

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

С. С. Котова

**САМООРГАНИЗАЦИЯ
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Екатеринбург
РГППУ
2012

УДК 371.385(075.8)
ББК Ч448.1-267я73-1
К73

Котова, С. С.
К73 Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С. С. Котова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 208 с.
ISBN 978-5-8050-0475-0

Рассматриваются психолого-педагогические аспекты учебно-профессиональной деятельности, психологические характеристики компетенций самоорганизации, а также сущность и принципы самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Адресовано студентам психологических и педагогических специальностей, а также педагогам профессиональной школы, слушателям факультетов повышения квалификации.

УДК 371.385(075.8)
ББК Ч448.1-267я73-1

Рецензенты: канд. психол. наук, доц. А. А. Печеркина (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); канд. психол. наук, доц. Н. О. Садовникова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0475-0

© ГОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2012
© Котова С. С., 2012

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов вузов как психолого-педагогическая проблема	8
1.1. Учебно-профессиональная деятельность студентов	8
1.2. Феномен самоорганизации: исторический и актуальный аспекты	13
1.3. Основные функции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов	25
Глава 2. Психологические детерминанты и механизмы самоорганизации деятельности	27
2.1. Теоретические подходы к определению сущности понятия «самоорганизация»	27
2.2. Структурно-функциональные модели самоорганизации	29
Глава 3. Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов	42
3.1. Основные компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов	42
3.2. Система формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов	50
Глава 4. Проблемы функционирования системы формирования компетенций самоорганизации студентов вузов	56
4.1. Условия эффективного функционирования системы формирования компетенций самоорганизации студентов	56
4.2. Критерии и уровни сформированности компетенций самоорганизации студентов	58
Глава 5. Теоретико-методологические основы организации самостоятельной работы студентов вузов	67
5.1. Самостоятельная работа как способ самоорганизации студентов	67
5.2. Основные характеристики самостоятельной работы студентов	71
5.3. Параметры и возможные формы организованной самостоятельной работы студентов	74

5.4. Условия эффективности самостоятельной работы студентов.....	80
Глава 6. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов вузов	82
6.1. Компетентностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов	82
6.2. Организация самостоятельной работы студентов	90
6.3. Методы, формы, технологии организации самостоятельной работы студентов.....	93
6.4. Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов.....	106
Заключение.....	117
Библиографический список.....	118
Приложение 1. Методика изучения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.....	124
Приложение 2. Наблюдение как метод диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.....	131
Приложение 3. Диагностика стиля учебно-профессиональной деятельности студентов	138
Приложение 4. Диагностика смысловых базовых установок	145
Приложение 5. Планирование и рационализация учебно-профессиональной деятельности студентов.....	154
Приложение 6. Проявление типа темперамента в учебно-профессиональной деятельности студентов.....	166
Приложение 7. Самопознание и саморазвитие	174

Введение

В настоящее время в российском обществе наблюдаются кардинальная смена социальных, экономических, политических ориентиров и переоценка ценностей. Как следствие, и образовательный процесс в вузах претерпевает значительные изменения. Создавшаяся ситуация требует совершенствования содержания образовательного процесса высшей школы, форм и методов учебно-профессиональной работы, программ подготовки будущих бакалавров, специалистов и магистров. Изменение требований к уровню профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях, целям, содержанию образования, переход к новой системе обучения выдвинули на одно из первых мест проблему самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (УПД) студентов.

Образовательный процесс современного вуза актуализирует изменение позиции студента (он превращается из объекта обучения в активного субъекта учебно-профессиональной деятельности), а также нацелен на активизацию самоуправляемой творческой учебно-профессиональной деятельности студентов. Это достаточно сложно осуществить на уровне традиционного научно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов, поэтому становятся востребованными активные формы и методы обучения, воспитания, контроля. Для их реализации необходимо овладение студентами компетенциями самоорганизации УПД.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена социальным заказом общества на подготовку квалифицированных, конкурентоспособных, компетентных, ответственных, творческих, мобильных специалистов, готовых к постоянному профессиональному росту, обладающих способностью к самообразованию, самосовершенствованию, поиску и реализации новых, эффективных форм организации своей деятельности. Сформированность компетенций самоорганизации позволит будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать, организовывать, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс, а также результаты своей учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования связана с тем, что в теории и практике нет единого подхода к определению понятий «самоорганизация учебно-профессиональной деятель-

ности» и «компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности», а также недостаточно четко определены сущность и характеристики компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с необходимостью выявления педагогических условий, способствующих формированию компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов.

Актуальность изучаемой проблемы самоорганизации УПД студентов определяется двумя аспектами, один из которых является постоянным, а второй – ситуативным. Постоянный аспект актуальности проблемы самоорганизации связан с тем, что самоорганизация – это важнейшая часть системы организации учебно-профессионального процесса, которая, в свою очередь, является одним из существенных компонентов системы обеспечения качества образования.

Ситуативный аспект актуальности проблемы самоорганизации определяется состоянием российской системы образования, переживающей сложный период изменений. Концепцией модернизации российского образования определены основные задачи профессионального образования: «...подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности; способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов и принятию ответственных решений в широком социальном и профессиональном контексте; готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [29, с. 135–137].

В условиях постоянно возрастающей и ужесточающейся конкуренции на рынке труда гораздо больше возможностей и перспектив имеют выпускники активные, творческие, обладающие помимо знаний и высокой квалификации способностью к поиску и реализации новых, эффективных форм организации своей деятельности.

Сегодня возрастает значение формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Анализ психологических, педагогических и методических исследований убеждает в том,

что самоорганизация занимает значительное место в структуре учебно-профессиональной деятельности и является одним из основных звеньев системы ее самоуправления (В. И. Андреев, С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, К. М. Варшавский, Т. А. Губайдуллина, Н. В. Кузьмина, В. П. Надымский, Н. М. Пейсахов, Г. С. Сухобская, Н. К. Тутышкин и др.). Сформированность компетенций самоорганизации позволит будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, иными словами, управлять ею. От сформированности данных компетенций у студентов в огромной степени зависят их активность в обучении, качество подготовки, а также эффективность и результативность их учебно-профессиональной деятельности (А. В. Быков, А. Д. Ишков, Г. Домбровецка, Н. С. Копейна, Н. Ф. Круглова, Т. И. Шульга и др.).

Для успешности самостоятельной работы необходимы навыки ее организации, а также освоение приемов и техники самоорганизации собственной деятельности. Передача значительной части работы над учебным материалом непосредственно самим студентам предъявляет новые требования к методике обучения, предполагающей развитие у студентов компетенций самоорганизации, навыков владения психолого-педагогическим инструментарием их диагностики.

В психолого-педагогической литературе нет единого, установившегося определения самоорганизации, несмотря на широкую представленность этого феномена в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях различных направлений. Самоорганизация рассматривается в связи с различными аспектами учебно-профессиональной деятельности, к числу которых относятся формирование навыков рационального ведения учебно-профессиональной деятельности, организация самостоятельной работы студентов, формирование и совершенствование самообразовательной деятельности, самовоспитание, самореализация личности в деятельности. Проблема формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов в современных условиях требует дальнейших поисков путей ее решения на теоретическом и практическом уровнях. Увеличение числа публикаций по проблеме самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности говорит о растущем интересе исследователей к данному вопросу.

Глава 1

САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Если вы не знаете, куда направляетесь,
то как поймете, что добрались в нужное
место?

Джулия Моргенстерн

1.1. Учебно-профессиональная деятельность студентов

Для того чтобы предложить возможные пути анализа проблемы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов, необходимо уточнить сущность основополагающих понятий «учебно-профессиональная деятельность», «самоорганизация», а также определить место и значение самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности учащихся высших школ.

Учебно-профессиональная деятельность – это один из основных видов деятельности студентов. При этом процесс обучения в вузе требует от студентов значительно более высокого уровня знаний, компетенций, навыков и опыта самоуправления обучением, чем критерии обучения, установившиеся в средней общеобразовательной школе. В связи с этим проблемы активизации и оптимизации самоуправляемой учебно-профессиональной деятельности студентов вузов требуют к себе повышенного внимания со стороны исследователей.

Учебно-профессиональной деятельности студентов вузов и вопросам поиска эффективных путей ее активизации посвятили исследования многие ученые, в том числе С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Д. Н. Богоявленский, В. А. Ведняпина, А. А. Вербицкий, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. А. Кан-Калик, Ю. Л. Конаржевский, Н. В. Кузьмина, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, А. Я. Найн, Г. П. Неминуший, А. В. Непомнящий, П. И. Пидкасистый, В. П. Симонов, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина, Н. Н. Тулькибаева, А. В. Усова, Д. Б. Эльконин, Н. М. Яковлева и др.

Большинство ученых трактуют понятие учебно-профессиональной деятельности в расширительном смысле. По мнению П. И. Пидкасистого, в процессе учебно-профессиональной деятельности «учащиеся не только усваивают предметные знания и умения, но и овладевают способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания» [57, с. 58]. Того же мнения придерживается В. В. Давыдов. Ученые Московского государственного университета также интерпретируют учебно-профессиональную деятельность как многоуровневую систему, включающую активные формы регуляции и преобразования разных систем метазнаний – знаний об усваиваемом знании и о самом процессе учения.

В ходе обучения в вузе студенты должны не только сознательно усваивать научные знания, но и овладеть компетенциями и методами их самостоятельного приобретения и творческого применения на практике. Согласно данным определениям в структуре учения можно выделить следующие компоненты: цель учения, определяемую потребностями и мотивами субъекта обучения, *учебно-профессиональную деятельность*, обладающую определенным содержанием, а также *знания, умения и навыки*, с помощью которых происходит овладение научными знаниями и способами применения их на практике.

Однако, на наш взгляд, в данных определениях учебно-профессиональной деятельности крайне нечетко фиксируется наличие в структуре учения очень важного компонента, который превращает обучаемого из объекта обучения в субъекта учения и становится мощным источником его профессионально значимой учебно-познавательной активности. Этот компонент – система самоуправления учением, основным звеном которой является самоорганизация учебно-профессиональной деятельности.

Концепция учебно-профессиональной деятельности – один из основных подходов к процессу учения в советской и постсоветской психологии и педагогике. При данном подходе учение рассматривается не только как изменение и преобразование предмета, осуществляемое студентом в ходе его усвоения, но, главным образом, как изменение самого студента. Учебный процесс не просто сводится к передаче студентам и освоению ими определенного объема знаний, а включает также элементы самоуправления учебно-профессиональной деятельностью студентами, в ходе которого происходит их превращение в субъектов деятельности (В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.). Согласно теории учебно-

профессиональной деятельности для наиболее успешного усвоения знаний и компетенций необходимо овладение всеми компонентами учебно-профессиональной деятельности, в числе которых предлагается также самоорганизация. Формирование компетенций самоорганизации рассматривается как переход от внешней организации учебного процесса преподавателем к самоорганизации студентов на основе процесса интеграции внешних действий во внутренние.

Многие исследователи (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Е. П. Бочарова, Ю. В. Кричевский, Ю. Н. Кулюткин, Т. И. Шамова, В. А. Якунин и др.) подходят к определению сущности учебно-профессиональной деятельности с позиции теории управления. Они трактуют процесс учения как сложную динамическую систему, в которой деятельность студента протекает по схеме: получение информации, ее переработка, получение информации о ходе познавательной деятельности, внесение в деятельность определенных корректив на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной либо вновь полученной информации о ходе деятельности и т. д., пока не будет достигнута познавательная цель. При этом, как указывает Т. И. Шамова, для студента процесс учения является результатом его внутренней активности и может осуществляться только при условии, если он будет сам управлять своей профессионально значимой познавательной деятельностью. С ее точки зрения, «процесс учения представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную, самоуправляемую отражательно-преобразовательную деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения» [93, с. 37].

В соответствии с теорией управления в плане дидактики процесс обучения в вузе должен быть организован таким образом, чтобы осуществлялся перевод студента на новый уровень управления учебно-профессиональной деятельностью (самоуправления). В данной ситуации он становится носителем всех основных функций управления включая функции организации и контроля, которые в случае отнесенности их к самому субъекту учения принимают форму самоорганизации.

В. Я. Ляудис и его последователи разработали иной концептуальный подход к учению – они трактуют учебно-профессиональную деятельность как совместную продуктивную деятельность (СПД) участников учебного процесса – преподавателей и студентов – по решению про-

фессионально значимых творческих задач. *Целью* СПД является формирование у студентов механизмов саморегуляции учения, усваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимоотношений и общения. В качестве *предмета* СПД выступают обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения во время учебного процесса. *Продуктом* СПД являются самостоятельное выдвижение студентом целей учения, целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, регуляция личностных позиций в партнерстве. Самоорганизация с точки зрения психологии является основным звеном саморегуляции личности. Следовательно, данный подход также ставит самоорганизацию на одну из ключевых позиций в структуре учебно-профессиональной деятельности студентов.

В отечественной педагогике учебно-профессиональная деятельность исследуется в рамках деятельностного подхода, который представляет собой теорию о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Актуальность данного подхода для нашего исследования определяется тем, что деятельность выражает уровень активности личности, определяет ее способность к взаимодействию с окружающим миром (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Существует закон единства деятельности и развития личности (С. Л. Рубинштейн), который носит всеобщий характер – выполняя учебно-профессиональную деятельность, студент развивается сам и вносит изменения в процесс деятельности, которую выполняет, придавая ей индивидуальный характер.

Содержание учебно-профессиональной деятельности изменяется вместе с личностным ростом молодого специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование учебно-профессиональной деятельности, углубление представлений о профессии. Преобразование учебно-профессиональной деятельности, переход ее на качественно новый уровень, в свою очередь, обуславливают дальнейшее развитие личности в том случае, если цели данного процесса совпадают с внутренней позицией студента, его потребностями, интересами, установками и ценностными ориентациями.

Исходя из вышеизложенного, мы будем придерживаться следующего определения *учебно-профессиональной деятельности* студента – это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, компетенций и навыков, являющихся средствами будущей профессио-

нальной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций. Это процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой активности студента, направленной на решение профессионально значимых учебных задач и на овладение необходимыми для этого знаниями, компетенциями и способами действия. Использование термина «самоуправление» подчеркивает необходимость четкой упорядоченности действий в процессе учебно-профессиональной деятельности и хорошего представления субъекта о ее целях и путях движения. Педагоги и психологи пришли к мнению, что процесс, управляемый и организованный изнутри, намного эффективнее процесса, организованного и управляемого извне.

Самоуправление осуществляется на всех этапах учебно-профессиональной деятельности. На этапе восприятия нового материала студент должен осознавать цель деятельности, самоорганизовать себя на ее достижение и проводить корректировку деятельности в направлении достижения цели восприятия на основе самоконтроля. При этом самоорганизация деятельности и самоконтроль являются тесно взаимосвязанными и взаимозависимыми операциями. В целом направленность учебно-профессиональной деятельности, особенности ее протекания обусловлены внутренней мотивацией студента.

Функциональный аспект процесса самоуправления учебно-профессиональной деятельностью представлен на рис. 1.

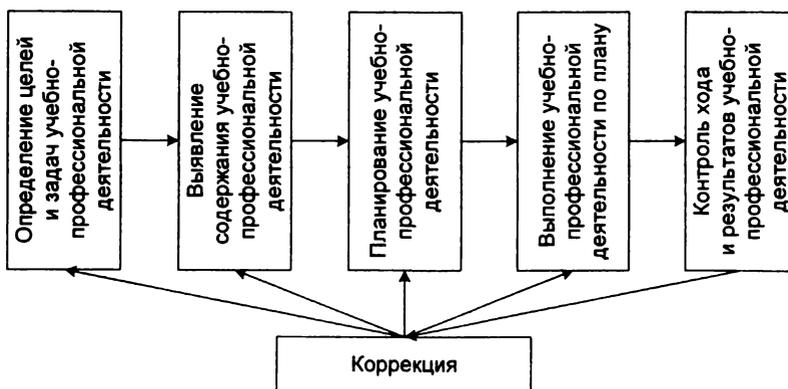


Рис. 1. Схема процесса самоуправления учебно-профессиональной деятельностью студента

1.2. Феномен самоорганизации: исторический и актуальный аспекты

Основные направления исследования самореализации

Самоорганизация как принцип управления произвольными процессами привлекла внимание ученых в середине прошлого века. Первоначально, в 1950–60-е гг., самоорганизация заинтересовала физиков, кибернетиков и создателей общей теории систем, исследования которых открыли новое научное направление. Разработанная ими концепция самоорганизации была направлена на изучение закономерностей возникновения структуры в неравновесных системах, одинаково проявляющихся в физических, химических, биологических и социальных системах. Возникновение термина «самоорганизующаяся система» и его введение в научный язык связаны с именем английского кибернетика У. Р. Эшби (W. R. Ashby), который впервые употребил его в 1947 г.

В рамках кибернетики исследованием самоорганизации занимались сначала зарубежные (Н. Винер, 1958; Г. Паск, 1964; У. Р. Эшби, 1966 и др.), а затем и отечественные ученые (А. Я. Лернер, 1967; В. Г. Пушкин, 1974, 1988; Б. Г. Юдин, 1970 и др.).

Норберт Винер, один из основателей кибернетического подхода к самоорганизации, заявивший о сходстве в обмене информацией у живых организмов и у машин, считал, что раскрытие секретов самоорганизации в природе может дать мощный импульс в разработке кибернетических систем и искусственного интеллекта. По его мнению, основной задачей исследователей проблем самоорганизации в кибернетике является создание искусственных систем, способных к адаптации собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды.

Самоорганизация в кибернетике рассматривается как свойство сложной динамической системы, способной при изменении внешних и внутренних условий сохранять или совершенствовать свою структуру с учетом предыдущего опыта (В. Г. Пушкин, 1974). Самоорганизующаяся система характеризуется способностью к адаптации, стремлением к установлению определенного равновесия с внешней средой и поэтому обладает свойством относительной инвариантности к воздействиям среды. В качестве наиболее существенных параметров самоорганизующихся систем рассматривают их сложность, адаптивность, стремление к равновесию, надежность, гибкость и устойчивость.

Из кибернетики, расширяясь и трансформируясь, понятие «самоорганизация» переходит в философию, где самоорганизация рассматривается как высшая форма развития динамических систем и выступает в качестве общенаучной конкретизации философского принципа саморазвития (А. К. Астафьев, 1988; М. М. Ведмедев, 1988; А. А. Горелов, 1990 и др.).

В результате философских изысканий образовалась особая область научного знания – синергетика, призванная посредством междисциплинарных исследований выявлять общие закономерности самоорганизации, вскрывать механизмы возникновения и становления устойчивых структур и систем из хаоса. С точки зрения синергетики понятие «самоорганизация» характеризует процесс создания, воспроизведения или совершенствования сложной динамической системы, связи между элементами которой имеют не жесткий, а вероятностный характер. Важное философско-методологическое значение для педагогики как науки, имеющей дело с открытыми сложноорганизованными системами, получили следующие ключевые идеи синергетики:

- 1) свойства самоорганизации присущи всем сложноорганизованным системам, живым и неживым, при условии их открытости;
- 2) сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития;
- 3) для них нередко существует ряд альтернативных путей развития, что означает возможность выбора наиболее оптимальных из них;
- 4) зная тенденции самоорганизации системы, можно миновать многие зигзаги эволюции, ускорить ее;
- 5) будущее состояние системы как бы организует, формирует, изменяет наличное ее состояние.

Экстраполировав данные идеи синергетики на учебную деятельность студентов (УД), мы пришли к следующим выводам: самоорганизация учебно-профессиональной деятельности призвана упорядочивать учебные действия студента, приводить их в единую систему, нацеленную на достижение определенного учебного результата, тем самым совершенствуя процесс обучения.

Концепции самоорганизации применительно к живым системам, обществу и человеку рассматривали И. А. Аршавский, Н. А. Бернштейн, С. Н. Брайнес, Б. В. Свечинский, А. А. Ухтомский и др. Самоорганизация отражает способность организма к адаптации и регуля-

ции собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды. Существенная особенность биологических систем, по мнению исследователей, заключается в целесообразности их поведения. В особенности это касается деятельности человека, важнейшей характеристикой которой является ее сознательный и произвольный характер. В основе целенаправленной самоорганизации человека лежит сознательное отражение и оценка условий деятельности с целью ее успешного осуществления. Изучив идеи авторов, мы пришли к важному для исследования выводу: механизм самоорганизации заложен в каждом человеке на физиологическом уровне, следовательно, соответствующий вид деятельности у студентов вузов можно целенаправленно формировать и развивать.

В настоящее время понятие «самоорганизация» широко используется в различных науках, рассматривающих самоорганизацию, например, как особый тип развития систем природы (Е. Н. Шульга, 1990) или как результат развития самоуправления в социальной организации (В. А. Кушелев, 1988). Самоорганизация присуща и феномену социальной кооперации (Г. И. Рузавин, 1990).

В психологической науке исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в качестве самостоятельного направления выдвинулось относительно недавно. Поэтому в данной области существует еще немало теоретических и методологических проблем, требующих своего решения. Одна из наиболее значимых проблем, с которой сталкиваются исследователи самоорганизации, – это отсутствие общепринятого понятийного аппарата. Проблемы терминологии, как правило, свидетельствуют о недостаточной изученности рассматриваемого феномена, о незавершенности процесса ее становления. Это относится и к концепции психической самоорганизации, где многие авторы используют понятия «самоорганизация», «самоуправление» и «саморегуляция» в качестве синонимов. При этом, как отмечает Н. М. Пейсахов, «одни считают самоорганизацию функцией самоуправления, другие предпочитают говорить о самоорганизации как понятии более широком, чем самоуправление. Сходная картина наблюдается в соотношении понятий “самоуправление” и “саморегуляция”; самоуправление может включать в себя саморегуляцию, быть равной ей по смыслу, выступать как частный случай более широкого понятия саморегуляции» [29, с. 87–88].

Самоорганизация относится к числу проблем, которые постоянно находятся в фокусе внимания педагогов и психологов, занимающихся педагогической практикой. Однако в жизни общества периодически наблюдаются так называемые переходные периоды, во время которых обостряются многие старые проблемы и появляются новые. Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько периодов, когда всплеск интереса к проблеме самоорганизации носил в России именно общественный характер.

В *двадцатые годы XX в.* в процесс обучения стало вовлекаться большое количество взрослых людей, которые были вынуждены осваивать новые знания, причем в значительной степени самостоятельно. В ответ на запросы практики появились первые работы по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (А. Ф. Журавский, 1926; Б. А. Келлер, 1928; К. Крауфорд, 1928; П. Отле, 1924; И. В. Ребельский, 1926, 1927, 1930 и др.). Авторы не углублялись в теоретические изыскания, не пытались раскрыть дидактическое содержание понятия «самоорганизация», а строили свои работы в виде методических указаний по самоорганизации обучения, помогающих определиться с целями, выработать план действий, контролировать свое время и т. д. О востребованности подобной литературы говорит, например, тот факт, что только за период с 1926 по 1930 г. книга И. В. Ребельского «Азбука умственного труда» выдержала 12 изданий.

В *середине XX в.* психологи активно исследуют проблемы познавательной деятельности, в том числе и вопросы самоорганизации познавательной деятельности (Л. А. Горцевский и М. И. Любицына, 1958; П. А. Зайченко, 1957; Н. Г. Кушков, 1950; М. Г. Чиликин 1952 и др.).

Несколько позже, в *семидесятые годы*, понятие «самоорганизация» впервые включается в учебник «Основы вузовской педагогики» (Н. В. Кузьмина и др., 1972), в котором оно трактуется как система определенных компетенций и навыков, признанных оптимизировать труд обучающегося и сделать процессы самовоспитания, самообразования и самостоятельного творчества более эффективными. При этом в качестве функциональных элементов учебно-профессиональной самоорганизации автор соответствующего раздела А. Г. Сороковой, являющийся представителем субстратно-функционального направления деятельностного подхода, выделяет: а) умение планировать учебное и свободное время; б) умение организовывать профилактику умственного утомления и т. д.

Вопросы самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности освещены в работах В. И. Андреева, А. Я. Арета, С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, М. И. Боришевского, П. Я. Гальперина, А. К. Громцевой, В. В. Давыдова, С. В. Кабановой, В. Н. Козиева, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Л. И. Рувинского, Г. Н. Серикова, Г. С. Сухобской, Н. Ф. Талызиной, Л. И. Уманского, Л. М. Фридмана, Д. Б. Эльконина и др. В последние два десятилетия появились работы, посвященные изучению особенностей самоорганизации учащихся школ (Н. И. Мурачковский, Л. Т. Охитина, А. Г. Сороковой и др.); студентов дневных отделений вузов (С. С. Амирова, Т. Н. Болдышева, Т. А. Губайдуллина, Т. Добровецка, В. И. Донцов, Н. С. Копеина, Ю. М. Пароходов, Н. М. Пейсахов, Н. К. Тутышкин и др.); аспирантов (К. М. Варшавский, Э. Х. Низамов и др.); студентов заочной формы обучения (М. Аргынбаев, У. Джолдасбеков, В. П. Надымский и др.).

Работы, направленные на исследование проблем самоорганизации непосредственно в педагогической сфере, связаны с именами Т. Н. Болдышевой (1970), Н. М. Варшавского (1975), В. Н. Донцова (1977), Н. А. Заенутдиновой (2000), Н. В. Кузьминой (1970), Н. И. Мурачковского (1982), Л. Т. Охитиной (1977), А. Г. Сорокового (1972) и др. В этих и последующих работах также можно проследить наличие личностного, деятельностного, интегрального (личностно-деятельностный) и технического подходов (табл. 1).

Таблица 1

Динамика формирования понятия «самоорганизация»

Сфера разработки понятия. Авторы	Содержание понятия
1	2
Кибернетика. Ст. Бир, Н. Винер, А. Я. Лернер, У. Эшби и др.	В классическом смысле слова это процесс структурирования (упорядочивания) системы, управляемый изнутри этой системы
Синергетика. М. М. Ведмедев, А. А. Горелов и др.	Характеризует процесс создания, воспроизведения или совершенствования сложной, динамической системы, связи между элементами которой имеют не жесткий, а вероятностный характер

1	2
	Студента необходимо научить самостоятельно организовывать и контролировать свою деятельность, что будет способствовать его саморазвитию
Концепции самоорганизации применительно к живым системам. И. А. Аршавский, Н. А. Бернштейн, С. Н. Брайнес, Б. В. Свечинский, А. А. Ухтомский и др.	Отражает способность организма к адаптации и регуляции собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды. В основе целенаправленной самоорганизации человека лежит сознательное отражение и оценка им условий деятельности с целью ее успешного осуществления
<p>Педагогическая психология:</p> <p>1) В. И. Андреев, С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. К. Громцева, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Уманский, Л. М. Фридман и др.</p> <p>2) К. К. Платонов. Краткий словарь системы психологических терминов. М., 1984</p> <p>3) В. Н. Донцов</p> <p>4) С. С. Амирова</p> <p>5) Н. К. Тutyшкин</p> <p>6) Г. Н. Сериков</p> <p>7) В. В. Давыдов</p>	<p>1) Рассматривается относительно следующих аспектов УПД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование навыков рационального ведения УПД; • организация самостоятельной работы учащихся; • формирование и совершенствование самообразовательной деятельности; • осуществление самовоспитания; • самореализации личности в деятельности <p>2) Самоорганизация – деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя</p> <p>3) Тип организаторской деятельности, направленной на себя и осуществляемой наедине с собой</p> <p>4) Осознанная работа человека над собой в целях совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности, направленной на разрешение общественно и личностно значимых задач</p> <p>5) Способность человека быстро, последовательно и творчески перенимать опыт предшествующих поколений в области рациональной организации умственного труда</p> <p>6) Воспитание самодисциплины, исполнительности, умения доводить начатые дела до конца</p> <p>7) Вид деятельности, в структуре которой выделяются самоконтроль (прогнозирующий, пошаговый, итоговый) и самооценка</p>

1	2
8) Е. В. Марусова, О. Н. Первушина, П. Е. Рыженков, А. П. Ситников, Л. М. Хаславская и др.	8) Способность самостоятельно вырабатывать оптимальный индивидуальный стиль УД
9) С позиций деятельностного подхода (Ю. А. Цагарелли)	9) Процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Процесс самоорганизации характеризуется теми путями, которые личность прокладывает для достижения целей своего развития

Самоорганизация рассматривается авторами в связи с различными аспектами учебно-профессиональной деятельности, такими как формирование навыков рационального ведения учебно-профессиональной деятельности (В. И. Андреев, Т. Н. Болдышев, В. Н. Донцов, А. М. Колесова, В. Д. Кукушкин, Н. И. Мурачковский, Ю. Н. Пароходов, А. Г. Сороковой, Н. К. Тутышкин и др.); организация самостоятельной работы учащихся (В. Граф, В. Я. Ляудис, Н. Д. Никандров и др.); формирование и совершенствование самообразовательной деятельности (Т. А. Воронова, А. К. Громцева, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.); осуществление самовоспитания (А. Я. Арет, А. А. Бодалев, И. И. Чеснокова и др.); самореализация личности в деятельности (Н. С. Копейна, Н. И. Соболева, И. А. Трофимова и др.). Данные исследователи доказывают, что чем выше уровень самоорганизации студентов, тем успешнее протекают у них указанные виды деятельности и тем шире их возможности самореализации и творческого самовыражения в деятельности.

Разнообразие подходов к трактовке понятия «самоорганизация» объясняется, во-первых, тем, что данный феномен изучается в двух аспектах: психологическом и педагогическом. Во-вторых, самоорганизация является сложным многоуровневым образованием, исследуя которое разные авторы акцентируют внимание на разных его сторонах. В-третьих, к анализу самоорганизации учеными применяются различные подходы.

В дальнейшем под *самоорганизацией учебно-профессиональной деятельности* мы будем понимать деятельность студента, побуждаемую и направляемую целями самоуправления и саморегулирова-

ния своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемую посредством системы интеллектуальных операций, ориентированных на решение задач самостоятельной рациональной организации своего учебного труда.

Основные структурные компоненты самоорганизации

Исследователи рассматривают элементы самоорганизации в связи с выделяемым ими содержанием учебно-профессиональной деятельности. При этом учебно-профессиональная деятельность как особый вид деятельности включает в себя два класса действий. Во-первых, это действия, связанные с усвоением предметного содержания учебного материала, а именно действия:

- по уяснению содержания материала;
- по отработке и освоению материала.

Во-вторых, это обобщенные регулятивные действия, направленные на организацию всей системы учебно-профессиональной деятельности, в частности:

- действия по организации времени жизни;
- контрольные действия, регулирующие и корректирующие осуществление всей системы УДП.

Для того чтобы обеспечить самоорганизацию режима всей системы повседневной жизнедеятельности, по мнению В. Графа, И. И. Ильева и В. Я. Ляудис, необходимо сформировать у студентов вполне осознанный и достаточно сложный по своей структуре навык действий по организации времени жизни.

Ученые рассматривают следующие действия по организации времени жизни в период обучения:

1. Смысловое планирование – выделение целей, подцелей, задач собственной деятельности с точки зрения их смысловой значимости для личности, упорядочение их по степени важности.
2. Текущий контроль – порядок и последовательность решаемых задач с учетом темпа, ритма, затрат времени на выполнение всех задач и целей.
3. Вероятностное прогнозирование – соотнесение ближайших и отдаленных задач во временной перспективе дня, недели, месяца и т. д.
4. Исполнительный контроль порядка, скорости, числа задач.

Действия контроля в составе учебно-профессиональной деятельности могут быть следующими:

1. Контроль уяснения содержания учебного материала из сообщений, включающий контроль уяснения содержания профессионально значимого учебного материала при дедуктивном выведении материала и контроль уяснения содержания материала при самостоятельном, косвенно управляемом построении знания и действий.

2. Контроль непосредственной произвольной отработки материала.

3. Контроль опосредованной произвольной отработки материала.

В. Граф, Н. И. Ильясов и В. Я. Ляудис отмечают, что «действие организации времени жизни неотделимо от смыслообразования и целеполагания – этих важнейших компонентов самоорганизации личности студента» [17, с. 48–54].

О. А. Анисимов рассматривает рефлексивную самоорганизацию в педагогической мыследеятельности, представляющую собой «целостную многофункциональную структуру, системообразующим звеном которой является критическая реконструкция причин реальных и возможных затруднений в мыследеятельности и ценностно-целевая оценка возможного пути снятия затруднения» [Цит по: 27, с. 136]. Он теоретически разработал акмеологическую модель рефлексивной самоорганизации в педагогической мыследеятельности при решении игротехнических задач и проблем. Самоорганизацию О. А. Анисимов рассматривает как высший уровень профессиональных способностей.

Поскольку процессы самовоспитания и саморазвития направлены преимущественно в будущее, а самоорганизация, работая на эти процессы, осуществляется в настоящем, то в педагогике, педагогической психологии и психологии проблемы самоорганизации практически всегда рассматривались в более широком контексте саморазвития и самовоспитания личности (В. И. Андреев, 1988–1992; А. К. Громцева, 1983; А. Г. Ковалев, 1986; Л. И. Рувинский, 1973, 1984; Л. И. Рувинский и А. Е. Соловьева, 1982 и др.). Например, С. Б. Елканов (1989) предлагает рассматривать самоорганизацию в контексте проблемы профессионального самовоспитания как структурный элемент такой группы приемов самовоспитания, как «самовоздействие». К основным формам самоорганизации С. Б. Елканов относит самонаблюдение, самоконтроль, самоотчет, самоанализ, самоинструктирование и самооценку. К сожалению, в своих работах он не дал четких критериев включения в самоорганизацию тех или иных компонентов и их соотношения друг с другом.

В конце восьмидесятых годов в деятельностном подходе формируется еще одно направление, названное «задачным», согласно которому при формировании способности к самоуправлению учебно-профессиональной деятельностью основным структурным элементом, подлежащим овладению учащимися, должно быть не действие, а задача (Ю. Н. Пароходов, 1987). Для того чтобы студент перешел из позиции объекта обучения в позицию субъекта, т. е. научился осуществлять деятельность не под руководством другого человека, а самостоятельно, он должен сформулировать и решить целый комплекс взаимосвязанных задач самоуправления. Ю. Н. Пароходов разработал систему задач, отражающих, как он считает, наиболее существенные характеристики продуктивного варианта УДП. Эти задачи, по мнению исследователя, можно рассматривать как ориентировочную основу управления студентом своей учебно-профессиональной деятельностью.

Значительная часть разработок в рамках деятельностного подхода была направлена на рационализацию учебно-профессиональной деятельности (Ю. К. Бабанский, 1981, 1983; Е. В. Баловленков, 2000; П. Г. Грудинский и др., 1955, 1960; С. Б. Данияров и Б. Н. Дектярев, 1985; Н. И. Ерастов, 1973; И. Л. Наумченко, 1983; Ю. С. Пименов, 1957; Т. С. Подзорова, 1972; Б. А. Русаков, 1976; Н. К. Тутьшкин, 1984 и др.) и часто пересекались с техническим подходом, поскольку, пытаясь повысить продуктивность учебно-профессиональной деятельности, авторы данных разработок ориентировались, в первую очередь, на внешние факторы самоорганизации.

Личностный подход к процессам самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности представлен исследованиями Т. Л. Губайдулиной (1988), Т. Л. Егоровой (1994), Л. Н. Засориной и В. Д. Петунова (1988), Н. С. Копеиной (1984, 1988, 1989), В. С. Мулявы и Т. П. Мулявы (1983) и др. В этих работах сам субъект является объектом самоорганизации, а основной акцент делается на его личностные качества, способные обеспечить успех в деятельности: активность, целеустремленность, трудолюбие, волевые качества, мотивы, побуждающие к деятельности, и др.

Так, Н. С. Копейна (1989) рассматривает самоорганизацию как осознанную совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными природными особенностями субъекта,

оптимально воплощаемыми в приемах и результатах деятельности. Интегральным фактором самоорганизации, по мнению исследователя, выступают разноуровневые свойства личности, объединяющие категории самосознания деятельности и определяющие стратегию деятельности субъекта. В качестве структурных компонентов самоорганизации Н. С. Копейна выделяет мотивы, стиль деятельности, самопознание как совокупность самооценок основных свойств личности и др. Учитываются и внешние факторы самоорганизации – различные техники умственного труда, систематичность, регулярность занятий и т. п. Оптимальным вариантом самоорганизации для человека, по мнению исследователя, будет тот, в котором внешние факторы организуются с учетом природных, нейродинамических, а также интеллектуальных, характерологических и других свойств индивида.

Особое внимание самоорганизации уделяется в исследованиях учебно-профессиональной деятельности студентов. Т. А. Егорова (1994), изучая психологические основы формирования организованности будущих учителей, выделяет в составе организованности три компонента: мотивационно-эмоциональный, интеллектуальный и волевой. В качестве важнейшего компонента структуры личности студента рассматривают самоорганизацию Л. Н. Засорина и В. Д. Петунов. Исследователи считают, что самоорганизация формируется как психологический продукт всей педагогической системы вуза в процессе воспитания и самовоспитания студентов, поэтому учебная самоорганизация должна быть сформулирована в виде педагогической задачи и реализована во всех компонентах педагогической системы – в содержании обучения и воспитания, в средствах педагогической коммуникации. Не менее значимым является принятие самоорганизации коллективным субъектом обучения и «перенос» ее в сознание студентов. С этой целью Л. Н. Засорина и В. Д. Петунов предлагают проводить для студентов аутотренинги, психотренинги и др.

Представитель интегрального подхода Н. А. Заенутдинова (2000), рассматривающая формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа, определяет самоорганизацию двояко: а) как природное качество личности, которое проявляется в естественном стремлении личности к свободе, открытости, интеграции, взрослению, развитию, к поиску смысла, к проявлению своего внутреннего потенциала в процессе жизнедеятельности; б) как процесс упорядо-

ченной сознательной деятельности личности, направленный на организацию и управление самой собой. Она отмечает, что самоорганизация проявляется в познавательной активности личности, творческом отношении к любому виду деятельности, ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности, стремлении личности к самосовершенствованию и развитию, к свободе, в ориентации личности на *само-...*(развитие, образование, воспитание, управление, познание). К признакам, характеризующим направленность личности студента на самоорганизацию, автор относит способности к анализу ситуации, целеполаганию, к планированию своей деятельности, реализации плана, к анализу своей деятельности и ее результатов. Исследователь приводит градации оценок компетенций и знаний по способностям.

