



А.П. ЛОБАНОВ, Н.В. ДРОЗДОВА

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ОТ КОНТРОЛЯ И УПРАВЛЕНИЯ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Постановка проблемы. Реализация компетентностного подхода в современной высшей школе предполагает студентоцентрированный характер образования, смещение акцентов преподавания, как активной деятельности профессорско-преподавательского состава на учение – как активную учебно-познавательную деятельность самих студентов. Как утверждает Г.Т.Роос, сегодня даже специалисты рабочих профессий должны стать универсальными работниками, обладающими «портфелем компетенций», имеющими разносторонние способности, которые основываются на их собственных талантах и оригинальной комбинации практического опыта [12, с.48]. Для специалиста недостаточно просто выполнять задания, он должен уметь решать проблемы, критически мыслить, обладать самостоятельностью и рыночной ответственностью. Для этого уже в вузе необходимо изменить систему учебных планов, цели обучения и профессиональной подготовки, исходя из формата компетенций и компетентности.

Благодаря исследованиям в области когнитивной психологии образования сегодня принято различать два уровня познавательной, а следовательно, и учебной деятельности: познание и метапознание [6; 9; 17, с.43]. На первом уровне в результате обучения студенты усваивают знания и приобретают когнитивные навыки, совместно с преподавателями реализуют программу, которую можно обозначить словами «научить и научиться». На втором уровне студентов необходимо обучать

специальным когнитивным стратегиям приобретения знаний о процессах познания (метакогнитивным знаниям), а также индивидуальным навыкам регуляции и контроля учебно-познавательной деятельности (метакогнитивным навыкам и компетенциям). На этом этапе речь скорее идет об учении, чем обучении, и о реализации программы «научить учиться». Другими словами, студентов необходимо обучать рефлексии собственной когнитивной деятельности, когнитивным и метакогнитивным стратегиям. Они должны усваивать не только предметно-ориентированные (содержательные, фактологические) знания, но и знания о том, как добывать эти знания самостоятельно.

Как полагает Г.Лефрансуа, человек изначально заложена естественная склонность к обобщению и способность обучаться тому, как учиться и запоминать. Развитие когнитивных стратегий можно сравнить с усвоением правил игры: мастерство игрока заключается не в том, чтобы играть методом проб и ошибок, а играть, опираясь на знание общих закономерностей и на неограниченное количество вариаций [6]. Традиционная школа, в том числе и высшая, как правило, мало внимания уделяет формированию когнитивных стратегий: они формируются и развиваются у студентов латентно и стихийно.

Итак, чтобы модернизировать традиционную вузовскую систему образования, необходимо сначала обеспечить переход от обучения к учению, а затем – от самостоятельной учебной

деятельности к перманентной потребности в самообразовании и саморазвитии. В конечном счете, формирование навыков и умений самостоятельной работы является главной задачей профессиональной подготовки специалиста. По своей значимости в теории и практике обучения и воспитания способность к самостоятельной работе можно сравнить с достижением самоидентичности в теории Э.Эриксона, восьмого аспекта зрелости в теории Г.Оллпорта и саморегулятивности в теории А.Бандуры.

В современной психолого-педагогической литературе в настоящее время отсутствует общепринятое определение понятия «самостоятельная работа». Под самостоятельной работой принято понимать форму учебной деятельности (Б.П.Есипов), метод обучения (А.Г.Ковалев, Н.В.Кузьмина, А.В.Усова), вид познавательной деятельности (М.П.Кашан, Н.П.Кочеткова) и средство вовлечения обучаемых в познавательную и практическую деятельность (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). Известный педагог И.А.Новик, исходя из наличия двух видов умственной самостоятельности (отражательно-воспроизводящей и творческой), выделяет следующие типы самостоятельных заданий: работа по образцу, реконструктивно-вариативные, частично-познавательные и исследовательские задания [10]. Выполняя задания по образцу, студенты решают задачи на конвергентное мышление по указанию преподавателя и с использованием алгоритма. Реконструктивно-вариативные задания обеспечивают перенос знаний, их обобщение и трансформацию. Частично-познавательные задания учат студентов определять проблему, находить адекватные решения при недостатке информации. Исследовательские задания позволяют проявить самостоятельность по определенной локальной проблеме, творчески отнестись к учебно-познавательной деятельности.

