

А.Д. ИШКОВ

**УЧЕБНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТА:**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ**

Рецензенты:
Кандидат педагогических наук, профессор
А.Г. Чернявская
Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ
А.М. Новиков

А.Д. Ишков

Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности:
Монография. – М.: Издательство АСВ, 2004. - 224 стр.

ISBN 5-93093-326-X

В монографии рассмотрены психологические факторы, обеспечивающие успешность студента, как во время обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Поскольку обучение современного специалиста продолжается всю жизнь, то перед высшим образованием «в полный рост» встает новая задача - научить студентов учиться самостоятельно. Решение данной задачи требует от студентов знания своих психологических особенностей и наличия определенных навыков самоорганизации, позволяющих эффективно организовать собственную учебную и профессиональную деятельность. В работе приведены методики диагностики соответствующих психологических факторов, даны рекомендации по их коррекции и развитию.

Для специалистов-психологов, преподавателей, студентов и всех, кто интересуется вопросом повышения собственной эффективности.

ISBN 5-93093-326-X

© Издательство АСВ, 2004

© А.Д. Ишков, 2004

Научное издание

Александр Дмитриевич Ишков

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ

Текст печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка: *Е.М. Лютова, Д.А. Матвеев*
Дизайн обложки: *Н.С. Кузнецова*

Лицензия ЛР № 0716188 от 01.04.98. Сдано в набор 1.09.04.

Подписано к печати 17.12.04. Формат 60х90/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Усл. 14 п. л. Тираж 500 экз. Заказ № 4709

Издательство Ассоциации строительных вузов (АСВ)

129337, Москва, Ярославское шоссе 26, оф. 511

тел., факс: 183-57-42; e-mail: iasv@mgsu.ru; Internet: www.isv.ru

Отпечатано в ОАО «Дзержинская типография».
606025, г. Дзержинск Нижегородской обл., пр. Циолковского, 15.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	5
1.1. Темпераментальные особенности	7
1.2. Тревожность	17
1.3. Стиль деятельности	19
1.4. Учебная мотивация	39
1.5. Акцентуации характера	46
1.6. Интеллектуальное развитие	59
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	66
2.1. Понятие «самоорганизация» и его связь с понятиями «саморегуляция» и «самоуправление»	66
2.2. Психическая самоорганизация	71
2.3. Проблема связи самоорганизации с учебной деятельностью	75
2.4. Структурно-функциональные модели процесса самоорганизации	85
2.5. Основные компоненты самоорганизации	95
2.6. Известные методики диагностики особенностей процесса самоорганизации	102
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ	107
3.1. Опросник диагностики особенностей самоорганизации	109
3.2. Информативный и факторный анализ утверждений опросника	110
3.3. Устойчивость распределения суммарных баллов и корреляционный анализ шкал и утверждений опросника	113
3.4. Надежность опросника	117
3.5. Валидность опросника	119
ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ САМООРГАНИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ С УСПЕШНОСТЬЮ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	126
4.1. Связь компонентов самоорганизации студентов с успешностью в учебной деятельности	127
4.2. Связь личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности	143
4.3. Связь личностных качеств студентов с компонентами самоорганизации	152
ПРИЛОЖЕНИЯ	164
ЛИТЕРАТУРА	214

ВВЕДЕНИЕ

Учебная деятельность является одной из основных форм процесса учения, направленного на приобретение различных знаний, умений и навыков. Учение, в том или ином виде, продолжается всю человеческую жизнь. При этом, как отмечает И.И. Ильясов (1986, с. 43): «Во всех формах учения, кроме учебной деятельности, овладение знаниями, умениями и навыками происходит как побочный процесс в составе основной деятельности, направленной на выполнение других неучебных задач, как это имеет место в манипулятивной, игровой и трудовой деятельности. В отличие от указанных форм учения учебная деятельность специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом».

Проблема учебной деятельности никогда не теряла своей злободневности, а в последние десятилетия, в связи с происходящими в мировом обществе процессами многократного роста «производства» информации, приобретает все большую актуальность. Современный специалист, чтобы оставаться востребованным вынужден постоянно пополнять свой профессиональный «багаж», занимаясь самообразованием, и периодически переучиваться. Соответственно перед вузами сейчас стоит задача не только передать студенту необходимый минимум базовых знаний, но и (что не менее важно) помочь ему овладеть умением учиться самостоятельно. Данное умение является частным случаем универсального умения организовать любую собственную деятельность и характеризуется уровнем самоорганизации человека, то есть наличием в его «арсенале умений» приемов и техник самоорганизации. Специалисты в области учебной деятельности и сами студенты единодушно считают, что отсутствие навыков самоорганизации является серьезнейшим фактором, препятствующим успешному обучению в вузе. Поэтому в последние годы психологи и педагоги уделяют все больше внимания как конкретным вопросам самоорганизации учебной деятельности студентов, так и проблеме самоорганизации деятельности в целом.

В монографии рассмотрены ключевые психологические факторы, позволяющие повысить эффективность учебной деятельности в вузе за счет роста уровня самоорганизации студентов и индивидуализации процесса обучения. Роль индивидуализации обучения заключается в том, что она обеспечивает учащимся наиболее благоприятные условия для овладения учебным материалом и собственного развития, так как помогает им найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебной деятельности. Следует отметить, что поскольку профессиональная деятельность строится на базе учебно-профессиональной, то и профессиональная успешность человека определяется практически теми же психологическими факторами (с незначительной сменой акцентов), что и успешность в учебной деятельности.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Успешность обучения студента в вузе определяется как внутренними (психологическими), так и внешними (социальными и педагогическими) факторами. К социальным факторам относят социальное происхождение студента, место жительства, материальное и семейное положение и т.п. Группа педагогических факторов, обуславливающих успешность обучения, включает уровень и качество довузовской подготовки студента, уровень организации учебного процесса в вузе, развитость его материально-технической базы, уровень компетенции и мастерства преподавателей и др. Среди психологических факторов выделяют две подгруппы (Ильясов И.И., 2003): познавательную и личностную. К подгруппе познавательных факторов, детерминирующих успешность обучения, относят: восприятие, мышление, понимание, воображение, память, речь, внимание, интеллектуальные стили познания. В подгруппу личностных факторов входят мотивационные, волевые, эмоциональные факторы и самосознание (самооценка).

Список факторов, влияющих на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях, рассмотренный в статье С.Д. Смирнова (2004): конституция (телосложение), темпераментальные особенности, общее интеллектуальное развитие, социальный интеллект, специальные способности, креативность (творчество), учебная мотивация, уровень самооценки, волевые качества, акцентуации характера, владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности.

И.Л. Соломин (2000) отмечает, что «успешность учебной деятельности зависит не только от уровня и структуры интеллекта, не только от степени выраженности черт личности, но и от содержания потребностей».

Человек – это очень сложное, многомерное образование, поэтому среди специалистов существуют различные точки зрения о комплексе факторов, оказывающих наибольшее влияние на эффективность обучения. Чтобы определиться с точкой отчета, воспользуемся подходом, рассматривающим человека в виде набора параметров, который еще с начала XX века принято называть профилем личности (Милорадова Н.Г., 2000 и др.) Отдельный параметр (показатель) профиля личности называют психологической чертой или чертой личности. Психологическая черта – это устойчивая, повторяющаяся в различных ситуациях особенность поведения человека. Черты по происхождению и по сфере приложения подразделяют на три уровня: конституциональные, социально-ролевые и личностные.

Конституциональные (организмические, генотипические) черты. Прогнозировать поведение человека в предельно широком диапазоне ситуаций позволяет знание наиболее общих индивидуально-типологических особенностей его психики, описываемых через свойства нервной системы,

тип темперамента, тип познавательной деятельности и др. На этом уровне деление черт на «хорошие – плохие» не имеет смысла. Это та психофизиологическая основа, которую человек получил от природы, и его задача – использовать свои природные особенности максимально эффективно. Именно использовать и развивать, но не бороться, «не рубить тот сук, на котором сидишь». Организмические черты наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими параметрами профиля личности и не поддаются кардинальным изменениям. Однако в результате длительной тренировки можно несколько расширить, сдвинуть в ту или иную сторону диапазон их проявления. Генотипические особенности полезно знать для того, чтобы выбирать те виды и способы деятельности, в которых возможности психики реализуются наиболее эффективно: максимально используются ее сильные стороны и минимизируется влияние слабых. Конституциональные черты обусловлены свойствами организма и задают ограничения для максимально широкого класса ситуаций. Они являются тем фундаментом, на котором возводится «здание» характера. Каким будет это здание, конечно же, задается фундаментом. Однако на одном и том же фундаменте архитектор может возвести различные сооружения: как по внешнему виду, так и по назначению. В деле построения личности таким архитектором является сам человек и те конкретные условия, в которых протекает его жизнь.

Социально-ролевые (индивидуальные, социальные) черты. К более узким классам ситуаций относятся социально-ролевые черты человека, определяемые его опытом жизнедеятельности в определенных относительно широких социально-нормативных ситуациях. Взаимодействуя с людьми, каждый человек «играет» определенные роли: мужчины или женщины, ребенка или взрослого, начальника или подчиненного, продавца или покупателя и т.д. Находясь в ролевой позиции, индивид проявляет черты, предопределенные социальной и предметно-профессиональной средой его развития (способы наказаний или поощрения в семье, жесткий контроль или либерализм социального окружения в учебной или профессиональной деятельности, опыт решения практических или теоретических задач и т. п.). На этом уровне человек формируется как субъект труда, как полезный член общества, а выделяемые здесь черты имеют более широкий спектр и характеризуют соответствие поведения человека принятым (в зависимости от его статуса и позиции в обществе) нормам. Количество освоенных человеком ролей определяет его способность менять их в зависимости от ситуации и поставленной цели.

Личностные (индивидуально-личностные, рефлексивно-ситуационные) черты. Поведение человека в конкретной ситуации в значительной степени зависит не только от его конституциональных особенностей и социально-нормативного опыта, но и от собственной субъективной активности, особенностей целеполагания, рефлексии, самооценки, актуализируемых в

данной ситуации личностных смыслов и т.д. Появление у человека индивидуальных, неповторимых черт – это всегда результат его личной внутренней работы по анализу и проектированию собственного поведения, работы, базирующейся, прежде всего, на рефлексии.

Поскольку конституциональный уровень описания дает наиболее «глубинную», минимально подверженную изменениям характеристику человека, то именно организмические черты составляют каркас (скелет) психологического портрета личности, который затем «обрастает» социально-ролевыми и личностными чертами. В качестве базовых конституциональных параметров психики чаще всего рассматривают особенности темперамента человека.

1.1. Темпераментальные особенности

Поиски естественнонаучных основ индивидуальных особенностей психики и поведения продолжаются не одно столетие. Еще греческий врач и философ Гиппократ, пытаясь найти причины, от которых зависит психический склад человека, предположил, что оно определяется соотношением в организме четырех «соков» – жидкостных сред организма: крови, лимфы (слизи), черной и желтой желчи. Пропорция в смеси была названа темпераментом. И с именем Гиппократа связывают дошедшие до наших дней названия четырех темпераментов: меланхолический (преобладает черная желчь), флегматический (слизь), сангвинический (кровь), холерический (желтая желчь). Обладателей этих темпераментов различают по следующим особенностям:

- меланхолики – легко ранимы, склонны глубоко переживать даже незначительные неудачи, внешне вяло реагируют на окружающее;
- флегматики – невозмутимы, постоянны в стремлениях и настроениях, душевные состояния внешне слабо выражены;
- сангвиники – живые, подвижные, быстро отзываются на окружающие события, сравнительно легко переживают неудачи и неприятности;
- холерики – быстрые, порывистые, способны страстно отдаваться делу, но неуравновешенны, склонны к бурным эмоциям, резким переменам настроения.

Выделение темпераментов позволило свести все бесчисленные различия между людьми в несколько общих картин поведения, что положило начало научной типологии и современным учениям об индивидуальных различиях между людьми.

И. Кант считал, что тип темперамента определяется индивидуальными особенностями крови индивидуума, П.Ф. Лесгафт – свойствами кровеносных сосудов, а Э. Кречмер и У. Шелдон – телосложением человека, его общей телесной конституцией. Однако поистине революционным моментом в истории изучения естественнонаучных основ индивидуальных различий явилось

учение И.П. Павлова о типах нервной системы человека и животных. Поскольку высшая нервная (психическая) деятельность, определяющая внешне реализуемое поведение, есть функция головного мозга, именно в деятельности мозга следует, по мысли Павлова, искать причину индивидуальных различий психики и поведения. Результаты экспериментов с условными рефлексам и многолетние наблюдения за поведением собак привели Павлова к мысли о том, что типы нервной системы, аналогичные темпераментам античных авторов, являются общими для человека и высших млекопитающих животных. Применительно к человеку типология И.П. Павлова подверглась наиболее систематической экспериментальной и теоретической разработке в трудах Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и В. М. Русалова.

Сейчас под темпераментом понимают совокупность природных качеств, определяющих динамические особенности психики человека: интенсивность, скорость, темп, ритм психических процессов и состояний, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов. Темперамент не отражает содержательную сторону личности (мотивационную сферу, ценностные ориентации, мировоззрение) и непосредственно не обуславливает ее содержательные черты. Он лишь задает форму, в которой проявляются все остальные черты. Однако особенности темперамента могут, как противодействовать, так и способствовать развитию определенных черт личности, поскольку темперамент существенно трансформирует все внешние воздействия (в том числе и воспитательные), влияющие на формирование личности. От других явлений, динамизирующих психику, таких, как настроения, мотивы, социальное давление и др., темперамент отличается рядом только ему присущих особенностей:

- онтогенетическая первичность (если наблюдаемая у взрослого динамическая особенность была присуща ему в раннем детстве, то она, несомненно, относится к свойствам его темперамента);
- устойчивость, состоящая в том, что свойства темперамента в течение длительного времени не меняют своей относительной величины, ранговых мест в системе свойств человека;
- к темпераменту относятся лишь такие динамические особенности, которые в обычных условиях жизни проявляются особенно часто и наиболее типичны для данного человека;
- свойства темперамента проявляются даже в неблагоприятных, подавляющих их условиях (например, когда человек пытается действовать, не считаясь с природными особенностями своей психики).

В последней четверти двадцатого века среди исследователей психофизиологических оснований темпераментальных различий возобладало представление (П.В. Симонов, Г. Айзенк, М. Цукерман и др.), что классические, выделенные Гиппократом, типы темперамента определяются двумя основными свойствами нервной системы: подвижностью и выносливостью.

Подвижность нервных процессов проявляется в быстроте перехода одного нервного процесса в другой, в способности к изменению поведения в соответствии с изменяющимися условиями жизни. Мерой подвижности нервных процессов является быстрота перехода от одного действия к другому, от пассивного состояния к активному, и наоборот. Подвижность нервных процессов дает индивиду возможность отслеживать конкретные предметы и явления во всем их многообразии, сложности и деталях. Оперирова преимущественно *конкретной* информацией, человек с подвижной нервной системой направлен, прежде всего, на ее основной источник – внешний мир. Карл Юнг называл таких людей *экстравертами*.

Противоположностью подвижности является **инертность** нервных процессов. Нервная система тем более инертна, чем больше времени или усилий требуется, чтобы перейти от одного процесса к другому. У человека с инертной нервной системой возникает необходимость затормозить процесс, зафиксировать состояние. Поэтому инертность нервных процессов вынуждает индивида вычленять из конкретных предметов и явлений отдельные признаки, отвлекая (абстрагируя) их от остальных. В этом случае человек ориентируется, главным образом, на свой внутренний мир, на мир своих *абстракций*. Таких людей Юнг называл *интровертами*. Инертность нервной системы ярко выраженного интроверта хорошо заметна, и, не случайно, в молодежной среде о таком человеке говорят, что он «тормозит» или обзывают «тормозом». Молодежный сленг в данном случае совпадает с терминологией И.П. Павлова, который ввел понятие «тормозной тип».

Выносливость (сила) нервной системы отражает предел работоспособности клеток коры головного мозга, то есть их способность выдерживать, не переходя в тормозное состояние (торможение), либо очень сильное, либо длительно действующее (хотя и не сильное) возбуждение. Сила нервной системы характеризуется также противоположным ей параметром – чувствительностью (**сензитивностью**) анализаторов: более слабая (менее выносливая) нервная система является соответственно более чувствительной, то есть она способна реагировать на стимулы более низкой интенсивности, чем сильная. Сензитивность обычно сопровождается повышенной тревожностью.

Классические типы темперамента с помощью свойств нервной системы определяют (рис. 1) следующим образом:

- Меланхолик – инертный, сензитивный;
- Флегматик – инертный, выносливый;
- Сангвиник – подвижный, выносливый;
- Холерик – подвижный, сензитивный.

Параметры «выносливость – сензитивность» и «подвижность – инертность» характеризуют особенности нервной системы человека. Характеристику внешнего проявления этих свойств нервной системы на поведенческом уровне принято давать в терминах соответственно «стабильность – лабильность» и «экстраверсия – интроверсия» (рис. 2).



Рис. 1. Классические типы темперамента как проявление свойств нервной системы



Рис. 2. Классические типы темперамента как особенности поведения

Выносливость нервной системы проявляется в том, что человек использует преимущественно **стабильные**, устойчивые формы поведения, а чувствительность нервной системы приводит к преобладанию в поведении индивида преимущественно **лабильных**, неустойчивых, изменчивых форм. Слабое воздействие, которое стабильный человек и не заметит, может вызвать бурную реакцию у лабильного.

Экстравертированные люди (экстраверты) ориентированы на окружающий мир, непосредственны, активны, открыты в эмоциональных проявлениях, любят движение и риск. Для них характерна импульсивность, гибкость поведения, общительность и социальная адаптированность. Обычно это активные, иногда шумные люди, «душа компании», заводилы. Как правило, ориентируются на внешнюю оценку, поэтому могут хорошо сдавать экзамены, тянутся к новым впечатлениям и ощущениям, хорошо справляются с работой, требующей быстрого принятия решения.

Для интровертированных людей (**интровертов**) наибольший интерес представляют явления собственного внутреннего мира, для них свои теории и оценки реальности могут быть важнее, чем сама реальность. Они склонны к размышлениям, самоанализу, часто малообщительны, замкнуты и социально пассивны, могут испытывать затруднения в социальной адаптации. Обычно более осторожны, аккуратны и педантичны, лучше справляются с монотонной работой, не требующей постоянного общения с людьми.

В поведенческой терминологии типы темперамента определяют (см. рис. 2) следующим образом:

- Меланхолик – лабильный интроверт;
- Флегматик – стабильный интроверт;
- Сангвиник – стабильный экстраверт;
- Холерик – лабильный экстраверт.

Меланхолик характеризуется низким уровнем психической активности, замедленностью движений, сдержанностью мимики и речи, быстрой утомляемостью. Его отличают высокая эмоциональная чувствительность к происходящим с ним событиям, обычно сопровождающаяся повышенной тревожностью, глубина и устойчивость эмоций при слабом их внешнем проявлении, преобладание отрицательные эмоции. При неблагоприятных условиях у меланхолика может развиваться повышенная эмоциональная ранимость, замкнутость, отчужденность, боязнь новых ситуаций, людей и различного рода испытаний.

Флегматический тип темперамента характеризуется низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью мимики. Он нелегко переключается с одного вида деятельности на другой и трудно приспособляется к новой обстановке. У флегматика преобладает спокойное ровное настроение. Чувства и настроения обычно отличаются постоянством. При неблагоприятных условиях у него может развиваться вялость, бедность эмоций, склонность к выполнению однообразных действий.

Сангвиник характеризуется высокой психической активностью, работоспособностью, стремительностью и живостью движений, разнообразием и богатством мимики, быстрой речью. Они стремятся к частой смене впечатлений, легко и быстро отзываются на окружающие события, общительны. Эмоции – преимущественно положительные – быстро возникают и быстро сменяются. Сравнительно легко и быстро переживает неудачи. При неблагоприятных условиях и отрицательных воспитательных влияниях подвижность может вылиться в отсутствие сосредоточенности, неоправданную поспешность поступков, поверхностность.

Холерик характеризуется высоким уровнем психической активности, энергичностью действий, резкостью, стремительностью, силой движений, их быстрым темпом, порывистостью. Он склонен к резким сменам настроения, вспыльчив, нетерпелив, подвержен эмоциональным срывам, иногда бывает агрессивен. При отсутствии надлежащего воспитания недостаточная эмоциональная уравновешенность может привести к неспособности контролировать свои эмоции в трудных жизненных ситуациях.

Типами темперамента интересуются не только психологи и педагоги, привлекают они и других исследователей жизни и человека. Обладатели здорового чувства юмора наверняка с удовольствием читали иронический рассказ Антона Павловича Чехова «Темпераменты (По последним выводам науки)».

Особенности темперамента наиболее ярко, в «чистом» виде проявляются у детей в первые годы их жизни и у животных. Так, показателем экстраверсии у крыс (Симонов П.В., 1998) в экспериментах по методике «открытого поля» служит их исследовательская активность, а показателем лабильности – количество уриаций и дефекации. Сочетание низкого уровня перемещений в открытом поле с обильными дефекациями характеризует крысу как лабильного интроверта (меланхолика) с низким болевым порогом (высокой сензитивностью). Высокий болевой порог зафиксирован у крыс-сангвиников (стабильных экстравертов). Показателем подвижности нервной системы животного может служить не только исследовательская и двигательная активность на открытом пространстве, но и скорость выработки реакции эмоционального резонанса (способность к выработке условной реакции избегания, предотвращающей болевое раздражение другой особи того же вида).

Определить тип темперамента зрелого человека уже не так просто. Дело в том что, взрослея, человек осваивает существующие в данном обществе нормы поведения, и обучается проявлять свои природные особенности в принятых рамках. Одним это дается легче, другим – сложнее. Знание своих психических особенностей дает возможность гораздо успешнее заниматься самовоспитанием, сознательно осваивать наиболее соответствующие возрасту и статусу социально-приемлемые формы поведения. Взрослого человека, врожденные особенности психики которого видны с первого взгляда, можно назвать «невоспитанным». Типовые темпераментальные особенности, проявляющиеся в поведении «невоспитанных» индивидов замечательно отразил датский художник-карикатурист Х. Бидstrup, показав реакцию обладателей различных типов темперамента на одно и то же происшествие (рис. 3). Обнаружив, что незнакомый прохожий нечаянно сел на его шляпу, холерик (1) пришел в ярость, флегматик (2) невозмутимо надел то, что осталось от шляпы себе на голову, меланхолик (3) ужасно расстроился, а сангвиник (4) просто рассмеялся.