Таким образом, на данном этапе развития теории понятие «самоорганизация» является весьма неоднозначным и потому рассматривается очень многосторонне. Отсюда и принципиальные различия в исследовательских подходах. В одном случае объектом изучения становятся деятельность, ее структура, в другом – таким объектом выступает субъект, его свойство или комплекс личностных свойств. Представители третьего, интегрального, подхода стремятся к совмещению двух предыдущих. Исследователи, работающие в рамках четвертого, технического подхода, направляют свои усилия на поиск эффективных приемов организации умственной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Структурные компоненты самоорганизации

Автор	Структурные компоненты самоорганизации
1	2
С. Б. Елканов	Самоконтроль, самооценка, самоинструктирование, умения рациональной организации деятельности, планирование деятельности
В. И. Андреев	Самоконтроль, планирование работы, рациональное использование времени и средств деятельности
Г. Н. Сериков	Самоубеждение, самоинструктирование и самоуправление
А. К. Громцева	Организационные умения (наметить цель работы, определить пути ее рациональной реализации, спланировать процесс работы, контролировать результаты, наметить ход дальнейшей деятельности, экономно и продуктивно расходовать время)

1	2
А. А. Кирсанов	Вышеперечисленные компоненты плюс организация своего рабочего времени
П. Е. Рыженков, В. Н. Тарасюк	Умение нормировать свой труд при учете трудоемкости видов заданий, рационально планировать и расходовать свое время на основе учета и анализа затрачиваемого времени, выбирать рациональные методы работы, заниматься самообразованием, учитывать и контролировать свои действия, умение грамотно мыслить и др.
Г. Домбровецкая*	<p>Основные компоненты, содержащие комплекс взаимосвязанных компетенций:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) гностический – выступает как регулятор деятельности, как условие ее эффективного целепроектирования, планирования и осуществления (умение обобщать и систематизировать полученные знания, анализировать собственную учебно-профессиональную деятельность); 2) проектировочный – связан с целеполаганием и проектированием студентом целей своей учебно-профессиональной деятельности в системе других видов деятельности (общественной, спортивной, трудовой и пр.); 3) конструктивный – связан с конструированием содержания, логики, последовательности и этапов осуществления различных видов учебно-познавательной деятельности; 4) коммуникативный – включает умение устанавливать оптимальные и целесообразные взаимоотношения студента с другими участниками учебного процесса (студентами, преподавателями); 5) организационный – связан с реализацией целей, планов, программ, сформированных в процессе проектирования и конструирования учебно-профессиональной деятельности, в условиях общения

* Г. Домбровецкая классифицирует самоорганизацию на основе ее функций, опираясь на идеи Н. В. Кузьминой.

1.3. Основные функции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

Для понимания роли самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности студентов рассмотрим функции самоорганизации.

Важность формирования у обучающихся самоорганизации как умения учиться подчеркивают С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский,

А. А. Вербицкий, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Молибог, Н. М. Пейсахов и др. Ю. К. Бабанский указывает, что формирование умения учиться имеет большое воспитательное значение, так как способствует выработке трудолюбия, добросовестности, дисциплинированности, ответственности, точности, настойчивости, самостоятельности, организованности, чувства времени и других ценных личностных качеств.

Совершенствование процессуальной стороны учебно-профессиональной деятельности является важным условием повышения эффективности учебного труда, улучшения показателей успеваемости учащихся и предупреждения их перегрузки. Неумение регулярно работать, организовывать себя отрицательно сказывается на результатах учебно-профессиональной работы даже у учащихся с высоко развитыми способностями (В. Граф, В. Н. Донцов, Н. С. Копейна, В. Я. Ляудис и др.). Таким образом, можно говорить об *образовательной функции* самоорганизации.

В ряде работ (Ю. Н. Кулюткин, Н. М. Пейсахов, Г. С. Сухобская и др.) говорится о *развивающей функции* самоорганизации. Выполнение любой деятельности, в том числе учебно-профессиональной, требует определенного уровня развития способностей, психических свойств, личностных характеристик учащегося. Соответственно, обучая студентов самоорганизации, мы тем самым будем способствовать развитию у них данных качеств.

Л. И. Уманский и В. Н. Донцов выделяют также *управляющую и регулирующую функции* самоорганизации, которые направлены на создание положительного эмоционального настроения на учебный процесс, повышение эффективности деятельности студентов.

Кроме того, на основе осмысления идей синергетики мы выделяем *функцию упорядочивания учебных действий* – программирования индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студентов с учетом сильных и слабых сторон их темперамента и особенностей характера.

Глава 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МЕХАНИЗМЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Порой, когда я вижу, к каким серьезным последствиям приводят мелочи, я склонен думать... что их не бывает.

Брюс Бартон

2.1. Теоретические подходы к определению сущности понятия «самоорганизация»

Предложенные выше определения понятия «самоорганизация» выражают принципиально разные подходы к рассмотрению процессов самоорганизации. Дальнейший анализ психологической литературы позволяет выделить четыре основных подхода к определению сущности понятия «самоорганизация»: личностный, деятельностный, интегральный (лично-деятельностный) и технический.

При *личностном подходе*, в рамках которого самоорганизация понимается как личностное образование (Т. А. Губайдуллина, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, Т. А. Егорова, Н. С. Копейна и др.), выделяют и изучают свойство или комплекс личностных свойств, которые образуют или детерминируют такое психологическое качество, как организованность (личностная самоорганизация). Личностный подход к исследованию самоорганизации, исходящий из того что характеристики системы самоорганизации человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального, нравственного, и направленный на изучение личностных предпосылок самоорганизации, в психологической теории представлен довольно широко.

Деятельностный подход рассматривает самоорганизацию как процесс, состоящий из определенных этапов, операций, функций, компетенций, навыков. Целью данного направления исследований (В. П. Донцов, С. Б. Елканов, В. К. Елманова, Н. В. Кузьмина, Н. И. Мурачковский, А. Г. Сороковой, Я. О. Устинова и др.) является изучение

структуры процесса самоорганизации, связей между компонентами (функциями) структуры и их влияния на успешность организации самостоятельной деятельности.

Ю. А. Цагарелли (1982), разделяя личностную и деятельностьную самоорганизацию, дает им следующие определения. Самоорганизация личности – это процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Процессы самоорганизации личности удовлетворяют потребности в четком понимании цели развития личности. Процесс самоорганизации деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели.

По мнению О. Н. Птицыной (1995), принципиальное различие двух подходов заключается в том, что сторонники личностного подхода стоят ближе к кибернетическому, ибо рассматривают личность как самоорганизующуюся систему, а сторонники деятельностного подхода рассматривают деятельность как образование, подлежащее организации и самоорганизации. Однако здесь нет противоречия, так как речь идет о разных видах самоорганизации и подход зависит от объекта исследования.

Не случайно с самого начала изучения самоорганизации как научной проблемы возник *интегральный (лично-деятельностный) подход*, нашедший свое отражение в работах С. С. Амировой, В. Б. Арюткина, Г. Домбровецкой, Н. А. Заенутдиновой, П. М. Керженцева, Л. Т. Охитиной, Н. П. Поповой, О. Н. Птицыной, И. А. Трофимовой и др. Представители интегрального подхода рассматривают элементы процесса самоорганизации в одном ряду с личностными характеристиками, детерминирующими самоорганизацию как психологическое качество, т. е. при рассмотрении самоорганизации деятельности учитывают еще и личностные качества субъекта, способные сыграть свою роль в результатах деятельности.

В практической психологии успешно развивается *технический подход* к самоорганизации, изучающий и разрабатывающий приемы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной деятельности (Г. Алдер, Г. А. Архангельский, П. Берд, Н. М. Варшавский, А. К. Гастев, Н. П. Ерастов, Б. Г. Иоганзен, С. Ю. Ключников, Дж. Моргенстерн, Г. Х. Попов и др.). Значительное место в техническом подходе занимают методы научной организации умственного

труда (НОУТ), самоменеджмента (персонального менеджмента) и тайм-менеджмента (управления временем). Элементы технического подхода используются во всех других направлениях самоорганизации для повышения уровня организации человеком собственной деятельности.

Следует отметить, что в деятельностном подходе к исследованию самоорганизации можно выделить два направления: 1) субстратно-функциональное и 2) структурно-функциональное.

В рамках *субстратно-функционального* направления, к которому, по нашему мнению, можно отнести работы В. И. Андреева, Т. Н. Болдышевой, Н. И. Мурачковского, А. Г. Сорокового и др., выделяются и изучаются отдельные компоненты процесса самоорганизации – без рассмотрения взаимодействия этих компонентов (функций) между собой. *Структурно-функциональное* направление, к которому, с нашей точки зрения, относятся исследования В. Графа, И. И. Ильясова и В. Я. Лядис; С. Б. Елканова; О. А. Конопкина; Н. М. Пейсахова; Р. Х. Шакурова и др., подразумевает не только перечисление функций, но и установление взаимосвязей между ними. И если для субстратно-функционального направления характерно отсутствие строгого обоснования выбора и взаимодействия каждого компонента процесса самоорганизации, то при структурно-функциональном направлении все элементы процесса самоорганизации, составляющие единую функционирующую структуру, отбираются и взаимоувязываются очень тщательно.

Поскольку в отечественной психологии проблемы самоорганизации чаще всего рассматриваются в более широком контексте саморазвития и самовоспитания личности, то изучение психологических аспектов самоорганизации ведется в основном в рамках педагогической психологии. Среди исследований педагогических психологов и педагогов в области самоорганизации весьма широко представлены исследования самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности с точки зрения структурно-функционального подхода.

2.2. Структурно-функциональные модели самоорганизации

Рассмотрим наиболее известные модели самопроцессов, построенные на базе структурно-функционального подхода, которые могут быть использованы для анализа процесса самоорганизации.

1. Модель осознанной саморегуляции произвольной деятельности. О. А. Конопкиным были сформулированы принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность) и разработаны представления о структуре и функциональных компонентах системы саморегуляции, единых для разных видов и форм произвольной активности человека (учебно-профессиональной, трудовой, спортивной, умственной, физической, предметной и др.). Система осознанной саморегуляции включает следующие функциональные звенья (О. А. Конопкин, 1995):

- 1) принятая субъектом цель деятельности;
- 2) субъективная модель значимых условий;
- 3) программа исполнительских действий;
- 4) система субъективных критериев достижения цели;
- 5) контроль и оценка реальных результатов;
- 6) решения о коррекции системы саморегулирования.

Для успешного функционирования процесса саморегуляции необходимо не только наличие всех перечисленных компонентов, но и существование эффективных связей между ними.

Автор описывает функциональные звенья своей модели следующим образом:

1) *принятая субъектом цель деятельности.* Это звено выполняет общую системообразующую функцию; весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом;

2) *субъективная модель значимых условий.* Данная модель отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности. Модель содержит информацию, на основании которой человек осуществляет программирование собственно исполнительских действий, и информацию о динамике условий в процессе деятельности;

3) *программа исполнительских действий.* Реализуя это звено саморегуляции, субъект осуществляет регуляторную функцию создания конкретной программы исполнительских действий. Такая программа является информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых;

4) *система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности)*. Эта система является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Оно несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка цели очень часто недостаточна для точного, «остро направленного» регулирования, и субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата в соответствии со своим пониманием принятой цели;

5) *контроль и оценка реальных результатов*. Это регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха, обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения;

б) *решения о коррекции системы саморегулирования*. Специфика реализации этой функции состоит в том, что если конечным моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом в любое другое звено регуляторного процесса, например коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.

А. В. Быков и Т. И. Шульга (1999), рассматривающие саморегуляцию в контексте проблемы воли, полагают, что сущность и психологическую природу саморегуляции нельзя раскрыть, не проведя структурно-функционального анализа ее как системы, т. е. без выделения ее основных звеньев, определения ее основных функций, спецификации и установления взаимоотношений между ними. При этом авторы отмечают, что выделение отдельных компонентов процесса волевой саморегуляции необходимо, с одной стороны, для выявления ее оптимальных структур, при которых достигается максимальная эффективность регуляции, с другой стороны – для выявления возможных дефектов в ней, для разработки путей и средств целенаправленного формирования отдельных компонентов волевой регуляции и различных параметров деятельности субъекта [29]. Определяя волевую саморегуляцию как процесс реализации активности личности, нацеленный на управление деятельностью и поведением, на овладение собой, исследователи делают вывод, что становление волевой саморегу-

ляции в онтогенезе осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям:

- 1) развитие и совершенствование ее мотивационного обеспечения (мотивационно-побудительное звено);
- 2) выбор и оценка результатов регуляции (исполнительское звено);
- 3) определение и оценка результатов регуляции (оценочно-результативное звено).

При этом каждое из этих звеньев, тесно взаимосвязанных между собой, характеризуется определенным набором компонентов:

- мотивационно-побудительное звено – намерениями, целями и мотивами;
- исполнительское звено – способами выполнения деятельности, мобилизации своих возможностей и самоизменения;
- оценочно-результативное звено – анализом и оценкой, с одной стороны, итогов деятельности, с другой – изменения качеств собственной личности.

2. Функциональная схема структурно-динамической модели волевой регуляции. Данная модель, разработанная Т. И. Шульгой (1994), приведена на рис. 2.

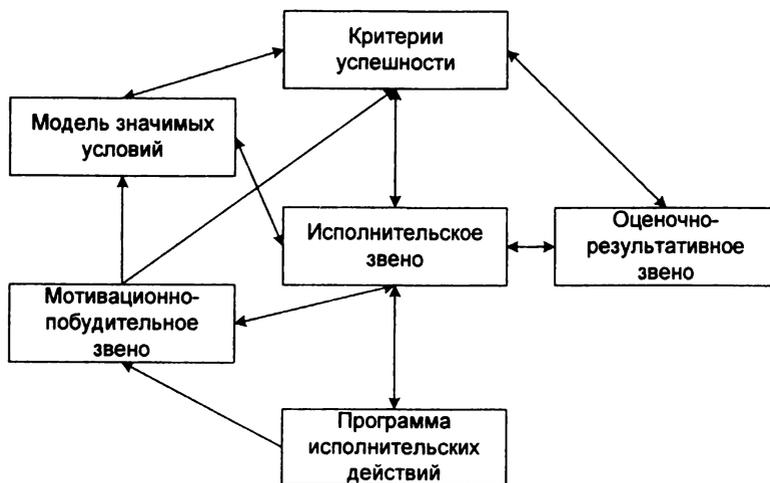


Рис. 2. Функциональная структура процесса волевой регуляции
Т. И. Шульги

Подробное описание своей модели волевой регуляции исследователь дает в ее сопоставлении с моделью осознанной саморегуляции произвольной деятельности О. А. Конопкина, специально отмечая важность выделения при генетическом подходе к исследованию проблем волевой саморегуляции исполнительского звена в качестве особого звена функциональной структуры процесса.

3. Целостная система самоуправления. Первоначально данная система Н. М. Пейсахова (1982, 1984) включала пять компонентов (этапов): прогнозирование, целеполагание, планирование, самоконтроль и самокоррекцию.

В дальнейшем в работе, написанной Н. М. Пейсаховым в соавторстве с М. Н. Шевцовым (1991), строение процесса самоуправления было уточнено, и полный цикл самоуправления содержит уже восемь компонентов. Сюда относятся:

1) анализ противоречий или ориентировка в ситуации, в результате которой появляется субъективная модель ситуации;

2) прогнозирование – попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или собственные действия, результатом чего является еще одна модель – прогноз, основанный на анализе прошлого и будущего;

3) целеполагание – переход от предположения о вероятности произвестии изменения к предположению о возможных результатах. В основе целеполагания лежит прогноз, а результатом целеполагания является субъективная модель желаемого, должного;

4) планирование, направленное на создание модели средств достижения цели – плана как системы средств и последовательности их применения;

5) принятие решения – переход от плана к действиям;

6) критерии оценки как результат всей системы отношений личности к другим людям, к себе, своим возможностям. Здесь проявляется самооценка субъекта;

7) самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана. Основой самоконтроля служит самооценка;

8) коррекция – изменение реальных действий, общения, поведения, а также системы самоуправления. Если в имеющейся реальности нет расхождения с намеченным ранее планом, то идет закрепление достигнутого, а если есть, то начинается новый цикл самоуправления, т. е. новый анализ ситуации, прогнозирование, целеполагание и т. д.

Эти циклы повторяются до тех пор, пока не произойдет переход к саморегуляции, т. е. к привычным поступкам и действиям, совершаемым на основе найденных целей, планов, критериев оценки качеств.

По мнению авторов, все этапы целостного процесса самоуправления включают в себя предыдущие этапы в измененном, трансформированном виде; соответственно, последний этап является самым сложным, так как включает в себя все предыдущие.

Из исследований в области самоуправления можно отметить работу Н. А. Вагаповой (1998), которая посвящена структурным особенностям самоуправления. Она выделяет компоненты операционального психологического механизма деятельности, идентичные компонентному составу общего психологического контура самоуправления Н. М. Пейсахова и М. Н. Шевцова.

Представленная в работах Н. М. Пейсахова и его учеников структура самоуправления является наиболее полной и содержит достаточно подробное описание разворачивания стадий процесса самоуправления, который рассматривается преимущественно как информационный процесс, умственная деятельность субъекта.

4. Системно-динамическая концепция деятельности. Р. Х. Шакуров (1995, 1997) рассматривает здесь деятельность как динамическую систему, целостная структура которой состоит из четырех основных фаз: ориентировки; программирования; реализации программы; проверки и коррекции.

На ориентировочной фазе деятельности автор выделяет поисково-аналитические действия, осуществляемые на основе предыдущего опыта и включающие оценку своих собственных возможностей и внешних условий. Вторая фаза деятельности, программирование, включает целеполагание и планирующие действия. Третья фаза, реализация программы, состоит из исполнительных действий, посредством которых осуществляются определенные преобразования предмета деятельности. Последняя фаза деятельности, проверочно-коррекционная, включает проверочные действия в виде оценивания субъектом продукта деятельности, а в случае неудовлетворительной оценки – корректировочные действия.

5. Модель ориентировочно-исследовательской деятельности. Указанная модель З. А. Решетовой представлена в учебном пособии «Формирование системного мышления в обучении» [29]. Автор рассматривает компоненты учебного процесса: цели, содержание, фор-

мы, методы, средства и результат – как взаимосвязанные элементы обучающей системы, в которой системообразующим фактором является предметная деятельность учащегося. В методе обучения, определяемом З. А. Решетовой как способ организации деятельности усвоения знаний, компетенций, формирования и развития способностей, исходным моментом выступает формирование и усвоение самой деятельности. В процессе усвоения исследователь различает формируемую, становящуюся деятельность и уже сформированную, ставшую умением. У формируемой деятельности отсутствует адекватная ориентировочная основа, внутренняя программа, позволяющая субъекту самостоятельно осуществлять деятельность. Поэтому она выполняется и регулируется в соответствии с внешней программой (правилами, инструкциями, указаниями другого человека и т. д.) и несет функцию ориентировочного исследования условий деятельности. В процессе формирования деятельности создается внутренний план – ориентировочная основа деятельности и происходит формирование и усвоение знаний и компетенций. Сформированная деятельность имеет ориентировочную основу, выполняющую функцию внутреннего регулятора и переводящую деятельность в умение.

Ориентировочно-исследовательская деятельность по мере превращения из внешней во внутреннюю изменяется по форме (материализованная, речевая внешняя, речевая «про себя», внутренняя речь) и проходит определенные стадии. Формируемая на каждой стадии ориентировочно-исследовательская деятельность выполняет свою функцию, имеет специфическое содержание и результат. З. А. Решетова выделяет следующие стадии ориентировочно-исследовательской деятельности:

1) мотивационно-целевая стадия – происходит выделение цели (предполагаемого результата деятельности);

2) исследовательская стадия – анализируется программа исследования: логика, состав и последовательность действий;

3) стадия ориентировочного планирования – строится план будущей деятельности;

4) контрольно-оценочная стадия – осуществляется контроль за ходом реализации плана, оценка выполняемых действий и операций, их соответствие нормам, выявление возможных отклонений;

5) коррекционная стадия – корректируются в случае обнаружения отклонения от нормы.

6. Структура действий по организации времени жизни. Данная структура обеспечивает, по мнению В. Графа, И. И. Ильсова и В. Я. Лядис (1981), самоорганизацию жизнедеятельности. Действия по организации времени жизни образуют четыре группы операций:

1) Смысловое планирование, т. е. планирование целей, подцелей, задач собственной деятельности с точки зрения их смысловой значимости для личности. Смысловое планирование включает:

- выделение целей, подцелей в текущей и предстоящей деятельности студента (учебно-профессиональной, общественной, личной и др.);
- упорядочение их по степени важности, выделение главных и второстепенных целей и задач.

2) Текущий контроль, который обеспечивает определенный порядок реализации системы целей и задач деятельности и регуляцию затрат времени на выполнение основных видов деятельности. В эту операцию включаются следующие подзадачи:

- выделение порядка, очередности решаемых задач;
- учет темпа и ритма собственной деятельности, их изменение в процессе реализации целей и задач;
- учет затрат времени на выполнение всех задач и целей;
- учет случайных затрат времени, присутствующих в любом виде деятельности (для возможного сокращения либо устранения);
- соотнесение реальных затрат времени с реальными и желаемыми достижениями.

Авторы отмечают, что отсутствие тех или иных операций текущего контроля при временном планировании собственной деятельности приводит к составлению нереальных, невыполнимых планов и, в конечном итоге, к потере интереса к организации времени жизни.

3) Вероятностное прогнозирование временной перспективы деятельности, предполагающее соподчинение и соотнесение выделенных задач ближайшего и отдаленного будущего, определение сроков их выполнения с учетом данных текущего контроля и на этой основе составление окончательного плана недели либо следующего дня.

Вероятностное прогнозирование является гибкой формой планирования, включающего возможность изменений хода реализации деятельности личности во времени; выполнение этой операции обеспечивает готовность студента к необходимым перестройкам в планах

недели, дня, делает режим недели подвижным, сохраняя его вместе с тем как достаточно жесткую форму организации всей системы деятельности.

4) Исполнительный контроль, подразумевающий непрерывность всех форм временной организации по ходу выполнения задач системы деятельности, который включает следующие подзадачи:

- контроль за процессом деятельности, порядком и сроками выполнения задач;
- фиксация выполнения намеченного плана после истечения выделенного для его реализации срока (определенного числа часов, дней, недель – в зависимости от отдаленности планирования);
- внесение коррекций в последующие планы на основании данных исполнительного контроля.

Исполнительный контроль является необходимым звеном действия организации времени жизни и осуществляет функцию обратной связи между выполнением намеченного и процессом планирования.

7. Модель функциональной структуры учебно-профессиональной самоорганизации. В рамках данной модели Я. О. Устинова (2000) выделяет:

- 1) выяснение цели учебного задания;
- 2) анализ условий учебно-профессиональной деятельности;
- 3) планирование хода учебно-профессиональной деятельности;
- 4) выбор оптимальных методов, рациональных способов достижения цели учебно-профессиональной деятельности;
- 5) поэтапное осуществление учебно-профессиональной деятельности;
- 6) самооценку проделанной работы;
- 7) анализ осуществления учебно-профессиональной деятельности;
- 8) совершенствование процесса организации учебно-профессиональной деятельности [См.: 30].

Основываясь на единстве самоорганизации и самоконтроля, Я. О. Устинова рассматривает следующие этапы осуществления самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности:

- 1) *ориентировочно-целевой* – на этом этапе осознается и конкретизируется цель учебно-профессиональной деятельности, исходя из чего формулируется цель самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности, прогнозируются их результаты;

2) *теоретико-диагностический* – анализируются состояние учебно-профессиональной деятельности и условия ее осуществления, ее текущие результаты; проводятся диагностика и фиксация проблем учебно-профессиональной деятельности, теоретический анализ их причин, устанавливается зависимость результатов учебно-профессиональной деятельности от организации ее процесса;

3) *проектировочно-конструирующий* – осуществляются планирование и конструирование процесса учебно-профессиональной деятельности. В соответствии с этим определяется содержание самоорганизации и самоконтроля, выполняются планирование процедур самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности и конструирование соответствующих процессов;

4) *технологический* – осуществляется учебно-профессиональная деятельность, организованная определенным образом, при постоянном контроле субъекта учения за ее ходом и результатами;

5) *рефлексивный* – оценивается проделанная работа, делаются выводы о ее результатах. Критерием оценки эффективности учебно-профессиональной деятельности здесь служит рефлексивная позиция студента, его отношение к учебе. Также оцениваются перспективы совершенствования форм, приемов, методов учебного труда, использования эффективного опыта учебы товарищей с учетом своих возможностей.

6) *корректировочный* – корректируются ошибки, устраняются недочеты в работе, намечаются пути и способы совершенствования учебно-профессиональной деятельности на основе теоретического осмысления и творческого применения знаний, компетенций и навыков самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности.

Я. О. Устинова отмечает, что деление процесса самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности на этапы является условным, поскольку все этапы взаимосвязанны, взаимопроникаемы, взаимодополняемы и взаимозависимы.

8. Модель цикла обучения. Д. Колб (D. A. Kolb, 1976, 1981, 1984, 1998; D. A. Kolb, R. Fry, 1975; D. A. Kolb, S. Lublin, J. Spoth, 1986 и др.) создал данную модель в рамках структурно-функционального подхода в самоорганизации. Эта модель пока еще не получила достаточной известности в России, но широко используется западными пе-

дагогами и психологами (С. W. Allinson, 1990; D. A. Kolb, R. E. Boyatzis, 1991; С. S. Claxton, 1990; R. M. Felder, E. R. Henriques, 1995; D. A. Kolb, P. Jensen, 2000 и др.).

О масштабах популярности модели Д. Колба говорит тот факт, что за период с 1971 по 2003 г. на английском языке было опубликовано 1430 работ различных авторов (G. J. Atkinson, P. H. Muttel, 1988; S. M. De Ciantis, M. J. Kirton, 1996; J. M. Cornwell, 1991 и др.), исследующих возможности применения данной модели в самых разных областях деятельности: в образовании, управлении, психологии, информатике, медицине и др. При этом из 990 публикаций, вышедших до 1999 г., 206 составляют докторские диссертации.

Модель цикла обучения Д. Колба интерпретирует любую деятельность как циклический процесс с последовательно взаимосвязанными этапами (рис. 3):

1) Конкретная поисковая деятельность (в процессе которой происходит сбор данных).

2) Критическая рефлексия (анализ собранных данных и размышление о них).

3) Создание абстрактных концепций и моделей (построение абстрактных концепций, моделей, образов).

4) Активное внедрение и использование (испытание созданных концепций).



Рис. 3. Модель цикла обучения Д. Колба

Исследования Д. Колба показали, что различные люди отдают предпочтения тем или иным этапам цикла. Эти предпочтения, образующиеся в результате личного опыта, способностей и обычаев, довольно постоянны, хотя при приложении больших усилий со временем могут быть и изменены. Разработанный П. Хони и А. Мэмфордом и их

последователями опросник (J. Caple, P. Martin, 1994; P. Honey, A. Mumford, 1985, 1989, 1992; A. Mumford, 1987, 1992; S. Swales, B. Senior, 1999 и др.) LSQ (Learning Styles Questionnaire) позволяет определить, какой этап в деятельности человека преобладает. В соответствии с преобладающим этапом авторы дают следующие названия этим типам людей: деятель – этап конкретной поисковой деятельности; рефлексивный – этап критической рефлексии (анализа); теоретик – этап создания абстрактных концепций, теорий и моделей; прагматик – этап активного внедрения и использования созданных теорий.

9. Модель принятия управленческих решений. В последнее десятилетие в практической психологии и педагогике интенсивно развивается направление, называемое «самоменеджмент» («самоменеджмент переходного периода» – Н. П. Лукашевич, 1999; Л. Ф. Никулин, Ф. М. Русинов, Л. В. Фаткин, 1996; А. Т. Хроленко, 1996; «персональный менеджмент» – И. Л. Доброворский, 2003; Н. П. Петрова, 2002 и др.), которое может быть отнесено и к техническому подходу в самоорганизации. Самоменеджмент использует находки, принципы и модели традиционного менеджмента для повышения эффективности организации человеком собственной деятельности. Поэтому кроме наиболее известных моделей самопроцессов, построенных на базе структурно-функционального подхода, для анализа процесса самоорганизации представляется целесообразным использовать также модель принятия управленческих решений, известную в менеджменте под названием «контур управления». Модель принятия управленческих решений включает четыре этапа: установление целей; составление плана; мониторинг продвижения к цели; действия в соответствии с результатами мониторинга.

Этапы контура управления характеризуются следующими особенностями:

1) *Установление целей* – поставленные цели должны быть ясными и однозначными, т. е. сформулированными в соответствии со SMART-требованиями: конкретными (specific) – понятными и четкими в отношении того, что должно быть достигнуто; измеримыми (measurable) – содержащими указание, как будет измеряться успех; согласованными (agreed) – с теми, кто будет работать на достижение поставленной цели, и с теми, на кого может повлиять ее достижение; реалистичными (realistic) – достижимыми с учетом ограничений, на-

кладываемых ситуаций, и необходимости согласования с другими целями; определенными по времени (timed) – для достижения цели устанавливается необходимое время.

2) *Составление плана* – процесс планирования включает:

- определение задач, которые следует выполнить;
- распределение людей и других ресурсов, необходимых для выполнения задач;
- составление рабочего плана.

На этапе составления плана необходимо также установить промежуточные контрольные показатели, которые будут служить критериями для оценки продвижения в направлении целей.

3) *Мониторинг продвижения к цели* – это процесс сравнения текущих реальных результатов с плановыми показателями. На протяжении всего периода выполнения необходимо проверить, является ли реальное продвижение достаточным, будет ли проект выполнен во время, в рамках бюджета и в соответствии с требованиями.

4) *Действия в соответствии с результатами мониторинга*: контроль достигнутых результатов может показать, что все идет по плану, но, скорее всего, он покажет, что реальное продвижение не соответствует плану и, возможно, что изменились первоначальные цели. Два последних варианта подводят менеджера к четвертому этапу контура управления – действиям в соответствии с результатами мониторинга. Во втором случае необходимо уточнить задачи и скорректировать план, а в третьем – пересмотреть первоначальные цели.

Глава 3

КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Тот, кто хочет видеть свой сад цветущим и благоухающим, не оставляет в нем места для сорняков.

Даг Хаммаршельд

3.1. Основные компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

Под компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности понимается способность субъекта учения рационально организовывать и поэтапно осуществлять свою учебно-профессиональную деятельность, выполнять контроль и коррекцию ее хода и результатов на всех этапах осуществления в различных условиях с целью повышения эффективности своей учебно-профессиональной деятельности и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, навыков, опыта.

Исследователями (А. В. Усова и др.) выделяются общие учебные умения и умения, специфические для конкретных предметов и циклов. Изучаемые нами умения являются общими учебными компетенциями, так как они обладают свойством широкого переноса, могут эффективно использоваться при изучении всего спектра учебных дисциплин в вузе, в самообразовательной и будущей профессиональной деятельности студентов.

Самоорганизация предполагает блок компетенций, формируемых на основе соответствующих знаний и навыков. Мнения ученых о составе компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности самые разнообразные и противоречивые. Приведем некоторые из них; анализ различных классификаций поможет создать единый комплекс компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Среди работ, посвященных самоорганизации, особого внимания заслуживает исследование Г. Домбровецкой, в котором автор класси-

фицирует умения самоорганизации на основе их функций, опираясь на идеи Н. В. Кузьминой. Самоорганизация включает пять основных компонентов, содержащих в себе комплекс взаимосвязанных компетенций: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный.

Гностический компонент выступает как регулятор деятельности, как условие ее эффективного целепроектирования, планирования и осуществления. Он содержит умения обобщения и систематизации полученных знаний, анализа собственной учебно-профессиональной деятельности.

Проектировочный компонент ориентирован на целеполагание и проектирование студентом целей своей учебно-профессиональной деятельности в системе других видов деятельности (общественной, спортивной, трудовой и пр.).

Конструктивный компонент связан с конструированием содержания, логики, последовательности и этапов осуществления различных видов учебно-профессиональной деятельности.

Коммуникативный компонент включает умения установления оптимальных и целесообразных взаимоотношений студента в учебном процессе с другими его участниками (студентами, преподавателями).

Организационный компонент предполагает реализацию целей, планов, программ, сформированных в процессе проектирования и конструирования учебно-профессиональной деятельности, в условиях общения.

В ходе разработки Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения принято несколько типов классификаций компетенций выпускников вузов: а) классификация, предложенная в проектах стандартов подготовки бакалавров по специальности и магистров по специальности (В. А. Богословский, И. Г. Галямина, Е. В. Караваева, С. В. Коршунов, Н. Н. Кузьмин, Д. В. Пузанков, В. Д. Шадриков и др.); б) классификация, примененная в проекте TUNING; в) классификация, совмещающая предложенные выше два типа классификаций.

ФГОС ВПО третьего поколения делит компетенции выпускников вузов на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и предметно-специализированные (профессиональные). Универсальные компетенции включают в себя общенаучные компетенции, инструментальные компетенции, социально-личностные и об-

шекультурные компетенции. Компетенции самоорганизации нами рассматриваются как компонент инструментальных компетенций.

В психолого-педагогической науке отсутствует единое мнение о составе категории «самоорганизация», нет единой классификации соответствующей группы компетенций.

С учетом традиционных этапов учебно-профессиональной деятельности выделяют следующие этапы осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности:

1) ориентировочно-целевой: на этом этапе осознается и конкретизируется цель учебно-профессиональной деятельности, на основе чего формулируется цель самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, прогнозируются ее результаты;

2) теоретико-диагностический: анализируются состояние учебно-профессиональной деятельности и условия ее осуществления, ее текущие результаты; проводятся диагностика проблем учебно-профессиональной деятельности, теоретический анализ их причин; устанавливается зависимость результатов учебно-профессиональной деятельности от организации ее процесса;

3) проектировочно-конструирующий: осуществляются планирование и конструирование процесса учебно-профессиональной деятельности, процедур самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, а также определяется содержание самоорганизации;

4) технологический: осуществляется учебно-профессиональная деятельность, организованная определенным образом, при постоянном контроле субъекта учения за ее ходом и результатами;

5) оценочно-рефлексивный: оценивается проделанная работа, делаются выводы о ее результатах; критериями оценки эффективности учебно-профессиональной деятельности здесь служат уровень сформированности рефлексивной позиции студента, его отношение к учебе;

6) корректировочный: корректируются ошибки, устраняются недочеты в работе, намечаются пути и способы совершенствования учебно-профессиональной деятельности на основе теоретического осмысления и творческого применения знаний, компетенций и навыков самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Деление процесса самоорганизации учебно-профессиональной деятельности на этапы достаточно условно. Этапы являются взаимосвязанными, взаимопроницаемыми, взаимодополняющими и взаимозависимыми.

На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых в соответствии с указанными этапами процесса самоорганизации определен набор компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов, включающий:

- *компетенции определения и формулирования цели и задач учебно-профессиональной деятельности* – осознание цели и особенностей учебного процесса в вузе; конкретизация конечной цели учения, размещение ее на ряд промежуточных целей; осознание и формулирование цели и задач самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; прогнозирование направления развития и результатов самостоятельно организуемой учебно-профессиональной деятельности;

- *компетенции планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности* – анализ содержания учебно-профессиональной деятельности и выделение ее структурных компонентов; отбор содержания самоорганизации (определение наиболее эффективных, рациональных способов самоорганизации для скорейшего, успешного достижения целей); планирование самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и конструирование соответствующих процессов; планирование и конструирование поэтапного осуществления учебно-профессиональной деятельности на основе анализа ее структуры и особенностей; перспективное планирование времени с учетом задач учебно-профессиональной деятельности, своего всестороннего развития;

- *компетенции анализа и диагностики состояния учебно-профессиональной деятельности* – фиксирование и оценивание исходного состояния и результатов учебно-профессиональной деятельности на основе их сличения с данными образцами или намеченными целями; выделение особенностей процесса учебно-профессиональной деятельности: состояния, существенных свойств, достоинств и недостатков; анализ и адекватное оценивание условий осуществления учебно-профессиональной деятельности; диагностирование проблем учебно-профессиональной деятельности (трудностей, ошибок, отрицательных результатов и т. д.); теоретический анализ причин отклонений достигнутых результатов учебно-профессиональной деятельности от желаемых, нормативно заданных требований, а также причин успеха; установление зависимости результатов учебно-профессиональной деятельности от организации ее процесса;

- *компетенции организации осуществления учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом* – осуществление учебно-профессиональной деятельности по плану; осознанное и целенаправленное наблюдение за собой; учет своих познавательных, организационных и контролирующих действий; рациональная организация своей учебно-профессиональной работы: применение рациональных и эффективных методов, форм и приемов умственного труда; нахождение наилучших путей проверки правильности учебно-профессиональной деятельности и исправление ошибок собственными силами; рациональное и экономное использование своего времени; рациональная организация рабочего места; нормирование своего труда в соответствии с возможностями и особенностями организма;

- *компетенции оценки учебно-профессиональной деятельности и ее результатов, предполагающие формирование и развитие рефлексивной позиции* – самостоятельная оценка своих возможностей и перспектив; выбор и оценивание критериев оценки успешности своей учебно-профессиональной деятельности, рациональности ее организации; анализ результатов и качества своего учебного труда, своих знаний, возможностей, способов добывания и усвоения знаний, способов организации и контроля учебно-профессиональной деятельности; оценивание перспективы коррекции своей учебно-профессиональной деятельности, совершенствования форм, приемов, методов своего учебного труда, ее организации;

- *компетенции корректирования и совершенствования организации и осуществления учебно-профессиональной деятельности* – анализ допущенных ошибок и их причины; корректирование своей учебно-профессиональной деятельности в соответствии с конкретной ситуацией и собственными возможностями; осознание положительных сторон в организации своей учебно-профессиональной деятельности; осознание слабых сторон в организации своей учебно-профессиональной деятельности и планомерного их устранения; определение перспектив дальнейшей работы по совершенствованию своей учебно-профессиональной деятельности.

О сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов можно судить по уровню развития всех компонентов компетенций самоорганизации в комплексе. Высокий уровень владения компетенциями самоорганизации учебно-

профессиональной деятельности способен обеспечить творческий подход студентов к осуществлению не только учебно-профессиональной деятельности, но и самообразования, а в будущем и профессиональной деятельности.

Компетенции самоорганизации имеют свое содержание – набор определенных действий, осуществляемых в соответствии с поставленной целью на основе имеющихся знаний и навыков, способностей и накопленного опыта (табл. 3).