Первые модели самостоятельной работы возникли в связи со сменой образовательных парадигм, переходом от обучения к учению, и внедрением образовательных технологий на основе теорий педагогического менеджмента (П.Друкер, М.М.Поташник, Ю.А.Конаржевский) и концепции адаптивного и рефлексивного управления педагогическими системами (Е.А.Ямбург, А.С.Границкая, Т.М.Давыденко, П.И.Третьяков). Авторы исходили из необходимости постановки преподавателя и студента в позицию активных субъектов учебной деятельности и развития способности к самоуправлению в условиях воздействия на внутренние факторы ее организации, а также гибкости и адаптивности к постоянным изменениям внешней среды [10].

Дальнейшее развитие теории и практика самостоятельной работы получила благодаря Болонской декларации, провозгласившей развитие и стимуляцию активности и автономности обучающихся, согласно студентоцентрированной образовательной парадигме [11]. Так, в предложенном университетами Гронингена (Нидерланды) и Деусто (Испания) проекте TUNING Education Structures in Europe (Настройка образовательных структур в Европе) самостоятельная работа студентов рассматривается на уровне академических и общих компетенций. По мнению авторов проекта, использование компетенций и акцент на результатах образования позволит:

- преодолеть разрыв между теорией и практикой;
- интегрировать усвоение знаний и формирование практических навыков;
- разграничить и обеспечить преемственность бакалавриата (специалитета) и магистрата;
- подготовить выпускников к перманентному повышению квалификации и образованию в течение всей жизни.

В группе инструментальных компетенций самостоятельность реализуется через способность к организации и планированию, навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из разных источников), решение проблем и принятие решений. В группе межличностных компетенций – способность к критике и самокритике, способность общаться в междисциплинарной и мультикультурной команде. В группе системных компетенций – применять знания на практике, способность учиться, самостоятельно работать и порождать креативные идеи, инициативность и предпринимательский дух.

Самостоятельная работа нашла отражение в общих дескрипторах квалификаций высшего образования (результатах обучения для первой и второй ступени). Бакалавр обязан собирать и интерпретировать данные по проблеме и решать их в форме, доступной как специалистам, так и не специалистам; иметь учебные навыки для продолжения обучения. В свою очередь, магистр должен уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; применять знания в новых или незнакомых ситуациях; иметь навыки самообразования и автономного изучения информации.

В учебных планах университетов увеличивается объем часов, которые отводятся на самостоятельную работу. Например, модульно-кредитная технология образования Национального горного университета (г. Днепропетровск, Украина) предусматривает до 63 % учебного времени на индивидуальную и самостоятельную работу студентов [1].

В Республике Беларусь определенный опыт проектирования и реализации самостоятельной работы студентов накоплен в Белорусском государственном университете, Белорусском государственном педагогическом

университете имени Максима Танка и Полоцком государственном университете. Ее внедрение отличается как по форме, так и по содержанию. Мы остановимся на теории и практике организации самостоятельной работы студентов в контексте авторской образовательной модели факультета психологии БГПУ – «Иновационные технологии и психологическое сопровождение образования (ИТиПС-образование)» [4].

