



УДК 37.01  
ГРНТИ 15.81.21

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Н.С. КИРГИНЦЕВА, кандидат педагогических наук, доцент  
ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)  
С.А. НЕЧАЕВ, кандидат педагогических наук  
ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)*

В статье рассматриваются теоретические основы организации самостоятельной учебной работы в образовательной среде образовательного учреждения высшего образования с точки зрения постнеклассических концепций в психологии. Продемонстрирована важность саморегуляции в процессе профессионально-личностного саморазвития обучающихся, критичность самостоятельной и саморегулируемой учебной работы для профессиональной подготовки военных специалистов. Сделан вывод о том, что постнеклассический подход позволяет рассматривать влияние среды на человека и человека на среду как фактор саморазвития, в котором участвуют процессы саморегуляции.

*Ключевые слова:* самостоятельная учебная работа, образовательная среда, саморегуляция, постнеклассическая методология.

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF INDEPENDENT ACADEMIC WORK IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PSYCHOLOGICAL ASPECT

*N.S. KIRGINTSEVA, Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor  
MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh)  
S.A. NECHAEV, Candidate of Pedagogical sciences  
MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh)*

The article deals with the theoretical foundations of the independent educational work organization in the educational environment of an educational institution of higher education from the point of view of post-non-classical concepts in psychology. The importance of self-regulation in the process of professional and personal self-development of students, the criticality of independent and self-regulating educational work for professional training of military specialists is demonstrated. It is concluded that the post-non-classical approach allows us to consider the influence of the environment on the person and the person on the environment as a factor of self-development, in which self-regulation processes are involved.

*Keywords:* independent educational work, educational environment, self-regulation, post-non-classical methodology.

**Введение.** Самостоятельная учебная деятельность всегда играла важную роль в процессе профессионального становления индивида. Наибольшее значение она приобрела именно в последнее время, так как от способности человека самостоятельно приобретать и интериоризировать знания, находить и применять в целях своего профессионального и личностного развития релевантную информацию, во многом зависит и успешность его функционирования не только как профессионала, но и более широко – как успешного члена развивающегося информационного общества.



**Актуальность.** Особенно актуальны исследования, посвященные организации самостоятельной или саморегулируемой учебной деятельности, для сферы военного образования. Для каждого военного специалиста в отдельности, а также для системы безопасности в стране, в целом, критически важно поддерживать должный уровень как физического, а также морально-этического развития кадровых военнослужащих, так и их способности к постоянному профессиональному совершенствованию ввиду стремительных темпов устаревания знаний в военно-технической сфере. Как отмечается в работе Т.А. Коноваленко [1, с. 4], «современная военная техника совершенствуется очень быстро, для ее освоения необходимо постоянное послевузовское повышение квалификации и компетентности. Следовательно, в процессе обучения в высшей школе необходимо развивать и совершенствовать навыки самостоятельной деятельности, умения самостоятельно получать необходимые знания, формировать стремление к повышению образования».

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [2] определено, что обучающимся в образовательных организациях высшего образования должен быть предоставлен индивидуальный неограниченный доступ к ресурсам образовательной среды образовательной организации, а также им должно быть предоставлено право на участие в формировании содержания своего профессионального образования с целью развития творческих способностей и интересов. Кроме того, им предоставляется возможность проявить себя в научно-исследовательской, научно-технической, экспериментальной и инновационной деятельности, осуществляемой образовательной организацией. При этом значительно возрастает доля самостоятельности, требующейся обучающемуся для эффективного использования указанных прав. В работе [3] утверждается, что самостоятельная работа обучающихся является одним из ключевых элементов этой системы. Характеризуя возрастающую роль самостоятельной работы в высшей школе, исследователи определяют её как деятельность обучающихся, которая осуществляется ими «без непосредственного участия преподавателя, хотя и организуется им» [4, с. 163]. В работах некоторых учёных отмечается, что самостоятельная работа позволяет обучающемуся подготовиться к научным исследованиям, творческому решению задач учебно-воспитательного процесса и, в конечном счете, профессиональному становлению [5, 6]. Самостоятельная учебная работа оказывается средством развития познавательных способностей обучающихся, которые затем успешно реализуются в процессе самообразовательной деятельности. Именно самообразование традиционно рассматривается как тот вид образовательной деятельности, который позволяет человеку достигать целей в процессе профессионального и личностного саморазвития и является важным этапом на пути к самореализации [7]. Современное видение самообразовательной деятельности часто связано с развитием профессиональной компетентности [8]. В диссертационном исследовании [9] было доказано, что в условиях высшей школы целесообразно развивать направленность на самообразование путем организации саморегулируемого обучения, в основу которого положены психологические механизмы самоуправления и саморегуляции. Однако, как показывает практика, многие субъекты образовательного процесса оказываются не готовыми к осуществлению образовательной деятельности со значительной степенью автономности. Причин этому может быть несколько, в том числе, в известной степени такая неготовность может быть связана с низким уровнем развития сферы саморегуляции.