Таблица 3

Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов

Компетенции самоорганизации УПД	Содержание компетенций самоорганизации УПД
1	2
Компетенции определения и формулирования цели и задач учебно-профессиональной деятельности	Осознавать цели и особенности учебного процесса в вузе; конкретизировать конечную цель учения, разбивать ее на ряд промежуточных целей; определять учебную цель на каждом учебном занятии и осуществлять ознакомление с конечным результатом и способами его достижения; фиксировать и формулировать проблему, которую надо решить в процессе собственной учебно-профессиональной деятельности; осознавать и формулировать цели и задачи самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; прогнозировать направление развития и результаты самостоятельно организуемой учебно-профессиональной деятельности
Компетенции планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности	Анализировать содержание учебно-профессиональной деятельности и выделять ее структурные компоненты; отбирать содержание самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (определять наиболее эффективные, рациональные способы самоорганизации для скорейшего, успешного достижения учебных целей); планировать самоорганизацию учебно-профессиональной деятельности и конструировать соответствующие процессы; планировать и конструировать поэтапное осуществление учебно-профессиональной деятельности на основе анализа ее структуры и особенностей; планировать вре-

1	2
	<p>мя на перспективу с учетом задач учебно-профессиональной деятельности, своего всестороннего развития и отдыха; изучать и учитывать положительный опыт планирования сокурсников и преподавателей</p>
<p>Компетенции анализа и диагностики состояния своей учебно-профессиональной деятельности</p>	<p>Фиксировать и оценивать исходное состояние и результаты учебно-профессиональной деятельности на основе их сличения с данными образцами или намеченными целями, выделять особенности процесса учебно-профессиональной деятельности (состояние, существенные свойства, достоинства); анализировать и адекватно оценивать условия осуществления учебно-профессиональной деятельности; диагностировать проблемы учебно-профессиональной деятельности (трудности, ошибки, отрицательные результаты и т. д.); теоретически анализировать причины отклонений достигнутых результатов учебно-профессиональной деятельности от желаемых, нормативно заданных требований; оценивать и анализировать технологию осуществления учебно-профессиональной деятельности (организационные формы, методы, приемы учебно-профессиональной деятельности, содержание, результативность и пр.); устанавливать зависимость результатов учебно-профессиональной деятельности от организации ее процесса</p>
<p>Компетенции организации процесса учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом</p>	<p>Осуществлять учебную деятельность по плану; осознанно и целенаправленно наблюдать за собой, учитывать свои познавательные, организационные и контролирующие действия; мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий, возможные ошибки и пр.; применять рациональные и эффективные методы, формы и приемы умственного труда; находить наилучшие пути проверки правильности учебно-профессиональной деятельности и исправления ошибок собственными силами; рационально и экономно использовать время; организовать последовательность, систему, ритм в учебе, чтобы исключить «аврал» перед сессиями; строить отношения с сокурсниками и преподавателями так, чтобы они содействовали учебно-профессиональной деятельности и деятельности по ее организации</p>

1	2
Компетенции оценки своей учебно-профессиональной деятельности и ее результатов	Оценивать самостоятельно свои возможности и перспективы; выбирать и оценивать критерии оценки успешности своей учебно-профессиональной деятельности, рациональности ее организации; соотносить ход и результаты учебно-профессиональной деятельности с намеченным планом и адекватно оценивать проделанную учебную работу, оценивать эффективность и рациональность способов ее организации; анализировать результаты и качество своего учебного труда, своих знаний, возможности, способы добывания и усвоения знаний, способы организации и контроля учебно-профессиональной деятельности, соотносить результаты со способом действия; обосновывать собственное отношение к учебе; оценивать перспективы коррекции своей учебно-профессиональной деятельности, совершенствования форм, приемов, методов своего учебного труда, его организации
Компетенции корректировки и совершенствования организации и осуществления своей учебно-профессиональной деятельности	Анализировать допущенные ошибки и их причины; корректировать учебно-профессиональную деятельность в соответствии с конкретной учебно-профессиональной ситуацией и собственными возможностями на основе данных самооценки и теоретического анализа своей учебно-профессиональной деятельности и творческого применения эффективного опыта самоорганизации; определять пути устранения выявленных недостатков и закреплять положительные результаты; осознавать положительные стороны в организации своей учебно-профессиональной деятельности и активно на них опираться; осознавать слабые стороны в организации своей учебно-профессиональной деятельности и планомерно их устранять; определять перспективы дальнейшей работы по совершенствованию своей учебно-профессиональной деятельности на основе теоретического осмысления и творческого применения знаний, компетенций и навыков самоорганизации

Компетенции самоорганизации и их слагаемые выполняют только им присущую роль и находятся на определенном уровне развития, сформированности; тем не менее самоорганизация не сводится ни к одному из них.

3.2. Система формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

О сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов можно судить на основе данных о сформированности всех компонентов компетенций в комплексе. Достаточно высокий уровень владения студентами компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности способен обеспечить творческий подход студентов к осуществлению учебно-профессиональной и самообразовательной деятельности.

Как система процесс формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов характеризуется определенной структурой.

Основными *структурными компонентами* системы являются цель, участники (педагог и студенты), содержание, результат.

Цель системы детерминирует содержание, организацию и результаты функционирования этой системы. В соответствии с этим положением определяем цель исследуемой нами системы – формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов. Результатом функционирования данной системы должен стать определенный сдвиг в развитии студентов (совершенствование знаний, компетенций, качеств личности), который выражается в повышении уровня сформированности у студентов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, совершенствовании самообразовательной деятельности студентов и перерастании ее в непрерывный процесс самообразования будущих специалистов.

В содержании системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов выделяем несколько блоков. Под блоками понимаем части содержательно-организационного компонента системы, отличающиеся содержательной и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью. В соответствии с выделенными ранее этапами осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности в систему формирования соответствующих компетенций у студентов вузов включаем шесть блоков: ориентировочно-целевой, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный, корректировочный.

Каждый из перечисленных блоков в рамках рассматриваемой системы подразумевает определенным образом организованную деятельность студентов и преподавателей, в результате которой происходит рефлексивное усвоение студентами знаний и навыков, необходимых для формирования компетенций. Каждый блок имеет свою цель, содержание, предполагает использование определенных методов, средств психолого-педагогического воздействия, которые определяются целью системы.

Целью ориентировочно-целевого блока является формирование умения определять и формулировать цели и задачи учебно-профессиональной деятельности. Цель теоретико-диагностического блока – формирование умения диагностировать и анализировать состояние учебно-профессиональной деятельности. Цель проектировочно-конструирующего блока – формирование умения планировать и конструировать учебно-профессиональный процесс. Цель оценочно-рефлексивного блока – формирование умения оценивать учебно-профессиональную деятельность, ее результаты и перспективы с выходом на рефлексивную позицию. Цель корректировочного блока – формирование умения корректировать и совершенствовать учебно-профессиональную деятельность.

В каждом блоке сосредоточены элементы – это минимальные компоненты системы, имеющие предел делимости в границах данной системы. И. Б. Блауберг и Э. Г. Юдин под элементом понимают структурную единицу системы, характеризующуюся способностью к относительно самостоятельному существованию и наличием определенных функций в рамках целой системы. По мнению авторов, не нужно принимать во внимание собственное содержание отдельных элементов при характеристике системы. Набор элементов организует содержательную сторону каждого блока системы, во многом определяет его свойства, особенности, конечный результат функционирования.

Функциональными компонентами системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, характеризующими основные виды связей между ее структурными компонентами, являются: целевой, коммуникативный, содержательно-организационный, аналитико-результативный компоненты. Схематически структура и взаимосвязи между компонентами системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов представлены на рис. 4.

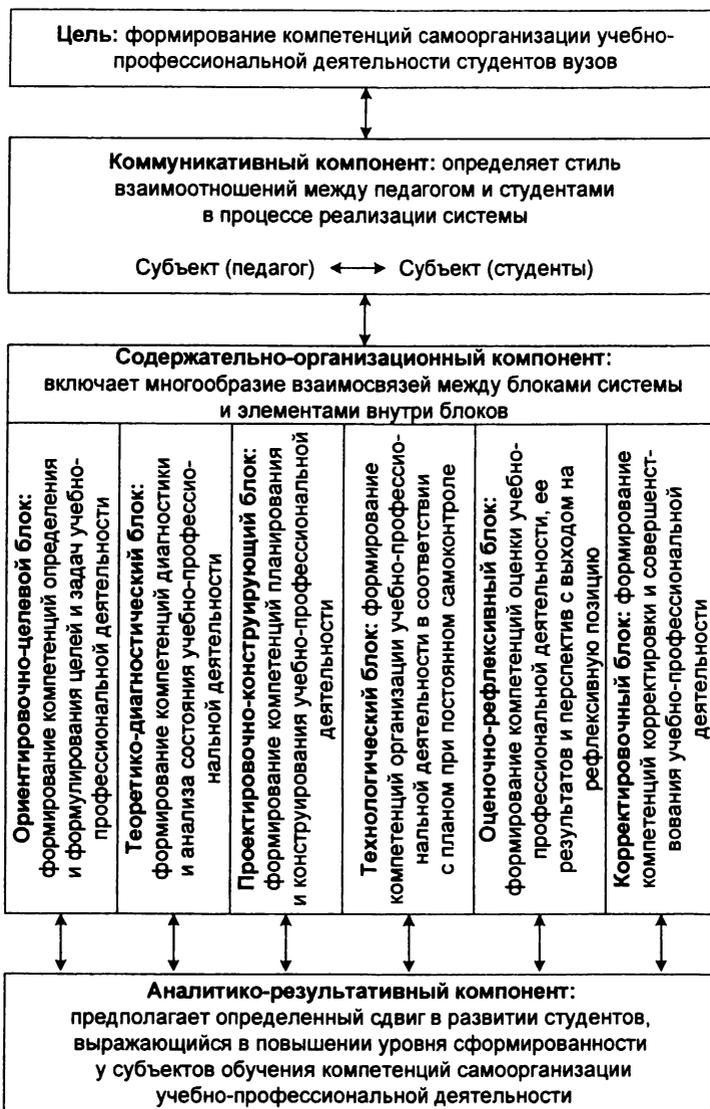


Рис. 4. Структура системы формирования компетенций самоорганизации студентов

Все компоненты и блоки системы находятся в тесной взаимосвязи, взаимодействии и взаимозависимости. Это обусловлено особенностями функциональных компонентов системы. *Целевой* компонент определяет цели, задачи, содержание всех компонентов и блоков, подчиняя их главной цели системы. *Коммуникативный* компонент определяет стиль взаимоотношений между педагогом и студентами в процессе реализации системы. *Содержательно-организационный* компонент включает многообразие взаимосвязей между блоками системы и элементами внутри блоков. Каждый блок системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов обладает содержательной и структурной специфичностью и выполняет только ему присущие задачи, т. е. характеризуется содержательно-структурной автономностью и самостоятельностью.

Свое функциональное предназначение каждый блок может выполнить лишь при условии взаимодействия с другими блоками (функциональная интегративность блоков). Связи между блоками носят системообразующий характер, они объединяют в единую систему формирования компетенций отдельные циклы данного процесса и обеспечивают его непрерывность и преемственность. Внутри блоков выделяются разнообразные виды взаимосвязи между их элементами. В рамках данной работы не представляется возможность более подробного рассмотрения всей совокупности связей.

Достижение в процессе функционирования каждым блоком системы своей специфической цели в совокупности является залогом достижения системой намеченного результата. Анализ результата на каждом этапе функционирования системы влияет на дальнейшее развитие системы.

Система формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов, как и все педагогические системы, является открытой. Для нее характерно не только наличие внутренних связей и отношений между ее элементами, но и неразрывное единство с внешней средой, во взаимоотношениях с которой она проявляет свою целостность. Внешняя среда – это совокупность всех объектов, изменение свойств которых влияет на саму систему. Единство обеспечивает развитие системы в двух направлениях: 1) она приспосабливается к внешней среде, варьируя структу-

ру, перестраивая свои процессы, частично изменяя параметры и показатели, но не нарушая своей сущности и сохраняя целостность; 2) имея высокий уровень организации, она сама изменяет, совершенствует внешнюю среду, приспособливая ее к достижению своей цели, к задаче сохранения целостности.

Рассматриваемая система является интегративной частью образовательного процесса в вузе, включающего в себя две сложные подсистемы: общенаучную подготовку и профессиональную подготовку студентов. Образовательный процесс в вузе является по отношению к системе формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов системой более высокого порядка. На этом основании предполагаем, что факторы, являющиеся внешними для системы общенаучной и профессиональной подготовки студентов в вузе, можно рассматривать в качестве внешних по отношению к разработанной нами системе.

К числу основных внешних факторов, непосредственно воздействующих на систему, мы относим образовательный процесс в средней общеобразовательной школе; профессиональную деятельность будущего специалиста; непрерывное самообразование; социальную микро- и макросреду; природную или географическую среду; образовательную среду. Схема взаимодействия системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов с внешними факторами представлена на рис. 5.

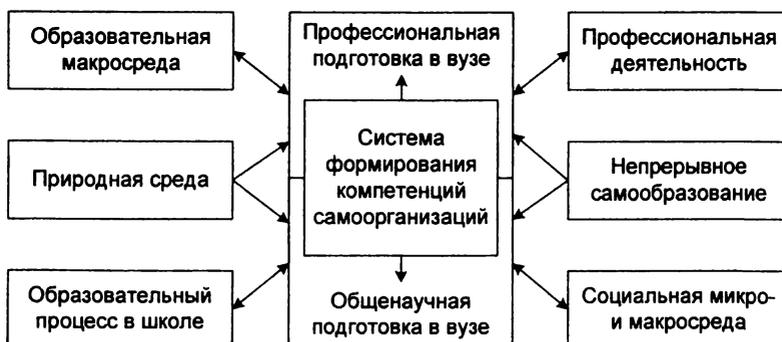


Рис. 5. Схема взаимодействия системы формирования компетенций самоорганизации УПД студентов вузов с внешними факторами

Данная система является динамичной, способной развиваться и совершенствоваться в процессе функционирования. В своем развитии система проходит три уровня: имитирующе-репродуктивный, комбинирующе-продуктивный и творческо-преобразующий, соотносимые с уровнями сформированности исследуемых компетенций у студентов вузов: низким, средним и высоким.

В качестве критериев, характеризующих уровень сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов, выделены следующие: знания по теории самоорганизации, их наличие и качество; уровень практического владения компетенциями, обеспечивающими успешность процесса самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; осознанность, целесообразность и систематичность осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Глава 4

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Начинай с начала, – торжественно произнес Король, – и продолжай, пока не дойдешь до конца. Тогда остановись!

Льюис Кэрролл

4.1. Условия эффективного функционирования системы формирования компетенций самоорганизации студентов

Для успешного функционирования и развития любой системы необходимо наличие определенных условий. Для определения комплекса необходимых условий эффективного развития и функционирования системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности образовательного процесса в высшей школе и возможности их эффективного использования для формирования исследуемых компетенций у студентов вузов;
- 2) установить особенности формируемых видов компетенций;
- 3) обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих успешную работу всех компонентов системы.

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы с учетом опыта работы в качестве преподавателя вуза нами был определен комплекс психолого-педагогических условий, включающий формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции; применение в обучении специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, направленной на формирование компетенций самоорганизации; включение студентов в активную совместную деятельность по организации и контролю своего учебного труда.

Исходя из вышеизложенного полагаем, что формирование и развитие рефлексии у студентов будет способствовать повышению их активности в плане овладения компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Реализация первого условия будет способствовать успешному функционированию разработанной системы. При традиционном подходе к обучению студентам навязываются определенные цели усвоения добытых знаний, учебная информация теряет смысл. При включении механизмов рефлексии в процесс обучения студентов данное противоречие становится разрешимым. Целью системы является формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Пока данная цель не будет осознана студентами, принята ими, сопоставлена со своими потребностями и возможностями, процесс формирования не будет успешным. Реализация каждого блока системы также требует личной включенности студентов в процесс овладения исследуемыми компетенциями. Именно рефлексивная позиция обеспечивает такую включенность. По мнению Н. Г. Алексеева, И. С. Ладенко и других ученых, без рефлексии не может быть творческой деятельности. А творческий компонент должен присутствовать в каждом виде деятельности студентов, в деятельности по овладению компетенциями самоорганизации.

В качестве второго условия выделяем применение в обучении специальных заданий, нацеленных на формирование у студентов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. В психологии и педагогике исследователи, разрабатывающие теорию деятельности человека (К. А. Абульханова-Славская, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), рассматривают деятельность как решение личностью определенных задач. Задача, по мнению данных авторов, является внешним стимулятором и внутренним источником активности человека.

Выделенное в качестве третьего условия включение студентов в совместную деятельность по организации своего учебного труда продиктовано рядом причин. Прежде всего, студенты обучаются в вузах не изолированно друг от друга и от преподавателей. Образование, обучение и развитие личности студентов – результат совместного осуществления социально-профессионального воспитания в вузе. Кроме того, анализ организующей и контролирующей деятельности педагогов, обмен опытом по самоорганизующей деятельности между

студентами в нашем исследовании выступают как факторы, определяющие формирование структуры разрабатываемой нами системы. Наконец, логика освоения личностью социального опыта требует от нас выбора таких форм взаимодействия между участниками образовательного процесса, при которых формирование у студентов вузов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности проходило бы по цепочке «организация – самоорганизация – самоорганизация».

4.2. Критерии и уровни сформированности компетенций самоорганизации студентов

Развитие любого процесса происходит в соответствии с определенными этапами или уровнями. Научный подход к проблеме формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности требует выявления качественных характеристик сформированности исследуемых компетенций, т. е. уровней.

Под уровнем понимается соотношение определенных «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов или процессов. Важность четкого определения уровней сформированности компетенций подчеркивает А. В. Усова, при этом она рекомендует обращать внимание не только на состав и качество выполняемых операций, рациональную последовательность их выполнения, осознанность действий, но и на сложность мыслительных операций. Уровни сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов напрямую соотносятся в нашем исследовании с этапами овладения данными компетенциями.

Выделяют три уровня сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза: имитирующе-репродуктивный (низкий), комбинирующе-продуктивный (средний) и творчески-преобразующий (высокий). В основу предложенной классификации положены разные уровни алгоритмов усвоения и воспроизведения знаний и действий, составляющих сущность компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, разные способы решения заданий на овладение данными компетенциями. Эти уровни тесно взаимосвязаны, так как каждый из них является либо условием перехода на следующий уровень, либо ре-

зультатом освоения предыдущего, либо тем и другим. До завершения формирования компетенций на низшем уровне параллельно формируются в некоторой степени компетенции более высокого уровня. Переход с уровня на уровень – плавный процесс, осуществляемый без скачков. Выделяемые уровни овладения компетенциями – это узловые точки, позволяющие следить за процессом формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов и управлять ими.

Для определения уровня сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов важно выделить критерии оценки сформированности. В справочной литературе критерий определяется как мерило для оценки чего-либо, признак необходимый и достаточный.

В психолого-педагогических исследованиях недостаточно представлены критерии для оценки уровней сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Так, В. Н. Донцов выделяет следующие показатели сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов: 1) посещаемость аудиторных занятий; 2) систематичность подготовки к учебным занятиям; 3) выполнение заданий в срок; 4) умение организовывать подготовку к различным видам контроля; 5) умение подготовиться ко всем очередным занятиям. При определении данных показателей ученый исходил из анализа внешних проявлений академической неуспеваемости студентов. Они, по мнению автора, являются объективными и доступными. Мы считаем, что данные показатели недостаточно полно отражают сущность деятельности студентов по самостоятельной организации своей учебно-профессиональной деятельности.

В научных публикациях, посвященных общим вопросам обучения и формирования различных видов деятельности и компетенций, выделяются следующие критерии усвоения деятельности и отдельных компетенций: состав, качество выполняемых операций, их осознанность, полнота и свернутость; целесообразность выполнения действий и операций, освоенность выполнения действий и операций, своевременность их выполнения, оригинальность выполняемых действий; наличие мотивации, владение системой знаний, регулярность выполнения деятельности; уровень усвоения деятельности, степень абст-

рации изложения информации, степень осознанности выбора действия при решении учебно-профессиональной задачи, параметр автоматизации действия.

В качестве критериев для определения уровней сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов мы предлагаем следующие: 1) теоретические знания по самоорганизации, их наличие и качество; 2) уровень практического владения компетенциями, обеспечивающими успешность процесса самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; 3) осознанность, целесообразность и систематичность осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Выбрав владение системой *теоретических знаний по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности* в качестве одного из критериев уровня сформированности соответствующих компетенций, мы руководствуемся тезисом, согласно которому знания составляют ядро и начало любой деятельности, служат механизмом, регулирующим и направляющим деятельность сознания. Критерий *«теоретические знания по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности»* включает в себя следующие составляющие: глубина и полнота знаний; наличие всех звеньев, важных для понимания опорных идей теории, существенных причинно-следственных связей; систематичность знаний, их упорядоченность и соподчинение; осознанность знаний, отсутствие догматического подхода к их усвоению, критическая переработка знаний, стремление к самостоятельному овладению теорией вопроса; действенность знаний, нацеленность их на практическое использование в деятельности; прочность.

Следующий критерий – *«уровень практического владения организационными и контролирующими компетенциями, обеспечивающими успешность процесса самоорганизации учебно-профессиональной деятельности»*. В психолого-педагогических исследованиях часто соотносят самоорганизованность с баллом успеваемости, тем самым обосновывая выбор среднего балла в качестве критерия усвоения практических компетенций самоорганизации. Соглашаясь с тем, что самоорганизация определяет успеваемость студента, учитываем данный показатель в нашем исследовании. В качестве показателей, определяющих критерий *«уровень практического владения компетенциями самоорганизации»*, используем следующие составляющие: характер и качество подготовки

к учебным занятиям; характер и особенности планирования и осуществления учебно-профессиональной деятельности студента на занятиях различных видов; скорость выполнения заданий; рациональность и экономичность способов решения задач; характер и количество допущенных студентом ошибок при выполнении учебных заданий, количество самоисправлений; характер и количество ошибок, допущенных при проверке работы сокурсника и своей работы; уровень автоматизации организационных действий; выполнение заданий в срок.

Третий критерий – *«осознанность, целесообразность и систематичность осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности»*. Он включает следующие показатели: мотивацию действий по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, зависимость проявления положительной мотивации от ситуации, в которой осуществляется учебно-профессиональная деятельность; уровень сформированности и проявления рефлексии у студентов; проявление инициативности и самостоятельности в осуществлении самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; степень участия студента в формировании у него компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; проявление ситуативно-контекстной компетентности, которая основывается на умении ориентироваться в каждой конкретной ситуации; посещаемость учебных занятий; характер и систематичность подготовки к учебным занятиям; регулярность и систематичность осуществления самоорганизации различных видов учебно-профессиональной деятельности.

Выделяют три уровня сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов:

1. Имитирующе-репродуктивный (низкий) уровень. Студенты владеют отдельными теоретическими знаниями по исследуемой проблеме. Это знания о способах освоения учебно-профессиональной деятельности в вузе. Они поверхностны, бессистемны; здесь нет достаточного понимания взаимосвязей и взаимозависимостей. Студенты имеют первоначальное расплывчатое представление о самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. При этом они не осознают в полной мере необходимость и важность таких знаний, не оценивают и критически их не перерабатывают. У студентов слабо выражено стремление к самостоятельному овладению теорией вопроса. Знания недостаточно прочны и применяются студентами на уровне воспроизведения.

Студенты владеют отдельными компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Конечная цель обучения в вузе студентами осознается, однако пути ее достижения остаются неясными. Студенты осуществляют подготовку к отдельным видам занятий. Качество подготовки – низкое. Для более качественной подготовки требуется длительное время и много усилий. Учебно-профессиональная деятельность студентов на учебных занятиях различных видов организуется и контролируется в основном преподавателем. В рамках отдельно взятого учебного занятия студенты не ставят самостоятельной цели своей учебно-профессиональной деятельности, специально ее не планируют. Овладение учебным материалом осуществляется в процессе выполнения заданий и предписаний преподавателя. Студенты выполняют задания недостаточно быстро, не используют наиболее эффективные и рациональные способы решения учебных задач. Они допускают во время работы значительное количество ошибок, правильность самоисправлений остается на низком уровне. Для исправления ошибок студентам требуется подробное объяснение сути ошибок и способов их устранения. На устранение ошибок и недостатков в учебно-профессиональной деятельности студентам требуется толчок извне и значительное время.

Студенты проявляют определенный интерес к учению и его результатам. Этот интерес неустойчив, недостаточно гибок и дифференцирован. Определенные факторы в жизнедеятельности студентов могут легко разрушить и без того слабую мотивацию к учению и даже привести к неприятию учебно-профессиональной деятельности. Студентов характеризует низкий уровень притязаний. Они пассивны в обучении. Не осознавая необходимости и важности применения самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности, студенты не стремятся к овладению соответствующими компетенциями. Самоорганизация осуществляется студентами эпизодически. Студентов характеризует низкий уровень рефлексии; это проявляется в следующем:

- объяснение своих ошибок и неудач в учебно-профессиональной деятельности внешними причинами;
- слабая ориентация в своих учебных проблемах;
- затруднения в адекватной оценке своих возможностей и потребностей и выстраивание в соответствии с этим программы учебных действий.

Студенты не проявляют должной ответственности в учении, не умеют организовывать свою учебно-профессиональную деятельность в нетрадиционной ситуации. Они посещают учебные занятия несистематически, выборочно, подготовка к учебным занятиям и к различным видам контроля осуществляется ими нерегулярно.

2. Комбинирующе-продуктивный (средний) уровень. Студенты владеют полными и относительно прочными теоретическими знаниями относительно учебного процесса в вузе – знакомы с методами и способами познания, умеют накапливать эмпирический опыт, делать теоретические обобщения. Их знания по теории самоорганизации учебно-профессиональной деятельности недостаточно полны и систематизированы. При этом студенты осознают необходимость и важность таких знаний. У студентов присутствует стремление к самостоятельному овладению теорией вопроса, но оно требует постоянной стимуляции извне. Они умеют критически анализировать, комбинировать свои знания и опыт, и на основе этого изменять свою учебно-профессиональную деятельность, а также деятельность по самоорганизации. Студенты могут самостоятельно применять усвоенные знания в знакомых условиях деятельности, однако испытывают трудности в применении знаний в новой или неожиданной ситуации.

Студенты владеют компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, но данные компетенции в совокупности не составляют комплекса из-за своей слабой взаимосвязи. Конечную цель обучения в вузе и пути ее достижения они осознают в полной мере, но им не хватает последовательности и настойчивости в достижении поставленной цели. Студенты умеют самостоятельно организовывать свою учебно-профессиональную деятельность, но нуждаются в регулярном руководстве и контроле преподавателя. Они осуществляют подготовку к отдельным видам занятий. Качество подготовки – среднее. Для более качественной подготовки требуется стимулирование извне. В рамках отдельно взятого учебного занятия студенты не всегда ставят самостоятельную цель своей учебно-профессиональной деятельности, не всегда ее планируют. Овладение учебным материалом осуществляется при поддержке преподавателя. Студенты выполняют задания достаточно быстро, применяя знания о рациональной организации умственного труда, при этом не всегда используют наиболее эффективные и рациональные способы решения учебных за-

дач. Студенты допускают во время работы ошибки, для исправления которых им требуется указание на них без подробного объяснения сути ошибок и способов их устранения. Число и правильность самоисправлений остается на среднем уровне. Учебные задания чаще всего выполняются в срок. Студенты умеют разумно соотносить и распределять свое учебное и внеучебное время.

Наличие положительной мотивации к учению и его результатам в некоторых случаях зависит от ситуации. Внешние факторы также могут влиять на характер и качество осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Студентов характеризует высокий уровень притязаний. Они достаточно активны в обучении, понимают необходимость и важность применения самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности и осуществляют ее осознанно и целенаправленно, но нерегулярно и несистематически. Студенты направляют недостаточно усилий на овладение недостающими знаниями и компетенциями самоорганизации. Для них характерен средний уровень сформированности рефлексии, что проявляется в следующем:

- осмысление способов работы преподавателей и своих собственных;
- ориентация в своих учебных проблемах, но не всегда адекватная оценка своих возможностей и потребностей;
- склонность часто сомневаться в правильности своего выбора средств решения учебно-профессиональной задачи, в правильности самостоятельной оценки результатов обучения; в большинстве случаев – потребность опереться на мнение и оценку преподавателя;
- анализ причин своих неудач в учебе, объяснение их и внутренними, и внешними причинами.

Студенты ответственны в учении, систематически посещают занятия. Регулярность и систематичность подготовки к занятиям и различным видам контроля зависят от степени важности предмета.

3. Творческо-преобразующий (высокий) уровень. Студенты имеют целостные структурированные знания по теории самоорганизации учебно-профессиональной деятельности в вузе, в полной мере осознают необходимость и важность таких знаний и стремятся к самостоятельному их расширению и обновлению без стимуляции извне. Они внедряют рекомендации по самоорганизации в практику с целью со-

вершенствования и творческого преобразования своей учебно-профессиональной деятельности. Студенты способны контролировать новые приемы и методы самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности, творчески применять свои знания в новой ситуации.

Студенты владеют компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности во всей их совокупности. Конечная цель обучения в вузе и пути ее достижения осознаются ими в полной мере, они последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Учебно-профессиональная деятельность тесно связана с жизненными планами и будущей профессиональной деятельностью студентов. Происходит переосмысление деятельности по самоорганизации, она становится средством совершенствования учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим самоорганизация студентами специально организуется, осуществляется целенаправленно и систематически. Студенты ставят гибкие цели собственного труда, меняющиеся в зависимости от ситуации, умеют самостоятельно организовать и контролировать свою учебно-профессиональную деятельность без регулярного руководства и контроля со стороны преподавателя. Они систематически готовятся ко всем видам занятий и к различным видам контроля, для этого им не требуется стимулирование извне. Качество подготовки – высокое. В рамках отдельно взятого занятия студенты ставят самостоятельную цель своей учебно-профессиональной деятельности, целенаправленно ее планируют. Они умеют самостоятельно овладевать учебным материалом, при необходимости обращаясь за помощью к преподавателю или к специальной литературе. Студенты затрачивают на выполнение заданий оптимальное количество времени, применяя наиболее эффективные способы рациональной организации труда. Они допускают незначительное количество ошибок, при этом большую их часть самостоятельно и верно исправляют. Для исправления не замеченной самостоятельно ошибки студентам требуется лишь указание на ее присутствие. Студенты нацелены на улучшение качества своей учебно-профессиональной деятельности и на совершенствование способов ее самоорганизации, разумно и рационально распределяют учебное и внеучебное время.

Студенты проявляют устойчивый интерес к учению и его результатам. Наличие положительной мотивации к учению не зависит

от ситуации. Внешние факторы слабо влияют на характер и качество осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Студентов характеризует высокий уровень притязаний. Понимая необходимость и важность самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности, а также в самообразовательной и будущей профессиональной деятельности, студенты осуществляют ее осознанно, целенаправленно и систематически, без побуждения со стороны. Они проявляют высокую активность, инициативность, творчество в овладении недостающими знаниями и компетенциями самоорганизации. Студентов характеризует высокий уровень сформированности рефлексии, что проявляется в следующем:

- осмысление способов работы преподавателей и своих собственных;

- свободная ориентация в своих учебных проблемах;

- адекватная оценка своих возможностей и потребностей и в соответствии с этим выстраивание программы учебно-профессиональных действий;

- уверенность в правильности самостоятельного выбора средств решения учебных задач и в правильности самооценки результатов своего обучения;

- постоянный анализ причин своих ошибок и неудач в учебно-профессиональной деятельности, грамотное их объяснение, объективная оценка и стремление к их устранению. Студенты ответственны в учении. Они систематически посещают учебные занятия и отводят достаточное время на самообразование.

Глава 5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Сложные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы находились в момент их зарождения.

А. Эйнштейн

5.1. Самостоятельная работа как способ самоорганизации студентов

И. А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемую им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины и личной ответственности.

Являясь одним из видов учебной деятельности, самостоятельная работа рассматривается как важнейший элемент обучения и воспитания студентов. Преподаватель в таком случае из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучаемых. Эффективность самостоятельной работы определяется правильной организацией работы.

Интерес к самостоятельной работе учащихся можно проследить со времен Древней Греции. К примеру, в пифагорейских школах учили к самостоятельному преодолению трудностей в познании, причем в задачу учителя входило «ношу помогать взваливать, но не снимать», т. е. не облегчать хода учения. Гераклит говорил о ведущей роли самовоспитания и самообразования в становлении личности и придавал главное значение развитию способности самостоятельно мыслить, овладевать пониманием, учиться действовать сообразно природе.

де. Византиец Г. Г. Плифон (1355–1452) считал, что достижение поставленных целей обучения невозможно без усилий самого человека, без его стремления к самообразованию.

В российской дидактике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов (СРС). В свое время российский педагог К. Д. Ушинский говорил о важности формирования самостоятельности в работе учащихся. Он говорил о необходимости постоянно помнить, что следует не только передавать ученику те или иные знания, но и «развивать в нем желание и способность самостоятельно, без помощи учителя, приобретать новые познания. Обладая такой умственной силой, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [Цит по: 77, с. 123]. В 80–90 гг. прошлого столетия и в последние годы наметилась тенденция повышения интереса к исследованию существенных характеристик самостоятельной работы студентов и условий ее эффективности. Однако до сих пор нет однозначного понимания СРС. Исследователи, занимающиеся данной проблемой применительно к высшей школе (С. И. Архангельский, М. Г. Гарунов, Е. Я. Голант, Б. Г. Иоганзен, С. И. Зиновьев, А. Г. Молибог, Р. А. Нимазов, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый и др.), вкладывают в этот термин различное содержание. Так, С. И. Архангельский понимает под самостоятельной работой самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач. А. Г. Молибог рассматривает самостоятельную работу как деятельность, складывающуюся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ. Р. А. Нимазов понимает самостоятельную работу как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя.

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности личности, по выработке умений и навыков в рациональном приобретении полезной информации (Б. Г. Иоганзен). Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педа-

гогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С. И. Зиновьев).

По мнению М. Г. Гарунова и П. И. Пидкасистого, самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики:

- она формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач;
- вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации;
- является важнейшим условием самоорганизации студента в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;
- выступает орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью студента в процессе обучения и профессионального самоопределения.

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующей активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

В настоящее время осознана необходимость создания условий для самостоятельной учебной работы каждого обучающегося включая использование форм и методов активного и интерактивного обучения. В русле этого направления государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает сокращение числа часов аудиторных учебных занятий и увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов.

Содержание и организация самостоятельной работы – одна из острейших проблем современной системы обучения. Именно самостоятельная работа способствует выстраиванию индивидуальных траекторий самодвижения в учебном процессе и позволяет формировать рефлексивное мышление, которое требует интуиции, воображения и избирательности.

Основные факторы успешной учебной деятельности в высшей школе все больше перемещаются из сферы репродуктивного обучения в сферу психических состояний и активного сознания, не доступных ни прямому, ни опосредованному внешнему контролю. В соответствии с этим решающее значение в процессе обучения должно принадлежать контролю со стороны студента за собственными действиями, полному осознанию им целей и следствий своей деятельности. Сущность самоорганизации учебной деятельности – в совпадении объекта и субъекта управления, создании принципиально нового уровня социальной организации в вузе, обладающей собственной структурой закономерностей и противоречий.

Отличительная особенность любой самоорганизации – в ее целенаправленном, но вместе с тем естественном, спонтанном характере. Процессы самоорганизации относительно автономны. Важнейшая их особенность – в способности аккумулировать и использовать прошлый опыт, что, несомненно, носит целенаправленный характер. Следовательно, едва ли плодотворны попытки ряда ученых рассматривать самоорганизацию учебной деятельности в вузе как целиком стихийное явление, не поддающееся контролю. Вуз заинтересован в придании определенной направленности процессу самоорганизации. При этом самоорганизацию нельзя представлять в виде законченной схемы. Попытка втиснуть ее в определенные рамки немедленно нарушит принцип взаимного равновесия в структуре обучения (между студентами и преподавателями). Тем не менее учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы фундаментальные дисциплины предшествовали специальным, чтобы во все периоды обучения осуществлялась серьезная самостоятельная работа студента в непосредственной связи с практикой. Привычная схема организации учебного процесса, в соответствии с которой элементы самостоятельной работы предусматриваются лишь на завершающем этапе обучения, для этого не годится.

В основу самоорганизации учебной деятельности могут быть положены следующие принципы. Во-первых, это принцип прообраза будущей профессиональной деятельности студентов. Во-вторых, важный принцип самоорганизации учебной деятельности – равновесие ролевого и автономного поведения обучающегося. Рассматриваемый принцип позволяет оперативно оценивать степень реализации

заданной цели и проводить экспресс-корректировку целей и задач обучения и воспитания каждого студента в соответствии с его потребностями и определенным качеством усвоенных им знаний.

5.2. Основные характеристики самостоятельной работы студентов

К основным характеристикам СРС относят психологические условия ее успешности, профессиональную ориентацию дисциплин, ограниченный бюджет времени студента, а также степень индивидуализации самостоятельной работы студента. Рассматривая работу по индивидуализации СРС, необходимо отметить, что она включает следующие переменные:

- увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами;
- деление занятий на обязательную и творческую части;
- регулярность консультаций с обучаемым;
- исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения;
- обеспечение потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценка итоговых результатов с обязательным сравнением с ожидаемыми.

В зависимости от места и времени проведения, характера руководства со стороны преподавателя и способа контроля за результатами СРС подразделяется на следующие виды:

- 1) самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- 2) самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;
- 3) внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Самостоятельность перечисленных выше видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом. В целом же самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процес-

са, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся. Таким образом, структурно самостоятельную работу можно разделить на две части: это организуемая преподавателем СРС (оргСРС) и СРС, которую он организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т. п.). Управление СРС – это, прежде всего, умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей.

Содержание оргСРС может быть описано в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу, а на старших курсах – также и на усвоение межпредметных связей. Время на ее выполнение не должно превышать нормы, отведенной учебным планом на самостоятельную работу по данной дисциплине. В связи с этим необходимо еще на стадии разработки учебных планов, назначая объемы времени, отводимого на аудиторную и внеаудиторную работу студента, учитывать форму оргСРС, ибо разные ее формы, естественно, требуют разных временных затрат.

Следует также учитывать степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов.

При отсутствии данных компетенций необходимо целенаправленное обучение самостоятельной работе. Такое обучение включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательное совершенствование приемов ими рациональной работы с учебным материалом, овладение навыками углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. Это особо важно на младших курсах. В этом плане интерес представляют предложенные А. К. Марковой приемы учебной работы. К ним относятся приемы:

- смысловой переработки текста (укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач определенного типа);
- культуры чтения и культуры слушания;
- краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезисы, конспекты, аннотации, рефераты, рецензии, общие приемы работы с книгой);

- сосредоточения внимания с опорой на использование студентами разных видов самоконтроля (позапная проверка своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки);
- поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранения в домашней библиотеке;
- рациональной организации времени (учет затрат времени, разумное чередование труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий).

На этапе организации самостоятельной работы студентов важными являются разработка нормативов по определению объемов внеаудиторной СРС для преподавателя и для студента, осуществление календарного планирования хода и контроля выполнения СРС, а также наличие специальной учебно-методической литературы, причем наряду с конспектами лекций, сборниками задач и другими традиционными материалами следует предусмотреть их электронные версии, тем более что многие студенты сегодня имеют домашние компьютеры. Необходимы новые поколения тренажеров, автоматизированных обучающих и контролирующих систем, которые позволяли бы студенту в удобное время и в привычном для него темпе самостоятельно приобретать знания, умения, навыки. Не менее важны и высокая обеспеченность компьютерной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов, возможности свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем.

Если говорить о технологической стороне, то организация СРС может включать в себя следующие составляющие:

1. *Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основаниями отбора целей являются цели, определенные государственным образовательным стандартом, конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др. Отобранные цели отражают таксономию целей, например знание источников профессионального самообразования, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

2. *Технология отбора содержания СРС.* Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. *Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. *Технология организации контроля.* Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля самостоятельной работы студентов.