Топологическая модель самостоятельной работы студентов. Разрабатывая авторскую модель самостоятельной работы, мы исходили из необходимости обоснования общей структуры, конкретизации дефиниций, определения факторов, влияющих на динамику внутрисистемных связей и логику смены форм и видов самостоятельности в процессе профессионального становления студентов. При этом мы максимально учитывали принцип природосообразности. Теоретическая модель, во-первых, должна интерпретировать реальные феномены – формы самостоятельной учебной деятельности; во-вторых, не противоречить логике здравого смысла и онтогенетической последовательности этих форм; в-третьих, должна быть согласована с другими теоретическими основаниями, не выпадать из общего психолого-педагогического контекста. В результате, воспользовавшись бритвой Оккама – не множить сущностей, мы остановились на трех видах самостоятельной работы студентов в вузе: контролируемая самостоятельная работа (КСР), управляемая самостоятельная работа (УСРС) и самообразование (СО) (рисунок 1).

В системе высшего образования Республики Беларусь, безусловно, реализуется все три основных подхода к самостоятельной учебной деятельности студентов.

Названные выше виды самостоятельной работы отличаются по двум критериям: активности субъектов образовательного

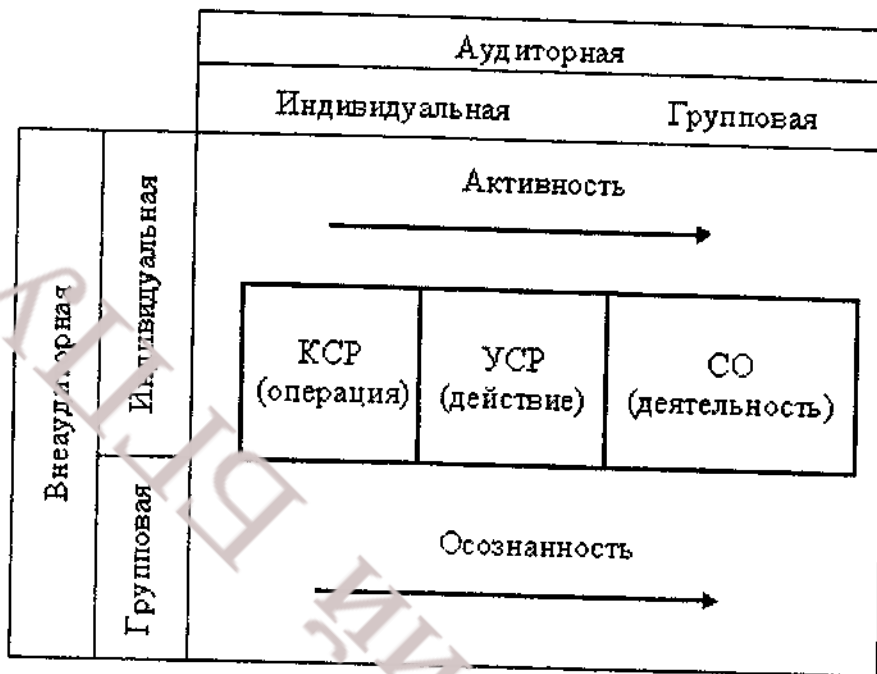


Рисунок 1 – Виды самостоятельной работы студентов

процесса и осознанности их участия в учебной деятельности [7; 8]. Для большей наглядности можно применить категориальный аппарат общей теории деятельности А.Н.Леонтьева.

Контролируемая самостоятельная работа по определению выполняется на уровне операции, имеет самый низкий индекс активности и осознанности. Студенты действительно работают «под контролем». Задания, которые они выполняют с целью формирования навыка, предполагают наличие определенного алгоритма или аналогии.

Такой подход можно обнаружить в «Положении об управляемой самостоятельной работе студентов исторического факультета БГУ» [13], согласно которому были определены четыре этапа её внедрения: подготовительный, организационный, мотивационно-деятельностный и контрольно-оценочный.