Вышесказанное позволяет понять, почему при диагностике типа темперамента с помощью теста ЕРІ Ганса Айзенка (Приложение 1), точность диагностики значительно повышается, если испытуемый перед выполнением теста получает установку отвечать на вопросы, ориентируясь, по мере возможности, не на свои нынешние «взрослые» реакции, а вспоминая свое поведение и состояние в раннем детстве. Определить тип темперамента человека, в том числе и без его участия, можно также с помощью методики Н.Н. Обозова, использующей 15 эмпирических характеристик проявлений темперамента (Приложение 2).

Темпераментальные особенности психики человека проявляются не только во внешней манере поведения и движениях, но сказываются и на общей работоспособности во всех видах деятельности, в том числе трудовой и учебной. При этом установлено отсутствие зависимости между уровнем



Рис. 3. Х. Бидstrup. Четыре темперамента

достижений, то есть конечным результатом действий, и типовыми особенностями психики, если деятельность протекает в условиях, которые можно определить как нормальные. Вместе с тем исследования показывают, что в зависимости от особенностей психики изменяется способ осуществления самой деятельности, а, следовательно, для различных типов психики имеются свои наиболее эффективные способы деятельности. Особенности «эксплуатации» темпераментальных различий приведены в работе М.К. Акимовой и В.Т. Козловой «Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике» (1992).

Авторы отмечают, что свойства темперамента не детерминируют уровень достижений человека только в том случае, когда каждому из людей создаются равно благоприятные условия. Однако современный образ жизни диктует свои правила, и в реальной деятельности чаще возникают ситуации более благоприятные для стабильных и экстравертированных типов и реже – для лабильных и интровертированных. Таким образом, у части людей особенности темперамента находятся в противоречии с требованиями окружающей действительности, и они вынуждены вырабатывать особые компенсаторные приемы организации собственной деятельности, что удается далеко не каждому человеку. Поэтому при организации собственной деятельности и при взаимодействии с другими людьми необходимо знать наиболее типичные трудности, возникающие у людей с теми или иными темпераментальными особенностями.

У лабильных типов (меланхоликов и холериков) к быстрому возникновению усталости, падению работоспособности, резкому возрастанию количества ошибок, многократному снижению скорости деятельности приводит:

- длительная напряженная работа;
- ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения самостоятельная работа;
- отрицательная оценка их деятельности;
- работа в шумной, беспокойной обстановке.

У интровертов (флегматиков и меланхоликов) особые затруднения возникают в тех ситуациях, когда:

- необходимо выполнять работу разнообразную по содержанию и способам деятельности;
- приходится в высоком темпе работать с плохо структурированным материалом;
- работа будет оцениваться, а время на ее выполнение жестко ограничено;
- требуется частое переключение внимания с одного вида работы на другой;
- после первого знакомства с новым видом деятельности оценивается их продуктивность;
- при высоком темпе работы требуется проявлять сообразительность;
- требуется быстрое решение неожиданных вопросов.

В указанных ситуациях у стабильных и экстравертов изначально существуют преимущества перед лабильными и интровертами. Подобный круг требований близок их природным особенностям и их привычкам, естественным проявлениям. Лабильные и интроверты действовать в таких ситуациях сообразно своим природным возможностям не могут, поскольку особенности их темперамента и внешние обстоятельства вступают в противоречие друг с другом. Успешная работа в некоторых ситуациях им вообще недоступна, в других – они могут успешно действовать только при наличии

специально выработанных приспособительных приемов. Между тем, зная собственные темпераментальные особенности, можно сделать свою деятельность более эффективной (Акимова М.К., Козлова В.Т., 1992).

Лабильным типам желательно:

- осторожнее оценивать свои неудачи, из-за очень болезненного отношения к ним;
- формировать уверенность в собственных силах;
- при необходимости выполнения в ограниченный промежуток времени большого объема работы, разнообразной по содержанию, стараться разбить ее на отдельные части, и выполнять поэтапно;
- создавать спокойную, доброжелательную обстановку.

Интровертам необходимо придерживаться следующих правил:

- резервировать достаточно времени на обдумывание, подготовку, проверку и исправление работы;
- не ожидать от себя немедленного включения в работу, так как активность интроверта в новом виде деятельности возрастает постепенно, следовательно, необходимо время для переключения;
- стараться заранее готовиться или избегать вопросов, требующих неожиданных ответов, импровизации;
- во время выполнения работы не отвлекаться от нее, переключая внимание на что-либо другое;
- не ожидать от себя высокой активности в выполнении быстро меняющихся, разнообразных заданий;
- выделять себе время, чтобы иметь возможность «переварить» новую информацию.

У лабильных типов есть свои преимущества в деятельности: они тщательнее контролируют правильность выполнения работы, проверяют полученные результаты и в спокойной доброжелательной обстановке допускают меньше ошибок, чем стабильные.

У интровертов преимуществ в деятельности больше:

- Интровертов отличает медленное нарастание активности, но зато долгое ее сохранение. У них наблюдается склонность к однообразной, монотонной работе, к действиям по шаблону, схеме.
- Они работают обстоятельно, шаг за шагом выполняя задание, поэтому для них благоприятны ситуации, требующие планомерных действий. Они не отвлекаются, не перескакивают от одного действия к другому, а выполняют их в строгой последовательности.
- Интроверты склонны планировать предстоящую деятельность, любят составлять планы в письменной форме, используя их как средства внешнего управления деятельностью. Поэтому они успешнее в тех видах деятельности, которые требуют предварительной подготовки.
- Они склонны к систематизации знаний, что обеспечивает им большую глубину усвоения. Кроме того, за счет тщательной подготовки-

тельной работы интроверты обстоятельнее усваивают материал и потому обнаруживают свои преимущества в таких ситуациях, где требуется более глубокое понимание и знание предмета.

- Интроверты (в отличие от экстравертов) приступают к действиям, лишь до конца разобравшись, что необходимо делать. В работе, требующей сообразительности, интроверты принимают активное участие, если у них имеется достаточно времени для обдумывания. Кроме того, они активны в хорошо освоенной ими деятельности. Долговременная память у интровертов развита лучше, чем кратковременная.
- Если имеется возможность произвольно организовать свою деятельность, то интроверты способны быстро выполнять задания. Высокой скорости они достигают за счет специальной организации процесса (например, отсутствия отвлечений на общение, продуманного размещения подсобных материалов и инструментов). По этой же причине они легче справляются с самостоятельной работой, проявляя высокую степень независимости в выполнении заданий.

Лабильные типы и интроверты могут компенсировать «минусы» своего темперамента и более эффективно организовать свою деятельность, освоив некоторые приспособительные приемы, например:

- Лабильные типы могут компенсировать свою быструю утомляемость частыми перерывами для отдыха, разумной организацией деятельности, режимом дня. Недостаточную сосредоточенность и отвлекаемость внимания – усиленным контролем и проверкой работ после выполнения. А предварительная подготовка, глубокий всесторонний анализ и обдумывание информации, ее систематизации, составление плана работы позволит лабильным людям уменьшить нервно-психическое напряжение, возникающее у них в ответственные моменты их деятельности.
- Тщательная предварительная подготовка работы позволяет компенсировать медленный темп умственной деятельности интровертам, особенно на этапе вработываемости. Другой приспособительный прием называется «предваряющие ответы»: если студент-интроверт не успевает решить предлагаемое в данный момент задание, то, зная последовательность заданий, он может увеличить скорость работы за счет выполнения следующего задания, пропустив предыдущее.

Свои сложности (правда, не столь ощутимые) имеются и у экстравертов, которые тяжело переносят однообразие и монотонность. В ситуациях, требующих соблюдения шаблонов, систематизации, планирования и проверки выполняемой работы они часто прибегают к различным способам, чтобы разнообразить свою деятельность: отвлекаются от дела, общаются с коллегами, друзьями и т.д. В этом случае рекомендуется учиться осознанно направлять свою активность на конструктивную, продуктивную деятельность, например, других путей решения стоящих задач и т.п.

1.2. Тревожность

Тревожность, являясь одним из основных параметров индивидуальных различий и формой проявления базовой потребности в защищенности и безопасности, выполняет важную приспособительную функцию предвосхищения угрозы. Она характеризует склонность индивида к переживанию тревоги – эмоционального состояния, возникающего в ситуациях неопределенной опасности и проявляющегося в ожидании неблагоприятного развития событий. Источником тревожности являются эмоции, которые вызываются стимулами, указывающими на какую-либо опасность. Тревожность (Милорадова Н.Г., 2000) является естественной и обязательной особенностью активной личности, служит показателем готовности к действию человека в новой или кризисной ситуации и во многом определяет его поведение. Тревожность не является изначально негативной чертой, и для каждого человека существует свой оптимальный уровень, так называемой, полезной тревожности, поскольку тревога не только предупреждает о возможной опасности, но и побуждает к поиску и конкретизации этой опасности. В настоящее время доминирует позиция, в соответствии с которой уровень порога возникновения тревоги формируется на природной основе (свойствах нервной и эндокринной систем) под воздействием социальных и личностных факторов. Значительное влияние на деформирование уровня порога возникновения тревоги оказывают нарушения детско-родительских отношений в детском возрасте и наличие внутренних конфликтов, преимущественно самооценочного характера, в зрелом возрасте.

Основоположник психоанализа З. Фрейд считал, что источником тревоги является искажение субъектом реальности, и выделял четыре источника тревоги:

- боязнь утраты желанного объекта;
- боязнь утраты позитивного отношения со стороны другого;
- боязнь утраты себя или части себя;
- боязнь утраты любви к себе.

Тревожность может выражаться в виде мнительности, неуверенности в себе, беспомощности, в сложности принятия решения и т.п. Тревога может привести к полной дезорганизации деятельности, и имеет те же физиологические проявления, что и страх: подъем кровяного давления, ускорение ритма сердечных сокращений, повышение потоотделения. Однако в отличие от страха, представляющего собой реакцию на конкретную угрозу, тревога является страхом беспредметным и активизирует организм еще до начала ожидаемого события.

Выделяют два вида тревожности:

1. Личностная тревожность – это устойчивая индивидуальная характеристика, определяющая предрасположенность человека к тревоге. Личностная тревожность активизируется при восприятии человеком

ситуаций, которые он рассматривает как опасные, угрожающие его престижу, самооценке, самоуважению. При высокой личностной тревожности необоснованно широкий круг объективно безопасных обстоятельств воспринимается человеком как угрожающий, вызывая реакции, интенсивность которых не соответствует величине реальной опасности.

2. Ситуативная тревожность – это состояние, которое характеризуется эмоциональными переживаниями, такими как напряженность, беспокойство, озабоченность, нервозность. Эти состояния возникают как эмоциональная реакция на конкретную внешнюю стрессовую ситуацию. Ситуативная тревожность может быть разной по интенсивности и по времени протекания. Очень высокая ситуативная тревожность вызывает нарушение внимания, а также тонкой координации.

Личностная и ситуативная тревожность взаимосвязаны между собой. У людей с высокими показателями по одной из шкал тревожности в угрожающих обстоятельствах вторая шкала тревожности проявляется заметнее, чем у людей с более низкими показателями по первой шкале. Из этого правила имеется два исключения:

- уровень личностной тревожности не оказывает выраженного влияния на ситуативную тревожность в обстоятельствах, которые вызывают боль или таят какую-либо иную физическую угрозу;
- наличие прошлого опыта, связанного с аналогичными обстоятельствами, может существенно повлиять на оценку индивидом степени опасности данных обстоятельств.

Сила и продолжительность тревожности в конкретной ситуации зависят от следующих факторов:

- внешних особенностей ситуации;
- уровня личностной тревожности;
- оценки эффективности предполагаемых контрмер;
- обратной связи о текущем состоянии тревожности.

Экспериментально было подтверждено:

- чем сильнее ситуация связана с самооценкой и чем выше уровень личностной тревожности, тем заметнее проявляется состояние тревоги;
- чем выше уровень личностной тревожности, тем труднее дается достижение цели при выполнении очень сложных заданий;
- трудные задания усиливают тревожность;
- при легких заданиях тревожность способствует обучению, а при сложных заданиях – наоборот, препятствует.

Методика самооценки личностной и ситуативной тревожности (Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации, 1992, с. 41-45), разработанная Ч.Д. Спилдбергером и адаптированная Ю.Л. Ханиным (Приложение 3), выделяет три уровня тревожности, определяемых порогом возникновения тревоги: низкий, умеренный и высокий. Оптимальным считает-

ся умеренная тревожность, и при значительных отклонениях ее от данного уровня, на это следует обратить особое внимание, так как очень высокая тревожность может привести к эмоциональному или невротическому срыву, психосоматическим заболеваниям.

Высокая тревожность особенно часто проявляется у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и перенести акцент на осмысление собственной деятельности и формирования чувства уверенности в успехе. Высокая личностная тревожность имеет значимую корреляцию с лабильностью по схеме Г. Айзенка.

Низкая тревожность может быть результатом безразличия, и тогда требуется повышенное внимание к мотивам деятельности («Зачем мне это надо?») и чувству ответственности. Но иногда показатель низкой тревожности в тесте является результатом активного (осознанно или неосознанно) вытеснения высокой тревожности с целью показать себя в «лучшем свете».

Динамику ситуативной тревожности можно оценить с помощью многократного использования либо соответствующей шкалы тест-опросника, либо ее сокращенного варианта (см. Приложение 3), на проведение которого требуется 10-15 секунд.

1.3. Стиль деятельности

Стиль деятельности – это устойчивая система индивидуально-своеобразных приемов и способов, которая формируется у человека в целях оптимального уравнивания собственной (типологически обусловленной) индивидуальности с внешними условиями деятельности (Климов Е.А., 1969). Стиль определяется как природными, врожденными особенностями человека, так и прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Стиль обеспечивает эффективность взаимодействия человека с окружающим миром и является целостным психическим образованием, включающим сознательные и бессознательные механизмы адаптации человека к внешней среде. По мнению Е.А. Климова, «формирование индивидуального стиля продвигает личность на все более высокие уровни осуществления деятельности» (1969).

К наиболее общепризнанным формальным признакам индивидуального стиля относят:

- наличие устойчивой системы приемов и способов деятельности;
- обусловленность данной системы определенными личными качествами;
- обеспечение данной системой эффективного приспособления к объективным требованиям.

В исследованиях Е.А.Климова выявлена взаимосвязь стилей деятельности со свойствами нервной системы человека. Показано, что, за счет выработ-

ки подходящего стиля деятельности, люди с разными типологическими особенностями способны достичь одинаково высоких результатов, приспособиваясь к объективным требованиям деятельности различными путями. При этом стиль, формируясь на основе индивидуальных особенностей субъекта, является своего рода компенсаторным механизмом. Например, если требуется высокая скорость выполнения операций, то человек с подвижной нервной системы (экстраверт) будет это делать за счет своей способности легко переключаться и ускоряться, а инертный человек (интроверт) может компенсировать недостаточную проворность предусмотрительностью, внимательностью, систематичностью или более высоким уровнем ориентировочной деятельности. Монотонную работу экстраверт может искусственно ее разнообразить и т.д.

В.С. Мерлин (1986) также отмечает, что при освоении индивидуального стиля деятельности образуется система, которая компенсирует или позволяет преодолеть отрицательное влияние каких-либо индивидуальных свойств. Поэтому субъекты с различными или противоположными свойствами могут добиться приблизительно одинаковой эффективности. Человек сам (как сознательно, так и бессознательно) создает свой стиль. Для выработка индивидуального стиля деятельности необходимы следующие предпосылки (Мерлин В.С., 1986):

- существование «зоны неопределенности» деятельности, то есть наличие нескольких равноценных программ, позволяющих достичь конечной цели с помощью различных движений, операций и промежуточных целей в однозначно детерминированных границах;
- наличие активных мотивов (честолюбие, интерес, повышение заработка, положительное отношение к деятельности, защита собственной индивидуальности и др.), то есть стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему компонентов деятельности (движений, операций и промежуточных целей), которая наиболее соответствует его особенностям и, благодаря которой, достигается максимально возможная для него успешность деятельности.

Стили выделяют по видам практической деятельности (управленческий, профессиональный, учебный, спортивный и др.) или по видам психической активности человека (познавательный, перцептивный, интеллектуальный, эмоциональный, общения, моторики и др.), рассматриваемым как деятельность.

Широкое распространение, как в нашей стране, так и за рубежом получили когнитивные (познавательные) стили, характеризующие устойчивые индивидуальные особенности познавательной деятельности человека. Многие параметры когнитивного стиля зависят от того, в каком соотношении находятся две психические подсистемы человека: сфера мышления (интеллекта) и эмоций. Если эмоции преобладают над мышлением, то обычно отмечается синтетический, ригидный, импульсивный, эмоциональный когнитивный стиль. Если мышление доминирует над эмоциональной

сферой, то когнитивный стиль, как правило, имеет противоположные качества: аналитичность, гибкость, рефлексивность, рациональность. Считается, что когнитивный стиль связан с психофизиологической конституцией, но не предопределен ею. Поэтому с возрастом, повышением образовательного уровня и ростом профессионального опыта когнитивный стиль у человека может меняться.

Человек учится гораздо успешнее и легче, если у него сформирован свой индивидуальный стиль учебной деятельности, соответствующий его природным данным. Сложности возникают в том случае, если преподаватель, пренебрегая особенностями индивидуальности учащегося, требует от него практически «копирования» своих действий. В конкретном случае это может быть малопродуктивно, но хуже, если учащийся все-таки усвоит стиль, который не соответствует его личностным особенностям, что будет в дальнейшем вызывать дискомфорт, снижать эффективность и результативность деятельности. Таким образом, одной из ведущих задач педагогического процесса должно быть создание условий для формирования, развития и совершенствования учащимися своего стиля.

Кроме того, оказание помощи студенту в поиске и формировании собственного стиля учебной деятельности – это часть работы по индивидуализации процесса обучения, направленной на создание каждому учащемуся условий для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов. Формирование индивидуального стиля учебной деятельности позволяет студентам найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям. И не только к ним, поскольку будущая профессиональная деятельность вызревает в составе актуальной учебно-профессиональной. Поэтому проблема выработки индивидуального стиля учебной деятельности требует серьезного внимания.

Все разнообразие рассматриваемых в психологической литературе стилей можно разделить на две большие группы: а) дихотомические и б) структурно-функциональные стили деятельности.

В дихотомическом (от греческого *dichotomia* – сечение на две части) подходе выделяется один существенный для учебной деятельности признак (шкала) и всех людей по данному признаку относят к тому или другому полюсу шкалы. Таких шкал используется значительное количество, приведем наиболее популярные из них:

- **Шкала «активность – рефлексивность».** Активные люди склонны воспринимать информацию в процессе активной деятельности, например, участвуя в дискуссии по данной теме или объясняя что-то другим. Они сначала делают, а потом обдумывают, больше склонны к групповой работе. Рефлексивные сначала размышляют над полученной информацией, детально вникают в каждую мелочь, а только затем используют ее. Они более склонны к работе в одиночку.

- **Шкала «практики – теоретики».** Практики ориентируются на факты, теоретики – на теории, абстракции. Практики обычно решают проблемы с помощью проверенных на практике методов, спокойно относятся к множеству деталей, хорошо запоминают факты, теоретики – любят абстракции, концепции и математические формулы. Практики более внимательны, прагматичны и не переносят знаний, которые не имеют связи с реальным миром. Теоретический материал воспринимают только тогда, когда он подкреплен примерами из реальной жизни, практики. Теоретики не любят слишком приземленную информацию, требующую постоянного запоминания и рутинных калькуляций.
- **Шкала «наглядность – понятийность».** Ориентированные на наглядность визуалайзеры лучше запоминают и оперируют тем, что видят – картины, демонстрации, диаграммы, таблицы. Если в изучаемой дисциплине мало иллюстраций, то визуалайзеры должны использовать дополнительный материал – электронные энциклопедии, атласы, альбомы иллюстраций и т.д. Ориентированные на понятия вербалайзеры более уверенно себя чувствуют в мире слов, понятий. Им рекомендуется для лучшего запоминания делать краткие записи с выводами.
- **Шкала «дискурсия – интуиция».** Людей, которые лучше усваивают информацию, поступающую линейно – отдельными последовательными порциями, каждая из которых логически вытекает из предыдущей, относят к дискурсивам. Дискурсивы склонны к дискретному, аналитическому методу исследования, логическому построению дедуктивных рассуждений, рассудочному стилю поведения, интеллектуальному творчеству. Интуитивы (глобалисты) усваивают информации большими объемами, практически бессознательно. Они склонны к непрерывному, целостному (интегральному) представлению информации, синтетическому методу исследования, индуктивному ходу рассуждений, интуитивному поиску, художественному творчеству. Дискурсивы решают проблемы, основываясь на логике; интуитивы могут решить проблему быстрее, но они не объяснят, как это сделали. Дискурсивы обычно учатся более успешно; интуитивы могут завалить экзамен, но они незаменимы при мозговых штурмах, для групповой работы и т.п. Студентам-дискурсивам тяжело воспринимать лекции преподавателей-интуитивов, так они не улавливают логику подачи материала. В этом случае преподаватель должен четко планировать свою лекцию, разбивать ее на логические куски и давать ссылки на первоисточники.

Структурно-функциональный подход к изучению стилей деятельности строится на выделении основных этапов и функций деятельности. В настоящее время в западной педагогике доминируют методики, основанные на модели обучения Д. Колба.

В начале 1980-х, J. Mezirow, P. Freire и другие показали, что в основе любого обучения лежит переработка опыта, а точнее, критическая рефлексия опыта. Они рассматривали обучение как трехфазный цикл, который начинается с получения конкретного опыта (первая фаза), продолжается рефлексией (вторая фаза), которая приводит к определенным действиям (третья фаза), дающим новый конкретный опыт для рефлексии (Rogers A., 1996).