Цель настоящего исследования состоит в определении теоретических основ организации самостоятельной учебной работы в образовательной среде с учетом современных представлений психологии о сущности процессов саморегуляции.

Для достижения указанной цели применялись следующие методы: теоретический анализ научной литературы, электронных информационных ресурсов по теме исследования, систематизация и обобщение педагогического опыта.



Будучи одним из уровней регуляции активности живых систем, саморегуляция может осуществляться лишь в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов последней. Описывая уровни саморегуляции, психологи обычно выделяют следующие:

- 1) психический уровень, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека [10, 11];
- 2) операционально-технический уровень, гарантирующий сознательную организацию и коррекцию действий субъекта [12];
- 3) личностно-мотивационный (личностный, смысловой) уровень [11, 13–16], обеспечивающий осознание мотивов собственной деятельности, управление сферой мотивации и потребностей.

Именно благодаря функционированию третьего уровня саморегуляции, по мнению авторов работы [16, с. 122], «раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации». Автор концепции самоактуализирующейся личности А. Маслоу определяет самоактуализацию как «тенденцию актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов» [17, с. 46]. Такое понимание сущности самоактуализации даёт основание рассматривать её как ориентир в процессе профессионально-личностного саморазвития обучающихся, детерминирующий критериальную базу в оценке степени успешности последнего.

Научное исследование сферы регуляции и саморегуляции в психологии, как известно, связано с работами Ч. Шеррингтона, И.М. Сеченова, Л.С. Выготского, В.К. Калина, В.В. Давыдова. Значительный вклад в развитие теории психической саморегуляции внесли исследования О.А. Конопкина, К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Моросановой. Очевидно, что в рамках одной статьи не представляется возможным проанализировать все работы, связанные с проблемами психической регуляции и саморегуляции. Поэтому рассмотрим исследования, связанные со средовым подходом и выполненные в парадигме постнеклассической психологии. В качестве аргумента отметим, что человек, по своей сути, является сложной саморазвивающейся системой, в связи с чем к нему применимы многие идеи постнеклассического подхода, в частности, системной антропологической психологии (САП). Последняя развивает идеи системно-антропологической парадигмы в психологии, теории образования и образовательных практиках (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева) и направляет внимание исследователей на «целостного человека» в создаваемом им самим «многомерном мире человека». Человек при этом видится как реальная живая система, непрерывно испытывающая потребность в разнообразных ресурсах (информационных, энергетических и т.д.), как правило, поступающих из среды и гарантирующих устойчивое существование человека как системы. Психика же не является самостоятельной открытой системой, хоть и служит ключевым фактором для избирательного обмена человека со средой [18, с. 131]. Сознание человека, в свою очередь, зависит от того, как организован его многомерный мир, репрезентированный как в чувственном, так и сверхчувственном измерениях.