Подготовительный этап предполагает разработку рабочей программы с выделением тем и заданий на

самостоятельную работу, сквозное ее планирование на семестр, подготовку учебно-методических материалов, диагностику уровня преобразованности студентов. На организационном этапе определяются цели индивидуальной и групповой работы студентов, читается вводная лекция, проводятся установочные консультации, определяются формы представления промежуточных результатов. Мотивационно-деятельностный этап предполагает обеспечение положительной мотивации индивидуальной и групповой деятельности, проверку промежуточных результатов, организацию самоконтроля и самокоррекции. Контрольно-оценочный этап включает индивидуальные и групповые отчеты и их оценку.

Как видно из содержания названных выше этапов, ведущая роль принадлежит контролю и деятельности преподавателя, который, организуя свою работу, организует и деятельность студентов. Преподаватель берет на себя даже функцию организации самоконтроля и самокоррекции учебной

деятельности студента. Таким образом, самостоятельная работа предельно ограничена, между тем контроль должен быть дозирован. Необходимо различать сиюминутный и пролонгированный эффект контролирующей функции. Безусловно, результаты пошагового контроля всегда очевидны. Однако, между самостоятельной работой и жесткостью контроля, в целом, существует обратная зависимость: чем тотальнее контроль, тем меньше самостоятельность и ниже инициатива студентов. Конечно, если речь идет о самоорганизованных (интеллектуальных) системах.

Наиболее точное определение КСР, на наш взгляд, приведено в «Положении об управляемой и контролируемой самостоятельной работе студентов ИГУ»: самостоятельное выполнение студентами разработанного преподавателем задания специально отведенное для этого времени и опосредованное управлением (контролем) с его стороны.

Организационно-процедурную модель реализации самостоятельной работы в учебном процессе, которая включает традиционную и контролируемую форму, предложил И.И.Цыркун. КСР – это форма аудиторной самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя. Она может проводиться на лекционных и семинарских занятиях, имеет самостоятельный статус и вносится в расписание. Модель характеризуется ингерентностью (согласованностью со средой), упрощенностью и адекватностью [16].

Совершенно очевидно, что аудиторная КСР является вынужденным имплантатом средней общеобразовательной школы в живую ткань высшего образования. Массовое высшее образование без учета предобразованности абитуриентов сегодня нередко встречается с ограниченностью методической подготовки преподавателя вуза. Вряд ли есть необходимость в предании такой формы самостоятельности особого

статуса, ее удел – элемент в контексте образовательной технологии или помощь тьютора.

Управляемая самостоятельная работа предусматривает более высокий уровень активности студентов, преподаватель выступает в качестве фасилитатора, он не только (не столько) контролирует учебную деятельность, сколько стимулирует ее. Такая работа обязательно предполагает наличие целеполагания. Конечная цель работы определяется совместно с преподавателем, что обеспечивает необходимый уровень осознания. УСРС предполагает уровень формирования умений, способность осуществлять перенос, обращение к межпредметным связям, инвариантный характер выполнения заданий.

Таким образом, можно предложить следующие определения УСРС:

1) реализация учебно-познавательной активности студентов в процессе аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности на основе внутренней мотивации, выбора индивидуального образовательного маршрута при наличии самоконтроля и/или контекстного контроля со стороны преподавателя;

2) учебно-познавательная деятельность студентов, основанная на самоуправлении и метауправлении (управлении самоуправлением) процессами познания, метапознания и формирования компетенций и компетентностей, как правило, в контексте инновационных образовательных технологий.

УСРС, кроме всего прочего, является показателем эффективности педагогического взаимодействия, отражением зрелости рефлексивных процессов. Такая форма самостоятельной работы представляет собой наличие навыков управления процессами самоуправления у студентов. Еще совсем недавно Ю.Н.Кулджоткин указывал на возникновение в процессе обучения особого педагогического парадокса, который заключается в том, что преподаватель,



управляя учебной деятельностью человека, по существу управляет процессами его самоуправления [5]. Управление как форма опосредствованного контроля не вызывает непосредственного сопротивления, такая осознанная необходимость, скорее, убеждает обучаемого в наличии компетентности со стороны наставника и со стороны его самого.