В рамках данной теории обучения основанного на опыте (Experiential Learning Theory – ELT), Д. Колбом была разработана своя модель обучения (Kolb D., 1976, 1981, 1984, 1998; Kolb D., Fry R., 1975; Kolb D., Lublin S., Spoth J., 1986 и др.). Д. Колб выделил в рефлексии две части: восприятие и обработку. Таким образом, он добавил еще один этап, который назвал «Абстрактная концептуализация». Если на этапе критической рефлексии человек рассматривает новый опыт с точки зрения предшествующего опыта, то на этапе абстрактной концептуализации он, используя логику, пытается искать ответы: формирует гипотезы, делает обобщения и выводы. Обычно, на данном этапе происходит систематическое планирование, разработка теорий, решение проблем. Фаза действия, в интерпретации Д. Колба становится фазой активного экспериментирования, где человек проверяет гипотезы, пытаясь получить практический, реально работающий метод.

Таким образом, знаменитая модель обучения основанного на опыте по Д. Колбу (Kolb's Experiential Learning Model) включает четыре этапа (рис. 4): (1) конкретный опыт, (2) наблюдение и рефлексия, (3) образование абстрактных понятий и (4) испытания в новых ситуациях.

Д. Колб и Р. Фрай (Kolb D., Fry R., 1975) отмечают, что обучение может начаться с любого из четырех этапов. Тем не менее, процесс обучения чаще всего начинается с выполнения человеком конкретного действия. Эффект этого действия анализируется на втором этапе, чтобы можно было предсказать его последствия при повторении в тех же обстоятельствах. На третьем

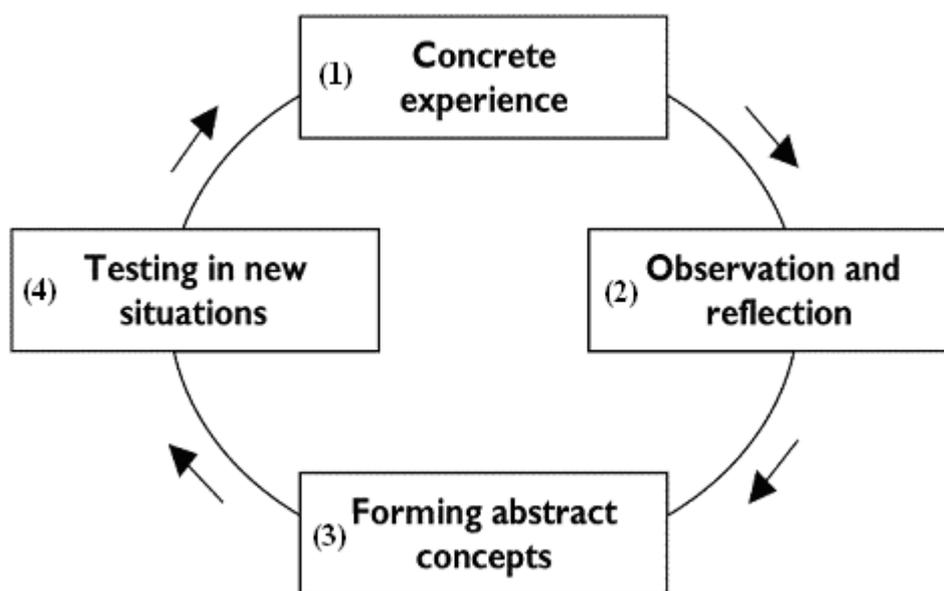


Рис. 4. Модель обучения основанного на опыте по Д. Колбу

этапе формируется общий принцип, под который попадает конкретное действие, давшее начало этому циклу. Формирование общего принципа не подразумевает в данном случае его выражение в символической форме (в виде слова, понятия), а предполагает только способность видеть связи между действиями и их последствиями, опираясь на понимание общего принципа (Coleman J., 1976). Когда общий принцип понят, последний (четвертый) этап – это его приложение в практической деятельности.

Некоторые авторы описывают этапы модели обучения Д. Колба как замкнутый цикл. В действительности же обучение представляет собой непрерывную спираль, поскольку новое действие происходит уже при других обстоятельствах и человек теперь способен предположить его возможные последствия. По мнению Д. Колба и Р. Фрая (Kolb D., Fry R., 1975), эффективное обучение должно приводить к освоению человеком всех четырех этапов модели.

Д. Колб рассматривает свою модель обучения как два континуума, при этом полюсами первого континуума являются этапы конкретного опыта и образования абстрактных понятий, а полюсами второго – рефлексивное наблюдение и испытания в новых ситуациях. Штриховая линия на рисунке 5, делящая схему на две части, показывает баланс AC-CE (склонность к абстракции или конкретике) и баланс AE-RO (склонность к активному внедрению и использованию или рефлексии).

Kolb's learning model

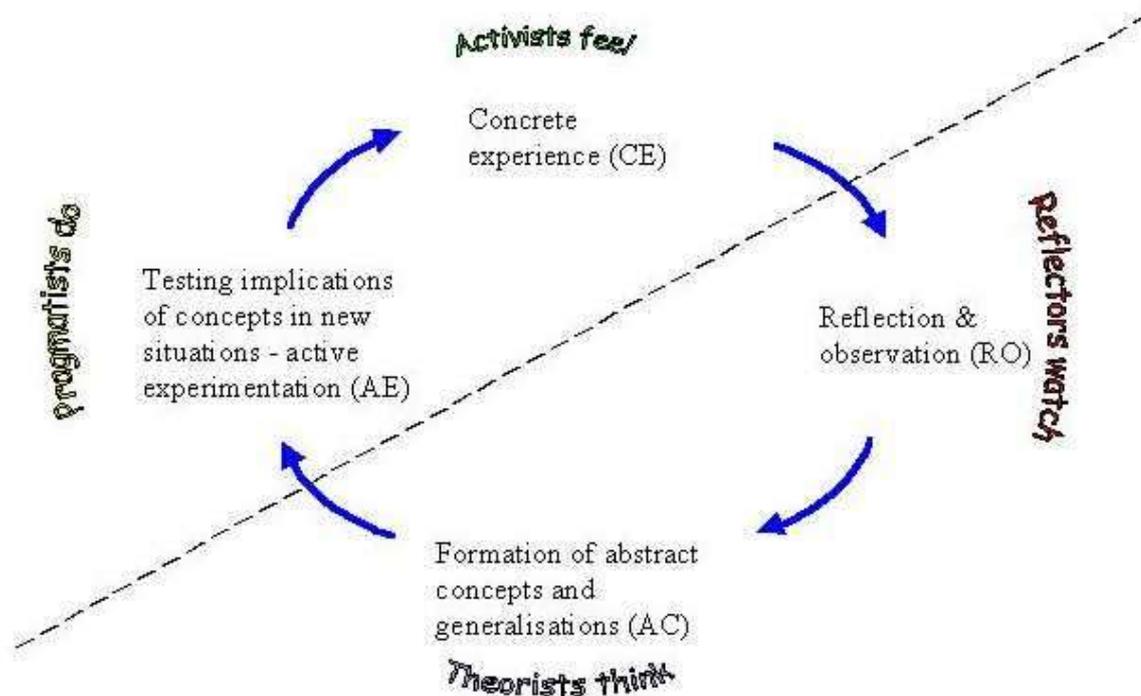


Рис. 5. Модель обучения Д. Колба (Источник: Kolb D., Rubin I., Osland J., 1995)

Проведенное Д. Колбом исследование, включавшее 638 мужчин и 801 женщину, показало, что мужчины и женщины одинаково равномерно распределены по активно-рефлексивной оси (50% каждой группы показали склонность к активному внедрению и использованию, и 50% – склонность к

рефлексии). Но между мужчинами и женщинами существуют значимые различия по абстрактно-конкретной оси: 59% изученных мужчин продемонстрировали склонность к абстракции и 41% – к конкретике. У женщины профиль оказался противоположным: 59% продемонстрировали склонность к конкретике и 41% – к абстракции.

Большая чем у женщин склонность мужчин к абстракции, по мнению Д. Колба, предопределена социально. В современном обществе у женщин культивируют и ценят способность к пониманию и проявлению чувств, тогда как мужскими качествами признаются рационализм, логика, умение отстраниться от эмоций. Следуя данным установкам, мужчины и женщины выбирают поведение, подтверждающее социально значимые качества. Выбор работы часто усиливает это различие, если, например, женщина выбирает сферы традиционно женских профессий (область социальных услуг, преподавание и т.п.).

Здесь стоит отметить, что, склонность к активной деятельности обычно является следствием конкретной (экстравертированной) установки психики, которая в свою очередь определяется повышенной подвижностью нервных процессов. Тогда как склонность к рефлексии, как правило, является следствием абстрактной (интровертированной) установки психики, которая в свою очередь определяется пониженной подвижностью (инертностью) нервных процессов. Исходя из сказанного, можно предположить, что под полюсами оси АС-СЕ (склонность к абстракции или конкретике), скорее всего, имеется в виду, соответственно, рациональность и иррациональность. Подтверждение этому можно найти и в приведенных ниже описаниях стилей (типов) обучения.

В зависимости от положения человека по осям АС-СЕ и АЕ-РО Д. Колб выделяет четыре основных стиля обучения: Аккомодаторы, Дивергаторы, Ассимиляторы и Конвергаторы. Стили обучения Д. Колба представлены на диаграмме (рис. б) со следующими полюсами:

- Конкретная поисковая деятельность, направленная на получение нового опыта. На рисунке она обозначена как «Concrete Experience».
- Критическая рефлексия (анализ) полученного опыта. На рисунке она обозначена как «Reflective Observation».
- Абстрактная концептуализация, направленная на создание теорий, объясняющих полученный опыт. На рисунке она обозначена как «Abstract Conceptualization».
- Активное внедрение и использование созданных теорий при принятии решений и решении проблем. На рисунке обозначено как «Active Experimentation».

В исследовании и описании основных стилей обучения, предложенных Д. Колбом, принимало участие множество специалистов (Kolb D., Fry R., 1975; Litzinger M., Osif B., 1992; Tennant M., 1996 и др.). Суммируя эти описания, можно сказать следующее.

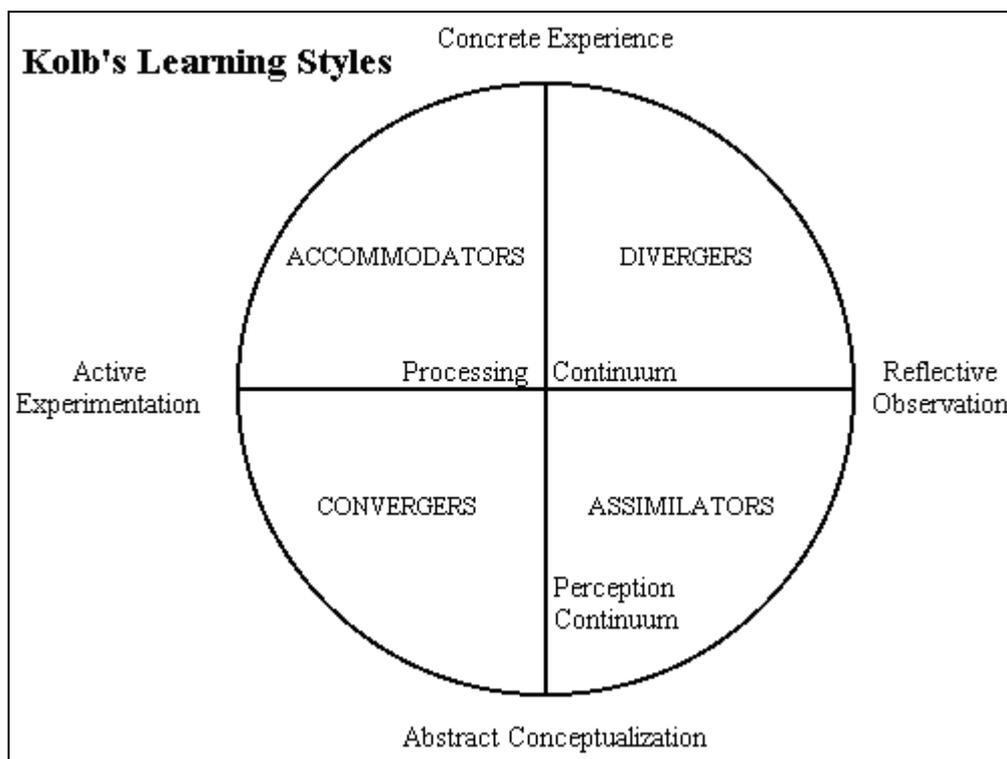


Рис. 6. Модель стилей обучения Д. Колба (Источник: Litzinger M., Osif B., 1992)

Стиль «Аккомодаторы» (Accommodators) расположен между полуосьми «Активное внедрение и использование» (Active experimentation) и «Конкретная поисковая деятельность» (Concrete experience). Сильная сторона Аккомодаторов (от латинского *accomodatio* – приспособление к чему-либо) – это их умение действовать, делать конкретное дело, реализовывать планы, проводить эксперименты и самим получать новый опыт. Аккомодаторами движит вопрос: «Что произойдет, если я сделаю это?». Они более склонны к риску, чем люди трех других стилей. Проблемы решают, как правило, интуитивно. Их назвали «Аккомодаторы» поскольку люди данного типа лучше других приспосабливаются в сложных критических обстоятельствах, когда требуется реагировать немедленно. В ситуациях, где теория или планы не согласовываются с фактами, они наиболее вероятно, отвергнут план (теорию). Противоположный Аккомодатору стиль – Ассимилятор, более вероятно, проигнорирует или будет перепроверять факты. Аккомодаторы непринужденно ведут себя с людьми, но иногда бывают нетерпеливы и напористы. Образование Аккомодаторы чаще всего получают техническое или практическое, например, необходимое для ведения бизнеса. При обучении Аккомодаторов наиболее желательны методы, способствующие самостоятельному открытию. Предпочитают быть активными участниками обучения. Преподаватели, работающие с этим типом студента должны быть готовы к вопросам типа: «Что если?» и «Почему нет?».

Стиль «Дивергаторы» (Divergers) расположен между полуосьми «Конкретная поисковая деятельность» (Concrete experience) и «Критическая рефлексия» (Reflective observation). Сильная сторона Дивергаторов (от латинского *divergere* – обнаруживать расхождения) заключается в образном, творческом мышлении. Их волнует вопрос «Почему?». Они способны рассмотреть и проанализировать конкретную ситуацию с различных точек зрения.

Этот стиль назван «Дивергаторы» поскольку люди данного типа лучше других работают в ситуациях, когда требуется генерация идей, например, при «мозговом штурме». Они предпочитают подробную, системную, аргументированную информацию. Дивергаторы креативны, эмоциональны и заинтересованы в людях. Обычно имеют широкие культурные интересы и желание специализироваться в искусстве. Предъявляют высокие требования к уровню обучения, преподаватель должен уметь взаимодействовать со студентами, отвечать на их вопросы, аргументировать свои мысли.

Стиль «Ассимиляторы» (Assimilators) расположен между полуосями «Критическая рефлексия» (Reflective observation) и «Абстрактная концептуализация» (Abstract conceptualization). Сильная сторона Ассимиляторов (от латинского *assimilare* – усваивать, уподоблять) – это их способность создавать теоретические модели. Ищут ответ на вопрос: «Что это значит?». Любят точную, организованную информацию, уважают мнение специалиста. Они превосходно владеют индуктивной аргументацией. Ассимиляторов интересуют абстрактные понятия и они, подобно Конвергаторам, менее ориентированы на людей. Для Ассимиляторов важно, чтобы теория была логически надежной и точной. Они предпочитают фундаментальные, а не прикладные науки.

Стиль «Конвергаторы» (Convergers) расположен между полуосями «Абстрактная концептуализация» (Abstract conceptualization) и «Активное внедрение и использование» (Active experimentation). Сильная сторона Конвергаторов (от латинского *convergere* – приближаться, сходиться) – это их умение практически реализовывать идеи. Этот стиль назван «Конвергаторы» поскольку люди данного типа добиваются успеха в ситуациях, где имеется единственный правильный ответ, например, при решении интеллектуальных тестов, вопросов или проблем. Знание Конвергаторов организовано через гипотетически-дедуктивную аргументацию и позволяет фокусироваться на специфических проблемах. Ориентированы на вопрос «Как?». Повышенное внимание уделяют практической полезности информации и ее системности. Конвергаторы сравнительно безэмоциональны и предпочитают иметь дело с вещами, а не людьми. Они обычно имеют узкие, как правило, технические интересы и предпочитают специализироваться в физических науках. Обучение должно быть по возможности диалоговым.

В основе всех теорий индивидуального стиля обучения лежит единая предпосылка – все индивидуумы воспринимают, обрабатывают и представляют информацию по-разному. Согласно Д. Колбу, каждый человек имеет свой индивидуальный стиль обучения, представляющий собой соединение (смешение) в различных пропорциях четырех вышеуказанных основных стилей. Знание своего индивидуального стиля обучения, во-первых, помогает использовать его сильные стороны, например, при построении карьеры, и, во-вторых, позволяет вести целенаправленную работу по компенсации и устранению его слабых сторон. Как отмечают иностранные авторы, знание своего индивидуального стиля обучения помогает учащимся «переходить на

более высокие уровни персонального и познавательного функционирования» (Кнох А., 1986, с. 25). Однако максимальный эффект достигается при использовании знаний об индивидуальных стилях обучения своих учащихся педагогами, то есть при применении теории обучения основанного на опыте в процессе преподавания. При этом не стоит забывать предупреждение Д. Колба о том, что индивидуальный стиль обучения не является установленным раз и навсегда, а с течением времени и обстоятельств может меняться.

Для выявления индивидуального стиля обучения, его сильных и слабых сторон, Д. Колб (Kolb D., 1976) разработал опросник «Learning Styles Inventory» (LSI). По мнению Д. Колба, полученные в результате выполнения опросника сведения, помогают учащемуся лучше понять структуру процесса обучения и собственные предпочтения определенных этапов этого процесса, а также позволяют педагогам проектировать занятия с учетом индивидуальных особенностей учащихся. При этом Д. Колб отмечает, что сбалансированный профиль учащегося (приблизительно равномерное развитие каждого из основных стилей-этапов обучения) позволяет ему быть более эффективным (по сравнению с сильно перекошенным профилем), поскольку в этом случае он является более гибким и адаптивным.

Модель обучения основанного на опыте (Experiential Learning Theory – ELT) Д. Колба чрезвычайно популярна среди специалистов США и стран Западной Европы (Allinson C.W., Hayes J., 1990; Boud D., 1985; Boyatzis R.E., Kolb D.A., 1991; Claxton C.S., 1990; Felder R.M., Henriques E.R., 1995; Jackson T., 1995; Jarvis P., 1987; Jensen P., Kolb D.A., 2000; Johnson D.W., Johnson F.P., 1996; Matthews D.B., Hamby J.V., 1995; Mezirow J., 1991; Nelsen E.A., Grinder R.E., 1985; Raschick M., Maupole D.E., Day P.A., 1998; Reading-Brown M.S., Hayden R.R., 1989; Veres J.G., Sims R.R., Locklear T.S., 1991 и др.), которые широко используют ее в самых различных областях деятельности: образовании, управлении, психологии, информатики, медицине и др. В 2001 году Элис Колб (Alice Kolb) и Дэвид Колб (David Kolb) подготовили список публикаций, касающихся ELT и опросника LSI Д. Колба. За период с 1971 по 2001 годы на английском языке было опубликовано 1320 работ различных авторов, исследующих возможности применения данной модели. В таблице 1 приведены систематизированные данные по работам, опубликованным с 1971 по 1999 годы (источник: Kolb A., Kolb D., 2001), которые показывают, что из 990 публикаций 206 составляют докторские диссертации.

Большое количество исследований, проводимых на базе модели Д. Колба (Atkinson G.J., Murrell P.H., 1988; Cornwell J.M., Manfredo P.A., 1991; De Ciantis S.M., Kirton M.J., 1996; Green D.W., Snell J.C., 1988; Holman D., Pavlica K., Thorpe R., 1997; Loo R., 1996, 1999; Marek E.A., Eubanks C., Gallaher T.H., 1990; Sadler-Smith E., 1996; Sims R.R., Lindholm J., 1993; Stice J.E., 1987; Wilcoxson L., Prosser M.T., 1996 и др.), дает основание предполагать, что в ней заложен хороший объяснительный и развивающий потенциал, который может быть эффективно использован для повышения эффективности обучения. Но, к сожалению, в России данное направление практически не развивается.

Таблица 1

Early and Recent ELT/LSI Research by Academic Field and Publication			
ELT/LSI Research	Early Period (1971-1984)	Recent Period (1985-1999)	Total (1971-1999)
By Academic Field			
Education	165	251	416
Management	74	123	197
Computer Science	44	70	114
Psychology	23	78	101
Medicine	28	44	72
Nursing	12	51	63
Accounting	7	15	22
Law	1	4	5
Total	354	636	990
By Publication Type			
Journal Articles	157	378	535
Doctoral Dissertations	76	130	206
Books & Chapters	43	56	99
Other	78	72	150
Total	354	636	990

Модель Д. Колба стала основой для исследований, проводимых П. Хони и А. Мэмфордом (Honey P., Mumford A., 1985, 1989, 1992; Mumford A., 1987, 1992 и др.), которые разработали опросник «Learning Styles Questionnaire» (LSQ), позволяющий определить, какой этап (стиль) по модели обучения Д. Колба преобладает в деятельности человека. В соответствии с преобладающим этапом, авторы дают следующие названия этим типам людей:

1. Деятели – этап конкретной поисковой деятельности. Этот тип соответствует Аккомодаторам в модели стилей обучения Д. Колба.
2. Рефлексирующие – этап критической рефлексии (анализа). Этот тип соответствует Дивергаторам в модели стилей обучения Д. Колба.
3. Теоретики – этап создания абстрактных концепций, теорий и моделей. Этот тип соответствует Ассимиляторам в модели стилей обучения Д. Колба.
4. Прагматики – этап активного внедрения и использования созданных теорий. Этот тип соответствует Конвергаторам в модели стилей обучения Д. Колба.

Опросник LSQ прост в проведении и обработке, легко интерпретируется. К его недостаткам относят достаточно большие размеры (опросник содержит 80 утверждений) и упрощенную систему («Да» – «Нет»), подсчета результатов, приводящую к низкой дифференциации, «огрублению» результатов (Carple J., Martin P., 1994). Тем не менее, опросник позволяет дать понимание стилей обучения и подчеркнуть негетогенность группы учащихся, и, следовательно, необходимость учитывать это при проектировании занятий. Помощь в выявлении собственного доминирующего стиля и развитии

менее предпочтительных стилей, по мнению авторов, желательно предлагать вместе с любым учебным курсом.