Вопросам истории развития понятий «регуляция», «саморегуляция», «саморазвитие» живых организмов и психологических систем посвящена работа С.Ф. Сергеева [19]. В ней отмечено, что первые физиологические объяснения оперировали понятием регуляции, рассматривая её как целенаправленное изменение параметров наблюдаемого процесса и его стабилизацию в определенных пределах. При этом подразумевалось, что организм обладает особыми системами, обеспечивающими его стабильность и целостность с помощью регуляторных процессов. Тем не менее, возникала проблема интеграции этих систем, попытки решения которой способствовали возникновению идеи взаимного влияния психического на физиологические процессы и физиологического на формы и содержание психического. Как результат – был введен термин «психическая регуляция». Утверждалось, что познавательная и регулирующая функции психики выступают в единстве, а функционально-уровневая регуляция



интерпретировалась как основа открытой психической концепции, детерминирующей множественность уровней психологической регуляции и процессов психического опосредования принятия интеллектуальных решений. Подавляющее большинство данных моделей определяли регуляцию как процесс, происходящий с управляющей информацией в рамках некоторой фиксированной нейрональной (т.е. биологической) структуры. Предполагалось, что последняя содержит типовые звенья регулятора как системы, работающей с отрицательной обратной связью.

П.К. Анохиным было наглядно продемонстрировано, что все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции. О.А. Конопкин разработал системно-функциональный подход к анализу структуры регуляторных процессов. Саморегуляция трактуется им как целостная, замкнутая кольцевая по структуре, информационно открытая система. Были выделены функциональные звенья, реализующие структурно полноценный процесс саморегуляции: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности); контроль и оценка реальных результатов; решения о коррекции системы саморегулирования.

Следует отметить, что рассматривая вопрос саморегуляции в сложных системах, С.Ф. Сергеев утверждал, что анализ проблемы регуляции и саморегуляции указывает на недостаточность классических представлений о регуляции в биологических саморегулирующихся системах для объяснения процессов порождения психического. В этой связи, причинность в больших, саморегулирующихся системах должна дополняться идеями «вероятностной» и «целевой причинности». При этом первая характеризует поведение системы с учетом стохастического характера взаимодействий в подсистемах, вторая – действие программы саморегуляции как цели, обеспечивающей воспроизводство системы. Как результат возникают целостные структуры, обеспечивающие работу механизмов саморегуляции, их самодвижение и развитие.

Рассматривая самоорганизующиеся системы с позиций синергетики, С.Ф. Сергеев [19, с. 249] обращал внимание на то, что синергетика является вариантом системного подхода для сложных систем, характеризующихся нелинейностью взаимосвязей между входящими в их состав элементами и невозможностью рассматривать их вне динамического взаимодействия со средой. При этом изменение структуры рассматривается им как форма адаптации системы к внешним условиям, т.е. к среде. Говоря об образовательной среде, таким образом, можно сделать вывод о том, что психическая саморегуляция субъектов образовательного процесса происходит в условиях динамического взаимодействия с образовательной средой, а, следовательно, детерминируется не только изнутри, но и благодаря влиянию последней.

Анализируя класс аутопоэтических (в терминологии С.Ф. Сергеева) или аутопоэзных (в терминологии У. Матураны и Ф. Варелы [20]) самоорганизующих систем, автор [19, с. 252] пришел к выводу о том, что они представляют собой сетевой паттерн самоорганизации живой системы. При этом нервная система не только сама организуется, но и постоянно сама на себя ссылается, в связи с чем восприятие не может рассматриваться как представление внешней реальности, но должно быть понято как непрерывное создание новых взаимоотношений внутри нейронной сети. Более того, С.Ф. Сергеев сделал крайне важный для нас вывод о том, что аутопоэзная система взаимодействует с окружающими системами и средой посредством операции структурного сопряжения, через повторяющиеся взаимодействия, каждое из которых запускает структурные изменения в системе. При этом цель аутопоэзной системы лежит внутри нее, детерминируя ее самореферентность. По мнению С.Ф. Сергеева конструктивизм и концепция аутопоэзиса позволяют перейти к постклассическим представлениям в психологии, а значит, на новом методологическом уровне интерпретировать явления, связанные с функционированием относящихся к человеку и его психике самоорганизующихся систем.