Самообразование мы рассматриваем как конечную цель организации самостоятельной работы, как идеальный план учебной деятельности. Самообразование возможно только на уровне действия и деятельности. Личность, способная к самообразованию, руководствуется внутренней мотивацией, сама ставит перед собой цель и выбирает способы ее реализации. Она не нуждается в пошаговом и внешнем контроле.

Природосообразность топологической модели самостоятельной работы заключается в том, что ее реализация не противоречит принципам семейного воспитания. Сначала мать делает что-то вместе с ребенком, контролируя его движения; затем только присматривает за ним, мысленно и на расстоянии управляя его навыками; а затем он делает это сам и, возможно, даже не вспомнит ни того, кто его научил, ни место и время обучения.

Согласно нашей модели, по своей форме каждый из трех видов самостоятельной работы может быть групповым и индивидуальным, аудиторным и внеаудиторным. Следует отметить, что когда речь идет о самообразовании в группе, то мы имеем в виду контекстное (латентное) влияние коллективных форм обучения на образование личности. Кроме того, групповые формы занятий, например, лекции, предполагают, что студент трансформирует предъявляемую информацию и усваивает далеко не те знания, которые транслирует преподаватель. Активность – неотъемлемая часть субъектности. Студент как субъект учебного

процесса и как развивающаяся личность имеет право на собственные интерпретации.

На основании результатов анкетирования 138 студентов двух факультетов можно проанализировать их отношение к эффективности и объему самостоятельной работы. Студенты полагают, что основные компетентности будущего специалиста формируются в аудиториях: качество знаний (67 и 81%), информативность (58 и 78%), навыки коммуникации (91 и 87%), воспитательный (82 и 58%) и культурологический (79 и 57%) аспекты. Самостоятельная работа, по их мнению, требует больших временных затрат (61 и 74%), зато способствует принятию личной ответственности за качество и результат обучения (85 и 86%). Оптимальный объем часов, который можно перевести на управляемую самостоятельную работу составляет от 20 до 30%.

Студенты достаточно пессимистично относятся к аудиторным формам КСР: к проведению занятий в учебных кабинетах (3 и 1%), в учебных лабораториях (3 и 6%) и в центрах электронной книги (1 и 12%). Предпочтение они отдают УСРС в библиотеке (73 и 78%) в домашних условиях (76 и 75%), в Интернете (23 и 48%). По мнению респондентов, на УСРС необходимо выделить дополнительный «выходной» день, ее объем должен соответствовать времени аудиторного занятия, предоставить возможность самим определять форму самостоятельной деятельности [8].

Самостоятельная работа в контексте образовательных инноваций. Рассмотрим специфику организации самостоятельной работы в контексте инновационных технологий. Для этого сначала конкретизируем виды самостоятельной работы, исходя из двух выделенных нами основополагающих принципов: принципа активности и осознанности. Принцип активности можно «развернуть» в конструкт: детерминизм-индетерминизм; принцип осознанности: условие-цель (рисунок 2).