П. Хони и А. Мэмфорд (Honey P., Mumford A., 1992) утверждают, что для различных профессий существуют свои предпочтительные стили обучения или группы таких стилей. Среди инженеров и научных работников они выявили примерно равное количество Рефлексирующих, Теоретиков, Прагматиков и меньше Деятелей. Это расходится с представлениями M.S. Reading-Brown и R.R. Hayden (1989), считающих, что в соответствии с теорией обучения Д. Колба, среди инженеров должны быть преимущественно Конвергаторы (Прагматики по П. Хони и А. Мэмфорду). Другое исследование (McDermott A., 1999), охватившее свыше тысячи морских инженеров, показало, что морские инженеры являются умеренно проявленными Деятелями и Прагматиками, и сильно проявленными Рефлексирующими и Теоретиками.

Классификация стилей обучения, предложенная П. Хони и А. Мэмфордом, является одной из самых удобных и распространенных, а сами стили (типы) авторы и их многочисленные последователи (Honey P., Mumford A., 1985 и др.) характеризуют следующим образом.

- 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».
- 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. Учащиеся-Рефлексирующие 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 другими людьми, пытаются узнать их мнение. Их лозунг: «Я хочу подумать об этом».

- 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».
- 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».

Одну из самых коротких и в тоже время объемных характеристик стилям обучения П. Хони и А. Мэмфорд дали в своей работе А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller (1999):

- Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт.
- Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт.
- Теоретик – объективный, рациональный интеллигент.
- Прагматик – практичный, целесообразный реалист.

Опросник LSQ П. Хони и А. Мэмфорда привлекает внимание многих исследователей стилей обучения, которые ищут взаимосвязь определяемых им параметров с другими широко известными методиками, так например:

- С. J. Jackson и М. Lawty-Jones (1996) провели факторный анализ шкал LSQ и опросника «Eysenck Personality Questionnaire» (EPQ), который показал, что шкалы «экстравертность» и «психотизм» EPQ связаны со стилями обучения, а шкала «нейротизм» – нет.
- А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller (1999) провели корреляционный анализ шкал LSQ со шкалами опросника «Eysenck Personality Inventory» (EPI), который выявил высокий уровень корреляции (как

положительной, так и отрицательной) экстравертности с тремя из четырех шкал LSQ и значимую корреляцию шкалы лжи EPI со шкалами Деятель и Рефлексирующий LSQ.

- А. Furnham, С. Jackson, L. Forde и Т. Cotter (2001) показали, что шкалы LSQ имеют много значимых корреляций со шкалами «Eysenck Personality Profiler» (EPP) и индикатором типов Майерс-Бриггс «Myers-Briggs Type Indicator» (MBTI).

Русский перевод опросника LSQ имеется в учебных материалах Международного Института Менеджмента ЛИНК (Вербицкий А.А. и Чернявская А.Г., 2000). Кроме того, опубликована и сокращенная русскоязычная версия опросника LSQ (Милорадова Н.Г., 2002, 2003), содержащая 48 вопросов. Однако все перечисленные варианты опросника П. Хони и А. Мэмфорда не отвечают требованиям, предъявляемым к опросным методикам при их использовании в качестве психометрического инструмента на языке другой страны, в новых социокультурных условиях. Поэтому опросник LSQ был подвергнут А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой ряду адаптационных процедур на отечественной выборке, среди которых можно выделить следующие основные блоки:

1. Содержательно-информативный анализ утверждений опросника.
2. Проверка репрезентативности тестовых норм.
3. Проверка надежности опросника.
4. Проверка валидности опросника.

Содержательно-информативный анализ утверждений опросника включал три этапа. Во-первых, после предварительного уточнения перевода утверждений опросника LSQ, все эти утверждения, а также 17 дополнительных утверждений, созданных на основе анализа описаний стилей обучения, были проверены десятью экспертами-психологами на их соответствие содержанию шкал. Во-вторых, на выборке из 318 человек был проведен информативный анализ утверждений опросника, направленный на выявление малоинформативных утверждений. И, в-третьих, с помощью факторного анализа методом главных компонент с Varimax-вращением была проведена проверка оставшихся утверждений опросника на содержательную валидность. Факторный анализ, направленный на сведение результатов по всем утверждениям опросника к четырем факторам, соответствующих описанию компонентов модели Д. Колба, представлял собой итерационный процесс выявления и удаления тех утверждений, которые увеличивали число факторов. После проведения содержательно-информативного анализа из 97 утверждений осталось лишь 40.

Репрезентативность тестовых норм определяется устойчивостью распределения суммарных баллов по шкалам опросника. Проверка устойчивости распределения проводилась на выборке из 318 испытуемых визуально (по гистограммам с наложенными на них кривыми нормального распределения) и с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Распределение сум-

марных баллов по шкалам опросника является устойчивым и, следовательно, позволяет определять на его основе репрезентативные тестовые нормы.

Ретестовая надежность опросника измерялась путем его повторного проведения (через полтора месяца) на выборке из 112 человек. Для вычисления коэффициента ретестовой надежности подсчитывался коэффициент корреляции Пирсона между показателями одноименных шкал опросника, полученными в результате первого и второго обследования. Степень корреляционных связей, рассчитанных при уровне значимости $p < 0,001$, оказалась для всех шкал не ниже средней, что говорит об устойчивости показателей психодиагностической методики, надежности работы опросника во времени.

Согласованность пунктов по шкалам опросника, позволяющая оценить надежность опросника при однократном его предъявлении, измерялась с помощью рассчитанного по формуле Кронбаха коэффициента α . Оценка статистической значимости коэффициента α производилась по критерию Дж. Китса. Результаты расчетов говорят о достаточной согласованности и внутренней надежности шкал опросника.

Поскольку опросник П. Хони и А. Мэмфорда, разработанный в рамках модели обучения Д. Колба, содержит шкалы, соответствующие каждому из этапов указанной модели, а все пункты опросника прошли экспертизу на их соответствие содержанию предмета измерения, то можно констатировать, что данный опросник отвечает требованиям содержательной валидности.

Конструктивная валидность опросника проверялась путем расчета коэффициентов корреляции (на выборке из 276 испытуемых с уровнем значимости $p < 0,001$) между шкалами данного опросника и стандартизированными методиками: уровень субъективного контроля (УСК) и диагностика межличностных отношений (ДМО). Полученные коэффициенты корреляции показывают, что опросник стилей деятельности отвечает требованиям конструктивной валидности.

Для проверки критериальной валидности опросника на выборке из 164 студентов были подсчитаны коэффициенты корреляции между шкалами опросника и средним баллом успеваемости. Максимальный коэффициент корреляции при $p < 0,001$ оказался у Теоретиков (0,40), на второе место вышли Рефлексирующие (0,22). Деятели имеют отрицательную корреляционную связь ($- 0,39$) со средним баллом успеваемости, то есть чем больше студент проявляет себя как Деятель, тем хуже его успеваемость. У Прагматиков значимых корреляций не оказалось. Как показали беседы с испытуемыми, отнесенными к данной категории, студенты-Прагматики, как правило, учатся достаточно успешно, но не тратят силы на получение максимальных баллов, а реализуют себя в других сферах, что позволяет им уже в период обучения иметь собственные немалые доходы, реальные перспективы высокооплачиваемой работы в будущем, независимость от родителей и т.п.

Таким образом, взаимосвязь шкал опросника с учебной успеваемостью студентов демонстрирует высокую критериальную валидность и большой

прогностический потенциал опросника. Кроме того, пройдя все необходимые психометрические процедуры, адаптированный опросник Стилей Деятельности «СД» стал более компактным – он содержит всего 40 утверждений (Приложение 4).

Проведенные с помощью опросника «СД» пилотные исследования подтверждают результаты зарубежных авторов, считающих, что стили деятельности тесно связаны с природными, конституциональными особенностями человека. Пока статистически не подтверждены, но на примере 62 студентов Московского государственного строительного университета достаточно четко прослеживаются взаимосвязи между стилями деятельности и типами темперамента по Г. Айзенку:

- Прагматиками чаще всего являются холерики, которые как экстраверты ориентированы на внешний мир, на реальные достижения, но, имея слабую (чувствительную, нестабильную) нервную систему, не могут позволить себе разбрасываться, и потому действуют очень целенаправленно, резко отмечая все то, что не дает конкретного результата.
- Деятели, как правило, являются сангвиниками (экстраверты с сильной нервной системой).
- Рефлексирующих больше всего среди меланхоликов (интровертов со слабой нервной системой).
- Теоретиками обычно становятся флегматики (интроверты с сильной нервной системой).

Полученные результаты показывают, что кроме своих темпераментальных особенностей, человеку необходимо знать и учитывать возможности и ограничения, накладываемые собственным стилем деятельности. Это особенно важно для взрослых людей, у которых темпераментальные особенности могут быть «прикрыты» наработанными в процессе жизнедеятельности привычными формами поведения, поддающимися изменению с большим трудом. Зная свои индивидуально-стилевые особенности, человек имеет возможность организовать собственную деятельность таким образом, чтобы максимально использовать сильные стороны стиля и развивать слабые. П. Хони и А. Мэмфорд (Peter Honey and Alan Mumford, 1992) дают следующие рекомендации.

Деятель наиболее эффективен в ситуациях:

- дающих ему возможность находиться в центре внимания, например, руководить проектом, вести дискуссию;
- позволяющих ему узнать что-то новое (то, что он не знал или не умел делать до этого);
- большого разнообразия всевозможных вариантов;
- позволяющих вести себя раскованно, допускать ошибки, шутить;
- напряжения, быстрых изменений, чередования разнообразных задач;
- соревнования, например, при командных упражнениях, деловых и ролевых играх;

- свободы генерирования идей, отсутствия необходимости подчиняться установленным правилам;
- при неблагоприятных обстоятельствах, связанных с нехваткой ресурсов и пр.;
- взаимодействия с другими людьми, например, сбор идей, групповое решение проблемы;
- требующих проявления инициативы и активных действий.

Снижают эффективность **Деятеля**:

- пассивная роль, например, выслушивание монологов (лекций, объяснений), чтение, наблюдение;
- невозможность вмешаться в происходящее;
- необходимость штудировать, анализировать и интерпретировать большие объемы информации;
- индивидуальная работа, например, чтение, размышление, написание больших текстов;
- сугубо теоретические рассуждения об истории проблемы, ее причинах;
- необходимость многократного выполнения одного и того же действия;
- работа, требующая точного соблюдения инструкций и ограничивающая свободу маневра;
- монотонная, кропотливая деятельность.

Рефлексирующий наиболее эффективен в ситуациях:

- предоставляющих возможность заранее подготовиться, изучить существо вопроса;
- позволяющих выслушать мнения других людей (желательно большого количества), представляющих широкое разнообразие взглядов;
- требующих поиска информации, тщательного исследования проблемы и необходимости добраться до сути явления;
- подготовки детального аналитического доклада или исследования;
- позволяющих повторять и пересматривать изучаемое;
- дающих возможность тщательного наблюдения и обдумывания;
- позволяющих наблюдать действие со стороны, например, наблюдать работу группы или совещания, смотреть видеозапись;
- обеспечивающих «безопасный» обмен мнениями, например, по заранее согласованным правилам в виде структурированных учебных заданий;
- позволяющих принимать решения в собственном ритме, без давления извне и жестких сроков.

Снижают эффективность **Рефлексирующего**:

- необходимость действовать без предварительной подготовки, планирования, импровизировать на ходу;
- недостаток данных для надежных выводов;
- наличие инструкций, предписывающих строго определенный способ действий;

- необходимость активного взаимодействия с другими людьми, например, исполнение функций ведущего или участие в ролевых играх перед аудиторией;
- ограничения по времени и необходимость быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;
- давление обстоятельств, вынуждающее ограничиться поверхностным анализом и результатом работы.

Теоретик наиболее эффективен в ситуациях:

- наличия времени для методичного исследования связей между идеями, событиями и ситуациями;
- позволяющих поставить под сомнение и проверить методологию и логику, лежащую в основании предмета исследования (деятельности), например, путем вопросов и ответов или поиска противоречий;
- интеллектуального вызова – например, анализа сложных ситуаций, беседы с компетентными специалистами;
- структурированной деятельности, имеющей четко сформулированные цели и программу;
- освоения рациональных и логичных идей и концепций, изложенных аргументировано и элегантно;
- совместной деятельности с людьми близкого уровня;
- позволяющих анализировать причины удач и ошибок, делать общие выводы;
- требующих исследования и изучения сложных, интересных вопросов.

Снижают эффективность **Теоретика**:

- необходимость выполнять что-либо без понимания цели или общего контекста;
- необходимость участвовать в ситуациях, где основной акцент делается на чувства и эмоции;
- участие в слабоструктурированных мероприятиях, отличающихся высокой степенью неопределенности – например, работа с открытыми проблемами;
- необходимость действовать или принимать решения без опоры на какие-либо концепции или принципы;
- необходимость ознакомления с широким разнообразием противоречивых методик без возможности их глубокого изучения;
- сомнения в методологической обоснованности изучаемого предмета, например, в валидности применяемых тестов.

Прагматик наиболее эффективен в ситуациях:

- наличия очевидной связи между изучаемым им предметом и его практическими проблемами;
- освоения приемов и техник, позволяющих получить конкретные практические результаты, например, сэкономить время, произвести хорошее впечатление, лучше общаться с трудными людьми;

- взаимодействия со специалистами, которые успешно используют то, чему учат и могут это продемонстрировать;
- предоставляющих возможность немедленно опробовать или полноценно применить новые методы на практике;
- позволяющих сосредоточиться на практических аспектах, например, планировании действий для достижения конкретных целей, разработки практических усовершенствований.

Снижают эффективность **Прагматика**:

- отсутствие явной связи между его деятельностью и насущными потребностями;
- оторванная от реальности теоретическая информация;
- отсутствия ясных инструкций и указаний;
- ощущение, что процесс «идет по кругу» или движется вперед с недостаточной скоростью;
- политические, бюрократические или психологические препятствия на пути практической реализации решений;
- отсутствие явных улучшений в результате деятельности.

Человек, определивший свои наиболее и наименее предпочитаемые стили, может спланировать некоторые мероприятия по развитию своих не самых сильных этапов (стилей) деятельности. Для этого необходимо выполнять действия, несвойственные в обычных обстоятельствах. Ниже приведены некоторые рекомендации по развитию отдельных стилей деятельности (Honey P., Mumford A., 1992; Cameron S., 1994 и др.), которые могут быть использованы при составлении индивидуальных планов работы над собой.

Развитие **деятельностной** составляющей:

- преднамеренно делайте Ваш день фрагментарным, и каждые полчаса переключайтесь на новый вид деятельности;
- по меньшей мере, раз в неделю делайте что-нибудь, чего Вы никогда до этого не делали (например, пробежка в обычное для обеда время, чтение незнакомой Вам газеты, посещение незнакомого места и т.д.);
- практикуйтесь в завязывании разговоров (особенно «светских») с незнакомыми людьми;
- старайтесь находиться в центре внимания (например, вызовитесь провести презентацию или совещание);
- пытайтесь размышлять вслух по ходу дела или обсуждения, высказывайте идеи сразу, не обдумывая.

Развитие **рефлексивной** составляющей:

- заведите дневник и каждый день фиксируйте в нем основные события дня, свои размышления и выводы;
- перед сном проводите мысленный «повторный просмотр» происшедших с Вами за день событий, пытайтесь извлечь из них уроки для себя;
- практикуйтесь в наблюдении, особенно на мероприятиях, которые Вас непосредственно не затрагивают (изучайте поведение людей, об-

рашайте внимание на то, кто больше других говорит, кто кого перебивает, на жесты и другие невербальные проявления);

- беритесь за работу, требующую тщательного сбора информации из различных источников;
- прежде чем приступить к какой-либо деятельности, выявите ее возможные альтернативы и последствия;
- определяясь с альтернативными вариантами действий, составьте для них перечень возможных причин «за» и «против».

Развитие **теоретической** составляющей:

- собирайте теории, гипотезы и мнения по поводу определенных явлений, стремитесь понять предположения, лежащие в их основании, выявить их сходства и отличия;
- практикуйтесь в структурировании своей жизнедеятельности, добиваясь того, чтобы она развивалась в соответствии с Вашими планами;
- каждый день минимум по полчаса читайте какие-нибудь сложные вещи, например, философские трактаты, теорию относительности или лингвистические исследования, а затем старайтесь своими словами кратко сформулировать прочитанное;
- учитесь распознавать слабые места в аргументах других людей;
- практикуйтесь в сравнительном анализе информации (например, возьмите газеты различных политических течений и выявите различия их взглядов на определенные проблемы);
- рассматривая сложные ситуации (как свои текущие, так и исторические), проведите анализ сценария, по которому они развивались, продумайте, что и на какой стадии можно было изменить;
- практикуйтесь в постановке вопросов направленных на прояснение сути вещей и настаивайте на получении ясного и логичного ответа.

Развитие **прагматической** составляющей:

- изучайте успешные техники окружающих Вас людей и примеряйте их на себя;
- «коллекционируйте» приемы и техники, практические способы деятельности;
- участвуя в любых совещаниях, концентрируйтесь, в первую очередь, на составлении планов действий (старайтесь никогда не уходить с совещания без плана действий для себя и для других участников);
- постоянно испытывайте новые приемы и техники на практике (например, управление временем, проведение презентаций, составление бюджета), стараясь при этом избегать ситуаций с высоким риском неудачи;
- ищите возможности получить рекомендации и обратную связь опытных специалистов по совершенствованию своих техник и методов деятельности;
- пытайтесь изобретать собственные методы деятельности и извлекать практические уроки из своего опыта.

1.4. Учебная мотивация

Любой живой организм нуждается в обмене (веществами, энергией) с внешней средой и, соответственно, у него возникают характерные состояния нужды, связанные с отсутствием чего-то необходимого. Нужда является показателем необходимости определенных изменений, а то, в чем организм нуждается и что способно устранить эту нужду, называют благом. Для того чтобы удовлетворить нужду организм сначала должен ее обнаружить, а уже затем с помощью специальных механизмов обеспечивать себя необходимыми благами. Таким образом, мы выходим на определение понятия «потребность». Потребность (с общебиологической точки зрения) – это состояние живого организма, выражающее его объективную нужду в чем-либо находящемся вне его, причем в отношении данной нужды организм вооружен специальными механизмами ее обнаружения и устранения.

А.Н. Леонтьев (1983) отмечал, что главная характеристика потребности – это ее предметность. Поскольку потребность – это всегда нужда в чем-то, то это что-то и является ее предметом. Процесс опредмечивания потребности включает следующие этапы:

- Возникновение нужды.
- Обнаружение нужды (актуализация потребности).
- Поисковое поведение.
- Узнавание объекта потребности (субъект как бы идентифицирует данный объект относительно актуализированной потребности, определяя, может ли этот объект удовлетворить данную потребность).
- При положительном решении срабатывает механизм закрепления найденного объекта за данной потребностью.

Предмет потребности – материальный (вещественный) или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении (в мысленном плане) называют мотивом деятельности. За мотивом всегда стоит потребность, мотив всегда отвечает той или иной потребности. Мотивы несут в себе действительную содержательную характеристику потребностей или, другими словами, потребности выражают себя на языке мотивов. Потребность является необходимой предпосылкой любой деятельности, но она не способна придать деятельности определенную направленность. Единственным побудителем направленной деятельности, как отмечал А.Н. Леонтьев, служит предмет данной потребности, то есть предмет, на который направлена деятельность. Этот предмет потребности, называемый мотивом, выступает в качестве раздражителя (или системы раздражителей), который инициирует деятельность по устранению потребности. А.Н. Леонтьев указывал, что понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. «Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» (1983, с.102).

Потребность и мотив в сумме формируют структурную единицу мотивационной сферы, элементы которой функционируют как внутри субъекта (потребность), так и вне субъекта (мотив). Таким образом, можно сказать, что мотивация – это структурно оформленная система процессов, отвечающих за побуждения деятельности, включающих, с одной стороны, потребность – нужду, снабженную механизмами ее обнаружения и устранения, а с другой стороны – мотив, то есть объект, который бы мог удовлетворить данную потребность в наличной ситуации.

Мотивацию не следует путать с мотивировкой – рациональным обоснованием собственных действий на основании социально приемлемых общественных нормативов и своих личностных норм. Мотивировка отличается от действительных мотивов поведения и является одной из форм осознания этих мотивов. Иногда мотивировка сознательно используется для маскировки действительных мотивов своего поведения.

Все, что делает человек, определяется, в конечном счете, его потребностями и мотивами, без знания которых невозможен прогноз и коррекция его поведения и состояния. Поэтому успешность обучения в значительной степени обусловлена особенностями учебной мотивации учащегося.

Мотивацию выявляют с помощью анкетных (опросных) или проективных методик. Однако анкетные методики показывают только осознаваемые, а не реально действующие мотивы, на которые к тому же действует фактор социальной желательности, проявляющийся в сокрытии осуждаемых и демонстрации одобряемых мотивов. Проективные методики избавлены от указанных недостатков, но при этом они имеют свои минусы (Соломин И.Л., 2000):

- большую трудоемкость;
- высокую зависимость достоверности и надежности результатов от квалификации психодиагноста;
- возможность, как правило, лишь качественных, а не количественных измерений исследуемых параметров.

Метод цветowych метафор И.Л. Соломина (2000, 2001), предназначенный для выявления мотивации человека, интегральной оценки его эмоционально-мотивационной сферы, проводится как в индивидуальной, так и в групповой форме. Для проведения теста необходим набор карточек с названиями понятий и набор цветных карточек.

Набор карточек с названиями понятий включает понятия, характеризующие различные виды деятельности, потребности, ценности, эмоциональные переживания, разных людей (включая самого клиента), а также различные временные периоды. Содержание набора понятий определяется задачами диагностики, спецификой проблем и запросов клиента.

В качестве цветных карточек рекомендуется использовать стимульный материал восьмицветового теста Люшера, однако при его отсутствии допускается применение любых цветов с учетом следующих ограничений:

- Цвета должны быть достаточно разнообразными, чтобы обеспечить свободу выбора клиента.
- Количество цветов должно быть в несколько раз меньше количества оцениваемых клиентом понятий.

Метод цветowych метафор базируется на двух принципах. Во-первых, соотнесение человеком какого-либо понятия с нравящимся ему цветом, как правило, свидетельствует о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении. И, наоборот, отнесение человеком понятия к неприятному для него цвету, указывает, скорее всего, на негативное отношение к данному понятию. Во-вторых, обозначение испытуемым различных понятий одним цветом является косвенным показателем сходства его эмоционального отношения к этим понятиям.