Необходимо подчеркнуть, что термин «постклассический» используется С.Ф. Сергеевым в том же контексте что и В.С. Шверевым [21], то есть, охватывая все формы понимания рациональности, которые выходят за рамки классической парадигмы (неклассические и постнеклассические). Представляется целесообразным пользоваться термином «постнеклассический» во избежание терминологических неточностей. Рассматриваются саморазвивающиеся системы, в которых сложные саморегулирующиеся и самоорганизующиеся системы трактуются как устойчивые состояния. Этот тип системных объектов характеризуется развитием, в ходе которого происходит переход от одного вида саморегуляции к другому. Благодаря иерархии уровневой организации элементов, данные системы могут порождать в процессе своего развития новые уровни, что, в свою очередь, приводит к возникновению новых подсистем в самой структуре саморазвивающейся системы, возникают новые типы прямых и обратных связей.

Обмен энергией и информацией с внешней средой, за счёт чего формируются специфические информационные структуры, фиксирующие важные для целостности системы особенности ее взаимодействия со средой, отличительные характеристики сложных саморазвивающихся систем. Рассматривая средоориентированный подход, автор [19] утверждает, что в постклассическом видении среда признается неотделимым от системы элементом, свойства которого определяют свойства системы. Система же, в свою очередь, является выделенным наблюдателем состоянием среды; она формирует не только себя, но и свою среду, в которой, в свою очередь, возникает новая система и новая среда, хотя и иного качества. Самоорганизация идет по принципу формирования сетей из сред и в средах, позволяющих реализовать психические императивы, конституирующие психическую реальность как самоорганизующуюся систему.

Среда в постклассическом прочтении представляет собой конструируемую часть физической реальности. Субъекту она представлена как действительность, порождаемая в результате непрерывных рекурсивных взаимодействий перцептивно-анализаторных систем человека с физической реальностью. Она связана с жизненным опытом человека и опосредована им.

Важно, что фундаментальным принципом самоорганизации в живых организмах, порождающих психические явления, является возврат возбуждения к местам первоначальных проекций. Это, в свою очередь, обеспечивает информационный синтез опыта субъекта со вновь поступающей информацией. Данная операция определяет содержание сознания как постоянно корректируемый личный опыт и разворачивающийся во времени процесс порождения внутреннего Я.

Постнеклассические представления о познании, связанные с представлениями о работе мозга как операционально замкнутой самоорганизующейся, саморазвивающейся системе, действующей в среде, позволяют создать новые схемы, более тонко описывающие процессы обучения и передачи опыта в живых организмах и социальных системах, что как нельзя лучше коррелирует с целью нашего исследования.

Перспективно использование понятий аутопоззиса в инженерной и педагогической психологии при описании процессов, происходящих в учебных организациях, эргатических (человеко-машинных) системах, включенных в социальные взаимодействия, системах интерфейсов, реализующих функции естественного языка, в учебных процедурах на базе конструктивистских моделей обучения и т.д.

В этой связи отметим, что целый ряд работ С.Ф. Сергеева посвящен анализу теоретико-методологических проблем педагогики образовательных сред. Так, в работе [22] он проводит анализ ситуаций, возникающих при организации обучения в средах при использовании классических моделей средо-ориентированного обучения, когнитивного направления психологии и наук о человеке, деятельностного подхода к обучению в среде. Также им определены возможные пути решения проблем при использовании постклассических



(постнеклассических) представлений с использованием теории иммерсивных обучающих сред и ориентирующей педагогики.

Рассматривая классические модели средо-ориентированного обучения, автор [22] выделяет следующие проблемы. Первая проблема манипулятивности – отсутствия доказательств факта интерактивных взаимодействий как основы для формирования новых психических структур. Вторая проблема – тотальное когнитивное научение вместо локального, точечного, необходимого для развития личности. Обучающимся сообщается огромное количество информации без учета того, насколько полезной она будет для формирования структур знания конкретного человека. «В силу тотальности воздействия на ученика учебной информации большая её часть носит случайный характер и не усваивается» [22, с. 39]. Третья проблема – отсутствие представления о том, каким образом хаотическое воздействие физического мира на обучающегося формирует и структурирует его знание. Автор утверждает, что в классической модели средо-ориентированного обучения в силу механического выделения неодушевлённой среды обучения и её отождествления с обучающей средой не удастся выявить причин, порождающих феномен обучения. В то же время реальная обучающая среда – это всегда нелинейная и неравновесная динамическая структура, возникающая в обучающей педагогической системе, включающая в свой состав субъекта. Не представляется возможным учесть её эволюцию, хотя педагогический компонент в проектировании обучающей среды всё же даёт вектор – направление ожидаемых изменений в обучающемся субъекте.