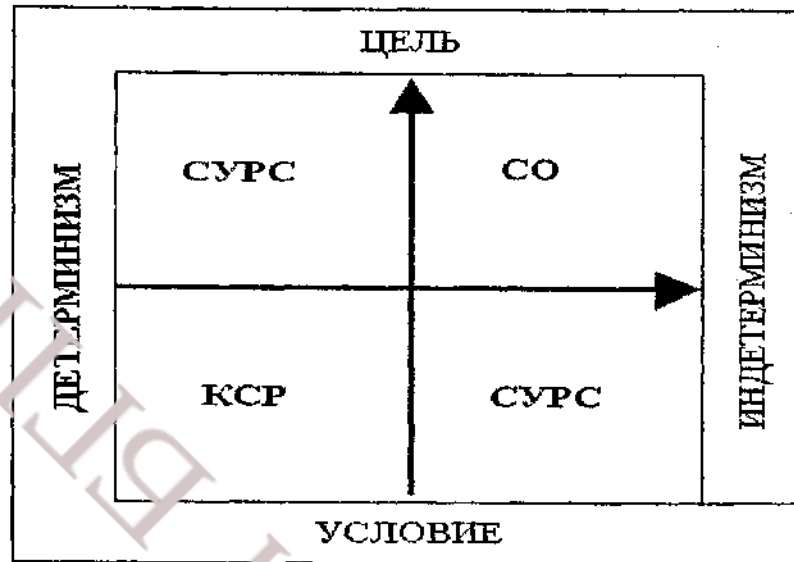


Рисунок 2 – Основные лежащие принципы самостоятельной работы

Степень внутренней свободы, которой люди обладают в выборе направления своего мышления и поступков, а также в осуществлении контроля над своим поведением Л.Хьюэлл и Д.Зиглер называют одним из главных вопросов, имеющих отношение к человеческой природе [15].

Очевидно, что контролируемая самостоятельная работа выполняется, как правило, при наличии конкретных детерминирующих ее условий. Она требует большого количества графиков, отчетов и самоотчетов и, как следствие, контролеров. Ее прозрачность и простота внедрения оборачивается обратной стороной: формированием командно-административной системы, авторитарным стилем управления и уходом от ответственности за результат самих обучающихся. В случае отрицательного результата всегда виноват «стрелочник», в данном случае контролер («куда он смотрел»). Возникает парадоксальная ситуация, когда специалистом должен стать студент, именно он получает знания, умения и навыки, а вся ответственность, «весь спрос» – с преподавателя.

Контролируемая самостоятельная работа органично согласуется с модульной технологией, когда она используется в чистом виде, и когда под модулем понимают комплекс (блок), а не систему. Темп и объем изучаемого материала в отдельном модуле строго детерминированы. Условием перехода к новому модулю выступает успешное выполнение форм контроля по предыдущему модулю (тест, контрольная работа, зачет, экзамен). Чем больше количество модулей, тем короче шаг, тем длиннее путь и чаще возникают конфликтные ситуации. Преподаватель и студент просто не в состоянии (из-за перегрузки) назначить и отметить очередное свидание! Такой подход к модульной технологии реализуется в БГУ, им часто грешат математики и методисты, воспитанные на принципе систематичности (последовательности), а не системности.

Наиболее полно и последовательно принцип контроля и оценивания реализован в НГУ (г.Днепропетровск, Украина). В соответствии с кредитно-модульной системой организации учебного процесса содержание учебных дисциплин разбивается на учебные модули, каждый из



Таблица – Рабочая программа дисциплины

№ модуля	Содержание модуля	Распределение часов			Кредит
		Аудиторные часы	Самостоятельная работа	Итого	
1	Введение	2	34	54	1
	Тема 1	4			
	Тема 2	6			
	Тема N	8			
	Всего	20			
2	Введение	2	17	27	0.5
	Тема 1	2			
	Тема 2	4			
	Тема N	2			
	Всего	10			

Примечание: учебная дисциплина в зависимости от предусмотренного количества часов может изучаться в течение четверти (½ семестра) или семестра (семестров).

которых оценивается в 1 кредитный балл (национальный кредитный балл равен 54 часам). Модуль предполагает 20 часов аудиторных занятий и 34 часа самостоятельной работы (таблица).

Каждый модуль предполагает одну из форм контроля: тест, комплексную оценочную работу, контрольную работу. Средний балл оценивания модулей служит экзаменационной отметкой. Студент может сдавать экзамен, чтобы повысить отметку, сдавать весь курс или отдельный модуль. Обратная связь организуется через систему консультаций, предусмотренных учебным планом преподавателя [11].

