

УДК 371.388.6

Пустовойтов В.Н.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, исследования познавательной самостоятельности, структура познавательной самостоятельности, самообразование, самообучение, самоучение, самоуправляемое изучение.

Вопросы, связанные с развитием познавательной самостоятельности, привлекают в последние годы большое внимание многих исследователей из Европы и Америки. Концепция саморегулирования, проблемы мотивации самостоятельной познавательной деятельности, выявление ее природы, сущности и другие вопросы нашли отражение в работах А. Bandura, М. Boekaerts, Е. Cascallar, В. J. Zimmerman, С. Metzger, К. J. Klauer, D. Leutner, К. Steffens и др. Значимые результаты исследований по данной тематике представлены в трудах Р. R. J. Simons, изложившего свое видение структуры аутодидактики, монографии F. G. Deitering о самонаправленном учении, в концепции самонаправленного учения с позиции комплексного изменения содержания, форм организации, методов, логики и структуры действий обучаемых, разработанной Н. Forneck, руководстве по самоорганизованному учению S. Greif и Н.-J. Kurtz.

Активизация интереса к самостоятельной познавательной деятельности в Европе не случайна и связывается в первую очередь с социально-экономическими изменениями в обществе. Так, Р.-W. Kloas, К.-H. Neumann, J. Baumert, S. Kraft и другие авторы указывают на возможный кризис образования в странах Евросоюза, усилившийся интерес к инновационным учебным концепциям, быстрое обновление знаний и старение населения, миграционные процессы, требование «пожизненного» обучения, согласно которому самообразование рассматривается как важнейшая форма дальнейшего образования после завершения первичного профессионального обучения.

Систематизируя причины значимости самостоятельной познавательной деятельности, К. Konrad и S. Traub

делят причины повышенного интереса к самоуправляемому учению на три большие группы: общественные, образовательные и учебные [5]. К общественным основаниям авторы относят: перемены в обществе, в семейном укладе жизни, в представлениях о том, каким должен быть ребенок, Я-концепцию развития многих детей, возрастающую роль средств массовой информации, стремительный технический прогресс, экологические проблемы, развитие населения и миграцию. Среди учебных причин называются: убеждение в том, что учение – это индивидуальный процесс, осознание активной роли ученика в учении, требование осознанности учащимся самой стратегии обучения, развитие идей индивидуализации и дифференциации, социально-воспитательные причины, принятие положения о том, что фронтальное обучение – это «усредненное» обучение. Образовательные предпосылки, по мнению авторов, кроются в том, что школа – это образовательное учреждение, в котором ведется целостный учебно-воспитательный процесс, и каждый индивидуум несет в себе задатки, которые могут развиваться только самостоятельно каждым при взаимодействии с окружающим миром.

Разноаспектность рассмотрения значимости познавательной самостоятельности вызывает неоднозначность в толковании и употреблении самого понятия «самостоятельная познавательная деятельность». Проведенный нами анализ психолого-педагогических источников показал наличие многочисленных синонимов в европейских языках, характеризующих самостоятельную познавательную деятельность. В немецкой педагогической литературе для характеристики самостоятельного познания в зависимости

от акцентируемых аспектов используются различные категории. Например, P. Faulstich употребляет термин «самоопределяемое учение» («selbstbestimmte Lernen»), когда во главу рассмотрения ставится субъективность выбираемой для самостоятельного познания тематики; при акцентировании внимания на организационно-методических аспектах используется понятие «самоорганизованное учение» («selbstorganisiertes Lernen»); при анализе самостоятельности в познании с позиции отсутствия управления употребляется выражение «самоуправляемое учение» («selbstgesteuertes Lernen») [2, s. 27–32]. Именно самоуправляемость выделяют как ведущий признак самостоятельного познания S. Dietrich, E. Fuchs-Brüninghoff, S. Kraft, P. Faulstich, J. Reischmann. Достаточно часто исследователями используется термин «саморегулируемое учение» («selbstreguliertes Lernen»). К отечественному пониманию познавательной самостоятельности близко понятие «Selbstausbildung» – «самообразование».