Основные свойства обучающей системы заложены в самом обучающемся и его психическом механизме, включённом в обучающую коммуникацию. Анализируя представления, развиваемые в рамках когнитивного направления психологии, С.Ф. Сергеев отмечает, что объяснительные концепты, полученные в рамках когнитивного направления, оперируют моделями переработки информации. Анализируя результаты исследований психологов, показавших, что на каждом этапе онтогенеза человека наблюдается особая динамическая структура свойств личности, определяющая её когнитивные возможности, автор [22, с. 42] приходит к выводу о том, что факт гетерохронности отражает характер социальных сред, в которые попадает человек в течение жизни. Опыт в среде порождает, совершенствует или уничтожает соответствующую когнитивную структуру.

Характеризуя деятельностный подход и обучение в среде, С.Ф. Сергеев указывает на то, что учебная деятельность направлена на решение учебных задач, заданных либо в явном, либо в неявном видах [22]. В случае явного указания процесс обучения включает ряд задач, решение которых способствует приобретению определенного локального опыта, а их совокупность и содержание определяют методику обучения. При неявной постановке задач обучающийся самостоятельно выстраивает стратегию достижения конечного результата и выбирает приемлемую тактику обучения с применением средств обучающей среды. Возможен вариант объединения, в котором обучающийся, в зависимости от эффективности своего поведения, получает помощь со стороны педагога как компонента среды и вносит поправки в свои действия непосредственно в процессе обучения. Это соответствует модели саморегулируемого обучения, которое и предполагает совместные действия всех субъектов образовательного процесса в целях оптимального выстраивания индивидуальной образовательной траектории и следования ей. Немаловажно, что в большинстве случаев источники развития заданы в структуре и содержании учебного материала. Его усвоение проходит в процессе интериоризации из внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность обучающегося.

Стоит подчеркнуть, что деятельностный подход требует особого внимания к содержательной стороне средств, обучающей (или шире, информационно-образовательной) среды. Они не являются неорганизованным предметным миром, существующим независимо от субъекта обучения, а содержат спектр задач, решение которых и обеспечивает учебный опыт. Среда должна обеспечивать средства достижения учебных целей, служить своего рода



пространством реализации учебных действий, на базе которых формируется учебная деятельность, ведущая к развитию обучающегося как личности и как профессионала. Однако такой подход не лишен ограничений, детерминированных рядом методологических принципов, возводящих человеческую деятельность в абсолют. Кроме того, деятельностный подход не учитывает специфики процессов самоорганизации, действующих в организме и психике человека, и постулирует лишь причинно-следственные отношения физической природы. Автор [22, с. 45] констатирует, что главной проблемой классической дидактики сред является то, что вопросы целостного функционирования обучающей среды, учитывающие самоорганизующийся характер её работы, в ней не рассматриваются.

В постнеклассических системных построениях среда является неотделимым от изучаемой (наблюдаемой) системы элементом, свойства которого определяют свойства системы, местом и условиями существования системы. По своей сути система является выделенным наблюдателем состоянием среды. При этом автономная самоорганизующаяся система формирует не только себя, но и свою среду, в которой, в свою очередь, возникает новая система и новая среда, но иного качества. Система по отношению к другой системе может являться средой, в которой идет развитие другой системы [23, с. 96]. Применительно к процессам самостоятельной учебной работы, осознание значения активного самоорганизующегося начала, которое возникает в средах человеческой деятельности, привело к появлению постнеклассического направления средо-ориентированного подхода в педагогике. В рамках данного подхода обучение человека проходит через рефлексивные и деятельностные сетевые процедуры, в результате чего формируется «субъектно-объектная обучающая среда в виде самоорганизующейся сетевой системы, эволюция которой проявляется путем возникновения новых системных качеств в психофизиологической организации человека и появлении эффективного опыта [23, с. 98]. Данный опыт используется человеком в процессе саморегуляции самостоятельной учебной работы в условиях окружающей его образовательной среды и служит цели профессионально-личностного саморазвития на протяжении всей жизни.