Сказанное выше не означает, что модуль нельзя использовать при организации СУРС и самообразования. При этих видах самостоятельной работы необходимо, чтобы модули разрабатывали сами студенты, чтобы они «сами себе были методистами». С точки зрения преподавателя, модуль и на этом уровне удобен как форма организации учебной деятельности: целый модуль можно перевести на самостоятельное изучение.

Кредитная система без использования других подходов, на наш взгляд, наиболее подходит для реализации КСР и УСР. Кредитный балл как ограничивает свободу (детерминизм), так и поощряет ее. Все зависит от того, насколько преподаватель готов дать кредит доверия, а студент – взять

на себя ответственность. Кредитный балл можно заработать в аудитории и вне ее, при наличии пошагового и итогового контроля. Саморегуляция и самодетерминация также могут быть основаны на системе кредитных баллов.

Рейтинговая система в чистом виде встречается достаточно редко. Она сама, как правило, базируется на кредитах или отметках. Поэтому наш вариант образовательной модели, основанный на системной интеграции модульной, кредитной и рейтинговой технологии, представляется более предпочтительным [4].

В настоящее время образовательные инновации базируются на подвижничестве. Преподаватель, воспитанный в лучших традициях русской интеллигенции, способен поступать вопреки логике, созидать в ущерб себе и ради других. Объективно среднестатистический преподаватель и среднестатистический студент не заинтересованы в увеличении рабочего (учебного) времени. Самостоятельное усвоение научной информации требует самодетерминации и принятия ответственности за результат обучения. Оно также увеличивает вариативность понимания информации, порождает или усиливает индивидуальный темп обучения, требует наличия постоянной обратной связи. Другими словами,

возрастает роль индивидуальных консультаций, количество личных встреч преподавателя и студента, которые, в свою очередь, требуют дополнительного времени и пространства. Однако в современном вузе процесс межличностного взаимодействия и коммуникации имеет тенденцию уподобления шагреновой кожи – сжиматься.

Ситуация осложняется тем, что сегодня никто (или почти никто) не хочет считать себя мальчиком. Патриархальная «опека» избегает открытых дискуссий. Она просто ставит акценты на «трудностях роста» или «неадекватности» традиционной системы образования и тихим сапом превращает эти акценты в акцентуации. В условиях мобильности и

студентами индивидуального образовательного маршрута, обязательный сессионный экзамен, вне зависимости от объема выполненной в семестре учебной деятельности (объем знаний, как известно, измеряется суммой кредитных баллов), привели к тому, что у студентов на уровне статистической значимости сформировался комплекс вины и понизился индекс общительности. Сворачивая программы внедрения инновационных технологий (в том числе СРС), мы неосознанно реализуем наше желание иметь в лице студента послушного ребенка того возраста, когда он еще не произнес свое сакральное «Я – сам».

На наш взгляд, реализация моделей СРС может опираться на теорию базовых

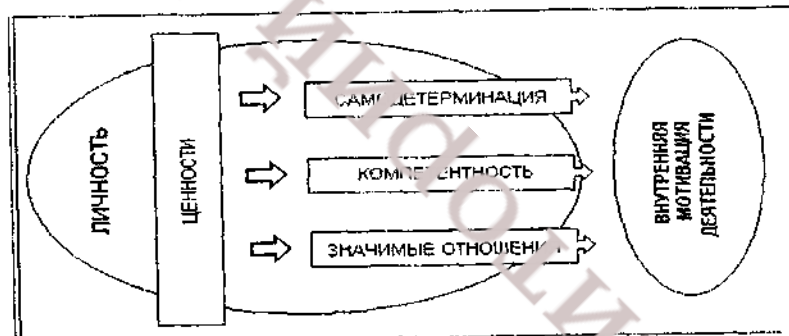


Рисунок 3 – Механизм формирования внутренней мотивации

динамичности современного общества, быстрого обновления информации и технологий способность к самообразованию становится неотъемлемым компонентом специалиста.