Многообразие синонимов, характеризующих процесс самостоятельного познания, обнаруживается и в англоязычных источниках. Однако собственно британские исследования относительно малочисленны, цитируемая литература в своем большинстве является немецкой и американской. Часто встречаются ссылки и указатели на методы обучения, имеющие отношение к самоуправляемому учению, – проектную деятельность, «е-портфолио», активные методы и средства обучения и др. Как синонимы с указанием на отличительные особенности используются понятия: «self-education» – самообразование, «self-teaching» – самообучение, «self-study» – самоучение, «self-directed learning» – самоуправляемое

изучение (P. Maloney, T. Aleahmad, Анон и др.).

Во Франции и Италии использование понятия саморегулируемого учения менее употребительно по сравнению с англосаксонскими странами. Подавляющее большинство научных работ по проблемам развития самостоятельного познания в этих странах связано с реализацией возможностей мультимедиа, телекоммуникаций и е-портфолио. Эквивалент выражения «самоуправляемое учение» – «*apprentissage auto-régulé*» в источниках на французском языке практически не встречается. В работах Н. Portine, В. Albero, М. Linard, F. Noury используются синонимичные понятия: «самообразование» («*autoformation*») и «автономное изучение» («*apprentissage autonome*»). В итальянском языке аналогом выражения «саморегулируемое учение» является понятие «*autoregolazione dell'apprendimento*». Поиск данных фраз среди немногих Интернет-ссылок позволяет сделать вывод о сравнительной малочисленности научных статей на итальянском языке, посвященных самоуправляемому учению. Анализ работ F. Caviglia, М. Ferraris, А. Balanskat, С. Delogu, D. Parisi, P.G. Rossi и других авторов свидетельствует, что достаточно часто в итальянских источниках встречаются термины: «побуждения, мотивация» («*motivation*»), «учиться учиться» («*learning to learn*»), «метапознания» («*metacognition*»), «решение проблем» («*problem solving*»).

Контент-анализ зарубежных психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод об изменении в последнее десятилетие подходов к изучению самостоятельной познавательной деятельности – наметилась тенденция к смене характерной для зарубежных исследований второй

половины XX в. ориентации на анализ моторных аспектов самоуправляемого учения на выявление познавательных, мотивационных и эмоциональных процессов и состояний, связанных с самостоятельным познанием. Отметим, что подобные процессы характерны и для исследований, проводимых в России.

Особенности различных подходов в исследовании познавательной самостоятельности ярко проявляются в самом понимании самоуправляемого учения. Феномен понимается и достаточно узко – как «рамки, в которых личность управляет и контролирует собственное учение без помощи “других инстанций”» [9, s. 251], и широко – как форма учения, при которой принимается важное решение, имеющее большое последующее значение – учиться ли вообще, что, когда, как и в какой последовательности учить [3, s. 238]. М. Knowles определяет самоуправляемое учение как «процесс, в котором индивидуумы с помощью или без помощи других проявляют инициативу в диагностировании своих потребностей, формулировке целей, идентификации человеческих и материальных ресурсов для изучения, выбора и осуществления соответствующих стратегий познания и оценки результатов» (цит. по: [7, s. 25]). Во многих источниках отмечается, что саморегулируемое учение в широком смысле эквивалентно самонаправленному учению – «автономному учению как самозапланированному, самоорганизованному и самооцениваемому учению» (S. Blömeke, O. Peters и др.).

В качестве характеристик самоуправляемого учения в зарубежных источниках выделяются обычно три признака: 1) самоуправляемое учение как континуум между «абсолютной автономией» и «полным внешним управлением»; 2) активное участие

самого учащегося в данном процессе; 3) взаимосвязь самоуправляемого учения с внешними факторами. При этом во всех проанализированных нами работах подчеркивается первостепенное значение внутренних сил индивидуума в процессе самоуправляемого учения. P.R.J. Simons в качестве условий такого учения называет активность, конструктивность, целенаправленность. К. Konrad среди источников самоуправляемого учения указывает мотивацию и волю, способности, компетенцию и знания, отражение и саморегулирование, свободу в учебном процессе.

Большое внимание в зарубежных психолого-педагогических исследованиях уделяется анализу внутренней структуры самостоятельной познавательной деятельности. В частности, М. Boekaerts, Р. Pintrich и М. Zeidner выделяют в процессе саморегуляции познавательные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты, обеспечивающие индивидуума способностью приспособиться в своих действиях и целях и достигать желательных результатов в изменившихся внешних условиях [11, с. 751].