Индивидуальная диагностика мотивации по методу цветowych метафор проводится в следующей последовательности:

1. Испытуемому выдается набор карточек, на которых написаны различные понятия, а цветные карточки раскладываются перед ним на столе в произвольном порядке.
2. Клиенту предлагается каждую из карточек с понятиями поочередно разложить надписью вниз под карточку того цвета, который, по его мнению, является наиболее подходящим для обозначения данного понятия. Поскольку карточек с понятиями больше, чем цветов, то под одной цветной карточкой может лежать несколько карточек с понятиями.
3. Затем испытуемому предлагается разложить все цветные карточки в порядке их цветовой привлекательности, выбирая последовательно самый приятный цвет из имеющихся (оставшихся) карточек.
4. Клиенту сообщаются принципы, на которых основан данный метод и обсуждаются результаты тестирования.

Обсуждение результатов тестирования, в процессе которого производится дополнительная их проверка и уточнение, начинается с понятий, обозначенных самыми приятными цветами. Затем по порядку рассматриваются группы, в которые попали понятия «мое увлечение», «интересное занятие», «мое настоящее», «мое будущее», «мое прошлое», «какой я есть на самом деле» и «каким я хочу быть». После этого анализируются понятия, обозначенные самыми неприятными цветами, а далее – понятия, связанные с отрицательными переживаниями или событиями: «неудача», «угроза», «раздражение», «печаль», «неприятности». В конце, при необходимости, выявляются отношения клиента к конкретным занятиям, людям и обстоятельствам.

В зависимости от конкретных задач метод цветowych метафор может включать различные диагностические показатели. В наиболее общем случае автор метода рекомендует проводить анализ результатов тестирования по следующим основным категориям:

1. **Базовые потребности**, являясь существенной характеристикой человека, не зависят от внешних обстоятельств, определяют содержание его интересов и увлечений, стремления и общую направленность личности. Отсутствие базовых потребностей может указывать на утрату интересов, безразличие и подавленное состояние испытуемого. В данной методике базовыми считаются потребности, обозначенные самым привлекательным цветом, и потребности, обозначенные теми же цветами, что и понятия «Мое увлечение» и «Интересное занятие».
2. **Удовлетворение базовых потребностей** является необходимым условием эмоционального благополучия человека. Неудовлетворение базовых потребностей приводит к эмоциональной напряженности, беспокойству, нестабильному поведению и стремлению компенсировать их. Если базовые потребности обозначены тем же цветом, что и понятия «Мое прошлое», «Мое настоящее» и «Мое будущее», то человек соответственно удовлетворял их ранее, удовлетворяет их в настоящее время или рассчитывает на их удовлетворение в будущем. Если базовые потребности не связаны ни с прошлым, ни с настоящим, ни с будущим, то это может быть показателем высокого уровня фрустрации.
3. **Актуальные потребности** определяют, чем озабочен человек в данный момент. Актуальные потребности являются ситуационно обусловленными, они менее стабильны, чем базовые, и могут дополнять их. При неудовлетворенных базовых потребностях актуальные потребности являются формой их компенсации. В методе цветowych метафор актуальными считаются потребности, которые обозначены тем же цветом, что и понятие «Мое настоящее».
4. **Отношение к будущему** определяется на основании того, какие потребности, эмоции, виды деятельности и люди были обозначены испытуемым тем же цветом, что и понятие «Мое будущее».
5. **Отношение к себе** характеризуется понятиями людей, которые у испытуемого обозначены теми же цветами, что и понятия «Какой я на самом деле» и «Каким я хочу быть». Два последних понятия являются показателями соответственно уровня самооценки и удовлетворенности испытуемого собой, а степень их совпадения отражает тождественность реального и идеального «Я» клиента.
6. **Отношение к работе, учебе и другим видам деятельности** характеризует наличие, силу и содержание побуждений к соответствующим видам деятельности. Определяется потребностями и переживаниями, которые испытуемый обозначил теми же цветами, что и соответствующие понятия: «Моя работа», «Моя учеба» и т.д.
7. **Источники стресса** – это ситуации, которые сопровождаются негативными переживаниями. Источники стресса диагностируются по видам деятельности и людям, обозначенным испытуемым самым неприятным цветом и связанным с понятиями «Угроза», «Страх», «Печаль», «Раздражение», «Неприятности», «Неудача», «Болезнь», «Конфликты» и т.п.

В случае групповой формы проведения метода цветowych метафор цветные карточки большого размера пронумеровывают и выставляют перед группой. Каждый испытуемый вместо набора карточек с названиями понятий получает бланк ответов со списком понятий. Эти понятия необходимо обозначить определенным цветом, записав в столбике "№ цвета" справа от каждого понятия номер того цвета, который, по его мнению, лучше всего подходит для обозначения соответствующего понятия. По окончании данной работы испытуемым предлагают в самой верхней строчке таблицы справа от клетки "№ цвета" записать номера цветов, упорядоченных по степени привлекательности от самого приятного до самого неприятного.

Затем полученные результаты обрабатываются: каждое понятие отмечается галочкой в ячейке столбца, соответствующего номеру того цвета, который испытуемый указал для данного понятия в столбце "№ цвета". Фрагмент, заполненного и обработанного бланка ответов, представлен в таблице 2 (Соломин И.Л., 2000).

Таблица 2

Бланк ответов метода цветowych метафор

Понятие	№ цвета	3	2	4	5	6	1	7	0
Успех	3	V							
Неудача	7							V	
Общение	4			V					
Техника	0								V
Болезнь	7							V	
Радость	3	V							
Моя учеба	0								V
Свобода	3	V							
Знания	1						V		
Мой отец	7							V	
Люди	5				V				
Каким (какой) я хочу быть	2		V						

Для анализа данные из бланка ответов удобно представить в виде таблицы, где в каждом из 8 столбцов, соответствующих определенному цвету, приведены понятия, которые испытуемый обозначил одним цветом. В качестве примера (таблица 3) воспользуемся конкретными результатами диагностики мотивации 34-летнего мужчины, имеющего высшее психологическое образование, работающего менеджером по персоналу, живущего с женой и пятилетней дочерью (Соломин И.Л., 2001).

Каким же образом можно интерпретировать полученные результаты? Автор методики И.Л. Соломин (2001) предлагает следующий вариант.

Первый столбец (наиболее привлекательный цвет) связан с представлениями испытуемого о своем будущем (содержит понятие «Мое будущее»). Возможно, испытуемый намерен в будущем заняться рекламной деятельностью (понятия «Бизнес», «Реклама»), но это вызывает у него не только при-

ятные («Творчество», «Успех», «Радость», «Свобода», «Власть»), но и неприятные эмоциональные переживания («Раздражение»). При этом собственный бизнес не связан с обозначенными другими цветами увлечениями и интересами испытуемого.

Таблица 3

Анализ понятий, обозначенных одним цветом, по методу цветowych метафор

Номера цветов, ранжированные по степени их привлекательности							
3	2	4	5	6	1	7	0
Мое будущее	Мое настоящее	Какой я на самом деле	Моя жена Мой ребенок	Мое прошлое Мой начальник	Интересное занятие Моя мать	Мой отец	Мой дом Домашнее хозяйство
Бизнес	Мое увлечение	Мой друг (подруга)	Люди	Моя работа	Моя мать	Угроза	Моя учеба
Реклама	Каким я хочу быть	Дети	Психология	Труд	Семья	Страх	Моя учеба
Творчество	Информация	Мои клиенты	Природа	Конкуренция	Мои сотрудники	Болезнь	Школа
Успех	Финансы	Моя профессия	Искусство	Конфликты	Образование	Неудача	Техника
Радость	Управление	Общение	Материальное благополучие	Неприятности	Наука		
Свобода	Моя фирма	Любовь			Медицина		
Власть	Заработок	Перемены			Обслуживание		
Раздражение	Мои обязанности				Знания		
	Моя карьера				Печаль		

Второй по степени привлекательности цвет связан у испытуемого с представлением о настоящем (содержит понятие «Мое настоящее») и характеризует сферу его актуальных потребностей («Информация», «Финансы», «Управление», «Моя фирма», «Заработок», «Мои обязанности», «Моя карьера»). Вероятно, испытуемый занят информационной, финансовой и управленческой деятельностью на фирме, в которой им движет стремление к заработку, чувство долга, желание профессионального и служебного роста. Связь актуальных потребностей с увлечением (понятие «Мое увлечение»), свидетельствует об их высоком месте в иерархии ценностей. Представление об «идеальном Я» (понятие «Каким я хочу быть») у испытуемого находится в сфере субъективного настоящего, что свидетельствует о достаточно высокой самооценке.

Отношение испытуемого к понятиям, обозначенным третьим цветом, менее позитивное и отражает его представление о своем «реальном Я» (понятие «Какой я на самом деле»). Анализ данной группы понятий позволяет сказать, что испытуемый относится к себе так же, как к своим друзьям («Мой друг (подруга)»), детям («Дети»), клиентам («Мои клиенты»), считает, что ему наиболее свойственна коммуникативная деятельность («Общение»), идентифицирует себя со своей профессией («Моя профессия»), любовью («Любовь») и переменами («Перемены»). При этом ни управление, ни психологию испытуемый со своей профессией не связывает.

Отношение к понятиям, обозначенным четвертым цветом, у испытуемого спокойно-равнодушное. Можно предположить, что он достаточно безразлично относится к своей жене (понятие «Моя жена»), ребенку («Мой ребенок»), окружающим людям («Люди») и к своим занятиям психологией («Психология»), которые связаны в его сознании с природой («Природа») и искусством («Искусство»). Единственная потребность, которая объединена

с супружескими и родительскими обязанностями – это материальное благополучие («Материальное благополучие»). Психология также может рассматриваться как источник материальной выгоды, но необходимо отметить, что только потребность в материальном благополучии вряд ли обеспечит поддержание семейных отношений и психологической деятельности, поскольку все понятия данной группы не является достаточно значимыми в структуре мотивации испытуемого.

В пятом цвете появляются понятия, связанные с негативными переживаниями, позволяющие выявить источники эмоционального напряжения, стресса: «Мое прошлое», «Мой начальник», «Моя работа», «Труд», «Конкуренция», «Конфликты», «Неприятности». В данном случае у испытуемого необходимо уточнить, идет ли речь о прошлой работе, с которой он уже ушел из-за конфликтов и неприятностей с начальником, или о нынешней, на которой отношения с начальником столь неблагоприятны, что испытуемый уже мысленно распрощался с ней («Мое прошлое»).

Понятия, обозначенные шестым цветом, в данном конкретном случае вызывают особый интерес. С одной стороны, в этот цвет попали понятия, безусловно, важные и интересные («Интересное занятие») для испытуемого: «Образование», «Медицина», «Семья», «Обслуживание», «Наука», познавательная потребность («Знания»), отношения с матерью («Моя мать») и сотрудниками («Мои сотрудники»). Но, с другой стороны, интересы испытуемого активно вытесняются из сознания, поскольку они обозначены только шестым по степени привлекательности цветом и оцениваются ниже, чем содержащая остро негативные переживания пятая группа понятий. Кроме того, интересные занятия связаны у испытуемого с чувством печали («Печаль»). Вероятно, испытуемый игнорирует то, что ему на самом деле нравится, и избегает деятельности, которая может принести эмоциональное удовлетворение. Например, познавательная потребность испытуемого, которая является одной из наиболее существенных, никак не связана с его актуальной жизнью, представлениями о настоящем, будущем или прошлом.

Смысл группы понятий, обозначенных седьмым цветом («Мой отец», «Угроза», «Страх», «Болезнь», «Неудача»), достаточно очевиден: отец воспринимается испытуемым как источник угрозы, вызывает страх, ассоциируется с неудачами и болезнью. При этом надо отметить, что все понятия данной группы не актуальны для испытуемого, поскольку они не связаны ни с его прошлой, ни с настоящей, ни с будущей жизнью.

Наиболее неприятные для испытуемого понятия обозначены последним, восьмым цветом. Поэтому можно сказать, что испытуемого отталкивают области, связанные с жильем (понятия «Мой дом» и «Домашнее хозяйство»), школьным обучением («Моя учеба» и «Школа») и техникой («Техника»).

Проведенный анализ полученных результатов позволил И.Л. Соломину (2001) описать эмоционально-мотивационную сферу клиента следующим образом.

Испытуемый отличается широким кругом базовых потребностей, связанных, прежде всего, с самоактуализацией, самоутверждением и денежным вознаграждением. При этом в настоящее время он имеет возможность удовлетворить только потребности в денежном вознаграждении, выполнении своих обязанностей и частично самоутверждении. Надеется на полное удовлетворение потребности в самоутверждении и творческом самовыражении в будущем, хотя это может быть связано с агрессивными реакциями. Удовлетворение познавательных интересов полностью заблокировано, вытесняется из сознания и может вызывать депрессивное состояние. Под влиянием обстоятельств у испытуемого актуализируются потребности в денежном вознаграждении и выполнении обязанностей, которые могут оцениваться как компенсация неудовлетворенных базовых потребностей и побуждают его к менеджерской деятельности. Свое будущее клиент связывает с коммерческой деятельностью, возможно, с рекламным бизнесом.

Испытуемый считает себя профессионалом в сфере общения, связывает свою профессию с клиентами, но не относит себя ни к психологии, ни к управлению, ни к бизнесу. Работа связана с неприятностями, конкуренцией и конфликтами, прежде всего, в отношениях с начальником. К жене и ребенку достаточно равнодушен, хотя и считает супружескую и родительскую роль выгодной. Избегает заниматься бытовыми проблемами. Семейные отношения ассоциируются скорее с матерью. К себе испытуемый относится как к другу, клиенту и ребенку. В достаточной мере удовлетворен собой. Стремится быть хорошим менеджером.

Стресс у испытуемого может возникать при общении с отцом, которого он боится, и с начальником, с которым он не ладит и конкурирует. У испытуемого также можно отметить внутреннее противоречие между содержанием познавательных интересов, связанных с образованием и наукой, и текущими заботами менеджера. Проблемой испытуемого могут быть конкуренция, конфликты на работе и отношения с начальником.

1.5. Акцентуации характера

Характер (от греческого *character* – черта, особенность) является сложным психическим образованием и под ним понимают индивидуальную устойчивую совокупность психических свойств человека, обуславливающих привычные способы его поведения и эмоционального реагирования в различных условиях жизнедеятельности. Через характер проявляется отношение человека к окружающему миру, деятельности, к другим людям и самому себе. Сочетание особенностей и черт характера является не случайным – все его свойства, взаимосвязаны и образуют целостное структурное образование, и, следовательно, зная о какой-либо черте характера, можно прогнозировать наличие у человека связанных с ней черт. Характер формируется на основе природных (в первую очередь, темпераментальных) особеннос-

тей человека, и является результатом их взаимодействия с внешней (прежде всего, социальной) средой в процессе становления личности.

Характер не только формируется в результате деятельности, но и сам оказывает существенное влияние на любую деятельность (облегчая или затрудняя ее), в том числе, и на учебную. Это влияние особенно заметно проявляется при различных акцентуациях (от слова акцент, ударение) характера – чрезмерной выраженности отдельных черт характера или их сочетаний. Акцентуации представляют крайние варианты нормы психического здоровья, граничащие с психопатиями.

Психологическая диагностика акцентуаций осуществляется либо с помощью универсальных личностных опросников (например, ММРІ, шкалы которого включают зоны нормальных, акцентуированных и патологических проявлений свойств характера), либо с помощью специально разработанных методик, например, популярного «Патохарактерологического диагностического опросника» (ПДО) А.Е. Личко и Н.Я. Иванова (2001).

Акцентуации и возникающие у их обладателей проблемы описаны достаточно подробно (Леонгард К., 1981; Личко А.Е., 1985; Словарь практического психолога, 1997), при этом у С.Д. Смирнова (2004) и А.Е. Личко (1983) имеются указания на сложности, которые могут возникнуть у студентов с акцентуациями характера в процессе обучения:

- **Гипертимный тип** отличается низкой тревожностью, почти всегда хорошим, приподнятым настроением, повышенной активностью, смелостью, находчивостью, общительностью, стремлением к неформальному лидерству. Обладает хорошими способностями, живым умом, умением все схватывать на лету. Легко осваивается в новой, незнакомой обстановке. При этом часто неразборчив в выборе знакомств, не завершает дела, имеет неустойчивые интересы, склонен к озорству и переоценке своих возможностей. Гипертимный тип очень плохо переносит одиночество, ситуации строго регламентированного дисциплинарного режима, отсутствие возможности применить брызжущую из него энергию. Вспышки раздражения и гнева возникают при противодействии со стороны окружающих, попытке подчинить его чужой воле. Для гипертима характерна недисциплинированность, неаккуратность, неугомонность, неусидчивость, повышенная отвлекаемость, поэтому часто возникают конфликты с преподавателями. Учится очень неровно.
- Для **циклоидного типа** свойственно чередование фаз хорошего и плохого настроения: за фазой приподнятого настроения, длящейся от двух-трех дней до нескольких недель, следует примерно равная по продолжительности фаза подавленного настроения. В зависимости от фазы у циклоида проявляются различные точки «наименьшего сопротивления». На фазе подъема эти точки такие же, как и у гипертимов: нетерпимость одиночества, монотонной и кропотливой деятельности, неразборчивость в знакомствах и т.д. В депрессивной фазе резко возрастает чувствительность к за-

мечаниям в свой адрес и ко всему тому, что наводит на мысли о собственной неполноценности. Наиболее тяжело в этой фазе происходит ломка устоявшихся стереотипов поведения, что особенно заметно на первых порах обучения в вузе, когда происходит достаточно резкое изменение наработанного за предшествующее десятилетие учебного стереотипа.

- **Лабильный тип** отличается резкими и частыми перепадами настроения значительной глубины по ничтожным поводам (жесткое высказывание, испортившаяся погода, случайный комплимент и т.п.). От настроения у него зависит все: самочувствие, сон, аппетит, трудоспособность и любые желания. Искренне радуется знакам внимания и поощрению. Глубоко реагирует на замечания. Тяжело переносит неприятности, несчастья и осуждение. Особенно тягостно переживает отвержение со стороны эмоционально значимых лиц и утрату близких. Его увлечения длятся недолго и часто меняются. Несмотря на слабо мотивированную смену настроения, лабильный тип способен на глубокие чувства, искреннюю привязанность и преданную дружбу. Тонко чувствует отношение окружающих людей и стремится к установлению эмоциональных контактов. На роль лидера не претендует – охотно довольствуется положением опекаемого более сильными друзьями любимца. Склонность к реактивным депрессиям может создать серьезные проблемы в учебе, поэтому нуждается в более внимательном отношении.
- **Астеноневротический тип** характеризуется повышенной утомляемостью (особенно проявляется при умственных занятиях), раздражительностью по ничтожным поводам (которая легко сменяется раскаянием), склонностью к депрессиям и ипохондрии (которая проявляется в виде чрезмерного внимания к своему здоровью, склонность преувеличивать болезненные явления и приписывать себе несуществующие тяжелые недуги). Настроение тесно связано с самочувствием. Заботы о собственном здоровье занимают центральное место. Тянется к компании, но от людей быстро устает и отдыхает в одиночестве или с близким другом.
- **Сензитивный тип** сочетает чрезвычайно тонкую чувствительность, впечатлительность, застенчивость, обидчивость и боязливость с высокими морально-этическими требованиями к себе и обостренным чувством собственной неполноценности. Самый тревожный из всех типов. К родным сохраняет детскую привязанность. От общения не отгораживается, но в выборе друзей крайне разборчив. К друзьям сильно привязан и они часто старше его по возрасту. Опеку со стороны старших воспринимает с удовольствием. Испытывает антипатию к авантюрам и приключениям, к риску и острым ощущениям. Обладает повышенным чувством долга и ответственности, отличается послушанием, дисциплинированностью и старательностью, поэтому часто выдвигается старшими на общественные должности (староста, профорг и т.п.), но неформальное лидерство остается за другими. Учится обычно прилежно, но к обучению в вузе адаптиру-

ется тяжело, поскольку приходится устанавливать отношения с множеством новых людей. Боится проверок, контрольных работ, экзаменов. Нередко стесняется отвечать перед группой. Чрезвычайно зависим от отношения к нему окружающих: очень тяжело переносит насмешки, пересуды, неблагоприятные мнения о себе, несправедливые обвинения, подозрения в неблагоприятных поступках.

- **Психастенический тип** отличается высокой тревожностью, мнительностью, нерешительностью, моторной неловкостью, склонностью к самоанализу, постоянным сомнениям, рассуждательству и ранним «интеллектуальным интересам». Имеется тенденция к возникновению навязчивых страхов, действий, ритуалов, мыслей. Он опасается несчастья с ним самим или, еще хуже – с человеком, к которому он привязан. Психологической защитой от страха за будущее служат специально созданные приметы и ритуалы, а также формализм и педантизм. Психастеник силен на словах, но не в действиях. Любое незначительное самостоятельное решение он принимает долго и мучительно. Гиперкомпенсация собственной нерешительности и склонности к колебаниям иногда проявляется в виде неожиданных скоропалительных суждений (причем именно в ситуациях, требующих особой осмотрительности), что приводит к новым неудачам, заставляя психастеника еще больше бояться своих ошибок.
- **Шизоидный тип** живет в своем внутреннем мире, заполненном увлечениями и фантазиями. Он отгорожен от людей, замкнут, интровертирован, эмоционально холоден, имеет низкую потребность в общении, тяжело устанавливает контакты, не умеет почувствовать другого человека, проникнуть в чужие переживания. Плохо чувствует себя в ситуациях неформального общения. Не переносит, когда «лезут в душу». Закрытость внутреннего мира приводит к тому, что многие его поступки выглядят непонятными и неожиданными для окружающих. В трудных ситуациях уходит в мир своих фантазий и увлечений, которые играют роль психологической защиты. Конформность низкая, поэтому зачастую действует очень прямолинейно, без учета последствий. От компаний обычно обособлен, но, даже попав в коллектив, всегда остается на особом положении: его неконформность не позволяет ни слиться с группой, ни подчиниться ей. Увлечения, как правило, интеллектуально-эстетического или физкультурно-спортивного типа отличаются устойчивостью и отсутствием интереса к коллективным мероприятиям. При обучении в вузе нужно стремиться не навязчиво, но упорно вовлекать его во взаимодействие с другими студентами, подключать к общественной жизни.
- **Эпилептоидный тип** отличается склонностью к злобно-тоскливому настроению, характеризуется отсутствием застенчивости, раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, повышенной чувствительностью к действиям окружающих, властностью, неуступчивостью, жестокостью, мстительностью, себялюбием, конфликтностью, агрессивными вспышка-

ми. Любит азартные игры, но при этом проявляет осторожность ко всему незнакомому, привержен аккуратности и порядку, предпочитает жить реальной жизнью, уделяет повышенное внимание своему здоровью. Повод для гнева всегда сопряжен хотя бы с незначительным ущемлением его интересов. Аффекты отличаются не только большой силой, но и продолжительностью. Умея угодить начальству, хорошо чувствует себя в условиях строгой дисциплины. Получив власть, способен извлечь из нее определенную выгоду для себя. У авторитетного преподавателя он послушен и выполняет все требования, но, неопытному или неуверенному в себе педагогу может создать немало проблем.