62

Самостоятельная работа и самодетерминация. Самостоятельная работа значительно ускоряет процессы социализации и профессионального становления, «делает из мальчика мужа». Без самостоятельности нет творчества. В динамично меняющемся мире необходим специалист критически мыслящий, креативный и устремленный в будущее. Необходима здоровая, а не скованная оковами «здесь и сейчас» невротическая личность. Так, ограничение выбора

потребностей Э.Диси (Р.Раяна [3]). Триада потребностей Э.Диси включает потребность в самодетерминации как ощущение самого себя источником собственной активности; потребность в компетентности – ощущение себя компетентным, знающим и умеющим что-либо делать; потребность в значимых отношениях с другими людьми в процессе деятельности.

Украинский психолог В.А.Климук конкретизирует механизм формирования внутренней мотивации как черты личности, исходя из типологии субъектов деятельности Р.де Чармса (рисунок 3).

Самостоятельность начинается с права на выбор индивидуального маршрута и темпа обучения. Выбор может быть



реализован только в условиях инновационных технологий, детерминирующих профессиональную подготовку (усвоение знаний и формирование компетенций). При этом личностные и профессиональные достижения должны стать значимыми для всех субъектов образовательного процесса: студентов, преподавателей и работодателей.

Заключение. Реализация моделей самостоятельной работы студентов в современной высшей школе возможна как при традиционном образовании, так и в связи с внедрением инновационных образовательных технологий. Традиционное обучение, основанное на знаниевом подходе, неизбежно ограничит вариативность форм самостоятельной работы, точнее сведет все их многообразие к одной форме – КСР. Цель обучения в традиционном формате – подготовка студента к контрольным испытаниям и аккредитации. Инновационные технологии, базирующиеся на компетентностном подходе, предполагают студентоцентрированный характер образования и по преимуществу модели учения, а не обучения. Цель инновационного образования – научить и научить учиться, сформировать навыки познания и метапознания, подготовить специалиста, способного учиться на протяжении всей жизни, в том числе и самостоятельно.

Мы полагаем, что предложенная нами топологическая модель самостоятельной работы студентов, включающая КСР, УСРС и СО и базирующаяся на принципах активности и осознанности, теоретически согласуется с компетентностным подходом и может способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки специалистов в контексте инновационных образовательных технологий. Только то общество имеет будущее, в котором перед личностью по мере ее развития и достижения компетентности

открываются все новые горизонты реализации внутреннего потенциала.

Источники литературы

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В. И. Байденко // М.: ИЦПКПС, 2005.
2. Дроздова Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. Минск: РИВШ, 2007.
3. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005.
4. Коптева С. И. Инновационные технологии и психологическое сопровождение образования: ИТиПС-образование / С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Минск: БГПУ, 2004.
5. Кулюпин Ю. Н. Вариативные программы по курсу практической психологии для различных категорий специалистов / Ю. Н. Кулюпин. – М.: МГСУ, 1993.
6. Лефрансуа Г. Психология для учителя / Г. Лефрансуа. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. Лобанов А. П. Самостоятельная работа студентов в системе высшего образования Республики Беларусь / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Тertia. Альманах. Днепропетровск: НГУ, 2005. – С. 71-75.
8. Лобанов А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. Минск: РИВШ, 2005.
9. Лобанов А. П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. Минск: РИВШ, 2003.
10. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики сельвузе / И. А. Новик. Минск: БГПУ, 2003.
11. Нормативно-методические обеспечения кредитно-модульной системы начального этапа образовательного процесса / Заг. ред. В. О. Салова. – Днепропетровск: НГУ, 2006.
12. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
13. Сергеевкова В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеевкова. – Минск: РИВШ, 2005.
14. Третьяков П. И. Технологии модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М.: Академия, 2001.
15. Хьелл Л. Психология личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2005.
16. Цыркун И. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И. И. Цыркун, В. Н. Пуляк. – Мн.: БГПУ, 2008.
17. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist, 1979. – № 34. – P. 906-911.