Н.Ф. Friedrich [4], анализируя концепции самоуправляемого учения М. Boekaerts, М. Knowles, P.R.J. Simons и других авторов, отмечает как компоненты самоуправляемого учения знания, мотивацию, использование ресурсов и социальную интеракцию. Важная роль в самостоятельной познавательной деятельности исследователем отводится «методам компетенции», под которыми он понимает стратегии кодирования, сохранения, запроса, использования знания и контрольные стратегии. Данные стратегии в полной мере описывают, по мнению автора, познавательную деятельность: стратегии кодирования («Enkodierstrategien») включают умения сбора, хранения,

обработки, активного обращения с новым знанием; стратегии сохранения («Erhaltungsstrategien») – повторение, упражнения, предотвращающие забывание усвоенного; стратегии запроса («Abrufstrategien») – овладение методами целенаправленного запроса изученного из памяти (например, использование классификаций, предметных указателей, умений обращения к поисковым системам и др.); стратегии использования знания («Wissensnutzungsstrategien») – обсуждение, логическое обоснование, решение проблемы применения полученных знаний; контрольные стратегии («Kontrollstrategien») включают умения планировать, корректировать и контролировать познавательный процесс.

Большое внимание в зарубежных исследованиях уделено основе самостоятельной познавательной деятельности – внутренней и внешней мотивации. Многие авторы отмечают решающую роль в самостоятельной познавательной деятельности внутренних сил личности при взаимосвязи внешней и внутренней мотивации. E.L. Deci, R.M. Ryan, M. Prenzel и другие исследователи подчеркивают возможность перехода внешней мотивации во внутреннюю. Отмечается, что наличие внешних факторов, способствующих самостоятельной познавательной деятельности, является необходимым, но недостаточным условием ее осуществления индивидуумом. Одним из условий эффективного развития познавательной самостоятельности является сочетание внутренних и внешних мотивов познания. В частности, F.E. Weinert говорит о трех принципах «разумного сочетания» внутренней и внешней мотивации: принцип замещения – отсутствие спонтанной внутренней мотивации компенсируется внешними побуждениями, стимулами

и подтверждениями, принцип активизации – внешние стимулы должны вызывать активность личности в познании, принцип трансформации – внешние стимулы должны со временем трансформироваться во внутренне мотивированное поведение.

Взаимосвязь и взаимодействие внутренней и внешней мотивации самостоятельной познавательной деятельности наглядно представлены в двухуровневой модели мотивации самоуправляемого учения, предложенной G.A. Straka [10]. Описывая мотивацию самоуправляемой познавательной деятельности с помощью четырех понятий: «интересы», «стратегии», «контроль» и «оценка», исследователь среди внешних факторов называет структуру учебных заданий, социальный климат, наличие ресурсов и другие факторы. К внутренним мотивам исследователь относит потребности, способности, навыки, процедурные знания и др. Графически модель представляет собой две концентрические окружности – два слоя. Во внешнем слое содержится категория «интерес», включающая контентный и процедурный аспекты. Во внутреннем слое расположены «учебные стратегии» и «контроль (управление)». Под «учебными стратегиями» понимается управление ресурсами, планирование и выполнение. Понятие «познавательный контроль» включает контроль знаний, метапознавательный и мотивационный контроль. «Оценка» предполагает диагностику и анализ.

Важным фактором самоуправляемого учения являются «убеждения в самоэффективности» (A. Bandura) – уверенность в себе, в своих способностях, навыках и возможностях, требуемых для выполнения учебного задания. Развитию внутренней мотивации самостоятельной познавательной

деятельности способствует удовлетворение трех потребностей человека: потребности в компетенции (реализации способностей), потребности в автономии (самоопределении) и потребности в социальной включенности. Как важнейшую составляющую самоуправляемого учения H.F. Friedrich называет стратегии воли – стратегии, которых придерживаются учащиеся «для сохранения однажды принятых ими намерений и целей учения».

Особое место в исследованиях зарубежных авторов отводится вопросам развития познавательной самостоятельности. При этом упор в большинстве работ делается на информационно-коммуникационные технологии. Например, в упоминаемой выше работе H.F. Friedrich в качестве ресурсов развития самостоятельной познавательной деятельности выделяет время и «новые средства массовой информации».