5.3. Параметры и возможные формы организованной самостоятельной работы студентов

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных высших учебных заведениях определяются такими параметрами, как содержание учебной дисциплины, уровень образования и степень подготовленности студентов, необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе. Согласно этим параметрам классическими формами оргСРС являются рефераты, семестровые задания, курсовые работы, курсовые проекты, аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра.

Представляет интерес отношение к формам организации СРС за рубежом. Например, в Нидерландах для каждого предмета, читаемого в любом нидерландском вузе, существует определенное базовое учебное пособие, которое выбирается специально созданной комиссией на конкурсной основе. После того как базовый учебник по курсу определен, всем студентам, изучающим этот курс, рекомендуется его приобрести. Таким образом, занятия по каждой дисциплине ведутся по конкретному учебному пособию, что позволяет активнее использовать в учебном процессе различные формы самостоятельной работы студентов. Так, изучение каждой новой темы курса, как правило, начинается с самостоятельного ознакомления студентами с учебным материалом. При подобном подходе, предполагающем использование стро-

го определенного учебного пособия по каждой дисциплине, возможно изменение самой формы подачи материала на более свободную. Это позволяет также преподавателю работать с отдельной учебной группой и оценить степень подготовленности каждого студента в результате самостоятельного предварительного изучения материала. Студенты самостоятельно изучают учебное пособие в сочетании с аудиторной работой с преподавателем. Количество кредитных часов, отводимое на каждую дисциплину учебного плана, определяется размером финансирования учебного заведения и характеризует объем аудиторной работы студентов. Объем же самостоятельной работы по курсу и ее форму определяет непосредственно преподаватель, читающий данный курс. По каждой дисциплине, читаемой в вузе, назначается консультант из компании, сотрудничающей с данным учебным заведением. Еще одной формой самостоятельной работы студентов является наличие в учебном плане так называемого интегрированного курса, в течение которого небольшие группы студентов (3–5 чел.) занимаются решением проблемы, основанной на реальной информации (предоставленной одной из сотрудничающих с вузом компаний) и требующей применения знаний, полученных из нескольких изученных ранее дисциплин. Работа осуществляется под наблюдением представителей различных кафедр учебного заведения.

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе как в России, так и за рубежом, развивающим самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующим приобретение и закрепление знаний. Т. К. Цветкова, анализируя учебное сотрудничество в США, отмечает, что большинство психологов видят в сотрудничестве один из основных путей преодоления кризиса современного образования. При выборе формы организации обучения многие исследователи учебному сотрудничеству отдают предпочтение, так как оно находится вне конкуренции по эффективности результатов [91].

СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к изучению необходимой литературы, формирует навыки принятия решений. С этой точки зрения весьма перспективной представляется разработка одного большого задания коллективом из нескольких студентов. Такой

подход прививает навыки коллективного творчества. Это особенно важно при подготовке специалистов для современного сложного производства, проектированием и развитием которого занято большое количество интеллектуалов, как теоретиков, так и практиков. Данный вид учебных занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоемкости отдельных работ, что требует от преподавателя дополнительных педагогических знаний в области деловых игр. Имитируемый при этой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в общих дискуссиях.

Большую роль в организации СРС играют информационные компьютерные технологии и мощные программные продукты, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, например создавать модели реальных процессов с учетом вероятностного характера окружающей реальности.

Одним из важных организационных моментов в СРС является составление заданий на самостоятельное выполнение контрольных работ. Объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное для контрольной работы время. Все задания должны быть одинаковой трудности. При всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов. В каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе. При ограниченном числе вопросов по прочитанному лекционному материалу не должно быть двух или нескольких заданий с полностью одинаковыми вопросами.

Для организации самостоятельной работы студентов старших курсов по дисциплинам специализации, направленной на развитие творческого мышления и ориентированной на конкретную область знаний по избранному направлению обучения, возможно использование модели Уоллеса, описывающей творческий процесс и включающей следующие составляющие: подготовка, инкубация, просветление и проверка.

Особый интерес представляет самостоятельная работа с литературой по специальности. Самостоятельная работа, в том числе и со специальной литературой, выполняет познавательную, обучающую и воспитывающую функции, т. е. расширяет и углубляет полученные на занятиях знания, развивает умения и навыки по изучению литературы, воспитывает самостоятельность, творчество, убежденность.

Обучение самостоятельной работе (в том числе и с профессионально ориентированной литературой) является одной из сторон научной организации труда как студентов, так и преподавателей. Оно предполагает определенные требования к качеству используемой профессионально ориентированной литературы, а также требования к методической организации процесса обучения. Первое обеспечивается тщательным отбором текстового материала, предназначенного для самостоятельного изучения. Второе включает формирование системы заданий и умений самостоятельной работы со специальной литературой. Можно выделить следующие умения:

1) умения поиска источников информации, отбора нужной информации в одном/нескольких источниках, ориентации в отобранных/рекомендуемых публикациях и др.;

2) умения смысловой переработки информации, содержащейся в интересующих студентов печатных материалах;

3) умения письменной фиксации информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.).

Для успешного формирования всех перечисленных умений необходимо учитывать лингвистический фактор организации самостоятельной работы, характер литературы, которой пользуются обучаемые. Следовательно, самостоятельная работа студентов со специальной литературой должна быть организованной, причем успешная организация, в том числе и управление этой работой, будет зависеть в большей степени от учета психолого-педагогического и лингвистического факторов.

Приобретение новых знаний и овладение умением самостоятельно их приобретать осуществляются на основе выполнения студентом различных упражнений, заданий аналитического характера, выполнения работ с раздаточным материалом. Продуктивной в этом плане является проективная методика, которая в настоящее время получила

широкое распространение. Преимущество данной методики состоит в том, что студенты видят конечный результат своей работы, они имеют возможность самостоятельно выбрать тему проекта. Работа над проектом – самостоятельно планируемая и реализуемая студентами деятельность, которая приучает их творчески мыслить, самостоятельно планировать свои шаги, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ними задач.

Следующий аспект организации самостоятельной работы студентов – это проведение разнообразных конкурсов, олимпиад. В процессе их проведения удастся решить организационные вопросы, реализовать стремление помериться своими силами, проверить знания, узнать что-то новое. Это придает деятельности студентов осознанно мотивированный характер. В качестве самостоятельных мероприятий можно выделить конкурсы. Существует ряд требований к проведению конкурсов, соблюдение которых обеспечивает их учебно-воспитательную эффективность. Во-первых, конкурсы по предмету, организованные на основе изученного материала, по содержанию и форме не должны дублировать урок или напоминать экзамен. Во-вторых, к конкурсам необходимо готовить студентов заранее: ознакомить с условиями проведения и критериями оценок, указать материал, который они должны самостоятельно изучить, организовать консультации. В-третьих, планирование и проведение конкурсов должно учитывать логику учебно-воспитательного процесса и способствовать решению конкретных целей и задач.

Следующей формой самостоятельной работы является поисковая работа студентов, при которой происходит осмысление событий и явлений на основе анализа и синтеза, сопоставления и аналогии; развивается самостоятельное мышление. Особо нужно отметить семинарскую форму занятий, которая открывает многообразные пути для вовлечения студентов в творческую деятельность. Для этого необходимо создавать специальные условия: формировать познавательные мотивы, предусматривать элементы поисковой деятельности, что в свою очередь обеспечивает выход в самообразовательную и творческую деятельность [82].

Отдельно следует выделить особенности организации самостоятельной работы студентов заочной и вечерней форм обучения, возможности которых регулярно взаимодействовать с преподавателем ограничены. Методические указания к изучению дисциплин, к напи-

санию контрольных и курсовых работ, несомненно, являются действенным инструментом организации их самостоятельной работы по изучению дисциплины. Но немаловажным фактором является построение эффективной системы контроля выполнения данных указаний. Как правило, задание на контрольную работу включает вопросы одной темы, сформулированные таким образом, что студент прибегает к реферативному изложению материала по теме, не углубляясь в проблемные вопросы. Во избежание этого целесообразно разработать контрольные задания по итогам каждой темы дисциплины, включающие мелкие, но емкие вопросы, для ответа на которые потребуются размышления, тесты и практические задания. Таким образом, преподаватель при проверке и последующей организации защиты контрольных работ сможет оценить владение студентом полным объемом материала дисциплины и глубину его знаний.

Одним из действенных средств углубления познавательных интересов, развития познавательной активности, интеллектуальных рефлексивных способностей студентов в процессе самостоятельной работы может стать портфолио (папка с документами специалиста). В зависимости от целей создания портфолио бывают разных типов. Рефлексивное портфолио раскрывает динамику личностного развития студента. В эту папку собираются все творческие работы: зачетные работы, видеокассеты, результаты исследований – в общем, все, что делалось в течение определенного срока (учебного года). Проблемно-исследовательское портфолио связано с написанием реферата, научной работы, выступлением на конференции. Такое портфолио представляет собой набор материалов по определенным рубрикам. После проверки портфолио преподавателем организуется их презентация и публичная защита.

Действенным средством управления самостоятельной работой студентов служат различные обучающие программы (ОП) по определенным темам изучаемой дисциплины. Одной из наиболее современных форм организации самостоятельной работы является дистанционное обучение, которое позволяет приобретать полезные знания и навыки по различным предметам в достаточно короткие сроки. Обучаемый имеет возможность распоряжаться своим временем, изучать материалы какого-либо предмета в удобное время, выбирая собственный темп. Огромное значение в системе дистанционного обучения имеют письменные коммуникации между преподавателем и сту-

дентом, которые способствуют установлению доверительных взаимоотношений, а также стимулируют обучение, выявляя сильные стороны личности и побуждая к рефлексии и совершенствованию собственной деятельности (Г. В. Ахметжанова).

Личностно ориентированной технологией в самостоятельной работе студентов является технология проектного обучения. Впервые метод проектов был применен в США. Его основой послужили педагогические концепции Д. Дьюи, который полагал, что вся деятельность школьника должна ориентироваться на формирование его мышления, а процесс обучения должен строиться исходя из потребностей, интересов и способностей детей. В дальнейшем идеи метода проектов нашли свое воплощение в бригадно-лабораторном методе, комплексных программных и других формах организации обучения. Можно выделить три этапа проектной деятельности: организационно-подготовительный, технологический, заключительный этап. На первом этапе осуществляются поиск проблемы, выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей деятельности, выбор оптимального варианта осуществления деятельности. Второй этап предусматривает выполнение намеченных операций, самоконтроль своих действий, третий – предполагает контроль над исполнением проекта, коррекцию выполненных действий и подведение итогов. Цель обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; развивают у себя исследовательские умения.

Таким образом, данная форма самостоятельной работы не только стимулирует более глубокое изучение всего материала дисциплины, но и способствует получению практических навыков, позволяющих ускорить процесс адаптации выпускника к реальным условиям функционирования организаций.

5.4. Условия эффективности самостоятельной работы студентов

Для достижения эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий. Прежде всего, это обеспечение правильного сочетания объемной аудиторной и самостоятельной работы. Необходимо опти-

мальное структурирование учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и в плане разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ, таких как курсовые проекты и работы, расчетно-графические работы, других заданий. Составлению такого плана должны предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

Важной является методически правильная организация работы студента в аудитории и вне аудитории. Она предполагает постепенное изменение отношений между студентом и преподавателем. К примеру, если на первых курсах преподавателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего выступает в роли ведомого, то по мере продвижения к старшим курсам эта последовательность должна изменяться в сторону побуждения студента работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Постепенно процесс самостоятельной работы должен превращаться в творческий. Важным является обеспечение студента необходимым методическим материалом, соответствующей учебно-методической литературой.

Контроль СРС должен быть не самоцелью для преподавателя, а мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Целесообразно включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости, в билеты и вопросы на зачете (экзамене), от оценок которых зависят рейтинг студента, окончательная оценка, и, следовательно, стипендия или ее размер. Для многих студентов важно общественное признание (приятно быть первым на факультете, специальности, в группе). При этом следует стремиться к тому, чтобы на младших курсах СРС имела целью расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. На старших курсах СРС необходимо ориентировать на развитие творческого потенциала студента. Задания могут носить индивидуальный, бригадный или комплексный характер. Однако контроль выполнения СРС, отчет по СРС должны быть сугубо индивидуальными.

Глава 6

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Я не знаю ничего более воодушевляющего, чем бесспорная способность человека возвышать свою жизнь путем сознательного усилия.

Генри Дейвид Торо

6.1. Компетентностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов

Модернизация современного образования с позиций гуманистических подходов требует нового взгляда на характеристику профессионализма педагога-психолога. В последнее десятилетие все настойчивее звучит призыв рассматривать результат образования в вузе в терминах компетенции, компетентности, а образовательный процесс организовывать на основе компетентностного подхода.

В Концепции модернизации образования впервые на уровне государственного документа было предложено использовать для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции, которые определены как система универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Именно они обеспечивают успешную адаптацию выпускников вуза к социальным и экономическим условиям в быстро меняющемся современном мире.

В докладе ЮНЕСКО говорится, что предпринимателям чаще нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, рассматриваемая как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность. Именно с формированием профессиональной компетентности будущего специалиста, его активностью связывают сегодня качество про-

фессионального образования, обеспечивающее конкурентоспособность выпускника на рынке труда [91].

Исследователи И. А. Зимняя, В. А. Кальней, В. Ландшеер, Дж. Равен, А. И. Субетто, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов и др. особое внимание обращают на то, что без ключевых компетенций невозможна деятельность современного специалиста в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Раскрывая понятие «компетенция», С. Е. Шишов ориентируется на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г., и определяет его как *общую способность* специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

И. А. Зимняя дает следующее определение компетенциям: «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [27, с. 66].

А. В. Хуторской включает в понятие «компетенция» совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

А. И. Субетто отмечает, что компетенция «выступает новообразованием в структуре качества учащегося в системе высшего профессионального образования, формирующемся за образовательный цикл в рамках образовательной системы» [Цит. по: 21, с. 97].

Таким образом, исходя из этих определений, компетенцию можно рассматривать как возможность установления *связи* между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить знание и действие, подходящие для решения проблемы, что для нас имеет особое значение при организации самостоятельной работы студентов.

Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, а уже с се-

редине 1990-х гг. это понятие начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

Под ключевыми компетенциями, по определению С. Е. Шишова, следует понимать межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности.

Э. Ф. Зеер, раскрывая понятие «ключевая компетенция», дает ему следующее определение: это процедурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных ситуациях [25].

В самом общем виде совокупность ключевых компетенций для образования предлагается в виде списка компетенций, который явился результатом обсуждения этой проблемы на семинарах Совета Европы в рамках проекта «Среднее образование в Европе».

Исследователи (Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, С. Е. Шишов), обобщив их, отмечают, что сегодня наиболее востребованными в системе образования являются следующие компетенции:

1) *социальная компетенция* – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

2) *коммуникативная компетенция* – владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;

3) *социально-информационная компетенция* – владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой в СМИ;

4) *когнитивная компетенция* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

5) *специальная компетенция* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

Данные компетенции успешно формируются в процессе организации самостоятельной работы студентов и помогают им впослед-

вии регулировать конфликты в образовательных учреждениях ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов; находить общий язык с людьми других культур, языков и религий, т. е. важны и в работе, и в общественной жизни. Они являются основой для непрерывной подготовки в профессиональном плане.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Если под компетенцией понимают некоторое заданное требование к образовательной подготовке ученика, то под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

Компетентность, отмечает А. И. Субетто, есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности [21].

А. В. Хуторской, включая в понятие «компетентность» совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, выделяет следующие ключевые компетентности, которыми требуется овладеть учащемуся:

1) *Ценностно-смысловая компетентность* – готовность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависят индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2) *Общекультурная компетентность* – осведомленность учащегося об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, о духовно-нравственных основах жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологических основах семейных, социаль-

ных, общественных явлений и традиций, понимание роли науки и религии в жизни человека, их влияния на мир, знание эффективных способов организации свободного времени.

3) *Учебно-познавательная компетентность* – готовность учащегося к самостоятельной познавательной деятельности: целеполаганию, планированию, анализу, рефлексии, самооценке учебно-познавательной деятельности; умение отличать факты от домыслов, овладение измерительными навыками, вероятностными, статистическими и иными методами познания.

4) *Информационная компетентность* – готовность учащегося самостоятельно работать с информацией из различных источников, искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5) *Коммуникативная компетентность* – знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Учащийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6) *Социально-трудовая компетентность* – владение знаниями и опытом в гражданско-общественной (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя) и социально-трудовой (права потребителя, покупателя, клиента, производителя) сферах, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении.

7) *Компетентность личностного самосовершенствования* – готовность осуществлять физическое, духовное и интеллектуальное саморазвитие, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку.

Ключевые компетентности позволяют студенту воспроизвести мир в себе, познать социальные условия своего бытия.

Важным для организации и управления самостоятельной деятельностью студентов представляется положение о том, что ключевые компетенции – это *личные* цели, личные смыслы его образования.

В условиях гуманистической парадигмы образования ключевые компетенции личности можно рассматривать как целевую модель образования. Выделение перечня компетенций, их структуры определяет соответствующий отбор содержания образования, так как компетенции

должны приобретаться молодыми людьми в процессе профессионального образования. Решение этой проблемы осуществляется при разработке содержания самостоятельной работы студентов, отборе инструментария, а также при определении технологий обучения студентов.

Несмотря на разницу в определениях понятия «ключевые компетенции», их объединяет трактовка данного понятия как совокупности, или универсальной системы, знаний, умений, навыков, способностей, освоенной в личностном опыте, которая обеспечивает качество или успех в деятельности при решении тех или иных жизненных проблем или ситуаций. *Компетенция* – это личное достояние студента, поэтому наиболее успешное формирование компетенций в процессе самостоятельной работы может происходить только в *лично ориентированном* образовательном процессе на основе личностно-деятельностного подхода.

Профессиональная компетентность – готовность к выполнению профессиональной деятельности. Ею человек овладевает при обучении в профессиональном учебном заведении и развивает в процессе профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность студента будет включать научно-теоретическую и практическую готовность к эффективному осуществлению педагогической деятельности в соответствии с современными критериями качества образования.

Научно-теоретическая готовность, составляющая основу профессиональных компетенций студента, предполагает знание методологических основ (понятия, категории, принципы, способы познания, концепции, системы); психолого-педагогических теорий (теории усвоения, управления, развития, лично ориентированного образования); педагогических технологий (формирующего обучения, развивающего обучения и лично ориентированные); знание предмета.

Практическая готовность составляет собственно ключевые профессиональные компетенции, а именно владение теоретическими (аналитическими, прогностическими, проективными, рефлексивными, исследовательскими) и практическими (конструктивными, организационными, коммуникативными, информационными, контрольно-оценочными) умениями.

В соответствии с компетентностным подходом студент в образовательном процессе вуза выступает как субъект деятельности, субъект

ект развития. Личностно-деятельностный подход означает организацию самостоятельной работы студента в определенном личностном или социальном контексте, создающем положительный эмоционально-мотивационный фон.

Приобретение компетенций базируется на опыте самостоятельной деятельности студентов. Эту точку зрения разделяют как отечественные, так и зарубежные специалисты (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже и др.). Например, чтобы научиться общению, необходимо не только слушать научные доклады об общении, но и самому активно общаться; нельзя научиться пользоваться компьютером, не прибегая к применению на практике компьютерных технологий; нельзя наделять студентов компетенциями, необходимыми для развития демократии в учебном заведении, управляемом авторитарно, где студенты и педагоги не имеют возможности высказать свою точку зрения. Приобретение компетенций зависит от активности обучаемых в процессе самостоятельной деятельности.

Проектируемая на основе компетентного подхода самостоятельная работа студентов обеспечивает качественную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, а компетенции студента играют многофункциональную метапредметную роль, реализуемую не только в вузе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

В. И. Байденко отмечает, что выпускник вуза должен демонстрировать:

- базовые знания в области гуманитарных и социальных наук и умение применять их методы в различных видах профессиональной и социальной деятельности; здоровый образ жизни;
- понимание и соблюдение базовых ценностей культуры;
- гражданственность;
- гуманистическую ориентированность;
- приверженность этическим ценностям и принципу социальной ответственности;
- правопослушность (правовую культуру);
- владение культурой мышления;
- навыки деятельности в иноязычной среде;
- готовность к социально-культурному диалогу;

- способность к критическому переосмыслению своего профессионального и социального опыта;
- развитую письменную и устную коммуникацию включая иноязычную культуру [6].

Таким образом, компетентностный подход нацелен на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования студента в процессе самостоятельной работы. Осуществляя данный подход, можно подготовить человека умелого, мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения, легко адаптирующегося к различным жизненным ситуациям.

Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа способствует: углублению и расширению знаний студентов, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов.

Самостоятельная работа студентов необходима для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы. Значимость самостоятельной работы студентов выходит далеко за рамки отдельного учебного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из требований, которые предъявляются к высокому уровню профессиональной компетентности выпускников, с тем чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут.

Самостоятельная работа завершает выполнение задач всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной

деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому важно на каждом курсе тщательно отбирать материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей.

6.2. Организация самостоятельной работы студентов

Специфика организации самостоятельной работы студентов в вузе характеризуется тем, что преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов, студент же сам осуществляет познание. Для этого составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Самостоятельная работа студентов более эффективна, если она *парная* или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации студентов и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности благодаря взаимному контролю. Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершённую, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент самостоятельно может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1 : 3,5. Такое соотношение

основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов.

Существуют различные *виды* индивидуальной самостоятельной работы в вузе – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение выпускной квалификационной (дипломной) работы.

Сложившиеся образовательные *формы* самостоятельной учебной деятельности студентов в вузе – лекции, практические, лабораторные занятия, семинары – обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий.

На *лекции* преподавателю необходимо рекомендовать студентам литературу и разъяснять методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрываются проблемные аспекты темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Семинарские и практические занятия должны быть ориентированы на формирование профессиональных компетенций, творческих способностей и рефлексивных умений студентов.

Подготовка к лекциям, семинарам и практическим занятиям представляет собой внеаудиторную самостоятельную работу студентов. Самостоятельная подготовка студента к лекции должна состоять в первую очередь в перечитывании конспекта предыдущей лекции. Это помогает лучше понять материал новой лекции, опираясь на предшествующие знания. К сожалению, это делают лишь те немногие студенты, у которых сформировалось умение самоорганизации. Стимулировать чтение конспекта предыдущей лекции может регулярная практика проведения преподавателем устного или письменного экспресс-опроса студентов по ее содержанию в начале следующей лекции.

Самостоятельная подготовка к семинарскому и практическому занятию заключается в чтении конспекта соответствующих лекций (если они отвечают данной теме), раздела учебника и первоисточников. Главными задачами этой подготовки обычно являются расширение и углубление теоретических знаний по теме занятия. Знания, полученные в процессе такой самостоятельной работы, становятся теоретической базой для обсуждения вопросов семинарского занятия, выполнения лабораторной работы или практического задания.

Содержанием подготовки студентов к семинару или практическому занятию может быть не только чтение литературы, но и подбор примеров, иллюстративного материала по определенным вопросам, проведение несложных психологических опытов, описание результатов наблюдения и самонаблюдения, решение психологических задач. Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать ее.

Для обеспечения успешного выполнения самостоятельной работы необходимо создать следующие условия:

1. Мотивированность учебного задания.
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Выбор алгоритма, метода выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные).
6. Четкость критериев оценки, отчетности и т. д.
7. Целесообразность видов и форм контроля (практикумы, контрольные работы, тесты, семинары и т. д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. Для организации и успешного руководства самостоятельной работой студентов педагогам необходимо ознакомить их с основными положениями квалификационной характеристики выпускников и объяснить им, каким образом весь учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных компетенций специалиста, входящих в эту характеристику. Поскольку самостоятельная работа – важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров профессиональной компетентности, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т. д., с тем чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный. Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студен-

тов (студенты это очень хорошо чувствуют). Первостепенное значение имеет и сознательность в обучении. Нельзя преподавать, не обращая внимания на то, понимают ли студенты материал или нет. Если исходный уровень студентов ниже ожидавшегося, необходимы корректировка программы и заданий на самостоятельную работу в том числе. Итак, преподаватель должен знать начальный уровень знаний и умений студентов и познакомить их с целями обучения, средствами их достижения и средствами контроля.

6.3. Методы, формы, технологии организации самостоятельной работы студентов

Методы активизации самостоятельной работы студентов

В психолого-педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные методы и приемы активизации самостоятельной работы студентов.

К наиболее действенным из них можно отнести метод индивидуализации домашних заданий и лабораторных работ, а при организации групповой деятельности студентов – метод проектов с четким распределением проектного задания между членами группы, что предусматривает:

- привлечение студентов к чтению фрагментов лекции (15–20 мин) при предварительной подготовке ее преподавателем;
- творческие и проблемные задания;
- внесение затруднений в типовые психолого-педагогические задачи;
- разработку комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал с решением практико-ориентированных заданий;
- подготовку презентаций, конспектов занятий для практических занятий со школьниками;
- использование тестов для самоконтроля студентов.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу студентов и повышение ее эффективности предполагает: проведение консультаций и выдачу комплекта заданий для самостоятельной работы студентов сразу или поэтапно, создание учебно-методической и материально-технической базы (электронные учебники,

учебно-методические пособия и др.), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину, организацию постоянного контроля за выполнением студентами заданий по самостоятельной работе.

Методы самостоятельной работы студентов с учебными и научными текстами

Самостоятельное чтение учебных пособий, первоисточников и конспектов может использоваться студентами в разных учебных ситуациях: при подготовке к лекциям; на семинарах, практических занятиях; при подготовке и написании рефератов, курсовых и дипломных работ; при подготовке к сдаче экзаменов и зачетов.

Одной из актуальных методических проблем данного вида самостоятельной работы является обучение студентов умениям осмысленного чтения, развитие навыков понимания психологических текстов. Поэтому важно студентов знакомить с основными рациональными методами чтения.

Студенту необходимо не только знать методы работы с книгой, но и хорошо владеть ими. Существует четыре основных метода чтения:

1) *чтение-просмотр*, когда книгу быстро перелистывают, изредка задерживаясь на некоторых страницах. Цель такого просмотра – первое знакомство с книгой, получение общего представления о ее содержании;

2) *чтение выборочное (неполное)*, когда читают основательно и сосредоточенно, но не весь текст, а только нужные для определенной цели фрагменты;

3) *чтение полное (сплошное)*, когда внимательно прочитывают весь текст, но никакой особой работы с ним не ведут, не делают основательных записей, ограничиваясь лишь краткими заметками или условными пометками в самом тексте (конечно, в собственной книге);

4) *чтение с проработкой материала*, т. е. изучение содержания книги, предполагающее серьезное углубление в текст и составление различного рода записей прочитанного.

Для повышения эффективности чтения-просмотра большое значение имеет целесообразный порядок знакомства с содержанием книги. Этот порядок может быть не одинаковым у разных читателей, но важно, чтобы он неизменно соблюдался и чтобы, прежде чем взяться за основной текст, студент обязательно ознакомился с имеющейся в каж-

дой книге титульной страницей, а также с оглавлением (содержанием), предисловием (введением), заключением (послесловием), справочным аппаратом (если эти элементы имеются в книге). Привычка, принимаясь за новую книгу, проходить мимо указанных элементов вредна, так как оставляет читателя в неведении относительно многих характеристик, освещающих содержание книги и облегчающих предстоящую работу с текстом.

Титульная страница знакомит с фамилией автора книги, ее заглавием, указывает, где, каким издательством и в каком году она издана или переиздана.

Оглавление (содержание) дает представление о содержании всего произведения, о его структуре и соотношении отдельных частей.

Предисловие, написанное автором, редактором книги или авторитетным специалистом, обращено непосредственно к читателю. Задача предисловия – облегчить понимание основного текста, раскрыть замысел всего произведения, иногда подсказать, как пользоваться книгой, – словом, представить книгу читателю. Введение тоже имеет целью облегчить понимание основного текста, ввести читателя в круг разбираемых автором вопросов. Многие книги, особенно научные исследования, собрания сочинений и т. п., содержат в помощь читателю особый справочный аппарат: примечания, комментарии, именные и предметные указатели, списки используемой или относящейся к исследуемому вопросу литературы, таблицы, схемы, рисунки и т. д. Ознакомившись с титульной страницей, оглавлением и предисловием, бегом просмотрев основной текст, обратив внимание на справочные материалы, просмотрев, наконец, заключение или последние абзацы произведения, читатель, без сомнения, получит точное представление о книге. Если мнение о просмотренной книге сложилось отрицательное или, несмотря на явные достоинства книги, она не соответствует нынешним интересам, потребностям или возможностям читателя, таким чтением или просмотром можно ограничиться. Если же просмотр показал, что книга полезна и обещает удовлетворить запросы читателя, она будет читаться с двойным интересом и вниманием.

Изучить что-либо – значит получить о предмете, явлении основательные познания, постичь в деталях, стать знатоком в данном вопросе. Но такая степень овладения достигается не сразу, необходимо сосредоточенное и внимательное чтение, позволяющее охватить со-

держание главы, раздела, книги в целом. Такой охват содержания как целого еще не дает отчетливого знания, но создает условия для того, чтобы разобраться в прочитанном и понять его.

Разобраться в тексте – это значит мысленно разбить целое на смысловые фрагменты, установить, как они связаны друг с другом и со смыслом всего целого. Всю эту работу можно проводить мысленно, но ее польза многократно возрастет, если прочитанное и продуманное зафиксировать в той или иной форме. *Записывание* является важным вспомогательным средством при чтении, без записывания невозможно обеспечить подлинно серьезную работу с книгой. Для полноценного усвоения материала студенту необходимо уяснить и усвоить прочитанный материал, осмыслить прочитанное.

Технология модульного обучения как основа организации самостоятельной работы студентов

Модульное обучение, как известно из работ П. Юцявечене, Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова и др., представляет собой технологию организации самостоятельного обучения, целевое назначение которой заключается в удовлетворении образовательных потребностей каждого обучающегося, мотивационном управлении учением, развитии интеллекта, самостоятельности, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Модульное обучение базируется на теории деятельности, теории поэтапного формирования умственных действий и их основных идеях.

Как средство обучения модуль представляет собой блочную программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности.

Учебный модуль для самостоятельной работы студентов включает в себя:

- формулировку комплексной цели;
- краткое содержание учебного модуля, включающего проектное задание, работу с глоссарием, тест рубежного контроля, практико-ориентированное задание, учебно-методическое обеспечение модуля;
- контрольные вопросы по дисциплине;
- список литературы.

Технология модульного обучения – наиболее действенная форма организации самостоятельной работы студентов, но при условии, что она должна быть управляемой; должна контролироваться преподавателем из института повышения квалификации, осуществляться в условиях единого образовательного пространства, иметь полный комплект учебной и методической литературы, обеспечиваться соответствующей информацией с помощью современных технических средств и технологий.

Проектное обучение как универсальная технология совершенствования профессиональных компетенций учащихся в процессе самостоятельной работы студентов

Метод проектов как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую), которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени.

Основные требования к использованию метода проектов – наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, и использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий. В теории и практике проектирования обычно выделяются следующие этапы разработки проекта:

1) Этап разработки проектного задания. Этот этап включает определение проблемы; обоснование актуальности; анализ изученности; формулирование темы проекта; формулирование гипотезы о результатах и путях их достижения, определение цели проекта и поэтапных задач.

2) Этап разработки плана работы. Он предусматривает определение сроков выполнения проекта, выбор средств и методов выполнения, обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания, выбор способа оформления результатов и сценария презентации.

3) Этап реализации проекта. Данный этап подразумевает отбор, анализ и обобщение информации из разных источников; проведение исследования, выполнение расчетов, подготовку наглядно-графического материала, оформление материалов для презентации.

- 4) Этап контроля и коррекции промежуточных результатов.
- 5) Этап общественной презентации. На данном этапе проходит экспертиза проекта в соответствии с заданными критериями и рефлексия.

Использование технологии портфолио как средства самореализации студента в процессе самостоятельной деятельности

Методология создания портфолио. Одной из форм индивидуальной оценки знаний, наиболее актуальной в плане становления профессионала, является портфолио.

Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами». Благодаря досье образовательных и научных результатов студента можно судить о его индивидуальных учебных, творческих и коммуникативных способностях. В зарубежной образовательной практике портфолио активно применяется уже достаточно долгое время и представляет собой суммирование работ и результатов студента, демонстрируя его усилия, прогресс и достижения в различных областях. Являясь способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения, портфолио выступает важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Это своеобразный отчет по процессу обучения, позволяющий увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения. Работа над портфолио позволяет в полной мере выявить склонности и способности студента, помочь ему сделать правильный выбор в сфере дальнейшей профессионализации (практическая или научно-исследовательская направленность деятельности).

Портфолио позволяет усилить практическую ориентацию и инструментальную направленность процесса образования на достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний, на усвоение знаний и на развитие способностей мышления, выработку практических навыков, на активное применение интерактивных и коммуникативных форм работы; приблизить изучаемый материал к проблемам повседневной жизни; развить навык самостоятельной работы; усилить дифференциацию и индивидуализацию образовательного про-

цесса; выявить одаренных студентов и наладить с ними индивидуальную работу по подготовке к поступлению в аспирантуру; развить у студентов навык саморефлексии.

В зависимости от целей создания выделяют портфолио следующих типов:

1) «Папка достижений», направленная на повышение собственной значимости студента и отражающая его учебные, исследовательские и творческие успехи. Такое портфолио предъявляется на государственном экзамене по специальности как результат освоения учебной дисциплины, а итоговое портфолио за все годы обучения – как квалификационный результат творческого и научного развития.

2) Рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития студента, помогающее отследить результативность его деятельности как в количественном, так и качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы: публикации, эссе, рефераты, зачетные и курсовые работы в течение определенного срока. Такое портфолио позволяет усилить глубину научного исследования, представленного в выпускной квалификационной работе.

3) Проблемно-исследовательское портфолио, связанное с написанием реферата, научно-исследовательской работы, подготовкой к выступлению на конференции.

4) Тематическое портфолио, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса.

Оформление портфолио. При формировании портфолио важно обратить внимание его на разделы и рубрики. Оформление портфолио целиком и полностью зависит от избранного способа структуризации материала.

Рекомендуется вслед за титульным листом расположить содержание, рубрикатор портфолио, включающий в себя теоретические материалы (фрагменты научных и публицистических трудов по теме портфолио), практические материалы (фрагменты из научных и публицистических трудов, отражающих тему портфолио), материалы саморефлексии (записи о ходе формирования портфолио, трудностях, связанных со сбором материала), список научной литературы.

Каждый раздел-рубрику рекомендуется снабдить подразделами, отражающими географический, хронологический, проблемный или иной подход к формированию портфолио. Кроме того, в портфолио

можно включить материалы, отражающие личные учебные, научные и творческие достижения по теме портфолио (конспекты лекций и первоисточников, рефераты, эссе, материалы к курсовым работам; доклады, стендовые выступления на семинарах и конференциях; авторские публицистические материалы и рабочие записи). При оформлении библиографического списка в обязательном порядке соблюдаются требования ГОСТов.

Титульный лист портфолио подписывается автором исследования, подтверждающим завершенность труда, и научным руководителем, подтверждающим возможность публичной защиты предпринятого исследования. Объем портфолио не регламентируется. Однако не стоит формализовать отношение к выполнению задания по сбору портфолио и искусственно занижать его объем. Каждый раздел работы начинается с новой страницы. Заголовки печатаются прописными буквами с отступом от верхнего края страницы (размер отступа – 4 см). Текст может выделяться полужирным шрифтом, подчеркиванием или курсивом. В портфолио допустимо использование всех перечисленных видов выделения одновременно.

Процедура защиты портфолио. Поскольку цель создания портфолио – оценка результатов самостоятельной работы студентов, поле диагностики усвоенного материала, то оно может быть полезно как инструмент, средство, используемое при обсуждении с однокурсниками и преподавателем проблем, поставленных на лекциях и семинарских занятиях; как возможность рефлексии собственной работы; как документ, отражающий развитие студента в ходе усвоения материала; как возможность внедрения «неличного» опыта в собственную практику.

Защита портфолио может быть публичной или индивидуальной. Решение о форме защиты принимает научный руководитель этой формы учебно-исследовательской работы студента.

Если защита проходит публично, то необходимо подготовить доклад по теме портфолио на 10–15 мин. В докладе отражается ход работы над созданием портфолио, аргументируется выбранный тип сбора материала (хронологический, географический, проблемный или иной), раскрывается принцип отбора материала в портфолио, сообщаются основные результаты исследовательской деятельности, резюмируется итоговый вывод. При индивидуальной защите портфолио преподаватель – научный руководитель – избирает форму свободного

общения на тему портфолио. Студент, пользуясь собранным материалом, демонстрирует умелое применение результатов исследовательской деятельности при ответе на вопросы. Быстрая ориентация в структуре работы и свободное цитирование имеющихся в портфолио документов характеризуют самостоятельность выполнения работы, осознанность накопленного материала.

Эссе как форма учебно-исследовательской работы студента

Методология создания эссе. Эта форма научно-исследовательской работы направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности, повышение интереса к предмету, развитие творческого начала и продуктивного, критического мышления студента.

Эссе в переводе с французского языка означает «опыт», «попытка», «проба». Это сочинение-рассуждение относительно небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления, соображения по конкретному вопросу, проблеме и заведомо не претендующее на полноту и исчерпывающую трактовку предмета. Оно предполагает выражение автором своей точки зрения, личной субъективной оценки предмета рассуждения, дает возможность нестандартного, оригинального освещения поднимаемой научной проблемы; часто это разговор вслух, предполагающий прямое выражение эмоций и образность.

Такая форма позволяет студенту реализовать свое творческое начало, проявить умение сочетать научное и публицистическое изложение материала, способствует четкому и грамотному формулированию мыслей, помогает располагать мысли в строгой логической последовательности, овладеть понятийным аппаратом исследования. Эссе предполагает анализ информации, ее интерпретацию, построение рассуждений, сравнение фактов, подходов и альтернатив, формулировку выводов, личную оценку автора и т. п. Это может быть самостоятельная домашняя творческая работа по предложенной теме либо получасовая контрольная работа в аудитории по изученному учебному материалу.

Однако в любом случае эссе должно содержать четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины,

выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме. В зависимости от специфики дисциплины формы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ имеющихся статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации с использованием изучаемых моделей, подробный разбор предложенной задачи с развернутыми мнениями, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих проблему и т. д.

Во введении отражается суть и дается обоснование темы. Основная часть включает в себя теоретическую разработку проблемы и изложение основного вопроса, здесь предполагается развитие аргументации и анализа, а также обоснование их исходя из имеющихся данных, других аргументов и позиций по этому вопросу; в связи с этим важное значение имеют подзаголовки, в соответствии с которыми осуществляется структурирование аргументации. Заключение представляет собой обобщение и аргументированные выводы по теме.

При написании эссе чрезвычайно важно и то, как используются эмпирические данные и другие источники. Все они соотносятся с конкретным временем и местом, поэтому, прежде чем их использовать, необходимо убедиться в том, что они соответствуют необходимому для исследований времени и месту.