- Главная черта **истероидного (демонстративного) типа** – это эгоцентризм, жажда постоянного внимания, восхищения, сострадания. Для него даже ненависть в свой адрес предпочтительнее перспективы остаться незамеченным. Чтобы привлечь внимание к своей персоне часто притворяется, фантазирует и лжет, проявляя неплохие артистические способности. Эмоции экспрессивны, есть склонность к театральности и рисовке. Его фантазии, украшающие собственную личность, ориентированы на конкретных слушателей и легко перестраиваются с учетом их пристрастий. В трудных ситуациях и для возвращения интереса к себе использует «бегство в болезнь» и ложную суицидальность. Недостает упорства в достижении целей. Имеет претензии на лидерство, но при первых трудностях теряется, утрачивает весь свой задор, легко предает друзей. Это выясняется достаточно быстро и ему приходится искать другую компанию, чтобы начать все заново. Поэтому, стремясь упрочить свое положение, он охотно занимает любые руководящие должности. Его увлечения, практически всегда, связаны с теми вещами, которые дают возможность покрасоваться перед другими. Наиболее тяжело переживает удары по самолюбию, крах надежд на особую роль и престижное положение, утрату внимания окружения. Требует повышенного внимания со стороны преподавателей, так как если заметного места в учебе занять не получается, то теряет желание обучаться, появляются пропуски занятий, прогулы.
- **Неустойчивый тип** выделяется недостатком воли, низкой тревожностью, поверхностной общительностью. Ярко выражена склонность к удовольствиям, развлечениям, праздности и безделью. Ориентирован на немедленные наслаждения, поиск новых впечатлений. Планов не строит, о своем будущем, профессии или карьере не задумывается. Плохо переносит одиночество, легко поддается чужому влиянию. Слабоволие является его ведущей чертой. В труде, учебе и в развлечениях он «плывет по течению». Трусливость и недостаток инициативы не дают ему возможность занять место лидера. Учебу легко забрасывает, желание учиться отсутствует, поэтому нуждается в строгом и постоянном контроле.
- **Конформный тип** характеризуется чрезмерной зависимостью от мнения других, подчиненностью, недостатком критичности и инициативности,

консерватизмом. Являясь типичным представителем и продуктом своей микросреды, он слепо «плывет по течению», бездумно подчиняясь своей группе, мнению большинства. Думает, действует и живет по правилам своего непосредственного окружения. Не любит перемен, настороженно относится к чужакам. Трудно осваивается в новой ситуации, поэтому предпочитает, чтобы все было четко регламентировано и заранее прописано. Дорожит своим привычным окружением, его устойчивостью и постоянством. Начало обучения в вузе является для него серьезным потрясением.

Этапы изменения и перерождения психологических черт наиболее отчетливо прослеживаются при социально-ролевом общении, поскольку любой человек (осознанно или нет) учитывает иерархию отношений, определяемую социальным статусом, квалификацией, возрастом, общественными связями и другими характеристиками взаимодействующих сторон. Название данной формы общения достаточно точно отражает тот факт, что в сходных обстоятельствах различные по своим индивидуальным особенностям люди ведут себя одинаково, как бы выполняя заданные роли, реализуя внешние и внутренние стереотипы поведения соответственно их конкретному социальному положению на данный момент. Ролевые ожидания безличны и обращены к любому, кто занимает определенную социальную позицию (должность). Если человек не справляется со своей ролью, то сталкивается как с соответствующей реакцией окружающих (игнорирование, насмешки, осуждение, угрозы), так и с административными санкциями (штраф, взыскание, увольнение).

Многие роли (менеджер, преподаватель, родитель, врач и т.п.) требуют от их носителя проявления активных черт характера, в том числе таких, как лидерство, уверенность в себе, требовательность и скептицизм (критическое видение мира, сомнение). При этом, чтобы взаимодействие было продуктивным, другая сторона общения должна проявить пассивные черты, такие как уступчивость, доверчивость, добросердечность, отзывчивость. Активные и пассивные черты – это две половинки целого, единого человека, которые он демонстрирует в зависимости от того, как себя ведет партнер по общению. Объединение активных и пассивных психологических черт, определяет, так называемый, «коридор норм». Наличие у человека перечисленных качеств и способность, не выходя из коридора норм, гибко переходить от активных черт к пассивным и наоборот, считается психологической нормой.

Чрезмерная эксплуатация какой-либо из черт приводит к ее акцентуации (крайней степени выраженности). Если нормальные психологические черты проявляются только в соответствующих ситуациях, то акцентуированная черта сама определяет поведение человека. При акцентуации активных черт, скептицизм перерождается в упрямство, требовательность в непримиримость (принципиальность), уверенность в себе в самоуверенность, а лидерство во властность. Человек как бы «выходит» за пределы коридора норм и его личность деформируется – он становится властным, самоуверенным, непримиримым, упрямым. Обладатель таких характеристик, возмож-

но, способен прекрасно решать производственные задачи и даже служить эталоном руководителя, но надо не забывать, что выход за рамки нормального функционирования способен привести к неприятным последствиям.

Описанные изменения активных черт личности невозможны без наличия другого человека, который, уступив без доверия, также как и первый, использовал свои черты неадекватно. Следовательно, изменениям подвергается и партнер по общению, проявляющий пассивные черты. У него уступчивость сменяется кротостью, добросердечие – несамостоятельностью, а отзывчивость превращается в навязчивость, которая обычно сочетается с «бескорыстностью» (таблица 4).

Таблица 4

Коридор норм и акцентуации
активных и пассивных психологических черт

ЧЕРТЫ			
АКТИВНЫЕ		ПАССИВНЫЕ	
Властность	Лидерство	Уступчивость	Кротость
Самоуверенность	Уверенность в себе	Доверчивость	Послушность
Непримиримость	Требовательность	Добросердечность	Несамостоятельность
Упрямство	Скептицизм	Отзывчивость	Навязчивость «бескорыстная»
АКЦЕНТУАЦИИ	КОРИДОР НОРМ		АКЦЕНТУАЦИИ

Дальнейшее злоупотребление акцентуированными чертами приводят к углублению деформации личности: при многократном повторении наступает устойчивое искажение структуры личностного профиля и, в случае отсутствия психологической коррекции, формирование невротических (пограничных) черт личности. Отдельные черты человека переходят из акцентуированного состояния в пограничное, названное так потому, что люди, перешедшие эту невидимую грань, уже не могут вернуться назад. Это необратимый психический процесс. Человек в пограничном состоянии легко распознаваем, так как перерожденные черты проявляются во всем: на лице, в походке, манере говорить, смотреть, слушать, в жестике, в интонациях.

Выявить степень проявленности описанных черт позволяет разработанный Тимоти Лири опросник «Диагностика межличностных отношений» (ДМО). Опросник (Приложение 5), предназначенный для исследования представлений человека о самом себе и изучения взаимоотношений в малых группах (Собчик Л.Н., 1990; Милорадова Н.Г., 2000), дает возможность получить:

- профиль личности в системе межличностных отношений,
- ведущий стиль (тип) взаимодействия;
- интегральную характеристику межличностного взаимодействия (положение в системе факторов доминирование – подчинение и дружелюбие – агрессивность).

Профиль личности по опроснику ДМО (таблицы 5 и 6) включает восемь параметров (октантов). Максимальная оценка по каждому из октантов составляет 16 баллов, разделенных на четыре степени выраженности отношений:

- Уровень ниже 4 баллов говорит о «стертости» психологических черт или может являться показателем скрытности, неоткровенности испытуемого.
- Уровень 5 – 8 баллов соответствует адаптивному поведению, входит в коридор норм.
- Уровень 9 – 12 баллов фиксирует появление акцентуированных черт характера.
- Уровень 13 – 16 баллов свидетельствует о ярко выраженной акцентуации черт и трудностях социальной адаптации.

Таблица 5

Профиль личности по опроснику ДМО (активные черты)

Баллы Октант	НОРМА 5...8	АКЦЕНТУА- ЦИИ 9...12	ПОГРАНИЧНОЕ СО- СТОЯНИЕ 13...16
I	лидерство	властность	деспотизм
II	уверенность в себе	самоуверенность	самовлюбленность
III	требовательность	непримиримость	жестокость
IV	скептицизм	упрямство	негативизм

Таблица 6

Профиль личности по опроснику ДМО (пассивные черты)

Баллы Октант	НОРМА 5...8	АКЦЕНТУА- ЦИИ 9...12	ПОГРАНИЧНОЕ СОСТО- ЯНИЕ 13...16
V	уступчивость	кротость	пассивная подчиняемость
VI	доверчивость	послушность	зависимость
VII	добросердечие	несамостоятельность	чрезмерный конформизм
VIII	отзывчивость	навязчивость («бескорыстная»)	жертвенность

Результаты по октантам трактуются следующим образом (Собчик Л.Н., 1990):

- I. **Властно-лидирующий.** Умеренные показатели (до 8 баллов включительно) отражают уверенность в себе, умение быть хорошим наставником и организатором, свойства руководителя. При более высоких баллах (до 12) – нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей, при баллах выше 12 – дидактический стиль высказываний, императивная потребность командовать другими, черты деспотизма.

- II. **Независимо-доминирующий.** Выявляет стиль межличностных отношений от уверенного, независимого, соперничающего (при умеренных показателях в пределах восьми баллов) до самодовольного, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими (9-12 баллов), с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе – при баллах выше 12.
- III. **Прямолинейно-агрессивный.** В зависимости от степени выраженности показателей этот октант выявляет искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели (умеренные баллы) или чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость (высокие баллы).
- IV. **Недоверчиво-скептический.** Для него характерна реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность (до 8 баллов), которые перерастают в крайне обидчивый и недоверчивый мodus отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством другими и подозрительностью (при показателях 12-16 баллов).
- V. **Покорно-застенчивый.** Отражает такие особенности межличностных отношений как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. При высоких баллах – полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение.
- VI. **Зависимо-послушный.** При умеренных баллах – потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. При высоких показателях – сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих.
- VII. **Сотрудничающий-конвенциональный.** Выявляет стиль межличностных отношений, свойственный лицам, стремящимся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими. Избыточность выраженности данного стиля проявляется компромиссным поведением, несдержанностью в излишних проявлениях своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства.
- VIII. **Ответственно-великодушный.** Проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности (до 8 баллов). Высокие баллы выявляют мягкосердечность, сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

Ведущий тип межличностного взаимодействия определяется по октанту, в котором получен наибольший балл. Если сразу несколько октантов имеют одинаковый максимальный балл, то соответственно возрастает и число ведущих типов (стилей) межличностного взаимодействия, представленных ниже (Собчик Л.Н., 1990; Милорадова Н.Г., 2000).

I. Для **властно-лидирующего типа** характерно стремление к оптимистичности, высокой активности, тенденции к доминированию, повышенному уровню притязаний, легкости и скорости в принятии решений. Поступки и высказывания могут опережать их продуманность. Это реагирование по типу «здесь и теперь», выраженная тенденция к спонтанной самореализации, завоевательная позиция, стремление вести за собой и подчинять своей воле других. Властно-лидирующий тип межличностных отношений предполагает сильный тип нервной системы, лабильность и динамичность нервных процессов по отношению к процессам возбуждения.

II. При явном преобладании **независимо-доминирующего типа** возможно проявление черт самодовольства, дистантности, завышенного уровня притязаний, выраженное чувство соперничества, проявляющееся в стремлении занять обособленную позицию в группе. Доминантность в данном случае в меньшей степени обращена на общие с группой интересы и не проявляется в стремлении вести людей за собой. Стиль мышления, возможно, нешаблонный, творческий. Мнение окружающих воспринимается критически, собственное мнение возводится в ранг догмы или достаточно категорично отстаивается. Эмоциям недостает тепла, поступкам – конформности. Высокая поисковая активность сочетается с рассудочностью. Низкая подчиняемость. Условно такие люди ближе всего к спонтанным, экспансивным и неконформным личностям, эмоционально-динамический паттерн которых уходит корнями в сильный тип нервной системы и такие свойства нервной системы как динамичность нервных процессов по отношению к возбуждению.

III. **Прямолинейно-агрессивный тип** межличностных отношений связан с такими личностными характеристиками как ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью, упорством в достижении цели, практицизм при недостаточной опоре на накопленный опыт в состоянии эмоциональной захваченности, повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью в собственной правоте, легко загорающее чувство враждебности при противодействии и критике в свой адрес, непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках, повышенная обидчивость, легко угасающая в ситуации комфортной, не ущемляющей престиж личности. По типу высшей нервной деятельности – на границе между сильным и слабым типом, что, возможно способствует некоторой неустойчивости нервных процессов, свойства которых колеблются между динамичностью возбуждения и инертностью (12-16 баллов – взрывной тип).

IV. При преобладании **недоверчиво-скептического типа** возможны проявления таких личностных характеристик как обособленность, замкнутость, ригидность установок, критический настрой к любым мнениям, кроме собственного, неудовлетворенность своей позицией в микрогруппе, подозрительность, сверхчувствительность к критическим замечаниям в свой адрес, неконформность суждений и поступков, склонность к построению ригид-

ных и сверхценных умозаключений, связанных с убежденностью в недоброжелательности окружающих лиц, опережающая враждебность в высказываниях и поведении, которая оправдывается априорной уверенностью в людской недоброте. Системное мышление, опирающееся на конкретный опыт, практичность, реалистичность, склонность к иронии. Высокая конфликтность, которая может быть не столь явной, создавая тем самым повышенную напряженность и способствуя отгороженности.

V. Покорно-застенчивый стиль межличностных отношений соответствует пассивно-созерцательному типу личности. Он преобладает у людей болезненно застенчивых, интровертированных, пассивных, весьма щепетильных в вопросах морали и совести, подчиняемых, неуверенных в себе, с повышенной склонностью к рефлексии, с заметным преобладанием мотивации избегания неуспеха и низкой мотивацией достижения, заниженной самооценкой, тревожных, с повышенным чувством ответственности, неудовлетворенных собой, склонных к тому, чтобы винить себя во всем при неудачах, легко впадающих в состояние грусти, пессимистически оценивающих свои перспективы, аккуратных и исполнительных в работе, избегающих широких контактов и социальных ролей, ранимых и впечатлительных, болезненно сосредоточенных на своих недостатках и проблемах. Психофизиологической базой данного стиля реагирования является слабый тип высшей нервной деятельности, а свойства нервной системы характеризуются сложным сочетанием инертности с динамичностью в отношении процессов торможения.

VI. Люди, у которых преобладает **зависимо-послушный тип** межличностных отношений, обычно имеют повышенную чувствительность к средовым воздействиям, проявляют повышенную тревожность, тенденцию к выраженной зависимости мотивационной направленности от складывающихся со значимыми другими отношений, собственного мнения – от мнения окружающих. Потребность в привязанности и теплых отношениях является ведущей. Неуверенность в себе тесно связана с неустойчивой самооценкой. Исполнительность и ответственность в работе создает им хорошую репутацию в коллективе, однако инертность в принятии решений, конформность установок и неуверенность в себе не способствует их продвижению на роль лидера. Повышенная мнительность, чувствительность к невниманию и грубости окружающих. Повышенная самокритичность, опасения неуспеха как основа мотивационной направленности формирует канву конформного поведения. Тревно-мнительная личность. Психофизиологической базой данного типа реагирования является слабый тип высшей нервной деятельности с преобладанием динамичности нервных процессов в отношении торможения.

VII. Для **сотрудничающего-конвенциального типа** межличностных отношений характерна эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности и низкий уровень агрессивности, повышенная откликаемость на средовые воздействия, зависимость самооценки от мнения других, стрем-

ление к причастности групповым веяниям, сотрудничеству. Экзальтация, потребность в излишнем дружелюбии на окружающих, поиски признания в глазах наиболее авторитетных личностей группы. Стремление найти общность с другими. Энтузиазм, восприимчивость к эмоциональному настрою группы. Широкий круг интересов при некоторой поверхности увлечений. Соответствующий тип высшей нервной деятельности – смешанный с преобладанием слабых характеристик, свойства нервной системы отличаются сочетанием тормозимых черт с лабильностью.

VIII. При преобладании **ответственно-великодушного** типа выражена потребность в соответствии социальным нормам, склонность к идеализации гармонии межличностных отношений, экзальтация в проявлении своих убеждений, выраженная эмоциональная вовлеченность, которая может носить более поверхностный характер, чем это декларируется. Возможно легкое вживание в разные социальные нормы, гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, жертвенность, стремление к деятельности, полезной для всех людей, проявление милосердия, благотворительности. Потребность производить приятное впечатление, нравится окружающим. У таких людей может быть проблема подавленной (или вытесненной) враждебности, вызывающей повышенную напряженность, соматизация тревоги, склонность к психосоматическим заболеваниям, вегетативный дисбаланс как результат блокированности поведенческих реакций. Тип высшей нервной деятельности – смешанный с преобладанием сильного типа. Организация нервных процессов характеризуется лабильностью.

Третий показатель опросника ДМО – характер социальной ориентации, служащий в соответствии с методикой ДМО интегральной характеристикой межличностного взаимодействия, отражает представление о том, что неосознанная оценка человека всегда производится по двум шкалам: доминирование – подчинение (шкала ДП) и доброжелательность – агрессивность (шкала ДА). Эти два параметра определяют общее впечатление о человеке в процессе межличностного восприятия. Кроме того, к первичным характеристикам целостного поведения человека относят такие качества, как доверие и забота, характеризующие систему человеческих привязанностей, а также негативизм и тревожность, характеризующие формы психологической защиты. Представив перечисленные шкалы в виде системы координат, получают диаграмму (рис. 7), содержащую восемь секторов, определяющих первичные характеристики поведения человека и его социальную позицию при межличностном взаимодействии. Для этого надо по результатам выполнения опросника ДМО построить точку, отложив полученные величины ДП и ДА на соответствующих осях.

Секторы I – IV характеризуют человека, адекватного в различных жизненных ситуациях:

- I сектор – конкурирующее доминирование. Характеризует, например, руководителя, действующего в условиях конкуренции.
- II сектор – заботливое доминирование. Обычно проявляется в ситу-

ациях «руководитель – подчиненный», где нет конкуренции, а работа носит отлаженный, стабильный характер.

- III сектор – заботливая доброжелательность. Адекватна для отношений «родители – дети».
- IV сектор – доверительная доброжелательность. Проявляется в ситуациях равенства, например в отношениях между коллегами, друзьями, где нет подчинения, а есть только взаимное доверие.

Секторы V – VIII характеризуют человека, неадекватно реагирующего на различные жизненные ситуации:

- V сектор – доверительное подчинение. Как адаптивный тип поведения характерно лишь для детей. Для взрослого человека – это неадекватный способ межличностного взаимодействия.
- VI сектор – тревожное подчинение.
- VII сектор – тревожное упрямство. Также как и тревожное подчинение, является неадаптивной формой поведения и свидетельствует о внутриличностных или межличностных конфликтах.
- VIII сектор – агрессивное упрямство. Характеризует неадаптивный тип поведения.

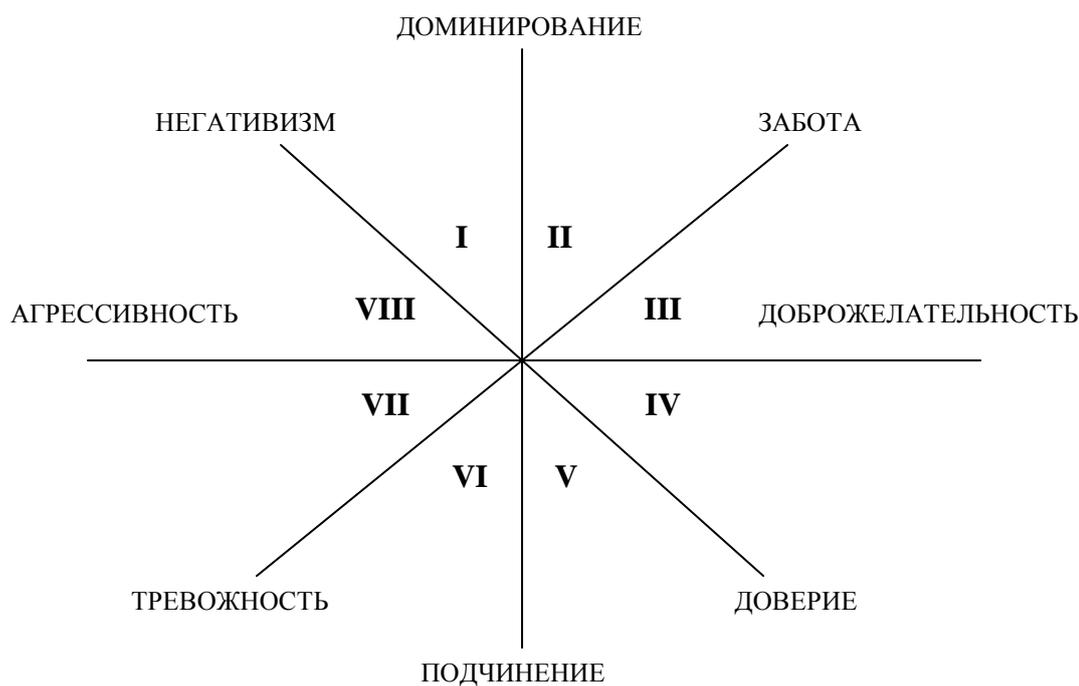


Рис. 7. Характер социальной ориентации при межличностном взаимодействии

При смене ролей происходит перемещение из одного сектора в другой. Например, человек с адаптивным поведением, являющийся руководителем, в тот момент, когда он представляет свою организацию во внешней конкурирующей среде, будет находиться в секторе I; находясь внутри своей организации среди подчиненных – в секторе II; общаясь со своими детьми – в секторе III; взаимодействуя, как специалист среди своих коллег – в секторе IV.