Применение мультимедиа в обучении играет особую роль в развитии самостоятельной познавательной деятельности, поскольку в этом случае подразумевается в первую очередь самоуправляемое обращение учащегося со знанием и информацией. В многочисленных публикациях отмечается, что полностью не изученные потенциальные возможности компьютера, СМИ, телекоммуникационных сетей и технологий гипертекста могут и должны быть использованы в организации самостоятельной познавательной деятельности. Как отмечают F.W. Hesse, H. Mandl, G. Reinmann-Rothmeier, S.-P. Ballstaedt и другие авторы, использование персонального компьютера в обучении меняет в корне методы, формы и функционал субъектов обучения. В отличие от традиционных форм учебной работы, которые во многом рассматривают обучение как

воздействие извне, новые мультимедийные и телекоммуникационные формы обучения требуют от учащегося активности и самообучения. Меняется роль обучающего и обучаемого. Обучающий становится консультантом, групповым руководителем для учащегося. Учащийся сам строит свой процесс учения. Обучающий отвечает при самоуправляемом учении не за то, что учащиеся имеют определенное знание, а за то, что они могут достигать этого знания.

В части работ в качестве объекта исследования отмечены педагогические условия эффективности применения различных средств развития познавательной самостоятельности. Отмечается значимость как внутренних источников, так и внешних стимулов.

Самостоятельная познавательная деятельность предполагает наличие у субъекта деятельности определенных качеств и компетенций. Среди требований, предъявляемых к личности, занимающейся самоуправляемой познавательной деятельностью, зарубежные авторы называют:

- умение планировать собственный процесс учения, наличие интереса к учебному материалу, умение ставить цели и задачи;
- наличие у учащегося «учебных стратегий», что предполагает владение умениями приобретения информации и знаний, способность присоединения вновь полученных знаний к системе имеющихся, их структурирование, владение методами применения знаний;
- наличие «метапознавательной компетенции», предполагающей умение обучающегося регулировать и корректировать процесс своего учебного процесса;
- наличие самокомпетенции, под которой понимается инициативность,

самоанализ, умение учащегося видеть мотивы учебного процесса и использовать для достижения поставленных целей опорные стратегии.

В случае использования учащимся мультимедийных и телекоммуникационных средств для занятий самостоятельной познавательной деятельностью к названным требованиям, очевидно, добавляется ряд специфических требований, среди которых на первое место следует поставить умение учащегося по обработке информации с помощью компьютера: отбор необходимой информации, обработка, умение разделять выполняемые действия на деятельность собственно обработки учебной информации и деятельность, направленную на обслуживание компьютера, и др.

Достаточно широко обсуждаются на страницах научной и периодической зарубежной печати вопросы, связанные с использованием возможностей веб-технологий в организации самостоятельной познавательной деятельности учащейся молодежи. В качестве стимулов самостоятельной познавательной деятельности во многих работах рассматривается виртуальная обучающая среда, выполняющая роль посредника между обучающимся и преподавателем. Р. Arnold [1] разработаны критерии для оценки потенциала образовательных Интернет-ресурсов в развитии саморегулируемого учения:

- адаптивность – возможность внесения изменений в содержание;
- способность системы поддерживать совместное изучение (например, с помощью асинхронных форумов);
- наличие и степень обратной связи – контроля изучения предлагаемого на сайте материала;
- индивидуализация – возможность настройки системы с учетом потребностей обучаемого, в частности – в

настройке навигации, комментировании изучаемого и др.;

- саморегулирование – наличие доступной структуры навигации, контекстно зависимой помощи и информации.

Как объект психолого-педагогических исследований во многих работах выступают организационные вопросы процесса обучения. Отмечается, что опора на телекоммуникационные и мультимедийные средства в развитии познавательной самостоятельности учащихся способствует появлению новых форм обучения, не характерных для классической системы образования. M.D. Roblyer, J. Edwards, M.A. Navriluk проанализировали возможности Интернета в содействии самостоятельной познавательной деятельности учащихся и выявили следующие формы, сложившиеся в мировой информационной среде [6, p. 259]:

- электронная почта, друзья по переписке – способствует интеркультурному и межнациональному общению, формированию «интерпоколения»;
- групповая поисковая деятельность – информационный поиск в Интернете с последующей презентацией и обсуждением результатов;
- параллельное решение проблемы – предполагается независимая работа групп над решением некоторой проблемы с последующим обменом решениями и результатами и совместным их обсуждением;
- электронные экскурсии – исследования известных мест в Интернете (города, ландшафты, места раскопок, политические, культурные учреждения и др.) и коммуникация (электронное письмо, письмо, телефон) с жителями этих мест, сотрудниками учреждений и др.;
- телекоммуникационные проекты – большой проект разделяется на

частичные проекты, выполняемые каждой группой параллельно с другими группами;

- основанная на разделении труда имитация проекта – каждая группа выполняет определенное поручение, часть проекта;
- социальные проекты – кооперированные проекты по социальным, экономическим, политическим или экологическим темам.

Анализ психолого-педагогических источников показывает, что зарубежными авторами (A.L. Brown, A.S. Palincsar, E.G. Cohen и др.) в развитии самостоятельности познания большое место отводится общению и социальной интеракции как компоненту самостоятельной познавательной деятельности. Учение в среде социальной интеракции – это одна из тех стратегий при самоуправляемом учении, которые делают его эффективным. Создание положительного социального климата – признание, групповая поддержка, общественное мнение, отсутствие боязни ошибиться и др. – одно из главных условий формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности у учащихся. F.E. Weinert отмечает, что качество самоуправляемого учения зависит во многом именно от групповой поддержки.

Групповая работа содержит большие возможности для социальных интеракций, общения в группе, взаимной поддержки, в отражении изученного, в инициативе. P. van Eijl, A. Pilot, P. de Voogd, B. Thoolen [7] среди преимуществ групповой работы называют: большую занимательность группового учения по сравнению с индивидуальным, возможность использования виталогического опыта учащихся, «групповое преимущество» в решении творческих задач, необходимость

структурирования собственных знаний каждым учащимся при обсуждении решаемых проблем, возможность самоконтроля своих знаний каждым учащимся, возможность сравнения каждым учащимся своей точки зрения и окружающих, социальная поддержка группы и др.

Большое внимание в иностранных педагогических источниках уделяется вопросам интеграции методов и форм обучения учащихся ведению самостоятельной познавательной деятельности. В литературе отмечается, что принципиально имеются только два дополняющих друг друга способа содействия самоуправляемому учению: непосредственное и косвенное содействие. При этом обучение, основанное на изолированных стратегиях и образовательных методах, мало способствует систематической самостоятельной познавательной деятельности. Непосредственное содействие выражается в систематическом посредничестве усвоению учебных компетенций: усвоение знаний о существовании и пользе учебных стратегий, умение выбирать и применять их к решению соответствующих задач. Косвенное содействие состоит в создании учебных ситуаций, допускающих и требующих самоуправляемого учения. H.F. Friedrich, C.E. Weinstein, R.E. Mayer в качестве приемов, способствующих развитию такого рода учения, называют: опору на витальный опыт учащихся, позволяющий устанавливать ассоциативные связи, структурирование новых знаний, обучение метазнаниям. Особо отмечается, что в абстрактную учебную среду должны как можно больше привлекаться реальные формы (реальные встречи, организация занятий на предприятиях и др.), что способствует развитию познавательных интересов учащихся.

Как средства обучения и содействия развитию самоуправляемого учения в литературе называются посредничество в учебных стратегиях и улучшение метапознавательной компетенции – упражнения в постановке цели и выработке умений самоконтроля и регулирования. На учебных занятиях такого рода упражнения должны выступать не как самоцель, а как инструменты учебного процесса.

В иностранной литературе выделяется три пути развития самостоятельной познавательной деятельности: непосредственная инструкция, кооперированное учение и интегрированные методики. Инструктирование характеризуется наличием внешнего управления учением, отсутствием фронтальных занятий, достаточно высокой эффективностью. В условиях инструктирования развитие самостоятельной познавательной деятельности выступает как посредническая цель к формированию основной общеучебной компетенции. Кооперированное учение побуждает к самоуправляемому учению общими учебными условиями – обучение строится в рамках активного конструктивного учебного процесса, что мотивирует учащегося на самостоятельное конструирование собственного знания. Интегрированные методики сочетают в себе различные комбинации активной конструктивной помощи и предоставление готовых систем знания, являются оптимальным вариантом между удовлетворением внутренней потребности учащегося в поддержке и ее предоставлением.