Оформление эссе. Можно выделить два типа оформления эссе. Эссе, выполняемое в качестве домашнего задания, содержит название, содержание, введение, разделы и заключение. В названии должна быть отражена суть рассматриваемой проблемы. Титульный лист и страница с содержанием не нумеруются. Текст введения начинается с третьей страницы. Точку зрения различных исследователей необходимо передавать, указывая источник, оформленный по всем правилам библиографического описания. В конце эссе располагается список использованных источников и иной научной литературы, оформленный в соответствии со всеми требованиями ГОСТов.

Если же эссе выполняется непосредственно в аудитории, то вполне допустимо вольное изложение мыслей других исследователей проблемы без точной библиографической отсылки к источнику. Сам текст в таком случае оформляется без титульного листа и содержания. Автор и название эссе указываются непосредственно перед введением, а страницы могут не нумероваться. Эссе обычно содержит не менее 4 и не бо-

лее 16 страниц текста. Количество страниц зависит от объективной сложности раскрытия темы и доступности литературных источников.

Распечатка текста осуществляется на одной стороне бумажного листа формата А4 (210×297 мм). Для домашнего эссе рекомендуется компьютерный набор. Допустимы ксерокопии материалов. Левое поле страницы для набора текста – 35 мм, правое – 15 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 20 мм. Номера страниц проставляются сверху по центру; отсчет производится начиная с титульного листа, но на самом титуле номер страницы не проставляется. Текст печатается 14-м кеглем через полтора интервала гарнитурой шрифта Times New Roman. На одной странице должно быть напечатано не более 30 строк, при этом каждая из строк должна содержать по 56–60 знаков вместе с междусловными интервалами, запятыми, точками и другими знаками препинания. Абзац равен одному сантиметру.

Каждый раздел работы начинается с новой страницы. Заголовки печатаются прописными буквами с отступом от верхнего края страницы размером в четыре сантиметра. Эссе, выполняемое в аудитории, представляется в форме рукописи, выполненной на стандартных двойных тетрадных листах.

Процедура защиты эссе. Процедура защиты эссе не регламентируется. Научный руководитель (преподаватель) может ввести публичную защиту этой формы научного исследования на коллоквиумах. В этом случае студент занимает одну из возможных научных позиций в разворачивающейся дискуссии, тщательно аргументируя свою точку зрения. Здесь важно тщательно продумать тактику своего поведения, подготовить апелляцию к авторитетным научным источникам, продемонстрировать навыки ведения публичного научного спора. Для педагога профессионально обязательными являются все публицистические виды и жанры речи. Навык устной диалогической речи, особенно беседы и информационного диалога, а также техника публичной полемики становятся дополнительным предметом обучения в процессе публичной защиты эссе. Студент учится профессионально владеть научно-публицистической речью и техникой устного диалога – информационного, диалектического, дидактического, состязательного, полемического и др.

Дискуссия – от латинского *discussion* (рассмотрение, исследование) – способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе. Решая спорные

учебно-научные вопросы, обсуждая их и доказывая, студенты выявляют актуальные аспекты научно-практических проблем, которые могут стать основой для работы в иных формах исследовательской деятельности (реферат, курсовая, дипломная).

Преподаватель может, собрав эссе, оценить их вне присутствия студента. В этом случае позиция автора и его аргументация своей научной позиции должны быть ясны из текста работы, проявлены в структуре эссе.

Критерии оценки эссе. Эта форма научно-исследовательской работы наиболее сложна для оценки, поскольку представляет собой свободное изложение авторской позиции по научной проблеме. Тем не менее критерии для оценки эссе все же существуют. Прежде всего оцениваются наличие грамотного, развернутого ответа на поставленный вопрос; владение научными понятиями и терминами; логика построения композиции эссе; приведение аргументов, примеров, цитат, использование графического и статистического иллюстративного материала; умение самостоятельно мыслить, анализировать информацию, делать выводы и обобщения; четко и ярко выражать свою точку зрения, свое личное отношение к проблеме.

Здесь важно все: знание и понимание материала; анализ информации; использование информационного пространства; логика построения суждений; презентация эссе. Поэтому система оценки эссе включает в себя следующие параметры, каждый из которых обладает собственной высокой ценностью: определение предмета эссе; обозначение круга научных понятий и теорий, понимание и правильное использование специальных терминов; использование основных категорий анализа, выделение причинно-следственных связей; применение аппарата сравнительных характеристик; сохранение логики рассуждений при переходе от одной части к другой; аргументация основных положений эссе; умение делать промежуточные и конечные выводы; иллюстрация научных понятий соответствующими практическими примерами; способность дать личную субъективную оценку по исследуемой проблеме; презентация эссе, включающая умение разделить эссе на смысловые части.

Научный руководитель (преподаватель) при выставлении баллов за каждый из этих пунктов опирается на собственные представления о качестве знаний студента и на требования стандарта высшего профессионального образования.

Индивидуализация как технология организации самостоятельной работы студентов

Говоря об индивидуализации обучения, а следовательно о разработке индивидуальных заданий для самостоятельной работы студентов, нужно исходить из индивидуальных особенностей. При выполнении самостоятельной работы студентами нужно также помогать им преодолевать недостатки характера.

Разработанные рекомендации помогут преподавателям найти индивидуальный подход к студентам: аудиторские занятия следует проводить так, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусмотреть усложненные задания для учащихся, подготовленных лучше; необходим регулярный контроль успешности самостоятельной работы студентов и индивидуальные консультации преподавателя. Здесь принципиальное значение имеет личное педагогическое общение преподавателя со студентами; для успешности самостоятельной работы студентов необходимы четкие методические указания по ее выполнению. В начале семестра преподаватель на первом же занятии должен ознакомить студентов с целями, средствами, трудоемкостью, сроками выполнения, формами контроля и самоконтроля самостоятельной работы студентов.

Графики самостоятельной работы необходимы на младших курсах; студентов старших курсов нужно приучить к планированию собственной работы; пакет домашних заданий к практическим занятиям по любой дисциплине должен содержать все типы психолого-педагогических задач, методами решения которых студенты должны овладеть, а также перечень понятий, фактов, законов и методов, знание которых необходимо для овладения планируемыми умениями, с указанием того, что нужно знать наизусть. Пакет заданий целесообразно выдавать в начале семестра, оговаривая предельные сроки сдачи; при изучении любой дисциплины желательно проводить входной контроль; лучше всего использовать для этого тесты. Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы в знаниях; задания для самостоятельной работы студентов могут содержать две части – обязательную и факультативную, рассчитанную на более продвинутых по данной дисциплине студентов, выполнение которой учитывается при итогов-

вом контроле; на практических занятиях легко выявить студентов, успешно и быстро справляющихся с заданиями. Им можно давать усложненные индивидуальные задания, предложить участие в НИРС и консультирование более слабых студентов, проводя предварительно с «консультантами» дополнительные занятия.

6.4. Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов

Психолого-педагогическое сопровождение (ППС) рассматривается как система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия. Построение такой системы учитывает, с одной стороны, педагогические и психологические закономерности образовательного процесса, а с другой – весь опыт практической работы со студентами, наработанные приемы и технологии. Психолого-педагогические закономерности становятся отправной точкой в постановке целей и задач психолого-педагогического сопровождения, в определении основных направлений педагогической и психологической помощи студенту.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Конечная цель взаимодействия – формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Сам термин «сопровождение» в работах по практической психологии впервые появился в публикациях Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Черединой (1993) в сочетании со словом «развитие». В настоящее время этот термин широко известен и активно используется, однако устойчивого определения он еще не получил. Модель сопровождения имеет такие преимущества, как соответствие требованиям времени, универсальность применения в различных сферах и разные формы воплощения, нацеленность на нейтрализацию неблагополучия путем создания условий для проявления и развития позитивного в ребенке и педаго-

гическом процессе в целом, эффективность использования кадровых и материальных ресурсов, равноправное участие и активность всех субъектов сопровождения.

В отечественной психологической литературе существует ряд подходов к пониманию сущности сопровождения, отдельных ее граней. Э. М. Александровская интерпретирует сопровождение как особый вид помощи ребенку, технологию, предназначенную для оказания поддержки на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. М. Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях обучающего взаимодействия. В основе психологического сопровождения лежит ответственность субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы.

Деятельность специалиста в рамках ППС предполагает следующее:

1. Осуществление анализа обучающей среды с точки зрения тех возможностей, которые она представляет для развития студента, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития.

2. Определение психологических критериев эффективного обучения и развития студентов.

3. Разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников.

4. Приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат (Е. А. Козырева (2000)).

Реализация системы психологического сопровождения в любой подструктуре образовательной системы может обеспечить защищенность студента, улучшение морального климата в образовательном учреждении, повышение эффективности образовательного процесса относительно каждого студента и всего учреждения в целом.

Согласно словарю Ожегова термин «сопровождать» означает следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то. Сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае,

если оно опирается на деятельность самого студента. Сопровождение студента предполагает веру в его силы и возможности. Сопроводить – это значит побуждать к самостоятельности, помогать преодолевать возникающие трудности. Сопровождение связывают с понятием поддержки, понимают его как обеспечение условий для развития объекта сопровождения, помощь ему в процессе вхождения в «зону ближайшего развития». Важнейшим аспектом сопровождения являются отношения. Позитивные отношения педагогов и учащегося влияют на реализацию интеллектуальных возможностей студента, поэтому необходимо формирование или восстановление особого типа взаимоотношений, которые гарантируют доброжелательное принятие, поддержку и помощь.

Можно выделить три группы целей психолого-педагогического сопровождения. *Идеальная цель* – развитие всех индивидуальных сфер объекта сопровождения (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой, действенно-практической, сферы саморегуляции, экзистенциальной). Идеальная цель конкретизируется в *персонализированной цели*, которая заключается в достижении студентом оптимальных для него образовательных результатов, более высокого уровня образованности и развития индивидуальности. *Процессуальной целью* является отражение в педагогических средствах актуальных потребностей студента, на основе которых учащийся может успешно решать образовательные задачи.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности всегда персонализировано и направлено на конкретного студента, даже если педагог работает с группой.

Различают две группы функций ППС индивидуальной образовательной деятельности студента: целевые и инструментальные. *Целевые функции* отражают содержание педагогических задач. Поэтому первой и важнейшей является *развивающая* функция, реализация которой предполагает оказание целенаправленного влияния на развитие студента, его индивидуальной образовательной деятельности. Субъекты социально-педагогического сопровождения, реализуя цели данного процесса, призваны заботиться, прежде всего, о развитии личности, всех сфер индивидуальности ребенка. В этом смысле развивающая функция является основной, так как соответствует смыслу любой гуманистически направленной педагогической деятельности.

Реализацией развивающей функции является создание педагогами ситуаций развития, которые способствуют появлению позитивных новообразований в его личностных качествах и раскрытию потенциалов, отражающих его индивидуальность.

Тесно связана с развивающей функцией функция *психолого-педагогической поддержки*. Психолого-педагогическая поддержка – это процесс совместного с субъектом сопровождения определения собственных интересов студента, его целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем) (О. С. Газман). Необходимо поддержать студента в поиске решения возникших у него в процессе образования и самообразования проблем, а не решать их за него. Реализация функции психолого-педагогической поддержки предполагает опору на наличные силы, потенциальные возможности студента и веру педагога в эти возможности.

В процессе реализации данной функции субъекты психолого-педагогического сопровождения помогают студенту своевременно выявить его личностную проблему, осознать ее причины и вместе с ним осуществляют поиск вариантов решения проблемы и анализ последствий этих решений на основе имеющегося у студента опыта обучения.

Реализация функции поддержки пересекается с функцией *психолого-педагогической помощи*. Мы понимаем под психолого-педагогической помощью реальное содействие студенту в преодолении возникающих у него трудностей. Это могут быть трудности в разрешении конфликтной ситуации с педагогом, со сверстниками, затруднения при выполнении учебных заданий, трудности достижения образовательных целей и др.

Помощь может быть предложена в различных формах: консультации, привлечения определенных лиц для оказания помощи студентам, совместной деятельности с обучающимися.

Следующей функцией ППС является *фасилитация* (облегчение) обучения студента в новых для него учебных ситуациях. У студента чаще всего возникают трудности в тех ситуациях, которые являются для него новыми, например при выполнении нового вида учебной работы, освоении более сложной роли, решении более сложной, чем ранее, задачи. Реализация этой функции ППС обеспечивает адекватный выбор студентом своих действий в новых, ранее не известных ему условиях и предполагает совместный анализ новой ситуации, определение его отношений к ней, поиск вместе с ним способов действий и поведения.

Также необходимо говорить о *коррекционной* функции психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности студента. Ее реализация предполагает направленность педагогических действий на определенные изменения в достижениях студента, мотивах его учебной деятельности, существенно влияющих на его поступки и поведение.

Вторую группу, как уже было сказано выше, составляют *инструментальные функции*. Определяя их, необходимо подчеркнуть, что их реализация не предполагает непосредственного педагогического руководства детьми. К инструментальным следует отнести диагностическую, коммуникативную, прогностическую, проектировочную, организаторскую функции. Реализация *диагностической* функции психолого-педагогического сопровождения предполагает выявление причин возникающих у студента проблем и затруднений, выбор наиболее подходящих педагогических средств и создание благоприятных условий для решения имеющихся у них проблем.

Задачами диагностики являются контроль динамики учебных достижений, поиск оптимальных возможностей перевода их на более высокий уровень развития, а также выявление эффективных педагогических средств и способов организации образовательной деятельности студента.

Рассматривая реализацию *коммуникативной* функции психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности студента, необходимо четко представлять, что успешность обучения и образовательной деятельности студента зависит от того, как складываются отношения между субъектами психолого-педагогического сопровождения. Необходимы соответствующая подготовка к общению, установлению контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения, постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция ее состояния. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает, что студент активен и самостоятельно разрешает собственную проблему.

Для достижения целей психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности студента большое значение имеет реализация *прогностической* функции. Ее суть – это обоснование определенного прогноза изменений, которые могут произойти в образовательной деятельности студента, его достижений, – прогноза,

базирующегося на проверенных диагностических данных, а также определение на основе выявленных интересов, возможностей и склонностей студента его образовательных и профессиональных перспектив. Полученный прогноз позволяет реализовать проектировочную функцию психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности студента. Педагог, психолог и другие специалисты организуют проектирование образовательной деятельности студента, результатом которого являются программы индивидуальной образовательной деятельности обучающегося, программы индивидуального изучения предмета, образовательные планы и маршруты. Другими словами, осуществляется проектирование самостоятельной работы студента.

Реализация образовательных проектов студента также предусматривает оказание помощи со стороны взрослых, специальную организацию образовательной среды студента, т. е. осуществление *организаторской* функции, что предполагает использование педагогом ситуаций, действий, предусматривающих постоянное поддержание интереса к учению и развитие самообразования обучающегося.

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает в общем виде следующие этапы. Первый – этап проблематизации. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе со студентом предмет психолого-педагогического сопровождения, каковым является проблема или трудность, конкретная учебная ситуация. Выявляются суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема, которую надо решить. На втором (поисково-вариативном) этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы, определяется степень участия преподавателей в этом процессе, а также средства сопровождения. На третьем (практически-действенном) этапе совершаются совместно со студентом реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые подводят студента к решению проблемы. На четвертом (аналитическом) этапе студент и педагог анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления. Особое значение имеет сопровождение студента в ситуациях выбора, когда он должен осознанно принять решение. Для этого студенту важно знать цель выбора, иметь определенный объем информации о ситуации, в которой он находится. В результате анализа ситуации с помощью педагога или самостоятельно студент осуществляет свой выбор.

Каждая ситуация в процессе обучения порождает множественность вариантов решения. Психолого-педагогическое сопровождение может трактоваться как помощь студенту в совершении этого выбора, формировании ориентационного поля. Однако при осуществлении права свободного выбора специалистам сопровождения необходимо научить студента выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации и сделать первые шаги.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности студента предполагает соучастие педагога в индивидуальном развитии студента за счет отслеживания его учебных достижений, позволяющих студенту получить удовлетворение и самому осознать дальнейшие образовательные перспективы и планы.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий для выявления и развития индивидуальности студента, всех его сущностных сфер в процессе образовательной деятельности, при этом педагог и студент вступают в особые взаимоотношения, результатом которых является самостоятельное принятие студентом оптимальных решений, связанных с успешным решением образовательных задач, соответствующих его возможностям, способностям и интересам.

Эффективность образовательной деятельности студента зависит от того, как реализуются принципы психолого-педагогического сопровождения, т. е. основные положения, которыми необходимо руководствоваться субъектам ППС.

Выделяют следующие принципы психолого-педагогического сопровождения:

1. *Принцип опоры на обученность и обучаемость студента.* Он означает соотнесение уровня актуального развития (речь идет об идеях Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития) и зоны ближайшего развития на основе диагностики индивидуальных сфер студента (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк). Основным критерием оценки обучаемости в соответствии с этой концепцией является «потенциальная» способность студента к овладению новым знанием с помощью преподавателя. Этот принцип предполагает:

- проведение диагностики обученности и обучаемости после установления доверительных отношений взрослого с обучающимся;
- оказание индивидуализированной помощи со стороны педагогов на основе осознания границ собственного вмешательства в обра-

звательную деятельность студента без подавления его активности и инициативы, поддержание его мотивации как к продолжению деятельности, так и к последующему обращению за помощью в случае каких-либо затруднений;

- проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента с учетом данных диагностики;
- отбор педагогических средств (методов, технологий), адекватных уровню обученности и обучаемости студента;
- оценивание достижений студента с учетом его возможностей и способностей, обученности и обучаемости.

2. *Принцип учета и соблюдения личных образовательных, профессиональных интересов и планов студента.* Данный принцип предполагает следующие требования:

- всесторонняя и глубокая диагностика всех сфер индивидуальности студента;
- выявление и развитие познавательных интересов студента, его профессиональных планов;
- построение индивидуальных образовательных маршрутов с учетом познавательных интересов и профессиональных планов;
- создание индивидуальных образовательных программ и разработка индивидуальных учебных планов;
- организация дополнительного образования студента, развивающего и удовлетворяющего его интересы и потребности;
- использование социальных и профессиональных проб для обнаружения и проверки познавательных и профессиональных интересов.

3. *Принцип вариативности и гибкости обучения.* Этот принцип обусловлен тем, что построение индивидуальной образовательной деятельности обучающегося связано с многообразием влияния субъективных и объективных, внешних и внутренних факторов, различных воздействий и обстоятельств, своеобразно проявляющихся в каждой конкретной учебной ситуации. Постоянно меняются как характер, степень влияния этих факторов, так и сами ситуации, что требует от специалиста, педагога, психолога оперативного и гибкого реагирования на изменения как в самом студенте, так и в окружающей его среде.

4. *Принцип обеспечения субъектной позиции студента.* Субъектную позицию студента в учебном процессе можно определить как цель, условие, средство и результат психолого-педагогического сопровождения.

дения индивидуальной образовательной деятельности студента. Субъектность студента может иметь разные уровни, постоянно развивается и проявляется в разной мере в зависимости от условий.

5. *Принцип оптимистической стратегии (М. И. Рожков)*. Указанный принцип предполагает, что субъекты сопровождения образовательной деятельности студента рассматривают развитие студента с учетом его достижений, позитивных изменений в его учебной деятельности.

6. *Принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения*. Данный принцип означает, что психолого-педагогическое сопровождение понимается как система, состоящая из взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, аналитико-результативного. В каждой учебной ситуации действия специалистов выстраиваются с учетом взаимосвязи всех этих компонентов. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности студента должно осуществляться с первого года обучения, обеспечивая непрерывность и преемственность развития студента и его деятельности при переходе от одного этапа учения к другому.

7. *Принцип взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности студента*. Эффективность поддержки и помощи студенту зависит от взаимодействия специалистов, имеющих различное профессиональное видение образовательной деятельности и индивидуального развития студента. Подобное взаимодействие предполагает как четкое разграничение функций и обязанностей между субъектами ППС, так и организацию их совместной деятельности.

В то же время в ходе профессионально-личностного становления развитие студентов как специалистов сливается в единый неделимый процесс с целостным формированием профессионализма как новообразования личности молодого человека. Целостное же становление происходит на основе самореализации в профессиональной среде, что позволяет выпускнику быть конкурентоспособным специалистом.

Выбор педагогических технологий всех уровней и на всех этапах обучения предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой обеспечиваются оптимизация обучения и воспитания, преемственность между этапами профессионального образования и образовательными технологиями.

Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов является одной из важнейших проблем преподавания в вузе. Это объясняется необходимостью подготовки специалиста, обладающего личной ответственностью, готовностью самостоятельно решать возникающие вопросы.

Самостоятельная работа – это специфическая форма (вид) учебной деятельности, характеризующаяся овладением знаниями по инициативе самой личности в плане предмета занятий, объема и источников познания, установления продолжительности и времени занятий, а также выбора форм удовлетворения познавательных потребностей и интересов. Как самообразовательная деятельность СРС связана с процедурами осознания цели, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, самоорганизации, саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений самостоятельно приобретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность. Для того чтобы самостоятельная работа студентов была более продуктивной, необходимо обучать их приемам, формам и содержанию этой работы.

При решении задач формирования способности студентов к самостоятельной работе возникает проблема целенаправленного обучения формированию содержания этой работы. Такое обучение включает выработку навыков моделирования самостоятельной работы, определения оптимального распорядка дня, способов рациональной работы с учебным материалом; овладение приемами углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. Большой интерес в этом плане могут представлять предложенные А. К. Марковой приемы учебной работы, сформированность которых может служить одной из главных предпосылок и в то же время основой самостоятельной работы студентов.

Включение студентов в самостоятельную работу осуществляется поэтапно; на каждом этапе последовательно реализуются выявленные педагогические условия (А. Г. Кирюшкина).

Первый этап – ознакомление студентов с образцами действий – призван способствовать выработке положительной мотивации, общего подхода к организации самообразовательной деятельности, развитию соответствующих умений. Задачами данного этапа являются возбуждение интереса к самостоятельной работе, обеспечение правиль-

ного понимания сущности самообразовательных умений, раскрытие приемов самообразования. Реализация целей и задач первого этапа возможна как в рамках специального курса, так и непосредственно в ходе процесса обучения – на методологических и инструктивных лекциях, семинарах-практикумах. Студентам предлагаются следующие формы самостоятельной работы (с опорой на алгоритмические предписания, инструкции):

- составление структурно-логического (схематичного) конспекта с выделением в нем исходных идей, принципов, законов;
- написание резюме, составление плана, выписок, тезисов, аннотаций, библиографического списка использованных источников, систематизированной картотеки прочитанных книг.

Второй этап – формирование умений самостоятельной работы – направлен на мобилизацию и активизацию внутренних резервов студентов, на максимальное погружение их в работу с информацией, сознательное и целенаправленное извлечение и генерирование на ее основе субъективно новых знаний. На данном этапе студентам можно предложить подготовить сообщение, доклад, реферат, выступить на семинаре, научно-практической конференции, провести исследование (наблюдение, эксперимент), разработать проект, попробовать себя в роли консультанта или помощника преподавателя при плановом обсуждении локального вопроса, написать рецензию на студенческую работу.

Третий этап – совершенствование умений самостоятельной работы за счет овладения творческой рефлексивной деятельностью как одно из условий развития самообразования, самореализации и самосовершенствования.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов – это многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого – стимулирование той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию. Оно ориентировано на изменение отношений субъектов образовательной деятельности и создание условий для повышения качества образования. Психолого-педагогическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении специалистов в сфере педагогики и психологии, которые способствуют всестороннему профессиональному развитию будущего специалиста.

Заключение

Монография, безусловно, не исчерпывает всех особенностей и составляющих компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов. Она является органичным дополнением курса лекций по дисциплинам «Введение в психолого-педагогическую деятельность» и «Основы учебной деятельности».

Самостоятельная работа студентов должна не только способствовать ознакомлению с основными понятиями, закономерностями, психологическими особенностями повышения психолого-педагогической компетенции будущих специалистов (формирование общих теоретических основ психолого-педагогической направленности, развитие профессионально-психологических умений), но и помочь в ознакомлении и освоении основных способов психолого-педагогического воздействия и коррекции рассматриваемых феноменов.

Книга дает возможность изучить основные научные принципы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов, знакомит с приемами, способами, методами проектирования эффективной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и прогнозирования поведения. Эти знания помогут осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность психолога, эффективно взаимодействовать с педагогами, обучающимися и их родителями.

Мы надеемся что данное пособие мотивирует будущего специалиста на самостоятельную работу и актуализирует стремление к теоретической и практической деятельности, которая, несомненно, сложна, но вместе с тем и чрезвычайно увлекательна!

Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова; Брест. ГПИ им. А. С. Пушкина. Брест, 1998. 144 с.
2. *Айсмонтас Б. Б.* Общая психология: схемы / Б. Б. Айсмонтас. Москва: Педагогика, 2003. 278 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева; Моск. психол.-соц. ин-т. Москва; Воронеж, 1996. 431 с.
4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. 380 с.
5. *Анастаси А.* Психологическое тестирование / А. Анастаси. Москва: Знание, 1982. 320 с.
6. *Байденко В. И.* Компетентностный подход к проектированию стандартов ГОУ ВПО: методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Владос, 2005. 114 с.
7. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Педагогика, 1979. 234 с.
8. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. Москва: Педагогика, 1998. 243 с.
9. *Бодалев А. А.* Личность в общении / А. А. Бодалев. Москва: Педагогика, 1995. 272 с.
10. *Бодров В. А.* Личностные особенности педагогов и профессиональная эффективность / В. А. Бодров, Н. Ф. Лукьянова // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 43–47.
11. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1996. 344 с.
12. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. Ленинград: Наука, 1984. 352 с.
13. *Гарунов М. Г.* Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. Е. Пидкасистый. Москва: Просвещение, 1990. Вып. 1. 360 с.
14. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: Педагогика, 1998. 356 с.
15. *Гозман Л. Я.* Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. Москва: Просвещение, 1995. 120 с.
16. *Головей Л. А.* Психологическая служба в школе / Л. А. Головей, Н. А. Грищенко. Ленинград: Наука, 1997. 324 с.

17. *Граф В.* Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 226 с.
18. *Донцов В. Н.* Учебная самоорганизация студентов как фактор успешности: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. Н. Донцов. Ленинград, 1977. 290 с.
19. *Дорфман Л. Я.* Методологические основы эмпирической психологии / Л. Я. Дорфман. Москва: София, 2005. 144 с.
20. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 163 с.
21. *Дьяконов Г. В.* Психология педагогического общения / Г. В. Дьяконов. Кировоград: Модек, 1992. 356 с.
22. *Зайверт Л.* Ваше время – в Ваших руках / Л. Зайверт. Москва: Экономика, 1995. 146 с.
23. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 346 с.
24. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Педагогика, 2000. 245 с.
25. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 384 с.
26. *Зеньковский В. В.* Психология детства / В. В. Зеньковский. Москва: Педагогика, 1996. 346 с.
27. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
28. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 457 с.
29. *Инновационное обучение: стратегия и практика* / под ред. В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. 356 с.
30. *Ишков А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. Москва: АСВ, 2004. 240 с.
31. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. Москва: Знание, 1981. 256 с.
32. *Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии / В. Н. Карандашев. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 245 с.

33. *Кедров В. М.* Классификация наук / В. М. Кедров. Москва: Просвещение, 1961. 324 с.
34. *Клюева Н. В.* Технология работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. Москва: Педагогика, 2000. 284 с.
35. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. Москва: Знамя, 1988. 325 с.
36. *Крайг Р.* Психология развития / Р. Крайг. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.
37. *Краткий психологический словарь* / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 512 с.
38. *Кудрявцев Т. В.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / Т. В. Кудрявцев. Дубна, 1997. 245 с.
39. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. Москва: Просвещение, 1971. 453 с.
40. *Литвак М. Е.* Профессия – психолог / М. Е. Литвак. Ростов-на-Дону, 1999. 274 с.
41. *Лурия А. Р.* О месте психологии в ряду социальных и биологических наук / А. Р. Лурия // Вопросы философии. 1977. № 9. С. 23–27.
42. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. Москва: Педагогика, 1993. 363 с.
43. *Маркова А. К.* Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1986. 263 с.
44. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. Москва: Педагогика, 1998. 384 с.
45. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. Москва: Педагогика, 1972. 183 с.
46. *Милорадова Н. Г.* Психология и педагогика: учебник / Н. Г. Милорадова. Москва: Гардарики, 2005. 450 с.
47. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. Москва: Знание, 1998. 253 с.
48. *Моисеева О. Ю.* Психодиагностика индивидуальных особенностей личности: учебное пособие / О. Ю. Моисеева. Владивосток: Мор. гос. ун-т. 2002. 230 с.
49. *Морено Дж.* Театр спонтанности / Дж. Морено. Красноярск: Когито-Центр, 1993. 358 с.
50. *Наблюдение и наблюдательность: программы подготовки практических психологов для системы образования* / сост. Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Питер, 1994. 263 с.

51. *Немов Р. С.* Психология: учебник для студентов вузов: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: ВЛАДОС, 1995. Кн. 1. 378 с.
52. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. Москва: Знание, 1996. 473 с.
53. *Одаренные дети* / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. Москва: Знание, 1991. 359 с.
54. *Ольшанский В. Б.* Практическая психология для учителей / В. Б. Ольшанский. Москва: Знание, 1994. 284 с.
55. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 473 с.
56. *Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений* / под ред. Н. В. Ключевой. Москва: Педагогика, 2003. 362 с.
57. *Пидкасистый А. И.* Педагогика / А. И. Пидкасистый. Москва: Знание, 2002. 278 с.
58. *Платонов К. К.* О системе психологии / К. К. Платонов. Москва: Молодая гвардия, 1972. 364 с.
59. *Пономарев Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. Москва: Знание, 1976. 437 с.
60. *Практикум по психодиагностике: конкретные психодиагностические материалы.* Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 437 с.
61. *Практическая психология образования* / под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Знание, 1997. 274 с.
62. *Проблемы формирования личности* / под ред. Д. И. Фельдштейна; Ин-т практ. психологии. Воронеж, 1995. 263 с.
63. *Профессиональная педагогика* / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика, 1998. 189 с.
64. *Психогимнастика в тренинге* / под ред. Н. Ю. Хрящевой. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 138 с.
65. *Психологический словарь* / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. Москва: Знание, 1983. 794 с.
66. *Психологический словарь* / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ, 2004. 594 с.
67. *Психология и педагогика: учебное пособие* / под ред. К. А. Абульхановой. Москва: Знание, 1998. 484 с.
68. *Реан А. А.* Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. Ижевск: Прайм-ЕВРО-Знак, 1994. 253 с.

69. *Реан А. А.* Психология познания педагогом личности учащегося / А. А. Реан. Москва: Педагогика, 1990. 363 с.
70. *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 562 с.
71. *Рогов Е. Н.* Настольная книга практического психолога / Е. Н. Рогов. Москва: Педагогика, 1995. 374 с.
72. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. Москва: София, 1994.
73. *Роджерс К.* Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 36–43.
74. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1999. 563 с.
75. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, П. С. Подымова. Москва: Педагогика, 1997. 273 с.
76. *Словарь* практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2002. 563 с.
77. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. Москва: Просвещение, 1995. 243 с.
78. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 544 с.
79. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Талызина. Москва: Академия, 2003. 473 с.
80. *Тутышкин Н. К.* Основы самоуправления учебной деятельностью / Н. К. Тутышкин. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. 353 с.
81. *Узнадзе Д. Н.* Психологические мотивации поведения человека / Д. Н. Узнадзе. Москва: Знание, 1989. 274 с.
82. *Усманов С. М.* К изучению передового опыта по планированию и организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов / С. М. Усманов // Подготовка учителя в условиях непрерывного образования. Уфа: Педагогика, 1989. С. 201–206.
83. *Федорова Е. Ф.* Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию / Е. Ф. Федорова. Челябинск: Наука, 1999. 174 с.
84. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. Москва: Педагогика, 1989. 364 с.

85. *Филькевич И. В.* К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе / И. В. Филькевич // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. Ленинград: Изд-во Пед. ун-та, 1988. 223 с.

86. *Формирование* и развитие профессионального сознания студентов: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Г. В. Акопов. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1991. 194 с.

87. *Формирование* общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М. В. Ларионова [и др.]. Москва: Изд-во ГУВШЭ, 2004. 273 с.

88. *Фридман Л. М.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. Москва: Знание, 1998. 264 с.

89. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: в 2 томах / Х. Хекхаузен. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 860 с.

90. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 452 с.

91. *Храмова Г. М.* Использование активных методов обучения в организации самостоятельной работы студентов / Г. М. Храмова // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Саранск, 1992. Вып. 2. С. 31–33.

92. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение / Н. И. Чуприкова. Москва: Знание, 1995. 284 с.

93. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. Москва: Знание, 1999. 264 с.

94. *Шрейдер Р. В.* Уровень профессионализации как фактор, определяющий структуру профессионально важных качеств / Р. В. Шрейдер // Проблемы системогенеза деятельности / под ред. В. Д. Шадрикова; ИП РАН; Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 1980. 273 с.

95. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1999. 284 с.

96. *Якунин В. А.* Педагогическая психология / В. А. Якунин. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 473 с.

97. *Ярошевский М. Г.* Психология творчества и творчество в психологии / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 34–46.

Методика изучения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель – освоение основных структурных компонентов и способов диагностики компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) ознакомиться с методикой диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) интерпретировать полученные данные с учетом индивидуальных особенностей студентов, проанализировать и обсудить каждый из компонентов самоорганизации;
- 3) обучить навыкам формирования самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Основные теоретические положения

Процесс самоорганизации характеризуется теми путями и способами, которые личность прокладывает для достижения целей своего развития. А. Д. Ишков с позиций личностно-деятельностного подхода провел анализ базовых структурно-функциональных моделей процесса самоорганизации и выделил пять наиболее значимых функциональных компонентов процесса самоорганизации, присутствующих в подавляющем большинстве рассмотренных деятельностных моделей самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и коррекцию, добавив к ним шестой личностный компонент – волевые усилия.

Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (ДОС-39)¹

Опросник разработан А. Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации. Он содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации (волевые

¹ Милорадова Н. Г. Психология и педагогика [46, с. 306–310]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

усилия) и пяти функциональных компонентов, к которым относятся целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция.

Инструкция

Опросник позволяет выявить Ваши индивидуальные особенности самоорганизации. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в деятельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибальной шкале (табл. 1).

- 3 – не согласен полностью; 1 – скорее согласен, чем не согласен;
 –2 – не согласен частично; 2 – согласен частично;
 –1 – скорее не согласен, чем со- 3 – согласен полностью.
 гласен;

Таблица 1

Бланк ответов

Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30			

Текст опросника

1. У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни.

2. Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий.

3. Я систематически контролирую результаты своей деятельности.

4. Я могу действовать, невзирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению.

5. Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях.
6. Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях, представляю результат ее осуществления.
7. Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я, в первую очередь, направляю свои усилия на создание этих возможностей.
8. Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации.
9. Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять.
10. К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени.
11. Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения.
12. Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т. п.
13. Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными.
14. Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий.
15. Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности.
16. Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней.
17. Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты.
18. Я формулирую для себя цели, которые должен достичь в ближайшее время.
19. Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие мне добиться успеха, чтобы использовать их в дальнейшем.
20. Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели.
21. Я смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания».
22. У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь.
23. В конце дня я анализирую, где и по каким причинам я напрасно потерял время.
24. Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом.
25. Я обладаю таким качеством, как настойчивость.
26. Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации.

27. Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты.

28. Планируя свою деятельность, я сразу устанавливаю критерии, по которым буду определять степень осуществления плана.

29. Я планирую свою работу на следующий день.

30. Я периодически провожу оценку своей деятельности.

31. Я без особого труда подчиняю свои действия принятым мною решениям.

32. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

33. Ставя перед собой цель, я определяю, имеются ли у меня все необходимые возможности для ее достижения.

34. Я контролирую все свои действия.

35. Неожиданности выбивают меня из колеи.

36. Для фиксации поручений, заданий и просьб я использую определенную систему.

37. Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных.

38. Я ищу причины отклонений достигнутых результатов от ранее запланированных.

39. Препятствия на пути к цели мобилизуют меня, придавая силы.

Обработка результатов

1. Подсчитайте «сырые» баллы по частным шкалам опросника:

• Шкала «Целеполагание (Ц/п)» (14 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 1+; 3+; 6+; 7+; 10+; 14+; 16+; 20+; 22+; 25+; 27+; 31+; 34+; 39+.

• Шкала «Анализ ситуации (Ас)» (14 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 21+; 23+; 28+; 33+; 36+; 37+; 38+.

• Шкала «Планирование (Пл)» (11 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 3+; 12+; 18+; 23+; 24+; 27+; 28+; 29+; 34+; 36+; 37+.

• Шкала «Самоконтроль (С/к)» (15 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 2+; 3+; 13+; 16+; 17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+.

• Шкала «Коррекция (Кор)» (10 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 5-; 9-; 14+; 15+; 21-; 25+; 26+; 27-; 32+; 35-.

• Шкала «Волевые усилия (Ву)» (10 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 4+; 6+; 7+; 8+; 14+; 18+; 20+; 27-; 31+; 39+.

2. С помощью табл. 2 переведите полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (стены).

Стандартный балл по интегральной шкале «Уровень самоорганизации (С/о)» определяется как среднеарифметическое стенов шести частных шкал, округленное до целого числа:

$$C/o = \frac{Ц/п + Ас + Пл + С/к + Кор + Ву}{6}$$

Таблица 2

Перевод «сырых» баллов в стены

Стены	«Сырые» баллы по шкалам					
	Ц/п	Ас	Пл	С/к	Кор	Ву
1	-42 ... -7	-42 ... -16	-33 ... -17	-45 ... -15	-30 ... -10	-30 ... -10
2	-6 ... -2	-15 ... -9	-16 ... -12	-14 ... -8	-9 ... -8	-9 ... -3
3	-1 ... 4	-8 ... -3	-11 ... -8	-7 ... -2	-7 ... -4	-2 ... 0
4	5 ... 10	-2 ... 1	-7 ... -3	-1 ... 3	-3 ... -2	1 ... 3
5	11 ... 15	2 ... 6	-2 ... 4	4 ... 9	-1 ... 2	4 ... 7
6	16 ... 19	7 ... 13	5 ... 9	10 ... 18	3 ... 4	8 ... 10
7	20 ... 24	14 ... 17	10 ... 15	19 ... 23	5 ... 7	11 ... 13
8	25 ... 29	18 ... 23	16 ... 21	24 ... 29	8 ... 9	14 ... 16
9	30 ... 34	24 ... 27	22 ... 25	30 ... 35	10	17 ... 19
10	35 ... 42	28 ... 42	26 ... 33	36 ... 45	11 ... 30	20 ... 30

3. По каждой шкале отметьте полученные стены в соответствующих ячейках профиля самоорганизации и соедините метки соседних шкал прямыми линиями (табл. 3).