Находящийся в подчинении человек, например ребенок, стремится изменить положение, но сделать это напрямую невозможно, поскольку доминирующие позиции уже заняты другими людьми. И тогда возможны два варианта поведения человека, стремящегося подняться по шкале доминирования – подчинение (Милорадова Н.Г., 2000):

- Первый вариант – развитие, внутренний рост человека. При этом он приобретает уверенность в себе, что позволяет ему с большим доверием и открытостью относиться к другим людям. Человек не пытается подавлять других, он растет сам, и при наличии доброжелательности получает возможности для равноправного общения. Последующие переходы от IV до I сектора – это уже вопрос времени и желания самого человека занять ту или иную социальную позицию.
- Второй вариант свойственно выбирать людям, которые считают, что в основе власти лежит недоверие к людям и сила внешнего подчинения. Такой человек вынужден постоянно обороняться как от внешнего мира, так и от своего «Я», которому он также не доверяет. Окружающие, видя его заниженную самооценку и неуверенность, возвращают ему то, что он отдает сам, – недоверие, агрессию и т.п. Таким образом, он оказывается в ловушке неадаптивного поведения, и если ему все-таки удастся вырваться из подчинения, то его доминирование носит агрессивный характер и требует громадных энергетических затрат. Максимальное доминирование, которое является его заветной целью при подобном подходе недостижимо, поскольку оно возможно только в случае замены негативизма на доброжелательность.

1.6. Интеллектуальное развитие

Под интеллектом (от латинского *intellectus* – понимание, познание) понимается способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем. Считается, что в основе интеллекта лежит генетически обусловленное свойство неравной системы перерабатывать информацию с определенной скоростью и точностью, при этом доля генетических факторов достаточно велика (не менее 50 %). Признается также зависимость интеллектуальных способностей человека от социально-экономических условий жизни.

Как известно, в педагогической практике используется два вида тестирования: предметное и психологическое. Цель предметного тестирования – определить с помощью контрольных работ, зачетов или экзаменов уровень подготовленности человека по соответствующему учебному предмету. Основная цель психологического тестирования – определить уровень способностей человека в определенной сфере. При психологическом тестировании с помощью тестов развития, разрабатываемых на материале, который специально не изучался, выявляются универсальные и общие способности человека вне предметного содержания. Эти способности представляют собой инструментарий (интеллектуальный, эмоциональный и т.д.), необходимый для освоения тех или иных учебных дисциплин. Результаты психологического тестирования позволяют строить долгосрочные прогнозы в обучении и вести коррекционную работу по формированию общих и универсальных способностей.

Тесты, служащие для определения уровня и особенностей интеллектуального развития индивида, называются тестами интеллекта. С помощью этих тестов диагностируют как общий уровень интеллекта, выраженный количественным образом (количественный показатель интеллектуального развития принято оценивать через IQ – коэффициент интеллектуальности), так и отдельные параметры интеллекта.

Одним из самых распространенных в мире тестов по измерению коэффициента интеллектуальности является тест «Стандартные прогрессивные матрицы», предназначенный для измерения уровня невербального (несловесного) интеллектуального развития. Тест был разработан англичанином Дж. Равеном в 50-х годах двадцатого века и модернизирован в 90-х годах его последователями. С помощью «Стандартных прогрессивных матриц» были получены данные практически во всех регионах мира. Коэффициент надежности теста, по данным зарубежных и отечественных исследований, варьируется от 0,70 до 0,89.

Материал теста Дж. Равена состоит из 60 заданий (матриц), разбитых на 5 серий. Каждая серия включает 12 однотипных, но возрастающих по сложности матриц. Особое значение имеют последние две: если человек нашел способ решения задач данной серии, то он их решает. Если нет, делается вывод, что обучения не произошло: человек не нашел общего способа решения задач данного типа. Каждая серия построена по определенным принципам:

1. Серия А «Принцип взаимосвязи в структуре матриц».
2. Серия В «Принцип аналогии между парами фигур».
3. Серия С «Принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц».
4. Серия D «Принцип перегруппировки фигур».
5. Серия Е «Принцип разложения фигур на элементы».

Результаты теста позволяют, также определить математический тип (находит общий логический принцип построения матриц) и художественный тип (находит общий перцептивный принцип построения матриц как визуальной системы) мышления.

В таблице 7 приведена стандартная выборка и результаты тестирования первокурсников технического вуза Москвы, проведенного в сентябре 1999 года.

Как видно из таблицы, интеллектуальный потенциал студентов значительно превосходит средний уровень. Пограничный уровень интеллектуального развития продемонстрировали только двое студентов-контрактников, которые были отчислены уже в первом семестре.

В практических ситуациях, например, при приеме на обучение или работу психологи пользуются экспресс-методиками – краткими ориентировочными (отборочными) тестами (КОТ), позволяющими сделать выводы на основе решения разного типа заданий, выполненных за непродолжительный промежуток времени (15 – 30 минут). Первым тестом этого направления был

Таблица 7

Результаты выполнения студентами теста
«Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена

Уровень интеллектуального развития	Показатель IQ	Стандартная выборка, %	Количество студентов	Процент студентов
Умственный дефект	до 69 баллов	2,2	0	0
Пограничный уровень	70...79	6,7	2	0,6
Сниженная норма	80...89	16,1	0	0
Средний уровень	90...109	50,0	75	23,0
"Хорошая" норма	110...119	16,1	136	42,0
Высокий интеллект	120...129	6,7	106	32,0
Очень высокий интеллект	130 и выше	2,2	8	2,4
ИТОГО		100,0	327	100,0

«Самоприменяемый тест Отиса» (Анастаси А., 2001), который имел хороший коэффициент валидности при отборе клерков, рабочих, мастеров и т.д. Для высококвалифицированных служащих и руководителей хорошую корреляцию с успешностью в работе продемонстрировал вариант теста Отиса, выполненный Вандерликом.

Адаптация теста Вандерлика на русский язык была произведена В.Н. Бузиным (Практикум по психодиагностике, 1989). Проведенные Т.Ю. Базаровым, М.О. Калашниковым и Е.А. Аксеновой исследования (Психологическая диагностика в управлении персоналом, 1999) подтвердили значимую положительную корреляцию показателей теста с профессиональной успешностью респондентов в различных видах сложной профессиональной деятельности.

Концептуальной базой адаптированного В.Н. Бузиным теста КОТ является иерархическая модель способности к обучению П. Вернона, разделяющая факторы, определяющие способности человека, на несколько уровней. Структура показателей теста соответствует структуре общих способностей и представлена на рис. 8. Таким образом, тест КОТ предназначен для диагностики интегрального показателя «общие способности» и десяти частных параметров («критических точек») интеллекта:

- **Уровень общих интеллектуальных способностей** является интегральным показателем общих способностей человека и проявляется в умении ориентироваться в материале разного типа, абстрагировать от конкретики, анализировать и обобщать материал, быстро переключаться – переходить от заданий одного типа к другим и т.п. При этом учитывается не только правильность решения, но и затраченное время. Способность быстро считать «в уме» задачи, не требующие специальных знаний, считается важным показателем интеллектуального развития, так как правильное, но поздно найденное решение часто оказывается бесполезным.
- **Внимательность**, способность сосредоточиться, сконцентрировать свое внимание является важным условием выполнения любой деятельности. Если невнимательность проявилась при решении тестовых заданий, то, ско-

рее всего, она дает о себе знать и в других сферах жизни, создавая проблемы в учебе и работе.

- **Информированность** является результатом любознательности, широких интересов, стремления знать и понимать как можно больше. Поэтому в психологические тесты часто включаются вопросы, ответы на которые характеризуют информированность человека в самых разных сферах жизни.
- **Вербальный интеллект.** Понимание любого текста предполагает, как минимум, знание значений слов и умение правильно строить предложение. Текст – это не просто набор слов или предложений. Для его понимания необходимо установление смысловых связей и выявление отношений как между отдельными словами и предложениями, так и между более крупными фрагментами. При этом используется – чаще всего неосознанно – ряд логических приемов, составляющих основу мышления (выделение существенного, установление отношений тождества и противоположности и т.п.).
 - Параметр «**умозаключения**» характеризует умение пользоваться формальными логическими приемами построения умозаключений.
 - Параметр «**чувство языка**» показывает умение человека ощущать смысловые нюансы слов, а, следовательно, точнее понимать, передавать и принимать информацию.
 - Параметр «**смысловые обобщения**» отражает способность человека (основанную на умение различать смысловые нюансы слов) делать смысловые обобщения.
- **Технический интеллект.** Успех в решении различного рода задач определяется не только наличием специальных знаний, но особенностями мышления, которые проявляются в умении анализировать условия задачи, выдвигать и проверять гипотезы в разных способах решения, отбирать наиболее оптимальные способы, находить закономерности и т.п. Одной из существенных характеристик мышления является способность решать задачи «в уме», одновременно удерживая в голове и условия задачи, и весь процесс ее решения.
 - Параметр «**числовые операции**» характеризует не только способность считать «в уме», но и понимать сущность количественных отношений. Такое понимание позволяет находить простые способы решения, легко и быстро выполняемые мысленно.
 - Параметр «**числовые закономерности**» отражает умение человека «видеть» и «достраивать» числовые закономерности.
 - Параметр «**пространственные операции**» характеризует умение оперировать пространственными (геометрическими) образами на плоскости: сравнивать размеры и форму геометрических фигур, выделять и комбинировать их элементы, перемещать на плоскости. Процесс решения многих задач осуществляется с использованием геометрических образов, составляющих основу пространственного мышления. Способность создавать геометрические образы и оперировать ими в пространстве – необходимое условие освоения сферы технического знания, решения технических, конструкторских задач.

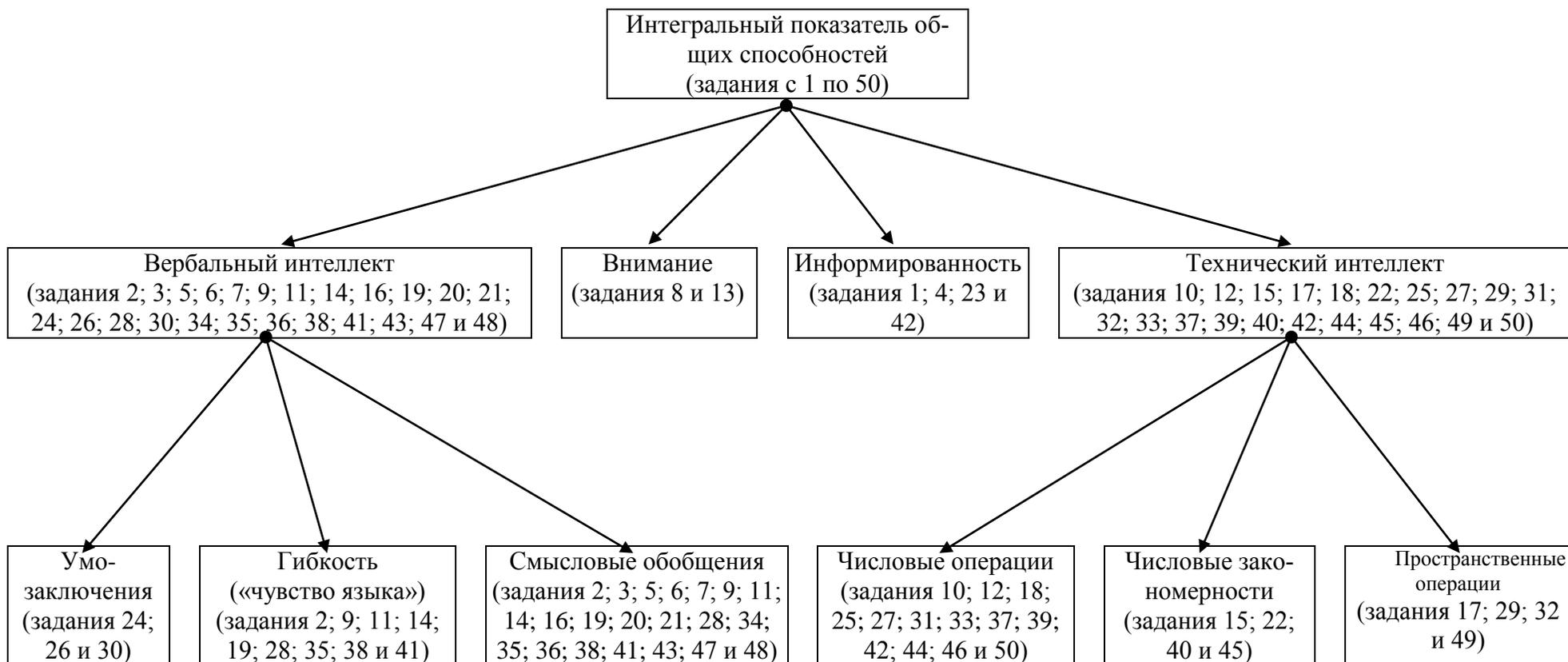


Рис. 8. Структура показателей теста КОТ

Показатели теста КОТ имеют значимые корреляции с академической успеваемостью студентов, а полученные в результате многочисленных исследований данные позволяют предположить, что тест затрагивает некоторые генетически обусловленные аспекты умственного темпа и общих способностей человека. Результаты теста считаются достоверными только при первом его выполнении.

Для проведения тестирования необходимо иметь «Бланк ответов» и брошюру с заданиями, которые выдаются респонденту. Брошюра с заданиями содержит четыре раздела: 1) краткая информация о тесте, 2) инструкция, 3) примеры заданий, 4) задания теста. На кафедре Психологии Московского государственного строительного университета в качестве теста КОТ используется адаптированный В.Н. Бузиным тест Вандерлика с незначительными изменениями А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой (Приложение 6).

Тест КОТ содержит 50 заданий. Выполнить все задания теста за 15 минут нормативного времени удается только 3...5% испытуемых. Поэтому для завершения работы дается еще 15 минут дополнительного времени, после чего работа прерывается. При этом оценка интегрального показателя интеллекта проводится только по количеству правильно выполненных испытуемым заданий за первые 15 минут работы (нормативное время), а уровень частных параметров интеллекта (качественный анализ интеллекта) – за все время (30 минут) работы над тестом.

Оценка уровня общих интеллектуальных способностей варьируется в диапазоне от 0 до 50. Однако сам по себе абсолютный результат по тесту часто бывает недостаточен. По нему можно сравнивать людей между собой. Но определить уровень результата (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий) невозможно. Кроме того, испытуемые могут отличаться друг от друга по социально-демографическим характеристикам (возрасту, образованию и др.). Низкий показатель для выпускника университета может быть высоким для старшеклассника. Чтобы преодолеть эту проблему, в психодиагностике пользуются тестовыми нормами, отражающими результат статистического анализа и выделения характеристик показателей по данному психологическому тесту для выборки испытуемых с однородными социально-демографическими показателями (пол, возраст, образование, регион и т.д.). Тестовая норма имеет два основных параметра:

- Выборочное среднее **M**.
- Среднее квадратическое отклонение **S**.

В таблице 8 приводятся некоторые статистические нормы для интегрального показателя (уровня общих интеллектуальных способностей) краткого ориентировочного теста (Психологическая диагностика в управлении персоналом, 1999).

Выборочное среднее **M** и среднее квадратическое отклонение **S** используются для оценки результата **A** испытуемого следующим образом:

1. Если $A < (M - S)$, то считается, что респондент продемонстрировал низкий результат по данной шкале.
2. Если $A > (M + S)$, то, что результат считается высоким.
3. Если $(M + S) > A > (M - S)$, то это средний результат.

Таблица 8

Статистические нормы для интегрального показателя интеллекта по тесту КОТ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГРУППА	ВЫБО- РОЧНОЕ СРЕДНЕЕ	СТАНДАРТНОЕ КВАДРАТИЧЕ- СКОЕ ОТКЛО- НЕНИЕ
Начальники отделов, лабораторий	27	6,9
Управленцы	25	5,2
Студенты университета	28	8,3
Студенты университета – мужчины	29	8,1
Студенты университета – женщины	27	8,8
Студенты (электроника и программирование)	24	4,3
Инженеры электросвязи	21	4,6
Школьники (6-ой класс)	15	6,8
Сотрудники вневедомственной охраны МВД РФ	16,6	6,2

Среднеарифметические результаты выполнения теста КОТ (по всем шкалам) студентами четвертого курса технического вуза Москвы, представлены в таблице 9. Выборка составила 314 человек, обследование проводилось в 2002 году.

Таблица 9

Среднеарифметические результаты выполнения теста КОТ студентами четвертого курса технического вуза Москвы

ПАРАМЕТР ИНТЕЛЛЕКТА	Количе- ство заданий	Результаты студен- тов
Интегральный показатель общих способностей (за 15 минут)	50	20,4
Внимательность	2	1,6
Информированность	4	2,8
Вербальный интеллект:	24	15,4
➤ Умозаключения	3	2,6
➤ Чувство языка	9	7,9
➤ Смысловые обобщения	21	13,4
Технический интеллект:	21	10,8
➤ Числовые операции	13	5,4
➤ Числовые закономерности	4	3,0
➤ Пространственные операции	4	2,9

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1. Понятие «самоорганизация» и его связь с понятиями «саморегуляция» и «самоуправление»

В «Философском энциклопедическом словаре» (1999) содержание понятия «организация» (от французского *organisation* и позднелатинского *organizo* – сообщаю стройный вид, устраиваю) раскрывается следующим образом:

1. Объединение индивидов в единое целое для совместного труда.
2. Совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого.
3. Внутренняя упорядоченность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением.

Организация как процесс (пункт 2 статьи энциклопедии) может быть направлена 1) на внешний объект, 2) на собственную структуру. Во втором случае речь идет уже о самоорганизации. Способность разнообразных природных систем к адаптации, самовоспроизведению и развитию подтолкнули научный мир к тому, что явление самоорганизации стало предметом глубокого интереса различных наук. «Новый энциклопедический словарь» (2000) определяет самоорганизацию как целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы.

Обнаружив свойства самоорганизации на уровне клетки, организма, биологической популяции, человеческих коллективов, такие науки как биология, нейрофизиология, психология, педагогика и другие, приступили к их изучению. Но первоначально (в 50-60 годы XX века) самоорганизация заинтересовала физиков, кибернетиков и представителей 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 связано с именем английского кибернетика У.Р. Эшби (W.R. Ashby), который впервые употребил его в 1947 году.

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

Норберт Винер, один из основателей кибернетического подхода к самоорганизации, заявивший о сходства 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 создания искусственных систем, способных к адаптации собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды.

Самоорганизация в кибернетике рассматривается как сложная динамическая система, способная при изменении внешних и внутренних условий сохранять или совершенствовать свою организацию с учетом предыдущего опыта (Пушкин В.Г., 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 (Астафьев А.К., 1988; Ведмедев М.М., 1988; Горелов А.А., 1990 и др.).

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

В психологии исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в качестве самостоятельного направления выдвинулось относительно недавно. Поэтому в данной области имеется еще немало теоретических и методологических проблем, ждущих своего решения, но одна из первых проблем, с которой сталкиваются исследователи самоорганизации – это отсутствие общепринятого понятийного аппарата. Проблемы терминологии, как правило, свидетельствуют о неразвитости теории, о процессе ее становления. В полной мере 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» (1982, с. 5). Следовательно, прежде чем перейти к рассмотрению проблемы самоорганизации в психологии необходимо определиться с взаимоотношением понятий «самоорганизация», «самоуправление» и «саморегуляция».

Сначала рассмотрим исходные формы данных понятий:

- Организация – совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого (Философский энциклопедический словарь, 1999).
- Управление – функция организованных систем (биологических, технических, социальных), обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию ее программы, цели (Философский словарь, 1991).
- Регулировать (от лат. *regulare* – приводить в порядок, налаживать) – подчинять определенному порядку, правилу, упорядочивать (Словарь иностранных слов, 1988).

На первый взгляд принципиальной разницы между приведенными понятиями не видно и кажется, что в большинстве случаев их можно использовать как синонимы. Однако при анализе соответствующих самопроцессов мнения исследователей существенно различаются.

Самоуправление понимается Н.М. Пейсаховым как способность личности прогнозировать будущие результаты, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него поправки. Саморегуляция, по его мнению, представляет собой частичные, локальные изменения в границах заданных извне или самостоятельно установленных норм. В случае осознанной, произвольной саморегуляции субъект принимает поставленную перед ним цель, нормы и эталоны. Поэтому если самоуправление приводит к развитию личности, то произвольная саморегуляция стабилизирует, закрепляет в опыте стандартные приемы и способы поведения (Пейсахов Н.М., 1982). Самоуправление, отмечают Н.М. Пейсахов и М.Н. Шевцов (1991, с. 43), «является механизмом, условием самоорганизации, сохранения и становления целостной системы, ее развития».

Иерархия самопроцессов по Н.М. Пейсахову выглядит следующим образом:

- В основании лежит авторегуляция (непроизвольная саморегуляция в системе жизнеобеспечения организма животных и человека).
- Выше надстраивается более сложный процесс произвольной регуляции, совершаемый в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов.
- Еще выше – психическое самоуправление, представляющее собой творческий процесс, связанный с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей.
- На самом верху расположено взаимоуправление – целенаправленное изменение взаимоотношений в группе, возникающее по ходу совместной деятельности и в общении (Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н., 1991).

В развитии системы самоуправления Н.М. Пейсахов выделяет две стадии. На первой стадии развития системы самоуправления речь идет о ее горизонтальной структуре, о развитии у себя способности прогнозировать, планировать, контролировать и т.д. Целью второй стадии развития является создание вертикальной организации системы самоуправления, позволяющей человеку сознательно и целенаправленно изменять всю иерархию форм своей активности: переживания, деятельность, поведение, общение (Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н., 1991).