Интегрированные методики реализуются в рамках так называемого «учения, ориентированного на процесс», особенностью которого является пошаговая, постепенная реализация самоуправляемого учения, постепенное изменение форм и методов обучения,

постепенное изменение учебных заданий, знакомство учащихся с различными методами, сочетание непосредственных и косвенных мер поощрения занятий самостоятельной познавательной деятельностью. Красной нитью в зарубежных источниках отмечается взаимосвязь степени развития самоуправляемого учения учащихся и характера обучения. Согласно модели обучения Grow в обучении выделяются следующие фазы самоуправления:

- ступень 1: деятельность учащегося является внешне управляемой, учитель демонстрирует авторитарные методы ведения занятий;
- ступень 2: учитель будит интерес ученика, руководит процессом усвоения знаний, предоставляя учащемуся определенную свободу;
- ступень 3: ученик участвует в соуправлении процессом обучения, «интегрируется» в процесс управления занятием при поддержке и активной помощи учителя;
- ступень 4: ученик полностью управляет учебным процессом, учитель уполномочивает учащегося на выполнение такого рода деятельности, беря на себя роль консультанта.

На практике концепцию самоуправления учения рекомендуется осуществлять в соответствии с принципом «от внешнего управления учением к самоуправляемому и самоопределяемому учению». При этом во многих источниках отмечается, что реализация данной концепции требует дополнительного времени. Компетенции самоуправления учения рассматриваются часто и как предпосылка, и как цель учебных школьных занятий.

Среди форм осуществления самоуправления учения выделяются: проведение так называемых дифференцированных уроков (самостоятельная и групповая работа в малых группах над

самостоятельно выбранными учебными заданиями – основными вопросами темы, изучаемой на уроке), выполнение учащимися недельных рабочих учебных планов, выполнение проектов в рамках одного или нескольких уроков, самостоятельная (так называемая «свободная») работа.

Подводя итог, отметим, что самостоятельная познавательная деятельность в зарубежной психолого-педагогической литературе исследуется многопланово и разносторонне. Объектом исследования стали причины повышенного интереса к процессам самоуправления учения и самопонимание такого рода познавательной деятельности, внутренняя структура и сущность познавательной самостоятельности, педагогические условия и организационные вопросы развития интегративной качественной характеристики личности и индивидуальности.

Литература

1. Arnold, P. Didaktik und Methodik telematischen Lernens und Lernens: Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien / P. Arnold. Münster [u.a.]: Waxmann, 2001.
2. Faulstich, P. Einige Grundfragen zur Diskussion um «selbstgesteuertes Lernen» / P. Faulstich // Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur / Hrsg. von S. Dietrich. Frankfurt a/Main, 1999. S. 24–39.
3. Friedrich, H.F. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens / H.F. Friedrich, H. Mandl // Psychologie der Erwachsenenbildung / Hrsg. von F.E. Weinert, H. Mandl. Göttingen, 1997.
4. Friedrich, H.F. Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten / H.F. Friedrich [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.learn-line.nrw.de>.
5. Konrad, K. Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis / K. Konrad, S. Traub. München, 1999.
6. Roblyer, M.D. Integrating educational technology into teaching / M.D. Roblyer, J. Edwards, M.A. Havriluk. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2006.
7. Samenwerkend leren of individueel leren met de computer? / P.J. van Eijl [u.a.] // Pedagogische Studiën. 2002. № 79 (6). S. 482–493.

-
8. *Siebert, H.* Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung / H. Siebert. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001.
 9. *Simons, P.R.J.* Lernen selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell / P.R.J. Simons // Lern- und Denkstrategien, Analyse und Intervention / Hrsg. von H. Mandel, H.F. Friedrich. Göttingen, 1992.
 10. *Straka, G.A.* Self-Directed Learning in Germany: From Instruction to Learning in the Process of Work / G.A. Straka // European Views of Self-Directed Learning – Historical, Conceptional, Empirical, Practical, Vocational. Münster [u.a.]: Waxmann, 2000.
 11. *Zeidner, M.* Self-regulation. Directions and challenges for future research / M. Zeidner, M. Boekaerts, P. Pintrich // Handbook of Self-regulation / Ed. by M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner. N.Y.: Academic Press, 2000. P. 749–768.