**Выводы.** Теоретический анализ научной литературы, электронных информационных ресурсов по теме исследования, систематизация и обобщение педагогического опыта позволили определить теоретические основы организации самостоятельной учебной работы в образовательной среде с учетом современных представлений психологии. Показано, что наиболее перспективным является применение постнеклассического направления средо-ориентированного подхода в педагогике.

Таким образом, можно говорить о том, что постнеклассический подход позволяет рассматривать влияние среды на человека и человека на среду как фактор саморазвития, в котором участвуют процессы саморегуляции. Попытка применения постнеклассической методологии к анализу теоретических основ самостоятельной учебной деятельности в образовательной среде современной организации высшего образования, позволяет не только учитывать новейшие психологические теории, но и экстраполировать их выводы на проектирование и моделирование образовательных сред. Особую важность данные выводы приобретают в свете проблем, раскрываемых военной педагогикой и психологией, т.к. сегодня особенно важно создать предпосылки для наиболее адекватного профессионально-личностного саморазвития будущих военных специалистов на этапе их обучения в военном вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коноваленко Т.А. Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001. 216 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации».



3. Белошицкий А.В., Киргинцева Н.С., Нечаев С.А. Теоретические основы самостоятельной учебной работы в образовательной среде: философский аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 12-1. С. 242–247.
4. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие. Изд-во Казанского университета, 1985. 192 с.
5. Исакова Т.Б. Сущность понятия «Самостоятельная работа» // Вестник ВУиТ. 2009. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatelnaaya-rabota> (дата обращения 30.11.2019).
6. Лушников А.М. История педагогики: Учебное пособие для учащихся педагогических высших учебных заведений. 2-е изд., перераб., доп. Екатеринбург, 1994. 35 с.
7. Абакумова Е.Б. Самообразование как ценность профессионального становления педагога // Педагогика: традиции и инновации. Материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 2. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 106–109.
8. Корвяков В.А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: автореф. дис... докт. пед. наук. Оренбург, 2008. 52 с.
9. Киргинцева Н.С. Саморегулируемое обучение студентов лингвистических специальностей в условиях дидактических информационных сред: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 192 с.
10. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. (Соотношение философских, методологических и конкретно-научных подходов к проблеме индивида). М.: 1977. 445 с.
11. Морозова И.С. Личность и саморегуляция деятельности / Учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский госуниверситет, 2000. 80 с.
12. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: 1980. 444 с.
13. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: 1988. 346 с.
14. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. «Психология», 1981. № 2. С. 46–56.
15. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: 1984. 447 с.
16. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии. // Психологический журнал. 1989. Т. 10. С. 122–132.
17. Maslow A. Motivation and personality. N.Y., 1954. 322 p.
18. Ключко В.Е. О понятийном аппарате постнеклассической психологии / В.Е. Ключко // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: международная научно-практическая конференция (25-27 апреля 2016 г.): сборник статей. М.: 2016. Ч. 1. С. 128–133.
19. Сергеев С.Ф. Регуляция, саморегуляция, самоорганизация, саморазвитие в понятийном базисе психологии. // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 4 / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 238–259.
20. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. Перевод с англ. Данилова Ю.А. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
21. Швырев В.С. Рациональность в современной культуре // Общественные науки и современность. 1997. № 1. С. 105–116.
22. Сергеев С.Ф. Теоретико-методологические проблемы педагогики образовательных сред // Образовательные технологии. 2010. № 3. С. 38–48.
23. Сергеев С.Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики // Открытое образование. 2012. № 1. С. 90–99.





