который отличается высокой степенью осмысленности жизни, преобладающими жизненными сферами: профессиональной жизни, общественной жизни, обучения и развития себя, положительным самоотношением, высокими показателями личностной силы и оценки и низким уровнем активности, преобладанием направленности на задачу и низким показателем общительности.

Учащиеся педагогов, компетентных в области технологий самостоятельной деятельности, положительно к ним относящиеся и постоянно использующие в работе, имеют более высокий уровень внутренней учебной мотивации, более высокий уровень мотивации достижения и более стабильную структуру учебной мотивации. При этом эти подростки чаще завершают до конца обучение в курсах дополнительного образования. Четвертая гипотеза о том, что эффективность использования технологий инициации самостоятельной деятельности в дистанционном образовании зависит от психологической готовности педагогов к инициации самостоятельной деятельности подростков, личностных и межличностных особенностей педагогов, доказана.

По результатам эмпирического исследования разработаны **методические рекомендации** по организации дистанционного образования подростков в основном и дополнительном образовании. В рекомендациях подчеркивается роль индивидуализации процесса обучения, применение разнообразных технологий, сочетание технологий инициации самостоятельной деятельности и управляемого обучения под руководством педагога (в виде очных занятий или видеоконференций), которые будут играть направляющую роль. При организации дистанционного обучения необходимо использовать разнообразные технологии инициации самостоятельной деятельности, рационально сочетая их с управляемым обучением в традиционной форме.

Перспективы дальнейшего исследования предполагают расширение исследования с целью изучения особенностей применения технологий инициации самостоятельной деятельности в общем образовании школьников, в профессиональном образовании и повышении квалификации для изучения и развития разных возрастных, профессиональных групп.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

I. В журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций

1. Бакаева И.А. Исследование личностного профиля педагога дистанционного образования [Текст] / И.А. Бакаева, Л.Н. Ванжа // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 3. С. 16-32. – авт. вклад 0,45 п.л.

2. Бакаева И.А. Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований самостоятельной познавательной деятельности учащихся [Текст] / И.А. Бакаева // Психология обучения. 2015. № 8. С. 22-36. – авт. вклад 0,9 п.л.

3. Бакаева И.А. Технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся в системе дистанционного образования [Текст] / И.В. Абакумова, И.А. Бакаева, В.М. Голубова, А.Е. Москаленко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 139-147. – авт. вклад 0,3 п.л.

II. Остальные работы

4. Бакаева И.А. Возрастные закономерности развития одаренных учащихся [Текст] / И.А. Бакаева / Оптимизация работы с одаренными детьми в образовательном пространстве Ростовской области: сборник тезисов VIII областной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Изд-во ОЦДОД, 2006. С. 80-81. – авт. вклад 0,1 п.л.

5. Бакаева И.А. Дистанционное обучение психологии в рамках элективного курса для школьников [Текст] / И.А. Бакаева / Электронное обучение в психологии: проблемы, опыт, перспективы. Материалы заочной межвузовской научно-практической конференции (19 апреля 2013). СПб.: Изд-во СПбИПиА, 2013. С. 6-10. – авт. вклад 0,2 п.л.

6. Бакаева И.А. Дистанционное обучение психологии как компонент психологического сопровождения интеллектуально одаренных детей [Текст] / И.А. Бакаева / Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции (21-22 ноября 2013). Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2013. С. 204-206. – авт. вклад 0,35 п.л.

7. Бакаева И.А. Доверие во взаимодействии педагога и учащегося с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном образовании [Текст] / И.А. Бакаева / Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (22-23 ноября 2012). Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. С. 285-291. – авт. вклад 0,5 п.л.

8. Бакаева И.А. Использование дистанционных технологий самостоятельной деятельности учащихся в дополнительном образовании [Текст] / И.А. Бакаева / Комплексное решение стратегических вопросов развития дополнительного образования детей в условиях модернизации российского образования: сборник тезисов. Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ ДОД РО ОЦДОД, 2015. С. 35-44. – авт. вклад 0,5 п.л.

9. Бакаева И.А. Личностный профиль педагога дистанционного образования [Текст] / И.А. Бакаева // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 13/1. С. 33-40. – авт. вклад 0,7 п.л.

10. Бакаева И.А. Особенности развития самосознания и самооценки одаренных старшеклассников как фактор личностного самоопределения [Текст] / И.А. Бакаева / Современные подходы к процессу всестороннего развития личности одаренных детей в системе образования: сборник тезисов VII областной научно-практической конференции (24 ноября 2005). Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ ДОД РО ОЦДОД, 2005. С. 32-36. – авт. вклад 0,25 п.л.

11. Бакаева И.А. Отношение педагогов к самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании [Текст] / И.А. Бакаева, Е.В. Гридякина, Е.А. Пшеничная / Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (23-24 марта 2015). Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. С. 132-137. – авт. вклад 0,3 п.л.

12. Бакаева И.А. Профилактика проблемного поведения одаренных подростков [Текст] / И.А. Бакаева / Профилактика и коррекция проблемного поведения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (17 апреля 2014). М.: Изд-во «Кредо», 2015. С. 19-23. – авт. вклад 0,25 п.л.

13. Бакаева И.А. Психологическое сопровождение одаренных детей в процессе дистанционного образования [Текст] / И.А. Бакаева / Одаренный ребенок в современном образовательном пространстве: опыт взаимодействия, проблемы и перспективы: сборник статей. Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ ДОД РО ОЦДОД, 2014. С. 130-134. – авт. вклад 0,2 п.л.

14. Бакаева И.А. Развитие проблемы диагностики одаренности в различных психологических школах [Текст] / И.А. Бакаева / Одаренные дети и современное образование: проблемы и перспективы: сборник материалов IX областной конференции. Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ ДОД РО ОЦДОД 2007. С. 36-40. – авт. вклад 0,5 п.л.

15. Бакаева И.А. Развитие теоретических представлений о самостоятельной деятельности одаренных учащихся [Текст] / И.А. Бакаева // Северо-Кавказский психологический вестник. 2014. № 12/3. С. 12-17. – авт. вклад 0,5 п.л.

16. Бакаева И.А. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в дистанционном образовании [Текст] / И.А. Бакаева / Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. Материалы V Международной научно-практической конференции (20-21 ноября 2014): в 2-х чч. Ч. 2. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2014. С. 32-38. – авт. вклад 0,4 п.л.

17. Бакаева И.А. Технологии инициации самостоятельной деятельности подростков в дистанционном образовании глазами педагогов [Электронный ресурс] / И.А. Бакаева / Проспект свободный – 2015: электронный сборник материалов Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 70-летию Великой Победы (15-25 апреля 2015). Красноярск: Изд-во СибФУ, С. 15-18. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2015/index.html> – авт. вклад 0,3 п.л.

Бакаева И.А. Психологические особенности инициации самостоятельной деятельности подростков в условиях дистанционного образования: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2016. 24 с.