Таблица 3

Профиль самоорганизации

Шкалы	Уровень развития									
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Целеполагание										
Анализ ситуации										
Планирование										

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Самоконтроль										
Коррекция										
Волевые усилия										
Уровень самоорганизации										

Интерпретация результатов

Результаты по шкале «Целеполагание» (Ц/п) отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели: чем выше показатели, тем более эффективно реализуется данный функциональный компонент.

Результаты по шкале «Анализ ситуации» (Ас) отражают уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели.

Результаты по шкале «Планирование» (Пл) отражают уровень развития навыков планирования человеком собственной деятельности.

Результаты по шкале «Самоконтроль» (С/к) отражают уровень развития навыков контроля и оценки человеком собственных действий, психических процессов и состояний.

Результаты по шкале «Коррекция» (Кор) отражают уровень развития навыков коррекции человеком своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом.

Результаты по шкале «Волевые усилия» (Ву) отражают уровень развития навыков регуляции человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Демонстрируют развитость волевых качеств, умение преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия. Характеризуют способность субъекта мобилизовать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность, что обеспечивает необходимое побуждение, иницирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу реализации плана.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации» (С/о) отражают общий уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности: чем выше показатели, тем более высоким уровнем самоорганизации обладает данный человек.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение следующим понятиям: «самоорганизация», «целеполагание», «планирование», «самоконтроль», «коррекция».
2. Постройте и проанализируйте свой профиль самоорганизации, опираясь на данные диагностики.
3. От чего зависит высокий уровень развития самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студента?
4. Какие способы и приемы эффективной самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности Вы знаете?

Наблюдение как метод диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов¹

Цель – освоение метода наблюдения и обсуждение его возможностей при диагностике компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) рассмотреть особенности применения метода наблюдения в диагностике компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) сформировать у студентов навыки и умения проведения психологического наблюдения;
- 3) провести обучение студентов навыкам формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности с целью реорганизации режима дня на основе анализа своего бюджета времени.

Основные теоретические положения

Метод наблюдения является одним из основных методов эмпирического психологического исследования и предполагает целенаправленное, систематичное восприятие психических явлений для определения смысла этих явлений и изучения их специфических изменений в определенных условиях. Он включает элементы теоретического мышления (замысел, система методических приемов, осмысление и контроль результатов) и количественные методы (шкалирование, табулирование, анализ и пр.).

Наблюдение – целенаправленное, организованное восприятие и регистрация поведения объекта. Как научный эмпирический метод наблюдение широко применяется в различных областях психологии, когда особое значение имеет фиксация особенностей естественного поведения человека в привычных для него условиях и когда вмешатель-

¹ Милорадова Н. Г. Психология и педагогика [46, с. 260–269]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

ство экспериментатора нарушает процесс взаимодействия человека со средой. Достоинство метода наблюдения заключается в том, что объект наблюдения не ощущает себя таковым, как правило, не знает о наблюдении и в естественной ситуации ведет себя естественно. Недостатки же обусловлены тем, что трудно предвидеть изменения ситуации, в которой осуществляется наблюдение, невозможно их контролировать, зафиксировать все изменения ситуации.

Невольно наблюдатель выделяет в ней самые важные, с его точки зрения, элементы, бессознательно игнорируя другие. Недостатком является и трудоемкость метода.

Наблюдение – незаменимый метод, если необходимо исследовать естественное поведение без вмешательства извне в ситуацию, когда нужно получить целостную картину происходящего и отразить поведение индивидов во всей полноте. Результаты наблюдения за испытуемым становятся важнейшей дополнительной информацией для исследователя.

Нельзя не отметить такой вид наблюдения, как самонаблюдение. Его используют в целях устранения недостатков метода наблюдения. *Самонаблюдение* – наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни. Самонаблюдение позволяет зафиксировать проявления внутренней жизни человека – переживания, мысли, чувства, эмоции и т. д.

Методика «Самофотография рабочего дня»

Методика «Самофотография рабочего дня» может применяться при изучении эффективности и оптимальности профессиональной деятельности. Наблюдение по этой методике состоит в том, что наблюдатель отмечает в протоколе все виды занятий, фиксирует по времени моменты их смены.

Примером категоризированного протокола наблюдений за трудовым поведением человека во времени является хронокарта, разработанная К. Гастевым, которая используется для изучения утомления работников, студентов и т. д. Измерение временных параметров деятельности позволяет многое объяснить на основе сведений о длительности выполнения разных операций и о том, в какой последовательности выполняются они в течение рабочего дня.

Можно выделить преобладающий тип трудовой нагрузки, дать психофизиологическую характеристику системы функций, с помощью которых осуществляется данная трудовая деятельность. Чередование видов занятий по времени – важная составляющая планирования и организации труда.

Затем составляется хронокарта – графическое представление различных видов трудовой активности. При заполнении хронокарты наблюдатель должен записывать ту работу, которой он занят, или то состояние, в котором он находится. Против той или иной статьи времени заштриховывает клетки, которые соответствуют времени, в течение которого данная деятельность осуществляется.

В зависимости от цели исследования категории наблюдения могут быть более или менее дробными. Точность измерения по времени составляет либо 1 ч, либо 30 мин. С помощью хронокарты определяется суточный бюджет времени. Бюджет времени представляет собой соотношение времени, отводимого на разные виды занятий и отдыха, выраженное в часах, минутах, процентах. В заключении дается интерпретация работы.

Фотография рабочего времени – это наблюдение, измерение и последовательная запись всех затрат времени на протяжении какого-либо периода с целью изучения распределения времени и утомляемости (если период наблюдения совпадает с продолжительностью рабочего дня, это будет фотография рабочего дня).

Объектом фотографии могут быть люди, машины или производственный процесс в целом. Если объектом наблюдения является один человек (рабочий, студент и пр.), то фотография рабочего времени является индивидуальной, а если группа людей – групповой. Когда же затраты рабочего времени фиксируются самим человеком (в данном исследовании – студентом), имеет место самофотография рабочего времени с целью определения продолжительности отдельных работ, фактического фонда времени, установления соотношения между отдельными видами затрат времени для дальнейшего рационального планирования деятельности.

Фотография рабочего времени проводится в три этапа.

Первый этап включает наблюдение (в данном исследовании самонаблюдение) и изучение всех затрат времени; результаты фиксируются

в специальных учетных листах – хронокартах (примером категоризованного протокола наблюдений за трудовым поведением человека во времени является хронокарта, разработанная К. Гастевым, которая используется для изучения утомления работников, студентов и т. д.). Они дают полную картину затрат времени в течение дня. В учетном листе ведется почасовая регистрация затрат времени. Можно еще более детализировать учет, но чрезмерная детализация лишь внешне улучшает учет, он становится громоздким и сложным, наглядность пропадает, требуется много времени для обработки его результатов.

На втором этапе проводится анализ результатов наблюдения (самонаблюдения), т. е. составляются таблицы суточного бюджета времени, осуществляется анализ режима труда и отдыха, продолжительности и смены занятий. Технические приемы и средства анализа черпаются из арсенала математической статистики и графических методов.

На третьем этапе оформляются заключение по работе, рекомендации по рационализации деятельности, планированию рабочего времени.

Инструкция составления хронограмм

В зависимости от цели исследования категории наблюдения могут быть более или менее дробными. При заполнении хронокарты наблюдатель должен записывать ту работу, которой он занят, или то состояние, в котором он находится. Против той или иной статьи времени он заштриховывает клетки, которые соответствуют времени, в течение которого данная деятельность осуществляется. Точность измерения по времени составляет либо 1 ч, либо 30 мин (табл. 1).

Анализ хронокарты

С помощью хронокарты составляется суточный бюджет времени. Бюджет времени, представляющий собой соотношение времени на разные виды занятий и отдыха, выражен в часах, минутах, процентах.

Для того чтобы рассчитать бюджет времени на один день, необходимо:

- ввести более крупные виды деятельности и состояния;
- отразить суммарное время;
- вывести среднее время в часах (минутах) и процентах на один день.

Таблица 1

Пример составления хронокарты

Виды деятельности	Часы																							
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Сон	///	///	///	///	///	///	///																	
Подъем и уборка постели								///	///															
Приготовление завтрака									///	///														
Просмотр телевизора											///													
Зарядка											///													
Приготовление обеда												///												
Подготовка к занятиям												///												
Поездка в университет													///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
Занятия																				///	///	///	///	///
Поездка домой																				///	///	///	///	///
Ужин и общение с близкими																					///	///	///	///
Отдых																							///	///

По таблице суточного бюджета времени проводится анализ режима труда и отдыха, смены занятий, определяются плюсы и минусы использованного времени (табл. 2).

Таблица 2

Пример суточного бюджета времени

Отдых пассивный	Время, ч	Отдых активный	Время, ч	Академическая деятельность	Время, ч	Вспомогательная деятельность	Время, ч
Просмотр телевизора	1	Зарядка	1	Занятия	4	Подъем и уборка постели	1
Сон	8	Общение с близкими	1			Приготовление завтрака	1
Отдых	2					Приготовление обеда	1
						Подготовка к занятиям	1
						Поездка в университет	1
						Поездка домой	1
Σ	11		2		4		6
	45,8%		8,6%		18,6%		27%

После завершения работы делаются выводы и составляются рекомендации по оптимизации использования временных ресурсов.

Домашнее задание

На следующее занятие принесите заполненную хронокарту (см. табл. 1), предварительно проведя ее анализ.

При проведении анализа:

- 1) подсчитайте среднеедневные затраты по каждому виду деятельности (суммарное количество времени за неделю разделите на 7);
- 2) подсчитайте потери времени;
- 3) подумайте, как можно более эффективно организовать свой распорядок дня.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте метод наблюдения, его возможности и ограничения для диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

2. Какие условия должен выполнять наблюдатель для минимизации влияния на результаты наблюдения посторонних неконтролируемых факторов?

3. Опишите особенности фиксации, обработки и интерпретации результатов наблюдения и самонаблюдения.

4. Какие общепсихологические методы используются для диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов?

Диагностика стиля учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель – освоение основных структурных компонентов и способов диагностики стиля учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) ознакомиться с методикой диагностики стиля учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) интерпретировать полученные данные с учетом индивидуальных особенностей студентов, проанализировать и обсудить каждый стиль учебно-профессиональной деятельности;
- 3) обучить студентов навыкам осознания закономерностей функционирования стилей учебно-профессиональной деятельности с целью оптимизации процесса обучения.

Опросник стилей деятельности СД-36¹

Опросник разработан А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой на основе опросника «Learning Styles Questionnaire» П. Хони и А. Мэмфорда.

Инструкция

Опросник позволяет выявить предпочитаемый Вами стиль деятельности. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в деятельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибальной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на бланке ответов.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| –3 – не согласен полностью; | 1 – скорее согласен, чем не согласен; |
| –2 – не согласен частично; | 2 – согласен частично; |
| –1 – скорее не согласен, чем согласен; | 3 – согласен полностью. |

¹ См. кн. Н. Г. Милорадовой «Психология и педагогика» [46, с. 312–319]. Текст приведен с некоторыми изменениями.

Текст опросника

1. В обсуждениях стараюсь придерживаться сути дела и избегать пространных рассуждений.
2. Испытываю дискомфорт, если вынужден выполнять работу в спешке.
3. Обычно точно знаю, что правильно, а что неправильно, что хорошо, а что плохо.
4. Порой действую без учета возможных последствий.
5. Придерживаюсь установленных процедур и правил, пока они эффективны.
6. Предпочитаю принимать решения осторожно, взвесив несколько альтернативных вариантов.
7. Легкомысленные, несерьезные люди меня обычно раздражают.
8. Считаю, что формальные процедуры и правила ограничивают людей.
9. Новые, интересные идеи стремлюсь немедленно реализовать на практике.
10. Уделяю пристальное внимание деталям, прежде чем прийти к какому-либо заключению.
11. Склонен общаться, соблюдая дистанцию, и поддерживать несколько формальные отношения с коллегами.
12. Полагаю, что действия, основанные на чувствах, являются столь же здоровыми, как и действия, основанные на обдумывании и анализе.
13. Ориентирован, в первую очередь, на завершение запланированной работы.
14. Осторожен и не делаю слишком поспешных выводов.
15. Не терплю неупорядоченности и предпочитаю все «увязывать» в согласованные схемы.
16. Предпочитаю реагировать на события спонтанно и гибко.
17. Меня обычно привлекают конкретные приемы и техники, непосредственно реализуемые на практике.
18. В дискуссиях нравится наблюдать за поведением других участников.
19. Склонен соотносить свои действия с некоторыми общими принципами.

20. Чувствую себя не очень комфортно в обществе спокойных вдумчивых людей.

21. Предпочитаю оценивать идеи по практической пользе от них.

22. Обычно выслушиваю мнение других людей, прежде чем самому что-либо предпринять.

23. Склонен решать проблемы последовательно, продвигаясь шаг за шагом.

24. Предпочитаю наслаждаться настоящим моментом, не отвлекаясь на мысли о прошлом или будущем.

25. В ходе обсуждения меня обычно раздражают любые отклонения от темы.

26. При подготовке доклада, реферата или выступления делаю множество черновых набросков.

27. Меня интересуют общие принципы и теории, подводящие основание под факты и события.

28. Много и ярко говорю.

29. Не обращаю внимания на чувства людей, пока работа не закончена.

30. Прежде чем действовать, как правило, все тщательно обдумываю.

31. Стараюсь избегать обсуждения субъективных или неоднозначных тем.

32. Новые, необычные идеи меня привлекают в большей степени, чем простые и легко реализуемые на практике.

33. Люди часто считают, что я не чувствителен к их переживаниям и эмоциям.

34. В целом охотнее слушаю, чем говорю.

35. Предпочитаю, чтобы все мероприятия проводились в соответствии с намеченным планом.

36. Быстро надоедает работа, требующая внимательного отношения к деталям.

Обработка результатов

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов в каждом столбце «Ответ» и запишите результат в свободную ячейку ниже, рядом с ячейкой «Итого» («Итого П» – степень проявленности стиля «Прагматик»; «Итого Р» – степень проявленности стиля «Рефлексирую»

щий); «Итого Т» – степень проявленности стиля «Теоретик»; «Итого Д» – это степень проявленности стиля «Деятель») (табл. 1).

Таблица 1

Бланк ответов

№ вопроса	Ответ						
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
Итого П		Итого Р		Итого Т		Итого Д	

2. С помощью табл. 2 пересчитайте полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (децили), группируемые по принципу равенства накопленных частот, и запишите результат в нижнюю свободную ячейку бланка ответов (см. табл. 1).

Таблица 2

Перевод «сырых» баллов в стандартные баллы (децили)

Децили	«Сырые» баллы по шкалам опросника «СД-36»			
	Прагматик	Рефлексирующий	Теоретик	Деятель
1	-27 ... -2	-27 ... -6	-27 ... -3	-27 ... -7
2	-1 ... 1	-5 ... -2	-2 ... 1	-6 ... -2
3	2 ... 3	-1 ... 2	2 ... 4	-1 ... 0
4	4 ... 5	3 ... 4	5	1 ... 3
5	6 ... 7	5 ... 6	6 ... 7	4 ... 6
6	8 ... 9	7 ... 10	8 ... 9	7 ... 9
7	10 ... 12	11 ... 13	10 ... 12	10 ... 12
8	13	14 ... 15	13 ... 16	13 ... 14
9	14 ... 16	16 ... 18	17 ... 20	15 ... 17
10	17 ... 27	19 ... 27	21 ... 27	18 ... 27

3. Отложите полученные результаты по каждому стилю на соответствующих осях диаграммы «Профиль стилей деятельности» и соедините их прямыми линиями, построив, таким образом, четырехугольник с вершинами на осях (рисунок).



Профиль стилей деятельности

Описание стилей деятельности

Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Деятели быстро и полностью включаются в любую деятельность («легки на подъем»). Они открыты, доброжелательны и полны энтузиазма. Любят пробовать все «здесь и сейчас» своими руками и охотно участвуют в экспериментах. Часто им проще что-либо сделать, чем просчитывать последствия. Их дни заполнены действиями, и, освоив что-нибудь, они сразу же переходят к следующему, так как все уже испробованное им быстро надоедает. Умеют общаться, легко взаимодействуют с другими людьми. Деятели обучаются через конкретную деятельность методом проб и ошибок. Учащиеся-деятели нетерпеливы и желают все сделать сами, не ожидая указаний. Это подталкивает их к спонтанным ответам и ведет к быстрому переключению на что-нибудь новое. Медленная, методическая работа быстро им надоедает, и они часто выходят в лидеры, чтобы двигаться вперед. Их лозунг – «Я хочу сделать это».

Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт. Рефлексирующие живут по принципу «ожидай и смотри». Обычно стремятся держаться в стороне от активности, чтобы иметь возможность тщательно обдумать ситуацию и рассмотреть ее с разных точек зрения.

Для своих размышлений они используют данные, которые собирают самостоятельно и получают от других людей. Скрупулезный подбор и анализ опытных данных имеет для них основное значение, поэтому они часто откладывают принятие окончательного решения до последнего момента. Прежде чем начать действовать, они предпочитают рассмотреть все нюансы и подтексты. Рефлексирующие учащиеся не дают первый ответ, который приходит в голову, они ищут больше информации и пытаются размышлять. Рефлексирующие часто не понимают, что нужно делать, и поэтому советуются с другими людьми, пытаясь узнать их мнение. Их лозунг – «Я хочу подумать об этом».

Теоретик – объективный, рациональный интеллигент. Теоретики на основе наблюдений и рефлексии (анализа) опыта формируют (синтезируют) порой весьма сложные, но корректные с точки зрения логики теории. Они стараются все разрозненные факты и наблюдения классифицировать и вписать в рациональную схему. Сильны в области построения фундаментальных предположений, теорий, моделей и системного мышления. Теоретики обучаются через абстрактную концептуализацию, они пытаются сформировать всеохватывающую логическую систему. В решении проблем они продвигаются шаг за шагом, выдвигая предположения и создавая правила из частных случаев. Конкретные примеры они воспринимают как слишком ограниченные для понимания целого. Их усилия направлены на получение целостной картины явления, ситуации. При этом они пытаются отделить чувства и личные мнения, часто небрежно относясь к чувствам других людей. Их лозунг – «Я хочу понять это».

Прагматик – практичный, целесообразный реалист. Прагматики ищут возможности практического применения идей, теорий и методов. Быстро и уверенно работают над идеями, которые их привлекли. Им нравится, когда им показывают, как что-то нужно делать, и они сразу пытаются использовать новые знания на практике. Не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, проявляют себя как практичные люди, которые любят принимать конкретные решения. Важным для них является поиск наиболее эффективного пути осуществления того, что они узнали. Прагматики энергичны, нетерпеливы и выбирают наиболее короткие пути решения проблем. Новые проблемы они рассматривают как новые возможности для движения вперед. Их лозунг – «Я хочу найти наилучший путь».

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятиям «стиль», «стиль деятельности», «деятельность».
2. Постройте и проанализируйте свой профиль стиля учебно-профессиональной деятельности, опираясь на данные диагностики.
3. От чего зависит эффективность учебно-профессиональной деятельности студента? Как научиться планировать свое время?
4. Какие стили учебно-профессиональной деятельности позволяет диагностировать методика СД-36 А. Д. Ишкова и Н. Г. Милоградской?

Диагностика смысловых базовых установок

Цель – освоение основных структурных компонентов и способов диагностики смысловой базовой установки учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) ознакомиться с методикой диагностики смысловой базовой установки учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) интерпретировать полученные данные с учетом индивидуальных особенностей студентов, проанализировать и обсудить каждую базовую установку;
- 3) обучить студентов навыкам осознания закономерностей регулятивного действия смысловой базовой установки в плане оптимизации процесса обучения.

Основные теоретические положения

В опроснике «Смысловые базовые установки» рассматриваются семь базовых смысловых установок, которые в случае их неадекватности могут существенно осложнить жизнь человека. Установки диагностируются с помощью соответствующих шкал опросника, позволяя выявить:

- три вида зависимостей – вербальную, эмоциональную и зависимость от достижений;
- два вида требовательности – к себе и к другим;
- два вида ответственности – за других и за себя.

Опросник «Смысловые базовые установки» (СБУ)¹

Инструкция

Опросник позволяет выявить Ваши базовые смысловые установки. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей открытости. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными

¹ Адаптация А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой опросника «Шкала дисфункциональности» Д. Бернса [46, с. 215]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в представлениях и поведении людей (табл. 1). Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже пятибалльной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на бланке ответов (табл. 2).

–2 – не согласен полностью;

–1 – не согласен частично;

0 – нейтрален;

1 – согласен частично;

2 – согласен полностью;

Таблица 1

Текст опросника

№ п/п	Утверждение
1	2
1	Я расстраиваюсь, когда меня критикуют
2	Я не могу быть счастлив, когда меня не любят
3	Достойный человек должен хоть в чем-нибудь быть выдающимся
4	Не имеет смысла браться за работу, в которой ты не ас
5	Если я что-то заслужил, то должен обязательно получить это
6	Я ответственен за поведение близких мне людей
7	Я не должен контролировать свои чувства, если случается что-то плохое
8	Интересы других людей для меня важнее собственных
9	Если меня не любят, то я обречен на несчастье
10	Без продуктивной, творческой деятельности жизнь теряет смысл
11	Не следует выказывать свои слабости
12	Если на моем пути встречаются препятствия, то я расстраиваюсь
13	Я чувствую себя виноватым, если моя критика кого-то расстроила
14	Отрицательные переживания – это нормальная часть повседневной жизни и нет смысла от них избавляться
15	Без поддержки окружающих я чувствую себя несчастным
16	Если близкие люди отвернулись от меня, то со мной что-то не так
17	Творческие люди полезнее людей, занятых обыденной работой
18	Надо стараться делать все как можно лучше
19	Если интересы других я ставлю выше, чем свои, то эти люди обязаны при необходимости помогать мне
20	Высокоморальный человек обязан помогать всем нуждающимся

Окончание табл. 1

1	2
21	Часто мое настроение зависит от вещей, которые находятся вне моего контроля: прошлое, биоритмы, гормональные циклы, судьба...
22	Я следую советам людей, которых уважаю
23	Если любимый не отвечает мне взаимностью, значит, меня невозможно любить
24	Если я работаю хуже других, значит, я хуже, чем они
25	Я расстраиваюсь, когда совершаю ошибки
26	Если я хороший супруг, то моя половина обязана меня любить
27	Если поведение ребенка не соответствует принятым нормам, то это вина родителей
28	Мое счастье зависит от моей судьбы
29	Мое чувство собственного достоинства зависит от мнения окружающих
30	Одинокие люди несчастны
31	Если я не справляюсь с работой, значит, я не сложился как личность
32	Не ставя перед собой максимально возможных целей, я обязательно скачусь вниз
33	Если я хорошо отношусь к кому-нибудь, то и он должен отвечать мне тем же
34	Я должен уметь помочь каждому
35	Люди, на которых лежит печать успеха (хороший внешний вид, социальный статус, благосостояние или слава), обычно более счастливы, чем те, у кого этого нет

Таблица 2

Бланк ответов

№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы
1		2		3		4		5		6		7	
8		9		10		11		12		13		14	
15		16		17		18		19		20		21	
22		23		24		25		26		27		28	
29		30		31		32		33		34		35	
Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ	
Шкала I		Шкала II		Шкала III		Шкала IV		Шкала V		Шкала VI		Шкала VII	

Обработка результатов

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов (с учетом их знака) в каждом столбце «баллы» и запишите результат в свободную ячейку справа от ячейки со значком Σ соответствующего столбца.

2. С помощью табл. 3 пересчитайте полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (стены) и запишите результат в нижнюю свободную ячейку соответствующего столбца (табл. 2).

Таблица 3

Перевод «сырых» баллов в стандартные баллы (стены)

Стены	«Сырые» баллы по шкалам опросника СБУ						
	Шкала I	Шкала II	Шкала III	Шкала IV	Шкала V	Шкала VI	Шкала VII
1	-10 ... -8	-10 ... -9	-10 ... -7	-10 ... -5	-10 ... -5	-10 ... -9	-10 ... -7
2	-7	-8 ... -7	-6 ... -5	-4 ... -3	-4	-8 ... -7	-6
3	-6 ... -5	-6	-4	-2 ... -1	-3	-6 ... -5	-5
4	-4 ... -3	-5 ... -4	-3 ... -2	0 ... 1	-2 ... -1	-4	-4 ... -3
5	-2 ... -1	-3 ... -2	-1	2	0 ... 1	-3 ... -2	-2 ... -1
6	0	-1 ... 0	0 ... 1	3	2 ... 4	-1 ... 0	0 ... 1
7	1 ... 2	1	2	4 ... 5	5	1 ... 2	2 ... 3
8	3	2 ... 3	3	6	6	3 ... 4	4
9	4	4 ... 5	4	7	7	5 ... 6	5 ... 6
10	5 ... 10	6 ... 10	5 ... 10	8 ... 10	8 ... 10	7 ... 10	7 ... 10

3. По каждой шкале отметьте полученные стены в соответствующих ячейках личного профиля и соедините метки соседних шкал прямыми линиями (табл. 4).

Таблица 4

Личностный профиль смысловых базовых установок

Шкалы	Стены									
	Опасно низкий уровень		Низкий уровень		Адекватный уровень		Высокий уровень		Опасно высокий уровень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Шкала I										
Шкала II										

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Шкала III										
Шкала IV										
Шкала V										
Шкала VI										
Шкала VII										

Интерпретация результатов

I. Шкала «Вербальная зависимость» оценивает тенденцию человека ставить свое самоуважение в зависимость от мнения окружающих. Адекватный результат показывает, что вербальная зависимость человека находится в пределах нормы, у него здоровое чувство собственного достоинства, нормальная реакция на критику и одобрение. Критика может быть ему неприятна, но она не снижает его самооценки. Похвала может его порадовать, но она не нужна ему, чтобы уважать себя.

Высокий результат говорит о чрезмерной зависимости человека от мнения окружающих. Он чрезвычайно чутко реагирует на высказывания в свой адрес. Если такого человека критикуют или ругают, то он чувствует себя виноватым и несчастным, его самооценка резко снижается. Если его похвалят, то он мгновенно расцветает, и в этот момент его можно просить о чем угодно. Поэтому им легко манипулировать. Связывать собственное достоинство с мнением окружающих и смотреть на себя глазами других людей – это вредная привычка, рудимент из детства. Такой человек, страшаясь критики, унижения или отвержения, старается избегать конфликтов, боится отказывать людям и часто предает собственные интересы в угоду другим. Следует помнить, что компенсировать недостаток самоуважения за счет внешней положительной оценки невозможно.

Низкий результат характерен для людей крайне самоуверенных, игнорирующих мнение окружающих, ведущих асоциальный образ жизни, что может привести к конфликту с обществом, правонарушениям.

II. Шкала «Эмоциональная зависимость» оценивает зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей. Адекватный результат показывает, что эмоциональная зависимость человека находится в пределах нормы. Ему важна эмоциональ-

ная поддержка со стороны близких людей, но он обладает чувством любви и уважения к самому себе, интересуется многими аспектами жизни и поэтому не связан по рукам и ногам чувствами окружающих его людей. Он относится к эмоциональной поддержке как к желаемому, но не необходимому. Все это притягивает к нему людей, которые хорошо себя чувствуют рядом с ним.

Высокий результат говорит о том, что человек эмоционально зависим. Он не хочет самостоятельно нести ответственность за свою эмоциональную жизнь. Настойчиво требует любви и внимания и, когда не имеет этого, мгновенно теряет уверенность, чувствуя себя как рыба без воды. «Ты испортил мне настроение!» – его обычная фраза. Он соглашается на подчинение и будет терпеть унижение, боясь, что его отвергнут. Как результат такого поведения – потеря уважения. Эмоционально зависимые люди обременительны для окружающих и поэтому часто остаются в одиночестве. При желании такими людьми легко управлять, используя их в своих целях.

Низкий результат характерен для людей эмоционально нечувствительных («холодных») или боящихся и прячущих свои переживания. Они тяжелы в общении, и их поведение отталкивает людей.

III. *Шкала «Зависимость от достижений»* оценивает зависимость самооценки человека от его успехов. Адекватный результат говорит о том, что зависимость человека от своих достижений находится в пределах нормы. Он получает удовлетворение от работы, но это для него не единственный путь поддержания самоуважения и самооценки. У него есть и другие сферы, в которых он может реализовать себя. Быть продуктивным и многого достигать в работе, безусловно, приятно. Но нет необходимости заслуживать любовь и уважение изнурительным трудом, для счастья это вовсе не обязательно: успех и слава счастья не гарантируют.

Высокий результат показывает зависимость человека от собственных достижений. Он не просто зависит от работы, а видит себя как товар на рынке. Все его радости связаны с успехами в делах. Он считает свои творческие достижения залогом счастья и надеется его достичь, приложив лишь немного больше усилий. При успешной карьере он становится трудоголиком, который в случае неудач впадает в депрессию, так как другие источники получения удовольствия у него отсутствуют. Если такой человек не может продолжать работу (ухо-

дит в отставку, на пенсию или заболевает), то у него возникает опасность эмоционального срыва, поскольку он чувствует себя использованным и выброшенным на помойку.

Низкий результат характерен для людей с неадекватной самооценкой, которая не связана с реальными результатами их деятельности.

IV. Шкала «Требовательность к себе» оценивает склонность человека к «безупречности». Адекватный результат говорит об умеренной требовательности респондента к себе. Этот человек способен ставить разумные цели и испытывать удовольствие от самого процесса достижения цели. Он понимает, что не обязан быть выдающимся во всем и не должен постоянно стараться. Он не боится ошибок, рассматривая их как прекрасную возможность чему-то научиться и улучшить себя. Может показаться парадоксальным, но он, скорее всего, гораздо продуктивнее своих безупречных партнеров.

Высокий результат – показатель того, что человек требует от себя недостижимой безупречности, демонстрируя порой жестокость к самому себе. Он не позволяет себе отдохнуть, пока «вся» работа не будет доведена до конца. Для него ошибки недопустимы, неудачи – хуже смерти. Поскольку в основе стремления к безупречности лежит неуверенность в себе, то он склонен по несколько раз перепроверять, заперты ли двери квартиры (автомобиля), выключена ли плита, есть ли корреспонденция в почтовом ящике и т. д. Он сверхсамокритичен и переживает, что не сможет достичь хороших результатов. Не рискует браться за что-то новое, так как страх перед ошибками парализует его, ограничивая личностный рост. Чем больше человек стремится к совершенству, тем больше его разочарование, поскольку полное совершенство недостижимо, а людям, наметившим недостижимое, проигрыш гарантирован. Кроме того, жажда совершенства требует особой тщательности в работе, что приводит к промедлению и связанным с этим потерям. Он считает, что должен чувствовать, думать и вести себя сверхсовершенно. Как бы быстро человек в такой ситуации не «бежал», достичь своего идеала ему не удастся. Он находится в постоянном напряжении и удивляется, почему казавшаяся столь реальной радость победы не материализуется. Его жизнь лишена многих радостей и удовольствий.

Низкий результат характерен для людей разболтанных, неорганизованных, неаккуратных, не имеющих своих четких целей. Это плохие работники, которые нуждаются в постоянном контроле.

V. Шкала «Требовательность к другим» оценивает степень требовательности человека к окружающим его людям. Адекватный результат говорит об умеренной требовательности респондента к другим. Этот человек не считает, что жизнь и окружающие люди должны ему априори – еще до того, как он появился на свет. Поэтому он старается сам достичь того, что хочет, и часто это получает. Он понимает, что каждый человек уникален и не существует причин, по которым судьба и люди должны подчиняться его желаниям. Он не требует от других совершенства и справедливости во всем, терпелив и настойчив, у него высокая способность противостоять расстройствам. В результате он чаще всего оказывается впереди других.

Высокий результат показывает, что требовательность респондента к другим крайне завышена и может доходить до деспотизма. О таком человеке говорят: «Даст на копейку, а требует на рубль». Он хочет, чтобы окружающие встречали его с распростертыми объятиями, а еще лучше – по стойке «смирно». Чаще всего этого не происходит, и он чувствует себя несчастным. Такие люди много энергии тратят на свои расстройства, печали, недовольства. Они часто жалуются во всеуслышание, но практически ничего не делают для разрешения своих проблем. В результате от жизни они получают все меньше и меньше.

Низкий результат характерен для людей, с которыми окружающие не считаются и, используя в своих целях, ничего не дают взамен. Такие люди, как правило, не могут работать на руководящих должностях, поскольку подчиненные игнорируют их.

VI. Шкала «Ответственность за других» оценивает степень ответственности человека за окружающих его людей. Адекватный результат показывает, что человек понимает, что он не «пуп земли» и не может отвечать за все и всех. Он относится к людям как к равноправным партнерам – не опасаясь их несогласия и не контролируя их. Отношения строятся на взаимности, а не на зависимости. Это притягивает людей, которые прислушиваются к его идеям, ибо он не заставляет их придерживаться своей точки зрения.

Высокий результат говорит о гиперответственности. У человека присутствует познавательное искажение – он принимает на себя ответственность за не зависящие от него события. Он необоснованно обвиняет себя за проступки других людей, не находящихся под его контролем (взрослых детей, родных, близких и т. д.). Склонность считать себя цен-

тром Вселенной и приписывать себе ответственность за все происходящее делает его беспомощным и создает эмоциональные преграды, изолирует от других людей, которых он стремится контролировать.

Низкий результат характерен для людей, которые боятся брать на себя ответственность за других или за дела, связанные с другими людьми. Они неуверенны в себе и нерешительны.

VII. *Шкала «Ответственность за себя»* оценивает степень ответственности человека за самого себя. Адекватный результат – человек считает, что несет личную ответственность за все происходящее с ним и интерпретирует значимые события своей жизни как результат собственной деятельности, но при этом понимает, что существуют внешние факторы, повлиять на которые он не может. Такой человек уверен в себе, независим, терпелив, решителен и эмоционально стабилен.

Высокий результат говорит о том, что человек не готов отвечать за результаты своей деятельности. Он не видит связи между своими действиями и значимыми событиями своей жизни, не считает себя способным контролировать их развитие. Он полагает, что все происходящее с ним является результатом внешних сил – случая, других людей и т. д. Его фатализм отражается и на настроении – оно полностью зависит от внешних факторов и поэтому чаще всего плохое.

Низкий результат характерен для людей, которые не могут реалистично оценить ситуацию и опрометчиво считают, что все происходящее с ними зависит исключительно от них. В этом случае игнорируются внешние факторы и другие люди, что приводит к ошибкам и нарушению планов.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятиям «установка», «ответственность», «требовательность».
2. Постройте и проанализируйте свой профиль смысловых базовых установок, опираясь на данные диагностики.
3. Назовите достоинства и недостатки самостоятельной учебной деятельности.

Планирование и рационализация учебно-профессиональной деятельности студентов¹

Цель – изучить способы рационализации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) ознакомиться с основными средствами планирования времени;
- 2) рассмотреть факторы эффективности учебно-профессиональной деятельности студента;
- 3) проанализировать основные способы рационализации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Основные теоретические положения

Для эффективной организации времени очень важно планирование. Сегодня существует множество средств для личного планирования: ежедневники, еженедельники, календари, компьютерные программы и органайзеры. Универсального средства нет, каждый человек выбирает то, что подходит ему.

Планирование рекомендуется вести на различные временные промежутки.

Планирование на год

У обучающихся деятельность в течение года, полугодия планируется по дням недели. В годовой план целесообразно внести расписание занятий, экзамены, каникулы, расписание посещений секций, кружков, различных собраний, т. е. все основные регулярные дела, а также планируемые новые важные дела. Появляющиеся в течение года новые дела также заносятся в план-график. В конце каждого месяца не выполненные в течение этого месяца дела заносятся в свободные промежутки времени следующих месяцев. Таким образом, план-график служит обозримым средством учета и планирования дел, их

¹ Котова С. С., Шахматова О. Н. Основы эффективной самоорганизации. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. С. 109–120.

более равномерного распределения, поиска резервов времени. Так как Ваша жизнь привязана к учебному графику, целесообразно вести планирование на полугодие.

Планирование на месяц

В данный план-график вначале вносят все дела из годового плана на данный месяц и распределяют их по дням. Затем заносят те регулярные дела, которые из-за своей меньшей значимости не были отмечены в годовом плане. Следующий шаг – распределение не выполненных в предыдущем месяце дел. Потом внимание обращается на список дел в годовом плане, которые не привязаны к датам, и на недавно возникшие задачи. Возможно, потребуется пересмотр приоритетности дел с учетом их значения для достижения главных целей.

Планирование на неделю

Вперед очередная неделя. Планирование получает большую конкретность. Вы оперируете не только днями недели, но и часами. Порядок действий аналогичен составлению месячного плана-графика. Из него в недельный план переписывают все отмеченные дела, распределяя их по дням и часам. Некоторые выпускаемые промышленностью еженедельники имеют строки (часы) и столбцы (дни недели) с указанием числа месяца. Это удобная форма. Иногда отводится место для списка дел, не имеющих пока точной даты выполнения, а также рубрики: «Позвонить», «Написать», «Напомнить».

Планирование дня

Планирование очередного дня происходит почти аналогичным образом. День – решающий отрезок времени, именно здесь мы чаще всего пытаемся жертвовать важными делами ради срочных. Поэтому, выписав все заранее запланированные, но невыполненные дела предыдущего дня, а также актуально возникшие задачи, оцените их приоритетность. Иногда лучше полный список для начала сделать вчерне. Для планирования дня хорошо подходит еженедельник. С его помощью проводятся перенос невыполненных дел, анализ и корректировка заданий на очередной день. Некоторые предпочитают пользоваться ежедневником. Хуже, если он применяется вместо еженедельника, гораздо лучше, если вместе с ним. Ежедневник – полезный дополнительный инструмент. В нем виды деятельности расписаны под-

робно, отведено отдельное место для записи дел, точное время выполнения которых заранее не определено, а также есть специальная графа для записи предстоящих телефонных звонков. Главное достоинство ежедневника – специальное составление плана на предстоящий день с ориентацией на главные цели, что может привести к перераспределению дел, к отказу от менее важных. Приоритетность дел должна быть выделена особыми пометками. Но не забывайте о малой обзорности ежедневника, поэтому обязательно сочетайте его с формами для планирования на неделю или месяц. Не стремитесь в качестве ежедневника использовать настольный перекидной календарь: в нем слишком мало места для подробных планов, нет сетки часов.

Когда лучше составлять план на очередной день? В конце предыдущего дня или в начале наступившего? В каждом варианте есть свои преимущества.

Планирование в самом начале дня способно обеспечить вхождение в работу и создать энергичный настрой на весь день. Планирование в конце дня лучше обеспечивает тщательность предварительной подготовки. В любом случае план уходящего дня необходим наряду с вырисовывающимся планом дня наступающего. Из него не только переписываются в план следующего дня невыполненные дела, но и извлекаются данные для анализа потерь времени, выяснения и устранения их причин. Анализ должен помочь Вам понять: чего Вы достигли, чего еще хотите достичь, что нужно сделать, чтобы «что» превратить в «как», в эффективный путь достижения целей.