REFERENCES

1. Konovalenko T.A. Andragogicheskie usloviya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v vysshej shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2001. 216 p.
2. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 07.03.2018) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».
3. Beloshickij A.V., Kirginceva N.S., Nechaev S.A. Teoreticheskie osnovy samostoyatel'noj uchebnoj raboty v obrazovatel'noj srede: filosofskij aspekt // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018. № 12-1. pp. 242–247.
4. *Pedagogika vysshej shkoly. Uchebno-metodicheskoe posobie*. Izd-vo Kazanskogo universiteta, 1985. 192 p.
5. Isakova T.B. Suschnost' ponyatiya «Samostoyatel'naya rabota» // *Vestnik VUiT*. 2009. № 2. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatel'naya-rabota> (data obrascheniya 30.11.2019).
6. Lushnikov A.M. *Istoriya pedagogiki: Uchebnoe posobie dlya uchashchihся pedagogicheskikh vysshih uchebnyh zavedenij*. 2-e izd., pererab., dop. Ekaterinburg, 1994. 35 p.
7. Abakumova E.B. Samoobrazovanie kak cennost' professional'nogo stanovleniya pedagoga // *Pedagogika: tradicii i innovacii*. Materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). T. 2. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2011. pp. 106–109.
8. Korvyakov V.A. *Nauchno-prakticheskie osnovy formirovaniya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studenta v usloviyah mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya: avtoref. dis... dokt. ped. nauk*. Orenburg, 2008. 52 p.
9. Kirginceva N.S. *Samoreguliruemoe obuchenie studentov lingvisticheskikh special'nostej v usloviyah didakticheskikh informacionnyh sred: dis. ... kand. ped. nauk*. Stavropol', 2003. 192 p.
10. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Dialektika chelovecheskoj zhizni*. (Sootnoshenie filosofskih, metodologicheskikh i konkretno-nauchnyh podhodov k probleme individa). M.: 1977. 445 p.
11. Morozova I.S. *Lichnost' i samoregulyaciya deyatel'nosti / Ucheb. posobie*. Kemerovo: Kemerovskij gosuniversitet, 2000. 80 p.
12. Konopkin O.A. *Psihologicheskie mehanizmy regulyacii deyatel'nosti*. M.: 1980. 444 p.
13. Bratus' B.S. *Anomalii lichnosti*. M.: 1988. 346 p.
14. Bratus' B.S. K izucheniyu smyslovoj sfery lichnosti. // *Vestn. Mosk. un-ta*. Seriya 14. «Psihologiya», 1981. № 2. pp. 46–56.
15. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. M.: 1984. 447 p.
16. Zejgarnik B.V., Holmogorova A.B., Mazur E.S. *Samoregulyaciya povedeniya v norme i patologii*. // *Psihologicheskij zhurnal*. 1989. T. 10. pp. 122–132.
17. Maslow A. *Motivation and personality*. N.Y., 1954. 322 p.
18. Klochko V.E. O ponyatijnom apparate postneklassicheskoj psihologii / V.E. Klochko // *Gumanitarnye osnovaniya social'nogo progressa: Rossiya i sovremennost': mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya (25-27 aprelya 2016 g.): sbornik statej*. M.: 2016. Ch. 1. pp. 128–133.
19. Sergeev S.F. *Regulyaciya, samoregulyaciya, samoorganizaciya, samorazvitie v ponyatijnom bazise psihologii*. // *Aktual'nye problemy psihologii truda, inzhenernoj psihologii i `ergonomiki*. Vypusk 4 / pod red. V.A. Bodrova, A.L. Zhuravleva. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. pp. 238–259.
20. Maturana U., Varela F. *Drevo poznaniya*. Perevod s angl. Danilova Yu.A. M.: Progress-Tradicija, 2001. 224 p.
21. Shvyrev V.S. *Racional'nost' v sovremennoj kul'ture* // *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1997. № 1. pp. 105–116.
22. Sergeev S.F. *Teoretiko-metodologicheskie problemy pedagogiki obrazovatel'nyh sred* // *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2010. № 3. pp. 38–48.



23. Sergeev S.F. *Obrazovatel'nye sredy v postneklassicheskikh predstavleniyah kognitivnoj pedagogiki // Otkrytoe obrazovanie. 2012. № 1. pp. 90–99.*

© Киргинцева Н.С., Нечаев С.А., 2020

Киргинцева Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), Россия, 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54А, natalysn@yandex.ru.

Нечаев Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского центра (образовательных и информационных технологий), Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), Россия, 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54А, nsa1952@yandex.ru.