Рационализация учебной деятельности студентов

Для повышения эффективности учебной деятельности важно учитывать следующее:

1. Успешность учебы зависит от умения постоянно анализировать свою учебную работу, выявлять в ней то, что вызывает затруднения и препятствует эффективному усвоению знаний. Для этого необходимо:

- четко определить цель, которую Вы хотите достичь;
- осознать состояние учебной деятельности на данный момент;
- выяснить, какие внешние и особенно внутренние причины мешают достижению цели, вызывают затруднения;
- определить возможные и наиболее эффективные для Вас пути преодоления трудностей и достижения целей.

Наибольшего успеха достигнет тот, кто строит свое обучение именно таким образом, т. е. путем формирования и решения задач.

2. Можно все годы учебы быть объектом обучения, учиться дилетантски – просто брать, что дают, а можно сознательно обучать себя в университете, ставить перед собой задачи самообучения и решать их. Это намного эффективнее. Тот, кто активно ищет информацию, получит значительно больше.

3. Студенты, умеющие учиться, не просто запоминают информацию в том виде, в каком она им сообщается, а активно стараются преобразовать ее так, чтобы сделать более удобной для усвоения. Подумайте, как можно иначе сформулировать ту или иную информацию, изменить ее порядок, перекодировать, т. е. передать в другом виде – с помощью рисунка, формулы, графика, как распределить элементы информации по степени их важности для лучшего восприятия. Это особенно необходимо, когда имеются трудности в усвоении какого-либо учебного материала.

4. Лучше и прочнее всего усваивается то, что открыто самостоятельно, хотя потом, может быть, Вы и встретите это в других источниках. Открытые для себя принципы, методы и обобщения навсегда останутся самой деятельной частью Вашего интеллектуального капитала. Постарайтесь побольше открыть за время обучения!

5. Способ, с помощью которого Вы выполняете какую-либо деятельность, привычен и кажется единственно возможным и наиболее эффективным. Это далеко не всегда так. Поинтересуйтесь, как такую же работу выполняют Ваши товарищи. Учитесь у тех, кто умеет это делать лучше Вас. Ищите книги, обобщающие опыт других людей, занимающихся аналогичной деятельностью.

6. Владение многими приемами запоминания, чтения, осмысления, конспектирования учебного материала и практической работы позволяет в каждой ситуации использовать наиболее эффективные из них. Именно этим в основном отличаются «пятерочки» от «троечников». Стремитесь ли Вы сознательно расширить свой арсенал таких приемов?

7. Перед началом любого крупного и ответственного дела полезно предварительно продумать, как выполнить его наиболее эффективно. Можно поискать литературу, специально посвященную осуще-

ствлению такого рода деятельности. Помните, что конечный результат зависит не только от того, к чему и сколько прикладывать усилий, но и от того, как именно их прикладывать.

8. Самое страшное в любом деле – формализм, т. е. создание видимости дела вместо реального дела, позволяющего получить нужный результат: это и работа на показ, и работа «для галочки». Проанализируйте, где и в чем Вы действительно занимаетесь делом, а где только создаете видимость.

9. Экономии времени помогает планирование работы всех видов, особенно тех, которые требуют длительных усилий (рефераты, курсовые работы, крупные чертежи и т. д.). Их выполнение лучше распределить по этапам. Планы работ намечаются заблаговременно, а большие дела планируются на неделю или месяц.

10. При планировании дня желательно примерно 10 % своего времени заранее отводить на непредвиденные дела – предусматривать своеобразный резерв. Но при этом необходимо продумать и то, чем Вы будете заниматься, если резерв не понадобится.

11. Почему часто не выполняются многие прекрасные планы? Одна из причин – неконкретность. Например, Вы твердо решили: «Я буду изучать психодиагностику». И потом это намерение переносится из месяца в месяц, но так и остается благим пожеланием. Попробуйте так: назначьте и запишите на листочке точную дату и время, когда Вы начнете заниматься; определите, что для этого потребуется; заранее приготовьте все именно к данному сроку. В назначенное время Вам будет просто неудобно перед собой не начать заниматься.

12. Студенты могут планировать только вторую половину дня, свободную от обязательных и учебных занятий, но и она составляет 8–10 ч. Можно сделать так, чтобы времени хватало и на самостоятельную работу, и на полноценный интересный отдых. Продуманный с учетом Вашей учебной загрузки, способностей и интересов индивидуальный режим существенно поможет в борьбе за время. Это не обязательно должен быть режим дня, скорее – режим недели.

13. Нужно стремиться выполнять намеченное на день. Это прекрасная школа самоорганизации. Если же запланированные дела переносятся на следующий день, то полезно проанализировать, почему это происходит. При повторении какой-то причины необходимо ее специально учитывать при последующем планировании.

14. В повседневной жизни постоянно возникают «временные островки», когда намеченное дело закончилось раньше или не состоялось и т. п. Из таких «островков» складываются целые часы. Если относиться к ним как к непредвиденной случайности, то придется «убивать» образовавшиеся излишки времени. Но можно планировать их как закономерное явление и заранее продумывать, чем продуктивно заполнить свое время в случае возникновения такого «островка».

15. Привычная последовательность и систематичность деятельности очень помогают в работе. В этом основное достоинство режима: организм привыкает к определенному часу готовиться к соответствующему виду работы и поэтому работа выполняется быстрее. Этим же объясняется то, что человек, занимающийся умственным трудом какого-либо вида постоянно, без авралов и длительных перерывов, на аналогичную работу затрачивает меньше времени, чем тот, кто работает бессистемно. Применяете ли Вы этот принцип к своей деятельности?

16. Лучший отдых – не прекращение вообще всякой деятельности, а лишь смена ее на контрастную. Например, уставшая рука лучше и быстрее восстанавливает силы, когда вместо нее работает другая. Именно поэтому отдыхом от умственного труда является интенсивное движение, отдыхом от чтения – слушание музыки или ручная работа и т. д. Лучше всего, чтобы при смене деятельности уставшие органы отдыхали, а работали другие. Зная, какое полушарие мозга управляет той или иной деятельностью, можно добиться более эффективного отдыха. Используете ли Вы принцип контрастной деятельности для отдыха?

17. Продуктивность бывает невелика из-за того, что в течение дня человек часто меняет вид деятельности – не успеет по-настоящему вработаться, как уже переключается на что-то другое. Однако хорошо известно, что два часа непрерывного выполнения какой-либо работы гораздо эффективнее того же времени, затраченного урывками. Поэтому лучше планировать дела не только на день, но и на неделю так, чтобы увеличить период непрерывной работы над одним делом, особенно требующим длительного вработывания.

18. Одна из основных причин утомления – нервное напряжение, которое возникает при длительном поддержании в мозгу двух или нескольких мощных очагов возбуждения (когда, например, делаешь од-

но, а думаешь о другом и т. д.). Чтобы работа была эффективной, постарайтесь на время ее выполнения отвлечься от других забот и проблем, а после окончания – снова к ним вернуться.

19. Внимание – катализатор любой умственной деятельности. Нередко человек заявляет о себе: «Ах, я так невнимателен», – привыкает к этой мысли и смиряется с ней. Но внимание, как и любая другая психическая функция, прекрасно развивается. Занимаетесь ли Вы специально развитием своего внимания?

20. Целесообразно понаблюдать, при каких внешних условиях, на каком фоне протекает наиболее эффективно та или иная Ваша умственная работа (негромкая музыка, шум улицы, дождя, радио и т. д.), и специально воссоздать этот фон при выполнении данного вида работы. Это существенно повысит продуктивность.

21. Весьма полезной является тренировка способности поддерживать высокий уровень сосредоточенности при работе в неблагоприятных условиях. Для этого попробуйте научиться читать при включенном радио, громком разговоре, интенсивно заниматься обдумыванием каких-либо проблем с записью аспектов размышления в транспорте, очереди.

22. Если Вы замечаете, что часто отвлекаетесь от работы во время занятий, слушания лекций, то постарайтесь определить, в какие моменты отвлечение происходит наиболее часто, что этому способствует. В дальнейшем при возникновении данного отвлекающего фактора усилием воли возвращайте мысль к изучаемому предмету. Повторяйте это многократно, пока внимание не будет удерживаться на объекте легко и свободно.

23. Одновременно человек может эффективно выполнять только одну деятельность, требующую напряженной умственной работы. Поэтому студенты, играющие на лекциях в шахматы, обманывают и обкрадывают прежде всего себя, так как вместо глубокого проникновения в содержание лекции, активного привлечения знаний из других областей и выделения главного они лишь скользят по поверхности материала, выхватывая только то, что записывается на доске или специально выделяется преподавателем. Вывод: время на занятии можно изощренно «убить», а можно максимально продуктивно использовать. Подумайте, от каждого ли занятия Вы берете максимум того, что оно Вам может дать.

Чтобы эффективно заниматься домашней работой, чтением, конспектированием и т. д., нужно прежде всего создать условия для занятий. Эффективность занятий зависит от следующих факторов:

1. *Способствующая учебе обстановка.* Вам необходимы тишина, свет, умеренная температура. Выберите удобный стул, на котором Вы будете сидеть прямо, соответствующей высоты стол. Рабочая обстановка важна по двум причинам: во-первых, потому, что Вы сможете сосредоточиться и заниматься только в условиях тишины и комфорта; во-вторых, потому, что, помещая себя каждый раз в одни и те же материальные условия для занятий, Вы выработаете условный рефлекс сосредоточения.

2. *Отсутствие отвлекающего окружения.* Отодвиньте подальше художественную книгу, предметы Ваших обычных развлечений, газеты, журналы и т. д. Не сидите перед окном. Это нежелательно из-за прямого света, а также из-за ситуаций на улице, которые могут Вас отвлечь. Необходимо избавиться от соседства с включенным телевизором и радиоприемником. Снимите также некоторые физиологические факторы: голод, жажду и т. д. Если во время занятий Вам нужно будет пройти на кухню за стаканом воды или бутербродом, это нарушит Ваш рабочий ритм. Перед началом работы выпейте стакан воды (съешьте сухарик либо кусочек шоколада или имейте все это недалеко от рабочего стола, но не перед глазами).

3. *Хорошая физическая форма.* Если Вы чувствуете чрезмерную усталость, не пытайтесь сосредоточиться на учебе. Отдохните, встаньте лучше завтра на час раньше обычного. А перед сном сделайте получасовую прогулку на свежем воздухе. Иногда необходимо просто освежиться перед работой. Погуляйте на воздухе 10–15 мин, затем примите душ. Потом выпейте стакан прохладной воды (молока, чая или кофе с мороженым). После этого принимайтесь за работу, Вам будет легко сосредоточиться.

4. *Хорошо осознанная цель.* Рассеянность – это своего рода защитный рефлекс против материала, который Вам не нравится. Но зачастую приходится учить именно то, что не хочется. Для того чтобы внутренне принять этот материал, необходимо достаточно четко уяснить потребность в его изучении. Тщательно рассмотрите причины, которые объясняют Ваши усилия, например сдача экзамена, завершение образования, одобрение со стороны родителей, преподавателей,

т. е. цели, ради которых Вы прикладываете усилия в учебе. Хорошо представьте Вашу цель перед началом работы.

5. *Владение базовыми знаниями.* Вам, возможно, приходилось быть в такой ситуации. Вы читаете книгу, но, несмотря на все усилия, Ваше внимание постоянно отвлекается и чтение идет очень медленно. Пять, десять раз Вам приходится возвращаться к предыдущей фразе, чтобы не потерять смысл текста. Это может быть следствием того, что у Вас нет базы знаний, достаточной для усвоения данного текста. Если текст нам не понятен, нам не удастся сосредоточиться, после нескольких фраз наше внимание переключится и дальше чтение будет происходить «механически».

Если дело обстоит так, то Вам необходима предварительная подготовка. Вы сэкономите много времени и сил, изучив предварительно материал, являющийся основой. Иногда смысл фраз ускользает потому, что Вы не знаете значения нескольких слов. В этом случае, чтобы избежать рассеяния внимания, нужно уточнять по словарю все слова, значение которых Вы не знаете или представляете смутно.

6. *Непосредственный интерес.* Для того чтобы эффективно заниматься, необходимо сформировать непосредственный интерес. Каким образом можно заинтересовать себя чтением определенного материала? Прежде всего, необходимо глубоко осознать выгоды, которые Вы извлечете из знакомства с этим материалом, причем не только с точки зрения длительной перспективы, но и в смысле непосредственной пользы для учебы. Кроме того, Вы должны задавать себе вопросы типа: почему была написана эта книга, какую цель преследовал автор, кем был автор? Вникая в глубинный смысл научной работы или художественного произведения, Вы повышаете собственный интерес к чтению, вследствие чего Ваша работа облегчается. И еще один совет: всегда читайте предисловие и оглавление. В предисловии или введении автор, как правило, пытается в сжатом виде представить цель своей работы, ее основные идеи. Что же касается оглавления, то оно дает представление об общей структуре произведения, в каком-то смысле резюмирует его.

Как заставить себя сосредоточиться, если Ваше внимание отвлеклось от предмета занятий:

Во-первых, постарайтесь еще раз глубоко осознать Вашу личную цель. Хорошо подумайте, что Вас ждет, если Вы быстро закончи-

те работу, и что произойдет, если Вы не сохраните достаточной сосредоточенности до конца работы.

Во-вторых, найдите в книге точное место, на котором Вы отвлеклись, и пометьте его карандашом (крест, галочка, восклицательный знак и т. д.). Разберитесь, не явилось ли причиной отвлечения Вашего внимания плохое понимание смысла текста. Если это так, то устраните данную причину. Если же с пониманием текста все в порядке, возобновите чтение. При этом помечайте карандашом каждый абзац, на котором Ваше внимание отвлечется. Если таких пометок будет больше трех на одной странице, продолжать чтение бесполезно. Сделайте перерыв на полчаса, прогуляйтесь на воздухе, выпейте чашку кофе (чая, воды, фруктового напитка), попытайтесь найти причину Вашей рассеянности и устраните ее. Затем продолжайте работу.

Методика проведения занятия

Дефицит времени, как и его нерациональное использование, являются чаще всего результатом не столько сложности учебно-профессиональной деятельности студента, сколько незрелости его способности рационально использовать время. Для того чтобы понять, насколько Вы способны рационально использовать время, предлагаем Вашему вниманию опросник «Рационально ли Вы используете время?».

Инструкция

Вам предлагается прочитать вопрос, ответить на него либо «да» (+), либо «нет» (-). Представляя свое поведение в той или иной ситуации, постарайтесь быть объективным.

Текст опросника

1. Характерна ли для Вас суетливость и спешка?
2. Всякий раз, когда у Вас появляется срочная, сверхплановая работа, выводит ли это Вас из нормального рабочего ритма?
3. Берете ли Вы материал для доработки дома, например, в воскресные дни?
4. Не испытываете ли Вы постоянный «завал» работы?
5. Не замечали ли Вы в течение последней недели, что выполняете работу, которую можно поручить другому?
6. Характерно ли для Вас систематическое переутомление?

7. Не отказываетесь ли Вы от запланированного отдыха, ссылаясь на занятость?

8. Ищете ли Вы резервы времени для выполнения срочной работы?

9. Если Вы что-то не успеваете, то пересматриваете ли свои планы, приоритетность своих дел?

Обработка и интерпретация результатов

Ответы занесите в бланк ответов (таблица). Подсчитайте число утвердительных ответов.

Если оно равно 8–9, значит, Вы работаете в режиме постоянного дефицита времени и стрессовых ситуаций. Вам необходимо немедленно пересмотреть свои планы и программы, овладеть искусством рационального использования времени.

Если Вы набрали 5–7 баллов, то Вы периодически испытываете дефицит времени.

Если же число утвердительных ответов равно 3–5, то Вас можно поздравить – Вы рационально используете время!

Бланк ответов

Номер вопроса	Ответ	Номер вопроса	Ответ
1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5			

Упражнение

Студентам предлагается сформулировать основные профессиональные цели, которые они хотели бы достичь в ближайшее время, и записать их в столбик по уровню значимости (вначале самые значимые цели).

Далее студентам предлагается определить, какие конкретные шаги нужно предпринять для достижения этих целей. Здесь необходимо ответить на ряд вопросов (Что могу сделать только я? Что я могу сделать завтра из того, что не смогу сегодня? К кому придется обратиться за помощью?). В процессе занятия студенту важно оценить свои цели (хочу), процесс их достижения (могу) и зону своего ближайшего развития (должен).

Главная задача – составить конкретную программу действий на ближайшее будущее.

Упражнение направлено на формирование и коррекцию жизненных и профессиональных планов.

Основной смысл занятия – принятие каждым на себя ответственности за свое ближайшее профессиональное будущее. Когда человек вслух формулирует собственные цели, определяет конкретные шаги по их достижению, он тем самым как бы публично берет на себя обязательство выполнить намеченное.

Домашнее задание

1. Прочитать и проанализировать повесть Даниила Гранина «Эта странная жизнь», посвященную А. А. Любищеву, его системе рационального использования времени.

2. Составить свой план учебно-профессиональной деятельности на год, на месяц, на неделю, на день.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий «самоконтроль», «цель» и «учебная деятельность».

2. Перечислите основные способы и средства эффективной организации занятий.

3. От чего зависит эффективность организации занятий в вузе и дома? Как научиться планировать свой рабочий день?

Проявление типа темперамента в учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель – изучить индивидуальные характеристики студентов при формировании компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) ознакомить с основными типами темперамента;
- 2) рассмотреть различные классификации темперамента и основания для их выделения;
- 3) проанализировать проявление типов темперамента в учебно-профессиональной деятельности студентов.

1. Опросник ЕРІ Г. Айзенка¹

Опросник ЕРІ – один из самых известных тестов диагностики темперамента, разработанный английским психологом Г. Айзенком. Сейчас в мире насчитывается уже несколько тысяч исследований, посвященных адаптации и использованию этого опросника.

Инструкция

Вам предлагается 57 вопросов, касающихся Вашего поведения и чувств. При положительном ответе на вопрос («да») поставьте знак «+» в столбце «Ответ». При отрицательном ответе на вопрос («нет») поставьте знак «-» в столбце «Ответ». Работайте быстро, не затрачивая много времени на обдумывание, так как необходимо зафиксировать Вашу первую реакцию, а не результат долгих раздумий. Помните, что отвечать надо на каждый вопрос. Здесь не может быть хороших или плохих ответов. Это не испытание Ваших способностей, а лишь выяснение особенностей Вашего поведения (табл. 1).

¹ См. работу А. Д. Ишкова «Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности» [30, с. 164–167]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

Таблица 1

Текст опросника

№ п/п	Вопрос	От-вет
1	2	3
1	Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, смене обстановки?	
2	Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые Вас понимают, могут ободрить и поддержать?	
3	Можно ли Вас назвать беспечным, беззаботным человеком?	
4	Очень ли трудно Вам отказаться от своих намерений, сказать кому-то «нет»?	
5	Обдумываете ли Вы свои шаги перед тем, как начинаете действовать?	
6	Всегда ли Вы сдерживаете свои обещания, даже если их выполнение Вам невыгодно?	
7	Часто ли у Вас бывают спады и подъемы настроения?	
8	Обычно Вы действуете и говорите быстро, не задумываясь?	
9	Бывает ли, что Вы чувствуете себя несчастным человеком, хотя никакой серьезной причины для этого не имеется?	
10	Вы упорно, до конца отстаиваете свою точку зрения в споре?	
11	Появляется ли у Вас чувство робости или смущения, когда хотите познакомиться с человеком противоположного пола, который Вам симпатичен?	
12	Бывает ли, что, разозлившись, Вы иногда выходите из себя?	
13	Часто ли Вы действуете необдуманно, под влиянием ситуации?	
14	Часто ли Вы переживаете оттого, что сделали или сказали не то, что следовало?	
15	Вы, скорее, предпочтете провести свое свободное время, читая книгу или смотря телевизор, чем в общении с людьми?	
16	Легко ли Вас задеть или обидеть?	
17	Любите ли Вы часто бывать в компаниях?	
18	Возникают ли у Вас мысли, которые Вы хотели бы скрыть от других?	
19	Верно ли, что иногда Вы настолько полны энергии, что все горит у Вас в руках, а иногда вы чувствуете себя «обесточенным», вялым?	
20	Стараетесь ли Вы ограничить круг своих знакомств небольшим числом самых близких друзей?	
21	Часто ли Вы мечтаете?	

Продолжение табл. 1

1	2	3
22	Когда с Вами говорят на повышенных тонах, отвечаете ли Вы тем же?	
23	Часто ли у Вас появляется чувство, что Вы в чем-то виноваты?	
24	Считаете ли Вы все свои привычки хорошими и желательными?	
25	Способны ли Вы иногда дать волю своим чувствам и беззаботно развлекаться в веселой компании?	
26	Считаете ли Вы себя чувствительным человеком?	
27	Считают ли Вас окружающие бодрым и веселым человеком?	
28	Часто ли Вы, сделав какое-нибудь важное дело, мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что могли бы сделать его лучше?	
29	В компании Вы больше молчите?	
30	Вы иногда сплетничаете?	
31	Бывает ли, что Вы не можете заснуть оттого, что в голову лезут разные мысли?	
32	Если Вы хотите что-то узнать, то Вы, скорее, будете искать эту информацию самостоятельно, чем спрашивать у людей.	
33	Бывает ли у Вас сильное сердцебиение?	
34	Нравится ли Вам работа, требующая постоянного внимания, сосредоточения?	
35	Бывает ли, что в экстремальной ситуации Вас от волнения бросает в дрожь?	
36	Даже зная, что контроля не будет, Вы всегда оплачиваете провоз багажа в транспорте и свой проезд?	
37	Бывает ли Вам неприятно находиться в компании, где подшучивают, насмеваются друг над другом?	
38	Вы раздражительны?	
39	Нравится ли Вам работа, которая требует быстрых действий?	
40	Вам часто не дают покоя мысли о тех неприятностях и ужасах, которые могли бы произойти, хотя все закончилось благополучно?	
41	Вы неторопливы и несколько медлительны?	
42	Вы когда-нибудь опаздывали на работу или на встречу с кем-либо?	
43	Часто ли Вам снятся кошмары?	
44	Вы так любите поговорить, что никогда не упускаете случая побеседовать с новым человеком?	
45	Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?	
46	Почувствовали бы Вы себя очень несчастным, если были бы на длительное время лишены широкого общения с людьми?	

Окончание табл. 1

1	2	3
47	Вы нервный человек?	
48	Есть ли среди Ваших знакомых те, которые Вам явно не нравятся?	
49	Вы уверенный в себе человек?	
50	Вы легко обижаетесь, если другие указывают на Ваши ошибки в работе или личные недостатки?	
51	Вам трудно получить настоящее удовольствие от массовых (с большим количеством народа) мероприятий?	
52	Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?	
53	Сумели бы Вы внести оживление в скучную компанию?	
54	Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?	
55	Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?	
56	Любите ли Вы шутить над другими?	
57	Страдаете ли Вы бессонницей?	

Обработка результатов

За каждый ответ, совпадающий с ключом, проставьте себе 1 балл. Баллы по каждой шкале суммируйте (табл. 2).

Таблица 2

Ключ опросника

Показатель	Вопросы	Баллы
Достоверность	6+, 12-, 18-, 24+, 30-, 36+, 42-, 48-, 54-	
Экстраверсия – интроверсия	1-, 3-, 5+, 8-, 10-, 13-, 15+, 17-, 20+, 22-, 25-, 27-, 29+, 32+, 34-, 37+, 39-, 41+, 44-, 46-, 49-, 51+, 53-, 56-	
Стабильность – лабильность	2+, 4+, 7+, 9+, 11+, 14+, 16+, 19+, 21+, 23+, 26+, 28+, 31+, 33+, 35+, 38+, 40+, 43+, 45+, 47+, 50+, 52+, 55+, 57+	

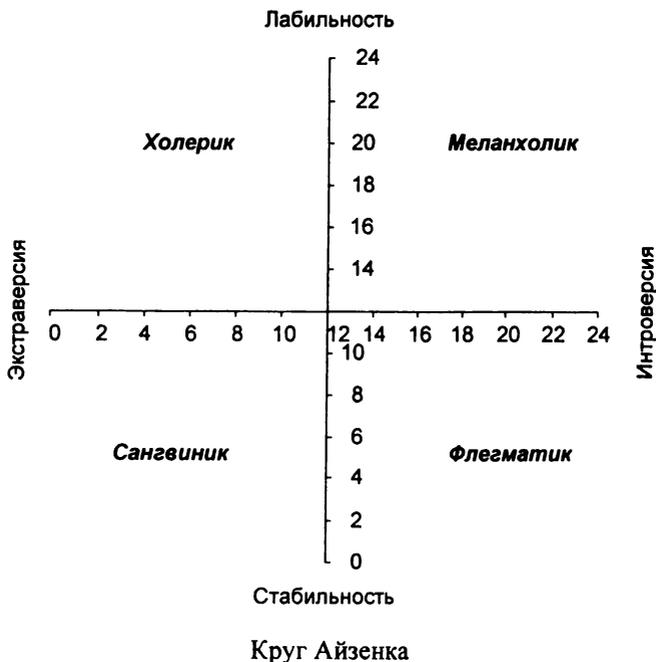
Интерпретация результатов

Шкала «Достоверность». Чем ниже показатель по данной шкале, тем достовернее считаются полученные результаты. Если количество баллов превышает 6, то результаты следует считать недостоверными. В этом случае Вам необходимо выполнить данный тест еще раз и постараться быть более искренним.

Шкала «Экстраверсия – интроверсия». Результат от 11 до 14 баллов отражает не проявленность данного параметра у человека. Низкие оценки (от 1 до 10 баллов) соответствуют экстраверсии, а высокие (от 15 до 24) – интроверсии.

Шкала «Стабильность – лабильность». Если у Вас 10 и менее баллов, то Вы психически стабильны, устойчивы. Если 15 и более баллов, то Вы человек психически лабильный, эмоционально неустойчивый. Результат от 11 до 14 баллов говорит о не проявленности данного параметра.

Теперь с помощью «Круга Айзенка» определите тип своего темперамента (рисунок). Для этого отложите полученные по шкале «Экстраверсия – интроверсия» баллы на горизонтальной оси, а баллы, полученные по шкале «Стабильность – лабильность», – на вертикальной оси. Точка, построенная по этим координатам, укажет тип темперамента. В верхней правой части «Круга Айзенка» разместятся меланхолики (лабильные интроверты), в правой нижней части – флегматики, в левой нижней – сангвиники и в левой верхней части – холерики.



2. Определение типа темперамента по методике Н. Н. Обозова¹

Методика Н. Н. Обозова, использующая 15 эмпирических характеристик проявлений темперамента, позволяет определить тип темперамента человека, в том числе и без его участия.

Инструкция

Для определения типа темперамента произведите построчный выбор степени проявления каждого из пятнадцати характерологических признаков. Предположим, в строке «Уравновешенность поведения» для испытуемого наиболее соответствует значение «Хорошо уравновешенное», несколько менее соответствует значение «Отлично уравновешенное». В этом случае для первого значения присваиваются 2 балла, для второго значения – 1 балл. Остальные значения в данной строке оцениваются в 0 баллов. Подобным же образом оцениваются показатели по всем остальным характерологическим признакам (таблица). Затем подсчитываются суммы баллов по столбцам. Тот тип личности, по которому набрана наибольшая сумма баллов, является для испытуемого основным.

Корреляция характерных признаков и типов темперамента

№ п/п	Характерологический признак	Типы темперамента			
		Сангвиник	Флегматик	Холерик	Меланхолик
1	2	3	4	5	6
1	Уравновешенность поведения	Хорошо уравновешенное	Отлично уравновешенное	Неуравновешенное	Очень неуравновешенное
2	Эмоциональные переживания	Поверхностные, кратковременные	Слабые	Сильные, кратковременные	Глубокие и длительные
3	Настроение	Устойчивое, жизнерадостное	Устойчивое, без больших радостей и печалей	Неустойчивое с преобладанием бодрого	Неустойчивое, с преобладанием пессимизма
4	Речь	Громкая, живая, плавная	Монотонная, радостная	Громкая, резкая, неравномерная	Тихая с задержанием

¹ См. работу А. Д. Ишкова «Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности». [30, с. 168–169]. Текст методики приведен с некоторыми изменениями.

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
5	Терпение	Умеренное	Очень большое	Слабое	Очень слабое
6	Адаптация	Отличная	Медленная	Хорошая	Трудная (замкнутость)
7	Общительность	Умеренная	Невысокая	Высокая	Низкая (замкнутость)
8	Агрессивность	Миролюбивое поведение	Сдержанное поведение	Агрессивное поведение	Истеричное поведение, возмущение и уход от сложностей
9	Отношение к критике	Спокойное	Безразличное	Возбужденное	Обидчивое
10	Активность в деятельности	Энергичное (деловое) поведение	Поведение неутомимого труженика	Страстная, увлеченная деятельность	Неравномерное, реактивное поведение (как ответ на активность других)
11	Отношение к новому	Безразличное	Отрицательное	Положительное	Оптимистическое отношение сменяется пессимистическим и наоборот
12	Отношение к опасности	Расчетливое, без особого риска	Хладнокровное, невозмутимое	Боевое, рискованное, без особого расчета	Тревожное, растерянное, подавленное
13	Стремление к цели	Быстрое, с избеганием препятствий	Медленное, упорное	Сильное, с полной отдачей	То сильное, то слабое, с избеганием препятствий
14	Самооценка	Некоторая переоценка своих способностей	Реальная оценка своих способностей	Значительная переоценка своих способностей	Чаще всего – недооценка своих способностей
15	Внушаемость и мнительность	Небольшая	Стабильная	Умеренная	Большая
Сумма баллов					

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятий «темперамент», «экстраверсия», «интроверсия», «лабильность» и «стабильность».

2. Перечислите основные способы и средства эффективной организации занятий исходя из различных типов темперамента студентов.

3. Как влияют различные типы темперамента на эффективность организации занятий в вузе и дома? Как научиться эффективно организовывать свой рабочий день?

Самопознание и саморазвитие¹

Задание 1. Изучение способности к самопознанию

Данное задание выполняется с помощью опросника «Что значит познать себя?» (по А. И. Красило).

Инструкция

Перед Вами опросник. Внимательно прочитайте каждое утверждение и выберите только один из четырех вариантов ответов, с которым Вы согласны в большей степени. Если Вас ни один из вариантов не удовлетворяет, все равно нужно отдать предпочтение одному из ответов.

Текст опросника

1. Познание себя – это:
 - а) развлечение;
 - б) радостное открытие нового;
 - в) страдание;
 - г) трудная, но интересная работа.

2. Когда меня что-то неприятно поражает в действиях других:
 - а) я внутренне осуждаю, но не вмешиваюсь;
 - б) я высказываю возмущение или пытаюсь убедить человека так не делать;
 - в) меня захватывает поиск смысла и причины таких действий;
 - г) я принимаю человека таким, каков он есть.

3. Человека надо оценивать:
 - а) по результатам его действий;
 - б) по результатам действий, но с учетом мотивов поведения;
 - в) в первую очередь по мотивам действий и чувствам;
 - г) человека вообще никак не надо оценивать.

¹ Моисеева О. Ю. Психодиагностика индивидуальных особенностей личности: учеб. пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2002. С. 52. Тексты заданий приведены с некоторыми изменениями.

4. Когда человек не хочет иметь четкие жизненные цели и из-за этого часто не может добиться успеха ни в материальных вопросах, ни в продвижении по службе, я считаю, что:

- а) он просто глуп и непрактичен;
- б) ему не повезло с воспитанием;
- в) это издержки в развитии творческой личности;
- г) человек интенсивно развивается.

5. Интереснее всего изучать:

- а) необычные явления природы и парапсихологию;
- б) личность выдающихся людей и гениев;
- в) свой внутренний мир;
- г) общие закономерности человеческой психики.

6. Мотивы своих поступков я вполне осознаю:

- а) всегда в момент, предшествующий действию;
- б) преимущественно в момент совершения действия;
- в) чаще уже после совершения поступка;
- г) убежден, что мотивы действий человека всегда неосознанны.

7. Ошибки в познании себя:

- а) меня редко занимают;
- б) я стараюсь устранить, используя представляющиеся возможности;
- в) меня постоянно занимают;
- г) ранее меня постоянно занимали, а сейчас я использую каждый удобный случай для самоанализа.

8. Узнать что-то новое о себе – это:

- а) интересно;
- б) не только интересно, но и всегда полезно;
- в) возможность найти объяснение вопросам, которые занимали меня длительное время;
- г) возможность перестроить свое поведение и личность.

9. Самопознание – это:

- а) способ проведения досуга;
- б) средство достижения профессиональных и жизненных целей;
- в) «проклятие» и необходимость для каждого человека;
- г) цель и смысл жизни.

10. Процесс самопознания:

- а) не мешает работать и отдыхать;
- б) помогает правильно действовать;
- в) иногда помогает, а иногда вредит, мешает жить;
- г) всегда помогает, если научиться правильно действовать.

11. Изучение рефлекторной деятельности мозга:

- а) помогает мне лучше понять человеческую психику;
- б) является необходимым условием и основой познания себя;
- в) вредит самопознанию;
- г) отвлекает от самопознания.

12. Дать объективную характеристику знакомому человеку для меня:

- а) довольно легко;
- б) требует дополнительных усилий;
- в) практически никогда не удается;
- г) сложно, я предпочитаю описать, как он на меня подействовал.

13. Я стараюсь лучше узнать себя, потому что:

- а) это интересно;
- б) всякое знание полезно и может пригодиться в жизни;
- в) не могу этим не заниматься;
- г) так я решаю все существенные проблемы.

14. Результаты психологического тестирования являются:

- а) «фотографией» на память;
- б) авторитетным диагнозом личности;
- в) первичной гипотезой для изучения человека;
- г) одним из вариантов упрощенного представления о личности.

15. Если человек уверен в своей доброте и чуткости к людям, значит:

- а) у него есть для этого достаточные основания;
- б) он может ошибаться, но главным образом оказывается прав;
- в) он постоянно борется со своим равнодушием, высокомерием и жесткостью;
- г) ему свойственны равнодушие и жесткость или же он неизбежно движется в этом направлении.

16. Если человек имеет силу воли, то он:
а) счастливый человек, способный всегда добиться успеха;
б) добьется многого;
в) недостаточно интеллектуально развит;
г) чаще всего догматичен и способен только к однозначным решениям.

17. Когда человек постоянно борется со своими недостатками, то:
а) другие «салятся ему на голову»;
б) он в конце концов достигает победы;
в) он развивается как личность;
г) он не знает, как это делать более эффективно.

18. В познании себя и других я предпочитаю:
а) верить только своим глазам и фактам;
б) опираться на логику или советы специалистов;
в) опираться на собственную интуицию;
г) опираться на психологические идеи, проверенные на личном опыте.

19. Когда неприятные переживания по поводу неудачи или каких-то событий в прошлом усиливаются, я чаще всего:

а) обсуждаю их с друзьями и знакомыми, чтобы получить поддержку и успокоиться;

б) стараюсь отвлечься, занимаясь любимым делом, слушая музыку и т. п.;

в) решаю все-таки разобраться до конца в случившемся, чтобы в будущем знать, как надо поступать;

г) отбрасываю все свои предположения и самооправдания и тем самым успокаиваюсь, думая вернуться к проблеме позже.

20. Человек, отчаянно ругающий себя за низкий поступок, скорее всего:

а) чувствует свою вину и стыдится своего поступка;

б) имеет совесть и стремится стать лучше;

в) переживает радость и гордость от осознания своей способности преодолевать в себе зло;

г) хочет простить себя, чтобы впредь поступать точно так же.

Обработка результатов

Подсчитайте, сколько раз Вы выбрали ответы а, б, в или г.

Больше всего ответов а или б: Вы – человек практического склада ума, считаете, что у Вас нет глубоких психологических проблем, требующих самопознания, поэтому почти не имеете опыта самоанализа. Большинство внутренних противоречий представляются Вам следствием внешних причин и конфликтов, поэтому наряду с успехами в практической деятельности Вы можете неожиданно столкнуться с неудачами и разочарованиями личного плана. Подумайте, не смешиваете ли Вы близкие по ощущению, но противоположные по содержанию жизненные ценности: острые ощущения и яркие эмоциональные впечатления – с ощущением подлинного счастья; дружеское времяпрепровождение – с эмоциональной близостью и теплотой; успокоенность или беспечность – с равновесием духа; тревожность и мнительность – с чуткостью и чувствительностью; обмен информацией или новостями – с дружеским общением и т. д.

Больше ответов а, чем б: Вы, скорее всего, чувствуете себя человеком, у которого все еще впереди. В таком случае используйте свои сильные стороны – оптимизм и непосредственность восприятия – для углубления самопознания, тогда добьетесь успеха. Помешать Вам могут нерегулярность занятий; работа по настроению; ориентация на мнение друзей и знакомых; слишком жесткие и однозначные установки и оценки, прочно усвоенные в учебных заведениях или в семье. Резкое изменение официальных ценностей, норм и оценок, свойственное периодам социальных потрясений и перемен, может провоцировать крайности в Вашем поведении: агрессивность или разочарование от потери нравственной опоры.

Больше ответов б: Вы способны к систематической работе по самопознанию, которую успешно можете сочетать с практическими делами. Вы либо профессиональный педагог, либо имеете склонность к педагогической деятельности. Вы достаточно зрело и ответственно стараетесь смотреть на свою жизнь и все, что происходит рядом, но Вас может подвести привычка доверять словам и авторитетам больше, чем чувствам. Вы пока не готовы принять противоречия и парадоксы человеческой психики. Проверьте, не оторваны ли Ваши знания о себе от Ваших действий. Не накопились ли случайные и непроверенные мнения, оценки, утверждения и т. п.? Не является ли Ваша

работа по саморазвитию лишь желанием избежать внешних конфликтов, привычкой требовать от себя того, что ожидают (или ранее строго требовали) значимые для Вас другие?

Больше всего ответов в: Вы склонны к изучению психологии и вынуждены сочетать самопознание, которое постоянно отнимает большую часть свободного времени, с работой и учебой по другой специальности. Лучше все-таки заняться психологией всерьез и профессионально изучать те проблемы, которые Вас волнуют. Вам трудно решиться на какое-то практическое действие, постоянно одолевают сомнения, но зато Вы достигли многого в созерцании своего внутреннего мира и в интуитивном понимании сути человеческой психики, ее сложности, противоречивости. Чувствительность и умение замечать тончайшие движения души могут сочетаться у Вас с грубыми ошибками, конфликтами и практическим неумением строить комфортные взаимоотношения с окружающими. Самопознание – скорее Ваша судьба, чем сознательный выбор, но в перспективе Вы сможете успешно решать волнующие Вас проблемы.

Больше всего ответов г: Вы профессиональный психолог или психотерапевт, возможно писатель. Во всяком случае, независимо от профессии у Вас есть основания считать себя «знатоком человеческих душ» и Вы полагаете, что знаете даже слишком много о человеке вообще и о себе в частности. Но эта уверенность может иногда подвести Вас в самых простых ситуациях.

Задание 2. Иллюстрация к теме «Я-концепция личности» (по Р. Бернсу)

Инструкция

Внимательно ознакомьтесь со схемой «Шкала самовосприятия» (таблица). Определите, какие из приведенных характеристик Вы могли бы отнести к себе. Отметьте те из них, которые являются, на Ваш взгляд, наиболее устойчивыми.

Теперь распределите выделенные характеристики по трем столбцам, выражающим Ваше отношение к собственным качествам. Много ли нашлось характеристик, которые Вас удовлетворяют? Будем надеяться, что большинство. В результате Вы получили набросок собственного портрета (весьма условный и фрагментарный), в котором отразились какие-то грани Вашей Я-концепции.

Не являясь в полной мере строго научным, данный тест заставляет задуматься о понятии «Я-концепция» и придает ему довольно конкретные очертания.

Шкала самовосприятия

Моя характеристика	Моя оценка		
	Меня это радует	Мне это безразлично	Мне это неприятно
Я счастливый			
У меня ничего не ладится			
У меня все получается			
Я тугодум			
Я неуклюжий			
Я зануда			
Я неудачник			
Я добросовестный			
Я обманщик			
Я интроверт			
Я фантазер			
Я оптимист			
Я человек надежный			
Я раздражительный			
Я хороший друг			
Я подвержен настроению			
Я общительный			
Я религиозный			
Я умный			
Я слабовольный			
Я опрометчивый			

Теперь давайте проанализируем то, что Вы делали, работая с этой схемой. Во-первых, Вы описали себя, пользуясь определенным набором характеристик; во-вторых, пытались выразить, довольно элементарно, свое эмоциональное отношение к собственным качествам. Описательную составляющую Я-концепции называют *образом Я*. Составляющую, связанную с отношением к себе или к своим отдельным качествам, называют самооценкой. Я-концепция определяет не только то, что собой представляет человек, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

Задание 3. Выявление различных составляющих Я-концепции

Задание выполняется при помощи проективной методики «Символические задания на выявление “социального Я”» (по Б. Лонгу, Р. Зиллеру, Р. Хендерсону).

Инструкция

Предлагается ряд заданий, где люди изображены в виде кружков. Последовательно читая дальнейшие инструкции, выберите кружки, которые обозначают Вас и людей из Вашего близкого окружения.

Самооценка. Посмотрите на строку, где изображено 8 кружков (рис. 1). Каждый кружок обозначает какого-либо человека. Выберите кружок, символизирующий Вас лично, другие кружки будут обозначать близких людей: родителей, друзей, педагогов и т. п.



Рис. 1. Диагностический бланк (поле)

Интерпретация. Чем левее отмечен кружок, означающий Вас, тем выше самооценка испытуемого.

Сила Я. Перед Вами кружки, расположенные в виде кольца, в центре находится кружок, обозначающий Ваше Я, остальные кружки должны обозначать Ваших родных и близких: отца, мать, братьев, сестер, друзей, педагогов (рис. 2).

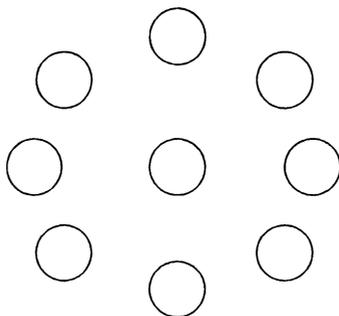


Рис. 2. Диагностический бланк (поле)

Интерпретация. Сила Я определяется как превосходство, равенство или подчинение в отношении к определенным авторитетным фигурам. Люди, попавшие в верхние кружки, воспринимаются как превосходящие Вас; в нижние кружки – подчинены вашему Я, в боковых кружках помещаются, как правило, люди, равные по силе Я.

Индивидуация – переживаемое мыслимое сходство с другими людьми или отличие от других людей. Ниже группы кружков расположены два кружка, символически обозначающих Вас. Определите, какой из этих двух кружков Ваш (рис. 3).

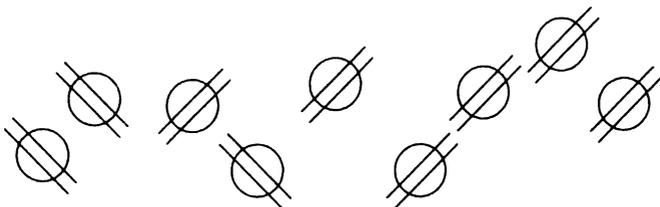


Рис. 3

Интерпретация. Если вы выбрали кружок, штриховка которого совпадает со штриховкой группы кружков, означающих людей, то Вы переживаете сходство с ними. Если Вы выбрали кружок, штриховка которого не совпадает со штриховкой группы кружков, то Вы переживаете отличие от других людей.

Социальная заинтересованность – восприятие себя «частью группы» или «отдельным» от других. Посмотрите на кружки, составляющие треугольник, – это другие люди. Нарисуйте кружок, обозначающий Вас, где угодно (вне или внутри треугольника) (рис. 4).

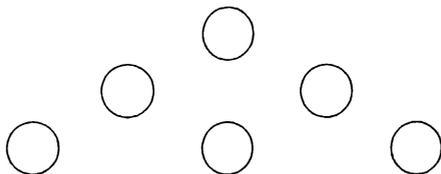


Рис. 4

Интерпретация. Если кружок, означающий *Я*, будет нарисован внутри треугольника, испытуемый воспринимает себя как часть целого.

Идентификация. Посмотрите на ряды кружков по горизонтали. В каждом ряду левый кружок означает кого-либо из родных и близких людей: мать, отца, друга, педагога и т. п. Теперь в каждом ряду выберите кружок, означающий Вас (рис. 5).

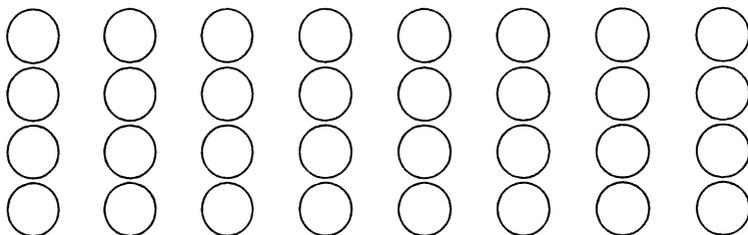


Рис. 5

Интерпретация. Чем больше кружков между *Я* и *Другим*, тем слабее чувство *Мы*; наоборот, чем ближе кружки *Я* и *Другой*, тем сильнее *Мы*.

Эгоцентричность – восприятие себя фигурой или фоном. Перед Вами большой круг (рис. 6). Расположите маленький кружок, означающий *Я*, и кружок, означающий *Другого* (мать, отца, друга, педагога и т. п.), внутри большого круга.

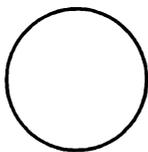


Рис. 6

Интерпретация. Если свой кружок располагается ближе к центру, чем кружок *Другого*, это свидетельствует о Вашей эгоцентричности.

По результатам выполнения всех заданий можно собрать свой целостный портрет и попытаться в письменном виде объяснить полученную картину.

Задание 4. Изучение самооценки при помощи методики ранжирования

Инструкция

1. Внимательно прочтите набор из 20 качеств личности: аккуратность, доброта, жизнерадостность, настойчивость, ум, правдивость, принципиальность, самостоятельность, скромность, общительность, гордость, добросовестность, равнодушие, лень, зазнайство, трусость, жадность, подозрительность, эгоизм, нахальство.

2. В первый столбик «Идеал» под рангом (номером) 1 запишите качество из указанных, которое Вы больше всего цените в людях, под рангом 2 – то качество, которое цените чуть меньше, и т. д. в порядке убывания значимости (табл. 1). Под рангом 13 укажите недостаток, который Вы легче всего могли бы простить людям (ведь, как известно, идеальных людей не бывает, у каждого есть недостатки, но какие-то Вы можете простить, а какие-то – нет); под рангом 14 – тот недостаток, который простить труднее, и т. д., под рангом 20 – самое отвратительное, с Вашей точки зрения, качество людей.

Таблица 1

Бланк ответов

№ п/п	Качества	Идеал (R_1)	Я (R_2)	D	D ²
1	2	3	4	5	6
1	Аккуратность				
2	Доброта				
3	Жизнерадостность				
4	Настойчивость				
5	Ум				
6	Правдивость				
7	Принципиальность				
8	Самостоятельность				
9	Скромность				
10	Общительность				
11	Гордость				
12	Добросовестность				
13	Равнодушие				
14	Лень				

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6
15	Занайство				
16	Трусость				
17	Жадность				
18	Подозрительность				
19	Эгоизм				
20	Хамство				

3. Во второй столбик «Я» под рангом 1 запишите то качество (из указанных), которое лично у Вас сильнее всего развито (независимо от того, достоинство это или недостаток), под рангом 2 – то качество, которое развито у Вас чуть меньше, и т. д. в убывающем порядке; последние ранги отводятся тем качествам, которые у Вас менее всего развиты или отсутствуют.

Обработка результатов

1. Подсчитываем по формуле

$$D = (R_1 - R_2),$$

где R_1 – ранг (номер) первого качества в первом столбике;

R_2 – ранг первого качества во втором столбике;

D – разность рангов первого качества в столбиках.

Возводим D в квадрат. Посчитаем все D , возведенные в квадрат, их должно быть 20. Предположим, что первое слово в столбике 1 – «ум» ($R_1 = 1$), а в столбике 2 это слово находится на пятом месте, т. е. $R_2 = 5$, тогда по формуле вычисляем $(1 - 5) = -4$, возводим в квадрат, получается 16, и так далее для всех n слов по порядку (n – количество анализируемых качеств, $n = 20$).

2. Полученные D^2 складываем, умножаем на 6, делим произведение на $n \times n \times n - n = 20 \times 20 \times 20 - 20 = 7980$ и, наконец, от 1 отнимаем частное, т. е. находим коэффициент ранговой корреляции:

$$P = \frac{1 - 6\sum D^2}{n^3 - n}.$$

3. Полученный коэффициент ранговой корреляции сравниваем с психодиагностической шкалой (табл. 2).

Таблица 2

Психодиагностическая шкала

Уровень самооценки						
Очень низкий (-0,2) – 0	Низкий 0 – 0,2	Ниже среднего 0,21 – 0,3	Средний 0,31 – 0,5	Выше среднего 0,51 – 0,65	Высокий 0,66 – 0,8	Очень высокий Свыше 0,8

Задание 5. Осознание сильных и слабых сторон своей личности. Обучение самопринятию (по В. Г. Маралову)

Инструкция

Разделите лист бумаги пополам, в левую графу впишите пять своих сильных качеств, в правую – пять слабых качеств (таблица). Сильные и слабые качества – это не обязательно положительные или отрицательные. Сильные свойства личности – те, которые помогают в жизни, слабые – те, что мешают.

Например, один человек свою эмоциональность может считать достоинством, сильным качеством, другой – слабым качеством.

Качества личности

Сильные качества личности	Слабые качества личности
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

На отдельном листе бумаги нарисуйте четыре концентрические (т. е. с общим центром) окружности. Обозначим внутреннюю окружность за первую, внешнюю – за четвертую. Разместите в них свои качества, там, где пожелаете (где «захочет» рука).

Вернитесь к прежде составленному списку качеств, подчеркните самое сильное свойство, адекватное положительным эмоциональным переживаниям, и самое слабое свойство, вызывающее отрицательные эмоции.

Проанализируйте, как расположились качества на листе бумаги с окружностями. Анализ свободен от строгой интерпретации, можно предложить лишь его условную схему. Чаще как сильные, так и слабые стороны собственной личности, которые внутренне принимаются, попадают в два центральных круга. Те качества, которые недооцениваются или не принимаются, располагаются в нижней части 3-го или 4-го круга. Свойства, которые переоцениваются, обычно помещаются в верхней части 3-го или 4-го круга; в правую часть этих кругов попадают качества, связанные с настоящим образом действия, либо с будущим, либо с тем и другим. В 3-й или 4-й круг левой части листа попадают качества, связанные с эмоциональными переживаниями, либо с прошлыми событиями в жизни человека, либо с тем и другим вместе.

Особое внимание следует обратить на слабое качество, вызывающее отрицательные переживания. В какую часть листа оно попало? Практика показывает, что именно данное свойство чаще попадает в нижнюю часть, хотя и не всегда. Решите самостоятельно, какое слабое качество Вас тревожит и как Вы преодолеваете его. Попробуйте найти позитив в слабом отрицательном качестве, переживаемом Вами.

Пример. «Нерешительность». Какой здесь позитив? Нерешительный человек – это человек осторожный, взвешивающий последствия своих действий, способный к анализу ситуации и всесторонней оценке. Поэтому нерешительность означает вовсе не растерянность, а, наоборот, серьезное отношение к предстоящему выбору. Можно ли заменить найденный позитив слабого качества другим, не вызывающим отрицательных переживаний? Легче ли эта замена внутренне переживается и принимается? Например, легче ли считать себя человеком осторожным и взвешивающим возможные последствия своих действий, чем нерешительным? Если «да, легче», то считайте себя не нерешительным, а осторожным, взвешивающим ситуацию. Если «нет, не легче», то можно продолжать поиски позитива.

Приведенное упражнение может быть дополнено упражнениями на самопринятие и гармонизацию отношения к себе с использованием метода психодрамы.

Пример. Один из участников тренинговой группы играет самого себя, свое Я, другие ее члены – роли его положительных или отрицательных качеств личности.

Задача протагониста (основного действующего лица) состоит в том, чтобы «рассадить» свои качества по местам, как бы это было

в тронном зале, где *Я* протагониста выступает в роли короля (королевы). Затем участники, играющие свойства личности протагониста, начинают вести спор за места, которые находятся ближе к «трону». «*Я-король*» внимательно слушает приводимые доводы и принимает решение или оставить все, как есть, или произвести перестановку.

В результате в «пространстве» рождается «новая» структура личности, которая принимается протагонистом.

В заключение протагонист признается в любви всем своим «поданным» – качествам. Финал сопровождается, как правило, глубоким эмоциональным переживанием целостности и гармоничности собственной личности, что выступает одним из показателей задействия механизмов самопринятия и перестройки отношения к себе.

Задание 6. Проведение тестирования с помощью методики исследования самоотношения (по С. Р. Пантелееву)

Инструкция

Внимательно прочитайте предложенные Вам утверждения. Если Вы согласны с утверждением, поставьте (+), если не согласны, то поставьте (-).

Текст опросника

1. Мои слова довольно редко расходятся с делом.
2. Случайному человеку я покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что мне неприятно то, о чем я мысленно с собой разговариваю.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинить душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.

11. Совершив какой-то промах, я не могу понять, как мне пришло в голову, что из задуманного получится что-то хорошее.

12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.

13. В моей личности, наверное, есть что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.

14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.

15. У меня не получается быть интересным длительное время для любимого человека.

16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.

17. Мой внутренний голос мне редко подсказывает то, с чем бы я в конце концов согласился.

18. Многие мои знакомые не всегда принимают меня всерьез.

19. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.

20. Мне недостает энергии, воли и целеустремленности.

21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.

22. Иногда я сам себя плохо понимаю.

23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.

24. Думаю, что без труда мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.

25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.

26. Иногда я сомневаюсь, можно ли меня любить по-настоящему.

27. Нередко споры с самим собой заканчиваются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.

28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.

29. Вряд ли найдутся люди, которым я по душе.

30. Я часто, не без издевки, подшучиваю над собой.

31. Если бы существовало мое второе Я, то для общения со мной это был бы довольно скучный партнер.

32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.

33. В целом меня устраивает то, какой я есть.

34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.

35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.

36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Я довольно часто вызываю чувство раздражения сам у себя.
38. Я часто, но безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня деле.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, – дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, я, как правило, говорю: «и поделом тебе».
46. Я не считаю себя достаточно духовно интересным и притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникают сомнения: а такой ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я-то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснованна и справедлива.
57. Мне кажется, если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес у окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя за того, кто я есть.

63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.

64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя – малоприятное и довольно рискованное занятие.

65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.

66. У меня бывали такие моменты, когда я понимал – меня есть за что презирать.

67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.

68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира определяют мою ценность как личности.

69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.

70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.

71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.

72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.

73. Я человек надежный.

74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.

75. Мое внутреннее Я всегда мне интересно.

76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.

77. Близким людям свойственно недооценивать меня.

78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.

79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.

80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.

81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.

82. Я не склонен пасовать перед трудностями.

83. Мое собственное Я не представляется мне достойным глубокого понимания.

84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.

85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.

86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.

87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне ясно представляю себе, что ждет меня впереди.
91. Иногда мне бывает довольно трудно найти общий язык со своим внутренним Я.
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение – это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются и мои достоинства, и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.
100. Те, кто меня не любит, просто не знают, какой я человек.
101. Убедить себя в чем-то для меня не составляет большого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом мне себя не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба все равно сложится не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

Обработка результатов

Подсчет баллов в соответствии с ключом ответов (табл. 1) проводится следующим образом. Если ответы на вопросы по каждой шкале совпадают с ключом ответов, они обводятся кружком и каждому из них приписывается 1 балл. Например, если испытуемый по шкале «Открытость» выражает согласие с утверждениями 9, 48, 56, они обводятся кружком, если он не согласен с утверждениями 21, 86, 98, они также обводятся кружком. Затем подсчитывается сумма баллов по шкале «Открытость», в нашем случае $3 + 3 = 6$. Это «сырой» балл. Аналогичным образом находятся «сырые» баллы по всем шкалам.

Таблица 1

Ключ ответов

Шкала	Согласен	Не согласен
1. Открытость	1, 3, 9, 48, 53, 56, 65	21, 62, 86, 98
2. Самоуверенность	7, 24, 30, 35, 36, 51, 52, 58, 61, 73, 82	20, 80, 103
3. Саморуководство	43, 44, 45, 74, 76, 84, 90, 105, 106, 108, 110	109
4. Отраженное самоотношение	2, 5, 29, 41, 42, 50, 102	13, 18, 34, 85
5. Самоценность 6. Самопрятие	8, 16, 39, 54, 57, 68, 70, 75, 100	15, 26, 31, 46, 83
7. Самопривязанность	10, 12, 17, 28, 88, 97	96, 107
8. Внутренняя конфликтность	4, 11, 22, 23, 27, 38, 47, 59, 64, 67, 69, 81, 91, 94, 99	–
9. Самообвинение	14, 19, 25, 37, 60, 66, 71, 78, 87, 92	–

Затем сырые баллы переводятся в стены по табл. 2.

Таблица 2

Перевод «сырых» значений в стены

Шкала	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
1	0	0	1	2–3	4–5	6–7	8	9	10	11
2	0–1	2	3	4–5	6	7	8	9–10	11	12
3	0–1	2	3	4–5	6	7	8	9–10	11	12

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11
5	0-1	2	3	4-5	6-7	8	9-10	11	12	13-14
6	0-1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11	12
7	0	1	2	3	4-5	6	7-8	9	10	11
8	0	0	1-2	3-4	5-7	8-10	11-12	13	14	15
9	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11

В левом вертикальном столбце цифрами обозначены номера шкал: 1 – открытость, 2 – самоуверенность, 3 – саморуководство и т. д.

Для перевода «сырого» балла в стандартное значение необходимо в первом столбце найти нужную шкалу, затем, двигаясь по строке, найти значение «сырого» балла; вверх в соответствующей клетке находим значение стена. В нашем примере «сырые» баллы по шкале «Открытость» находятся в первой строке. Двигаемся до значения 6 и вверх, ему соответствует стен 5. Это и есть конечный результат.

Чем выше балл (стен), тем выраженнее исследуемый параметр. Значения, равные 8–10 стенам, можно принять за высокие, 5–7 – за средние, 1–4 – за низкие. В нашем примере по шкале «Открытость» получено среднее значение.

Характеристика шкал

Шкала 1: открытость.

Примеры пунктов, входящих в эту шкалу:

- Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
- Мне случалось совершать поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
- Я никогда не раздражаюсь и не злось без особых на то причин.
- Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
- Я не способен причинить душевную боль самым любимым и родным мне людям.

Утверждения, вошедшие в данный фактор, формулировались так, чтобы в них содержались некоторые качества (в первую очередь негативные с точки зрения обыденной морали), в определенной степени присущие каждому человеку, но требующие достаточных навыков рефлексии и обладания определенной внутренней честностью для их признания. Ответы на данные пункты определяются преобладани-

ем одной из двух тенденций: либо критичности, глубокого осознания себя, внутренней честности и открытости, либо комфортности или выраженной мотивации социального одобрения.

Шкала 2: самоуверенность.

Примеры пунктов:

• Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.

- Я – человек надежный.
- Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
- Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
- Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
- Мое мнение имеет достаточный вес у окружающих.

Данный фактор задает отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. Высокий балл суждения соответствует самоуверенности, высокому самоотношению, ощущению силы своего Я. Низкий балл суждения связан с неудовлетворенностью своими возможностями, ощущением слабости, сомнением в способности вызывать уважение.

Шкала 3: саморководство.

Примеры пунктов:

• Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.

- Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
- Я сам создал себя таким, каков я есть.
- Ко мне относятся так, как я того сам заслужил.
- Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
- То, что со мной случается, – дело моих собственных рук.

Данный фактор можно интерпретировать как отражающий представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся деятельности и собственной личности субъекта, является он сам. Человек с высоким баллом по шкале отчетливо переживает собственное Я как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность, деятельность и общение; считает, что его судьба находится в его собственных руках, испытывает чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. Кроме этого, ряд пунктов отражает мнение индивида о способности эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по

поводу самого себя. Низкий балл суждения связан с верой субъекта в подвластности его *Я* внешним обстоятельствам, плохой саморегуляцией, размытым локусом *Я*, отсутствием тенденции искать причины поступков, результатов и собственных личностных особенностей в себе самом.

Шкала 4: отраженное самоотношение.

Примеры пунктов:

- Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
- Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
- Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.

• В моей личности, наверное, есть что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.

• Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.

Как видно из примеров, содержание данного фактора отражает представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и т. п. или противоположные им чувства.

Шкала 5: самооценность.

Примеры пунктов:

• Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.

• Мое собственное *Я* не представляется мне чем-то достойным глубокого понимания.

• Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.

• Мне кажется, что если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.

• Мое внутреннее *Я* всегда мне интересно.

Высокий балл фактора отражает ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего *Я* для других. Шкала отражает эмоциональную оценку себя, своего *Я* по внутренним интимным критериям духовности, богатства внутреннего мира, способности вызывать в других глубокие чувства. Низкий балл шкалы говорит о сомнении в ценности собственной личности, недооценке своего духовного *Я*, отстраненности и безразличии к своему *Я*, потере интереса к своему внутреннему миру.

Шкала 6: самопринятие.

Примеры пунктов:

- Можно сказать, что я себе нравлюсь.
- Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
- Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
- Во мне вполне мирно уживаются и мои достоинства, и мои недостатки.
- Мой внутренний голос мне редко подсказывает то, с чем бы я в конце концов согласился.

В основе фактора лежит чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Фактор связан с одобрением своих планов и желаний, снисходительным, дружеским отношением к себе.

Шкала 7: самопривязанность.

Примеры пунктов:

- Я бы хотел оставаться таким, какой я есть.
- Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
- Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
- Если не мелочиться, то в целом мне себя не в чем упрекнуть.
- Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».

В содержании данных пунктов в первую очередь обращает внимание желание или нежелание изменяться по отношению к наличному состоянию. Данные утверждения, по-видимому, отражают некоторую ригидность Я-концепции, консервативную самодостаточность, отрицание возможности и желательности развития собственного Я (даже в лучшую сторону). Общий фон отношения к себе положительный, полностью принимающий, даже с оттенком некоторого самодовольства. Даже переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному образу Я. В последнем случае тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания. Низкий балл суждений связан с сильным желанием изменений себя и окружения, неудовлетворенностью собой, тягой к соответствию идеальному представлению о себе.

Шкала 8: внутренняя конфликтность.

Примеры пунктов:

- Порой мне кажется, что я какой-то странный.
- Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
- Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
- У меня нередко возникает сомнение: таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
- Нередко споры с самим собой заканчиваются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
- Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.

Хорошо видно, что содержание данных пунктов связано с наличием внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой. В них просматривается тенденция к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающим на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе. Отрицание данных качеств может говорить о закрытости, поверхностном самодовольстве, отрицании проблем. По общему психологическому содержанию данный аспект самоотношения можно обозначить как чувство конфликтности собственного Я.

Шкала 9: самообвинение.

Примеры пунктов:

- Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
- Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
- Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
- Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
- Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.

Содержание данного фактора довольно просто интерпретировать. В него вошли пункты, связанные с интрапунитивностью, самообвинением, отрицательными эмоциями в адрес Я. Индивид, соглашающийся с этими утверждениями, готов поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. В фактор не вошли утверждения, связанные с положительным отношением к себе. Это фактор с низким баллом, имеющий самостоятельное значение в системе самоотношения.

Задание 7. Диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой

Инструкция

Внимательно прочитайте вопросы, выберите тот вариант ответа, который соответствует Вашему мнению.

1. Как часто Вас терзают мысли, что Вам не следовало что-то говорить или делать?

- а) очень часто (1 балл);
- б) иногда (3 балла).

2. Если Вы общаетесь с остроумным человеком, Вы:

- а) постараетесь победить его в остроумии (5 баллов);
- б) не будете ввязываться в соревнование, отдав ему должное, уйдете от разговора (1 балл).

3. Выберите одно из мнений, наиболее близкое Вам:

- а) то, что многим кажется везением, на самом деле – результат упорного труда (5 баллов);
- б) успехи часто зависят от счастливого стечения обстоятельств (1 балл);
- в) в сложной ситуации главное не упорство или везение, а человек, который сможет одобрить или утешить (3 балла).

4. Вам показали шарж или пародию на Вас, Ваша реакция:

- а) рассмеетесь и обрадуетесь тому, что в Вас есть что-то оригинальное (3 балла);
- б) попытаетесь найти что-то смешное в Вашем партнере и высмеять его (4 балла);
- в) обидитесь, но не подадите вида (1 балл).

5. Вы всегда спешите, Вам не хватает времени или Вы беретесь за выполнение заданий, превышающих возможности одного человека?

- а) да (1 балл);
- б) нет (5 баллов);
- в) не знаю (3 балла).

6. Вы выбираете подруге подарок, покупаете духи:

- а) которые нравятся Вам (5 баллов);

б) которые, как Вы думаете, обрадуют подругу, хотя Вам лично они не нравятся (3 балла);

в) которые недавно рекламировали (1 балл).

7. Вы любите представлять себе различные ситуации, в которых Вы ведете себя совершенно иначе, чем в жизни?

а) да (1 балл);

б) нет (5 баллов);

в) не знаю (3 балла).

8. Задевает ли Вас то, что Ваши коллеги (особенно молодые) добиваются большего успеха, чем Вы?

а) да (1 балл);

б) нет (5 баллов);

в) иногда (3 балла).

9. Доставляет ли Вам удовольствие возражать кому-либо?

а) да (5 баллов);

б) нет (1 балл);

в) не знаю (3 балла).

10. Закройте глаза и попытайтесь представить себе один из трех указанных цветов:

а) голубой (1 балл);

б) желтый (3 балла);

в) красный (5 баллов).

Обработка результатов

50–38 баллов – Вы довольны собой и уверены в себе. У Вас большая потребность доминировать над людьми, любите подчеркивать свое Я, выделять свое мнение. Вам безразлично то, что о Вас говорят, но сами имеете склонность критиковать других. Чем больше у Вас баллов, тем больше Вам подходит определение: «Вы любите себя, но не любите других». Еще один недостаток – слишком серьезно к себе относитесь, не принимаете никакой критической информации. А жаль...

37–24 балла – Вы живете в согласии с собой, знаете себя и можете себе доверять. Обладаете ценным умением находить выход из трудных ситуаций как личного характера, так и во взаимоотношениях с людьми. Формулу Вашего отношения к себе и окружающим можно выразить словами: «Доволен собой, доволен другими». У Вас нормальная, здоро-

вая самооценка, Вы умеете быть для себя поддержкой и источником силы и, что самое главное, не за счет других.

23–10 баллов – очевидно, Вы недовольны собой, Вас мучают сомнения и неудовлетворенность: своим интеллектом, способностями, достижениями, своей внешностью, возрастом, полом... Остановитесь! Кто сказал, что любить себя плохо? Кто внушил Вам, что думающий человек должен быть постоянно собой недоволен? Разумеется, никто не требует от Вас самодовольства, но Вы должны принимать себя, уважать себя, поддерживать в себе этот огонек.

Задание 8. Обучение аутогенной тренировке (по И. Шульцу)

Владеть методами аутотренинга и аутогенной тренировки – необходимое условие, обеспечивающее плодотворное самопознание и саморазвитие. Предлагаем освоить предлагаемую технику аутогенной тренировки, которая состоит из двух курсов – начального и высшего.

Инструкция

Тренировки проводятся ежедневно, обычно спустя некоторое время после приема пищи (2–3 раза в течение дня), в подходящем помещении, с хорошей звукоизоляцией и комфортной температурой. Наиболее доступные позы: лежа на спине; сидя, откинувшись назад; сидя, откинувшись вперед.

Начальный курс

В начальном курсе используются следующие шесть стандартных упражнений.

Первое упражнение

Цель: выработка умения расслаблять тело.

1. Я спокоен... моя правая рука тяжелая... (Продолжительность – 30–40 с; повторять в течение нескольких дней.)

2. Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Я спокоен... мои руки тяжелые... (Продолжительность – 30–40 с; повторять в течение 2–3 дней.)

3. Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... моя правая нога тяжелая... (Продолжительность – 30–40 с; повторять в течение 2–3 дней.)

4. Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Я спокоен... моя правая нога тяжелая... (Продолжительность – 30–40 с; повторять в течение 2–3 дней.)

5. Я спокоен... моя правая нога тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Мои ноги тяжелые... (Продолжительность – 60 с; повторять в течение 4–5 дней.)

6. Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Мои руки тяжелые... Мое тело тяжелое... (Продолжительность – 60 с; повторять в течение 4–5 дней.)

Второе упражнение

Цель: увеличение степени расслабления и расширение периферических кровеносных сосудов. (Известно, что при повышении температуры происходит расширение периферических кровеносных сосудов. Этого можно достичь с помощью внушения себе представления о согревании тела.)

1. Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... (Продолжительность – 60 с; повторять в течение 9–10 дней. После этого продолжительность увеличивается до 75–90 с; упражнение повторяется еще в течение нескольких дней.)

2. Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... Мои ноги теплые... Моя правая рука теплая... (Продолжительность – 3 мин; повторять в течение 6–7 дней.)

3. Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... Мои ноги теплые... моя правая рука теплая... моя левая рука теплая... (Продолжительность – 3 мин; повторять в течение 4–5 дней.)

4. Я спокоен... мои руки и ноги очень тяжелые... Мои ноги теплые... мои руки теплые... (Продолжительность – 3 мин; повторять в течение 4–5 дней.)

Третье упражнение

Цель: выравнивание ритма сердца и успокоение сердечной деятельности. В положении «лежа на спине» практикующий кладет свою правую руку на область сердца и мысленно произносит следующий аутосуггестивный текст: «Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... мои руки и ноги теплые... мое сердце бьется спокойно и ритмично...» (Продолжительность – 90–100 с; повторять в течение 10–12 дней.)

Четвертое упражнение

Цель: прямое воздействие на дыхательный ритм с целью успокоения и гармонизации его. Используется следующий аутосуггестивный текст: «Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые и теплые... Мое сердце бьется спокойно и ритмично... Я дышу глубоко и равномерно...» (Продолжительность – 2 мин; повторять в течение 15–16 дней.)

Пятое упражнение

Цель: достигнуть согревания брюшной области, приводящего к успокоению деятельности центральной нервной системы. Используется следующий аутосуггестивный текст: «Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые и теплые... Мое сердце бьется спокойно и ритмично... я дышу глубоко и равномерно... Мое солнечное сплетение излучает тепло...» (Продолжительность – 3 мин; повторять в течение 20 дней.)

Шестое упражнение

Цель: «охлаждение» лба, приводящее к благоприятным для нервной деятельности результатам. Используется следующий аутосуггестивный текст: «Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые и теплые... Мое сердце бьется спокойно и равномерно... я дышу глубоко и равномерно... Мое солнечное сплетение излучает тепло... Мой лоб прохладен...» (Продолжительность – 2 мин; повторять в течение 15 дней.)

Высший курс

В высший курс включаются семь медитативных упражнений. Продолжительность – 30–60 мин (для всех медитативных упражнений).

Первое упражнение

Медитация на цвете. После исполнения шестого стандартного упражнения из начального курса практикующий начинает чувствовать приятное внутреннее тепло и покой. Исходя из этого состояния он начинает мысленно концентрировать свое сознание на образах характерного цвета: заснеженные горные вершины, цвет огненной лавы, синий цветок, золотистые осенние пейзажи и т. п. Во время упражнения практикующий должен стремиться удерживать в своем сознании представление о цветных картинах, а не о конкретных формах или цветах. Упражнение повторяется до тех пор, пока практикующий не научится визуализировать цветные образы. Упражнение можно выполнять не только днем, но и вечером, перед сном.

Второе упражнение

Отличается от первого только тем, что концентрация сознания направлена на воображаемые образы одного определенного цвета: красного, черного, синего, белого и желтого.

Третье упражнение

При выполнении этого упражнения практикующий стремится визуализировать конкретный образ: вазу, цветок, определенного человека и т. п.

Четвертое упражнение

При его выполнении практикующий концентрирует свое сознание на какой-либо абстрактной идее: справедливости, мира, радости, надежды, любви и т. д.

Пятое упражнение

В этом упражнении сознание концентрируется на определенном эмоциональном состоянии. И. Шульц в качестве примера предлагал приятное ощущение, возникающее при виде баварских Альп. Концентрация сознания направлена не на конкретный образ, а на ощущение спокойствия, пространства и свободы, которые возникают при созерцании пейзажа.

Шестое упражнение

При выполнении этого упражнения в воображении возникает образ другого человека. Вначале нужно выбрать людей, с которыми не связаны ни отрицательные, ни положительные эмоциональные переживания. Позднее объектами концентрации сознания должны стать люди, тесно с нами связанные. На первых порах субъективное отношение к ним не позволит увидеть их истинный облик. Мы должны стремиться к освобождению от субъективных установок и научиться представлять их реальный образ, освобожденный от эмоциональных переживаний.

Седьмое упражнение

В этом медитативном упражнении практикующий фокусирует свое сознание на абстрактных проблемах типа «Что я хочу от жизни?», «Какие ошибки я допускаю в жизни?».

Задание 9. Упражнения, формирующие навыки самопознания

Приводятся упражнения из арсенала психосинтеза (по Т. Йоуменсу).

Упражнение 1. «Кто я?»

Это упражнение призвано помочь Вам в развитии самосознания и выявлении своего настоящего Я. Оно основывается на том предположении, что каждый из нас, подобно луковице, имеет множество «оболочек», скрывающих центральную «сердцевину». Эти «оболочки» самовосприятия могут быть положительными и отрицательными. Они являются различными сторонами нашей личности и нашего отношения к миру. Одни из них подобны фасаду, маске, скрывающей те стороны личности, которые мы не любим; другие могут быть этими нелюбимыми сторонами, а третьи могут быть скрытыми положительными сторонами нашей личности, которые мы не в состоянии признать таковыми. Как бы то ни было, где-то за этими оболочками в каждом из нас скрывается творческое и живое центральное ядро – наше настоящее Я, глубочайшее существо нашей личности. Путем последовательного вопрошания «кто Я?» мы постепенно, в ходе этого упражнения, приближаемся к своему настоящему Я.

Инструкция

1. Выберите место, где Вам никто не мешает. Возьмите лист бумаги, сверху поставьте дату и напишите вопрос «Кто я?». Ниже – ответ, который должен быть как можно более открытым и честным. Затем, делая периодические паузы, продолжайте мысленно задавать себе этот вопрос и записывать ответы.

2. Сядьте и расслабьтесь. Закройте глаза. Попробуйте не думать ни о чем. Снова задайте вопрос «Кто я?» и попытайтесь уловить на него ответ в форме мысленного образа. Не думайте и не рассуждайте об этом, позвольте образу самому возникнуть в сознании. Затем откройте глаза и как можно подробнее опишите этот образ, укажите, какие чувства у Вас возникли в связи с ним, какое он для Вас имеет значение.

3. Встаньте так, чтобы у Вас было какое-то пространство для движения. Закройте глаза и опять спросите себя: «Кто я?». На этот раз ищите ответ в движении своего тела. Доверьтесь его мудрости, и пусть движение само развивается до тех пор, пока Вы не почувствуете, что

оно завершилось. Если хотите, движение может сопровождаться какими-то звуками или пением. Выполнив это задание, опишите свой опыт. Рекомендуется выполнять это упражнение в течение какого-то периода времени. При повторном выполнении его воздействие усиливается.

Упражнение 2. «Вечерний обзор: обзор субличностей»

Этот вид «Вечернего обзора» представляет собой образ прожитого дня в плане поведения субличностей.

Субличностями называются многочисленные психологические образования в рамках нашей собственной личности, у которых имеются свои полусамостоятельные цели и потребности. Некоторые из таких субличностей есть только у Вас. Другие, напротив, присущи многим людям: Ребенок, Родитель, Искатель, Зануда, Поэт, Одинокий. Прежде чем приступить к этому упражнению, нужно выявить субличности (их может быть две или три), наиболее важные для Вас или наиболее активные на данном этапе жизни.

Если Вы ведете рабочую тетрадь, то сможете их обнаружить, просмотрев последние записи. В вечернем обзоре Вы сможете сосредоточиться на следующих вопросах:

1. Какие субличности доминировали во мне на разных этапах прошедшего дня? Какие обстоятельства (внешние или внутренние) вызывали их появление или исчезновение? Были ли между ними конфликты?

2. Какие ценные качества или недостатки свойственны каждой из этих личностей? Чем помогла или помешала мне каждая из них?

3. Чего хотела каждая из них? Какой была бы моя жизнь, если бы какая-то из них полностью во мне доминировала?

4. Соглашались ли мои субличности с тем, что я хотел делать, или мне приходилось подчиняться им? Какова моя роль в гармонизации моих субличностей и управлении ими?

Упражнение 3. «Вечерний обзор: обзор элементов личности»

Это один из видов «Вечернего обзора». Он представляет собой обзор прожитого дня в плане трех основных элементов личности: тела, чувств и ума.

Вы можете рассмотреть, например, такие вопросы:

1. С каким из элементов своей личности я отождествлял себя большую часть времени?

2. Какие элементы доминировали в тех или иных ситуациях прошедшего дня? Какой была относительная активность каждого из них?
3. Каковы ценные качества и недостатки каждого из этих элементов? Чем каждый из них помогал мне или мешал?
4. Между ними были какие-либо конфликты?
5. Какова моя роль в гармонизации этих элементов и управлении ими?

Как в случае «обзора субличностей», так и в случае «обзора элементов личности» Вы можете рассмотреть предлагаемые вопросы либо в ходе собственного «вечернего обзора», либо по его окончании. Эти вопросы рассчитаны на то, чтобы дать Вам возможность выбора; все их рассматривать необязательно, кроме первого – основного. Мы полагаем, что этому упражнению можно уделять не более 15 мин и выполнять его без особого напряжения, особенно поначалу.

Научное издание

Котова Светлана Сергеевна

САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Монография

Редактор Н. М. Юркова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 09.10.12. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 12,3. Уч.-изд. л. 13,0. Тираж 500 экз. Заказ № 399.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано ООО "ТРИКС"
Свердловская обл., г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 4
www.printvp.ru