Часть исследователей рассматривает саморегуляцию в контексте проблемы воли (Быков А.В., Веккер Л.М., Иванников В.А., Калинин В.К., Шульга Т.И. и др.), которая в психологии существует в двух вариантах: первый представлен традиционной проблемой самодетерминации, а второй – проблемой саморегуляции. Указанные авторы наделяют волю регулятивными функциями и, рассматривая волевую регуляцию как личностный уровень регуляции. При этом Л.М. Веккер (1981) выделяет три уровня психической саморегуляции (непроизвольный, произвольный и волевой), описывая их следующим образом:

- Непроизвольный уровень саморегуляции основан на непроизвольных реакциях и в его структуру входят сенсорные или перцептивные образы, регулирующие движения и действия. На этом уровне осуществление реакций не зависит от желания субъекта, что и позволяет определить его как рефлекторный, инстинктивный или спонтанный. Носителями программ действия являются первосигнальные образы, которые задают множество вариантов двигательного решения и позволяют выбрать один из них.
- Второй уровень саморегуляции, произвольная саморегуляция – это осознанный уровень, предполагающий намеренность, планомерность, осознание причин, сознательный контроль, регуляцию хода действия. Произвольная саморегуляция осуществляется на речемыслительном уровне с участием второй сигнальной системы.
- Высшим уровнем произвольной саморегуляции Л.М. Веккер считает волевую саморегуляцию, проявляющуюся в ситуациях, когда «личность как интегральное психическое образование становится субъектом деятельности» (1981, с. 197). Волевая саморегуляция возможна только тогда, когда человек использует личностные способы саморегуляции. Использование средств волевой регуляции обеспечивает осуществление человеком целенаправленного поведения, формирование волевых привычек. Именно поэтому волевая саморегуляция считается личностным уровнем ее реализации.

Точки зрения на волевую саморегуляцию деятельности и поведения человека как особую, высшую форму проявления психической саморегуляции, придерживаются многие исследователи (Абульханова-Славская К.А., Быков А.В., Веккер Л.М., Иванников В.А., Смирнова Е.О., Шульга Т.И. и

др.), добавляя при этом, что провести четкую границу между произвольной и волевой саморегуляцией весьма сложно.

А.В. Быков и Т.И. Шульга (1999) на основе теоретического анализа содержания понятий «непроизвольная», «произвольная» и «волевая» саморегуляция выделили специфические особенности содержания каждого из них. По их мнению, основное различие понятий «непроизвольная» и «произвольная» саморегуляции связано с соотношением двух компонентов этих психических образований – цели и способа. При осознании субъектом цели и сознательном выборе способов ее достижения в действие вступает произвольная саморегуляция. Волевая саморегуляция нацелена на совершенствование деятельности и поведения человека, а в конечном итоге на изменение его личности, то есть, с одной стороны, направлена на изменение результатов конкретной деятельности (например, деятельности по решению задачи), а с другой – на самоизменение. В процессе волевой саморегуляции осуществляется реализация субъектом своей активности, решаются задачи достижения ближайших (выполнение конкретной деятельности) и более дальних (изменение самого себя) целей.

Близких с Н.М. Пейсаховым взглядов на взаимоотношение саморегуляции и самоуправления придерживается Г.С. Никифоров (1985), который под психическим самоуправлением и саморегулированием понимает сознательные воздействия человека: а) на присущие ему психические явления (процессы, состояние, свойства), б) на выполняемую им деятельность и в) на собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания. В представлении Г.С. Никифорова психическое самоуправление и саморегулирование соотносятся как целое и часть: управление включает в себя регулирование. При этом самоуправление конкретизирует мотивы деятельности, ставит цели, определяет пути их достижения, а саморегулирование занимается исполнением намеченного.

Г.М. Бурденюк (1993) считает, что самоуправление выражается в виде самоорганизации и саморегуляции, и, следовательно, за счет самоорганизации и саморегуляции субъекта обеспечивается реализация его функции самоуправления.

Сравнивая самоорганизацию и саморегуляцию, И.С. Клецина (1992, с. 31) пишет: «Отличие заключается в том, что самоорганизация предполагает сознательное управление поведением и деятельностью, интеграция осуществляется при целенаправленных усилиях, а при личностной саморегуляции задействованы, кроме того, и неосознаваемые механизмы психики. Поэтому можно считать, что понятие "личностная саморегуляция" шире понятия "самоорганизация"».

Н.А. Вагапова считает, что самоуправление предполагает не только регуляцию деятельности относительно цели, но и поиск самой цели деятельности. Поэтому самоуправление – это «более высокий уровень управления деятельностью, в процессе которого система, реализующая деятельность, сама образует

цель этой деятельности» (1998, с. 40). Таким образом, саморегуляция включается в процесс адаптации системы к среде, самоуправление – в процесс приспособления среды к системе. Если первый процесс характерен для природы, то второй, в большей степени, для общества. Человек, как биосоциальное существо, включает оба этих процесса. При этом самоуправление выделяется как процесс более высокого уровня, включающий в себя и саморегуляцию.

По мнению И.А. Трофимовой, самоорганизация, «являясь механизмом управления деятельностью, в отличие от саморегуляции (в понимании П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна), являющейся механизмом ее осуществления, предполагает осознание субъектом всей сложности структурно-функционального строения и развития деятельности» (1983, с. 16). Поэтому процессы саморегуляции по отношению к процессам самоорганизации представляют собой иерархически более низкий уровень управления деятельностью, составляющий вместе с тем необходимую основу последних. Автор считает, что начальным уровнем самоорганизации является уровень адаптации, за ним идет уровень саморегуляции и, наконец, собственно самоорганизации. Следующий уровень развития самоорганизации как психологического механизма развития в деятельности – самовыражение или мастерство в деятельности и самый высокий уровень развития самоорганизации – самореализация или творчество.

Ю.А. Цагарелли (1982), опираясь на положение Б.Г. Ананьева о иерархическом (вертикальном) и координационном (горизонтальном) строении всякого психического явления, рассматривает взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции как различные проявления единой по своей сущности группы психологических самопроцессов. Он предлагает группы задач, решаемых с помощью процессов самоорганизации, самоуправления и саморегуляции, соотнести с понятиями «общее», «особенное» и «единичное». Так, по его мнению, процессы самоорганизации деятельности, связанные с решением наиболее общих и глобальных задач соотносятся с понятием «общее». На уровне самоуправления деятельностью решаются более частные задачи, связанные с категорией «особенное». Наиболее частные задачи, которые решаются на уровне саморегуляции деятельности, Ю.А. Цагарелли связывает с категорией «единичное».

Столь широкий разброс мнений на проблему соотношения понятий «самоорганизация», «саморегуляция» и «самоуправление» является подтверждением того, что принципиальных различий между данными понятиями не имеется и, следовательно, в большинстве случаев их можно рассматривать как синонимы.

2.2. Психическая самоорганизация

Проблема психической самоорганизации, в том или ином виде, привлекала внимание многих выдающихся специалистов, в том числе В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, Л.И. Божович. Но истоки идей самоорганизации следует ис-

коть еще раньше – в физиологии и психологии начала XX века: работах А.А. Ухтомского (теория доминанты) и исследованиях представителей гештальтпсихологии, заложивших ряд общих теоретико-методологических принципов.

Результаты исследований и конкретные рекомендации по психической самоорганизации востребованы практиками различных областей деятельности: спортсменами, менеджерами, педагогами, врачами и др. В последние десятилетия к этому списку примкнули и психотерапевты, которых привлекает способность самоорганизующейся системы к самодотраиванию и самовосстановлению. Таким образом, явление самоорганизации представляет интерес не только как теоретическая, но и как практическая проблема.

В психической самоорганизации имеется множество подходов, разрабатывающих ее отдельные аспекты, однако единого определения и устоявшегося представления об этом явлении в психологической науке пока не существует. Анализ различных определений самоорганизации, предлагаемых теми или иными исследователями, показывает, что их авторы подчеркивают те особенности самоорганизации, которые с их точки зрения являются наиболее существенными.

Как уже отмечалось, «Новый энциклопедический словарь» (2000) определяет самоорганизацию как целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (2001) рассматривают самоорганизацию как интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения. Они считают самоорганизацию показателем личностной зрелости, а в качестве основного признака высокой самоорганизации выделяют активное самосоздание себя как личности. При этом одним из показателей развития самоорганизации, по их мнению, является соответствие жизненных выборов (профессии, друзей и т.д.) индивидуальным особенностям личности. Тогда как несовпадение избранной профессии и имеющихся способностей, принятие стиля жизни и деятельности, не обеспеченных личностными качествами, общественным положением, – все это признак отсутствия или слабой самоорганизации личности.

В.И. Андреев полагает, что «способность к самоорганизации проявляется в четком планировании своей жизни, своих дел как на день, неделю, месяц, год, так и на перспективу. Это способность рационально использовать свои силы и свое время» (1992, с. 96).

Н.М. Пейсахов считает, что системе психических явлений присуща самоорганизация как «...сознательное упорядочение состава и структуры, нахождение и выстраивание подсистем и элементов в наилучшем порядке, возможном для данных условий, нахождение оптимальной силы связи между подсистемами, то есть поиск оптимальной структуры» (1984, с. 16).

По мнению Н.П. Поповой (1999, с. 28), самоорганизация в профессиональной деятельности представляет собой способность личности, выражающуюся в умении использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач.

В работах Ю.А. Цагарелли (1982) самоорганизация личности рассматривается как процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. При этом в качестве образно-концептуальной модели самоорганизации может выступить эталон (модель) специалиста или идеальные представления о профессиональной и общественной значимости результатов деятельности.

В предложенных выше определениях четко прослеживается наличие принципиально разных подходов к рассмотрению процессов самоорганизации. Дальнейший анализ психологической литературы позволяет выделить четыре основных подхода к определению сущности понятия «самоорганизация»: личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный) и технический.

Личностный подход, при котором самоорганизация понимается как личностное образование (Губайдулина Т.А., Дьяченко М.И. и Кандыбович Л.А., Егорова Т.А., Копейна Н.С. и др.). В этом случае 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, рассматривающий самоорганизацию как процесс, состоящий из определенных этапов (операций, функций, умений, навыков). Целью данного направления исследований (Донцов В.Н., Елканов С.Б., Елманова В.К., Кузьмина Н.В., Мурачковский Н.И., Сороковой А.Г., Устинова Я.О. 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 деятельностную 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.

Вид самоорганизации определяется выбором объекта исследования. 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. Оба подхода объединяет третий – *интегральный (личностно-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, то есть при рассмотрении самоорганизации деятельности учитывают еще и личностные качества субъекта, способные повлиять на результаты деятельности.

В практической психологии успешно развивается *технический подход* к самоорганизации, изучающий и разрабатывающий приемы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной деятельности (Алдер Г., Архангельский Г.А., Берд П., Варшавский Н.М., Гастев А.К., Ерастов Н.П., Иоганзен Б.Г., Ключников С.Ю., Моргенстерн Дж., Попов Г.Х. 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 рамках деятельностного подхода к исследованию самоорганизации можно выделить два направления: субстратно-функциональное и структурно-функциональное.

В субстратно-функциональном направлении, 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 О.А. Конопкина; Н.М. Пейсахова; С.Б. Елканова, Я.О. Устиновой, Р.Х. Шакурова и др., подразумевает не только перечисление функций, но и установление взаимосвязей между ними. И если при субстратно-функциональном направлении 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 не сами по себе, а в более широком контексте саморазвития и самовоспитания личности, то неудивительно, что 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 учебной деятельности.

2.3. Проблема связи самоорганизации с учебной деятельностью

Проблема самоорганизации относится к числу тех, которые постоянно находятся в фокусе внимания педагогов и психологов, занимающихся педагогической практикой. Однако в жизни общества регулярно наблюдаются периоды, когда обостряются многие старые проблемы и появляются новые. Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в историческом ракурсе, позволяет выделить в нашем обществе несколько периодов, когда всплеск интереса к проблеме самоорганизации носил именно общественный характер.

В двадцатые годы XX века в процесс обучения стало вовлекаться большое количество взрослых людей, которые были вынуждены осваивать новые знания, причем в значительной степени самостоятельно. Отвечая на запросы практики, появились первые работы по самоорганизации учебной деятельности (Журавский А.Ф., 1926; Келлер Б.А., 1928; Крауфорд К., 1928; Отле П., 1924; Ребельский И.В., 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 учебного труда, содержащих рекомендации по определению целей, составлению плана, учету и контролю времени и т.д. О востребованности подобной литературы говорит, например, тот факт, что только за период с 1926 по 1930 год книга И.В. Ребельского «Азбука умственного труда» выдержала 12 изданий.

В середине XX века в психологии возник всплеск интереса к познавательной деятельности, в рамках которой стали активно исследоваться и вопросы самоорганизации познавательной деятельности (Горцевский А.А. и Любицына М.И., 1958; Зайченко П.А., 1957; Кушков Н.Г., 1950; Чиликин М.Г., 1952 и др.).

Несколько позже, в семидесятые годы понятие «самоорганизация» впервые включается в учебник «Основы вузовской педагогики» (Кузьмина Н.В. и др., 1972), в котором оно рассматривается как система определенных умений и навыков, призванных оптимизировать труд обучающегося и сделать процессы самовоспитания, самообразования и самостоятельного творчества более эффективными. При этом в качестве функциональных элементов учебной самоорганизации автор соответствующего раздела А.Г. Сороко-

вой, являющийся представителем субстратно-функционального направления деятельностного подхода, выделяет: умение планировать учебное и свободное время; умение организовывать профилактику умственного утомления и т.д.

Работы, направленные на исследование вопросов самоорганизации непосредственно в педагогической сфере, связаны с именами Т.Н. Болдышевой (1970), Н.М. Варшавского (1975), В.Н. Донцова (1977), Н.А. Заенудиновой (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 всех подходов, представленных в предыдущем параграфе: личностного, деятельностного, интегрального (личностно-деятельностный) и технического.

Исследование В.Н. Донцова (1977), проведенное с позиции деятельностного подхода, стало одной из первых теоретических работ по проблеме самоорганизации учебной деятельности. Занимаясь поиском путей повышения успеваемости студентов, автор рассмотрел различные факторы учебной самоорганизации и выделил следующие компоненты самоорганизации: проектировочный, конструктивный, коммуникативный, гностический и собственно организационный. По мнению В.Н. Донцова, учебную самоорганизацию следует рассматривать как деятельность, побуждаемую и направляемую целями, мотивами управления учением и осуществляемую системой интеллектуальных действий по решению организационных задач. Таким образом, с дидактической точки зрения, самоорганизация представляет собой систему умений составлять и осуществлять программу познавательной деятельности в относительной независимости от субъекта педагогических воздействий и в соответствии с объективно изменяющимися целями.

В работе «Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов» (1981), рассматривая организацию самостоятельной работы как одну из форм деятельности обучения, в задачу которой входит создание условий для осуществления деятельности учения при отсутствии непосредственного прямого управления со стороны преподавателя, В. Граф, И.И. Ильясов и В.Я. Ляудис отмечают, что «самостоятельная работа при правильной и адекватной ее организации позволяет решать широкий спектр задач обучения и может служить мощным резервом повышения эффективности обучения в ВУЗе» (с. 7). При этом важным фактором успешности любого обучения, а особенно в условиях самостоятельной работы, исследователи считают наличие умений самоорганизации учебной деятельности.

Авторы рассматривают элементы самоорганизации в связи с выделяемым ими содержанием учебной деятельности. При этом учебная деятельность, как особый вид деятельности, включает в себя два класса действий. Во-первых, действия, связанные с усвоением предметного содержания учебного материала:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия отработки и освоения учебного материала.

Во-вторых, обобщенные регулятивные действия, направленные на организацию всей системы учебной деятельности:

- а) действия организации времени жизни;
- б) контрольные действия, регулирующие и корректирующие осуществление всей системы учебной деятельности.

Для того чтобы обеспечить самоорганизацию режима всей системы повседневной жизнедеятельности, по мнению В. Графа, И.И. Ильясова и В.Я. Ляудис, необходимо сформировать у студентов вполне осознанное и достаточно сложное по своей структуре действие организации времени жизни. Авторы рассматривают следующие действия организации времени жизни в период учебы:

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

Действия контроля в составе учебной деятельности могут быть следующими:

- Контроль уяснения содержания учебного материала из сообщений, включающий контроль уяснения содержания учебного материала при дедуктивном выведении материала и контроль уяснения содержания учебного материала при самостоятельном косвенно управляемом построении знания и действий.
- Контроль непосредственной произвольной отработки материала.
- Контроль опосредованной произвольной отработки учебного материала.

В. Граф, И.И. Ильясов и В.Я. Ляудис, отмечают, что «действие организации времени жизни неотделимо от смыслообразования и целеполагания – этих важнейших компонентов самоорганизации личности студента» (с. 70).

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» (1994). Автором теоретически разработана акмеологическая 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 и педагогической психологии проблемы самоорганизации практически всегда рассматривались в более широком контексте саморазвития и самовоспитания личности (Андреев В.И., 1988, 1992; Громцева А.К., 1983; Ковалев А.Г., 1986; Рувинский Л.И., 1973, 1984; Рувинский Л.И. и Соловьева А.Е., 1982 и др.). Так, 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 дает четких критериев включения в самоорганизацию тех или иных компонентов и их соотношения друг с другом.

В конце восьмидесятых годов XX века в деятельностном подходе формируется еще одно направление, названное «задачным», согласно которому при формировании способности к самоуправлению учебной деятельностью основным структурным элементом, подлежащим овладению учащимися, должно быть не действие, а задача (Пароходов Ю.Н., 1987). Для того чтобы студент перешел из позиции объекта обучения в позицию субъекта, то есть 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 учебной деятельности. Эти задачи, по мнению автора, можно рассматривать как ориентировочную основу управления студентом своей учебной деятельностью.

Значительная часть разработок в рамках деятельностного подхода была направлена на рационализацию учебной деятельности (Бабанский Ю.К., 1981, 1983; Баловленков Е.В., 2000; Грудинский П.Г. и др., 1955, 1960; Данияров С.Б. и Дектярев Б.Н., 1985; Ерастов Н.П., 1973; Иоганзен Б.Г., 1970, 1973; Наумченко И.Л., 1983; Пименов Ю.С., 1957; Подзорова Т.С., 1972; Русаков Б.А., 1976; Тутышкин Н.К., 1984 и др.) и часто пересекалась с техническим подходом, поскольку, пытаясь повысить продуктивность учебной деятельности, указанные авторы ориентировались, в первую очередь, на внешние факторы самоорганизации.

Личностный подход к процессам самоорганизации в учебной деятельности представлен исследованиями Т.А. Губайдулиной (1988), Т.А. 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 работах этих авторов сам субъект является объектом самоорганизации, а основной акцент делается на его личностные качества, способные обеспечить успех в деятельности (активность, целеустремленность, трудолюбие, волевые качества и др.), и побуждающие мотивы.

Так, Н.С. Копейна (1989) рассматривает самоорганизацию как осознанную совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными (природными) особенностями субъекта, оптимально воплощаемыми в приемах и результате 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. Организация внешних факторов с учетом природных, нейродинамических, а также интеллектуальных, характерологических и другие свойств индивида, позволяет, по мнению автора, добиться оптимального варианта самоорганизации для каждого человека.

Особое внимание самоорганизации уделяется в исследованиях учебной деятельности студентов. Изучение Т.А. Егоровой (1994) психологических основ формирования организованности будущих учителей, позволило автору выделить в составе организованности три компонента: мотивационно-эмоциональный, интеллектуальный и волевой.

Как «важнейший компонент в структуре личности студента» рассматривают самоорганизацию Л.Н. Засорина и В.Д. Петунов (1988, с. 109). Исследователи считают, что самоорганизация формируется как психологический продукт всей педагогической системы вуза по воспитанию и самовоспитанию студентов, и поэтому учебная самоорганизация должна быть сформулирована в виде педагогической задачи и реализована в содержании обучения и воспитания, в средствах педагогической коммуникации и т.п. Не менее значимым является принятие учебной самоорганизации коллективным субъектом обучения и «перенос» ее в сознание студентов. С этой целью авторы предлагают проводить для студентов различные тренинги.

Представитель интегрального подхода Н.А. Заенутдинова (2000), рассматривающая формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа, определяет самоорганизацию двояко. С одной стороны, 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. С другой стороны – как процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленный на организацию и управление самой себя, отмечая при этом, что самоорганизация проявляется в познавательной активности личности; в творческом отношении к любому виду деятельности; ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности; в стремлении личности к самосовершенствованию и развитию, к свободе; и ориентации личности на САМО (развитие, об-

разование, воспитание, управление, познание). К признакам, характеризующим направленность личности студента на самоорганизацию, автор относит способности к анализу ситуации, к целеполаганию, к планированию своей деятельности, к реализации плана, к анализу своей деятельности и ее результатов. Исследователь приводит градации оценок умений и знаний по указанным 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 становится 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.

Влияние особенностей психической самоорганизации человека на его успешность в учебной деятельности рассматривали многие исследователи: Т.А. Губайдулина (1988), Г. Домбровецка (1987), В.Н. Донцов (1977), Н.С. Копейна (1984, 1988), И.А. Трофимова (1983) и др. При этом, хотя Б.Г. Афаньев (1980) отмечал, что успешность обучения – это не только среднее арифметическое оценок успеваемости, а более широкое понятие, характеризующее качество учебно-познавательной деятельности, основным и наиболее удобным показателем успешности обучения была и остается учебная успеваемость.

Психологи, работавшие со школьниками (Быков А.В., 2002; Быков А.В. и Шульга Т.И., 1999 и др.), отмечают, что низкая успеваемость и отрицательные проявления в поведении школьников в значительной мере связаны с недочетами в развитии самоорганизации, с неумением заставить себя работать систематически, доводить начатое дело до конца, сдерживать мешающие делу побуждения. В этом же они видят причины неподготовленности детей к обучению в школе, проявляющуюся в импульсивных формах поведения, в неумении слушать и понимать учителя, починяться его требованиям, нормам и правилам школьной жизни (Божович Л.И., Давыдова А.Н., Иванников В.А., Смирнова Е.О., Шульга Т.И. и др.).

В исследованиях Н.С. Копейной (1984) были выделены две полярные группы студентов: с высоким и низким уровнем развития самоорганизации. Диагностическое обследование студентов с высоким уровнем самоорганизации показало, что для них характерны: адекватный выбор профессии, высокая мотивация, систематичность в учебной деятельности, выраженные волевые черты, достаточно высокая адекватная самооценка, целеустремленность, организованность, высокая успеваемость, уверенность в себе. У студентов с низким уровнем самоорганизации преобладало: безразличие к профессии, низкая мотивация деятельности, низкая систематичность учебной деятельности (предпо-

чение «штурма», занятия преимущественно в экзаменационную сессию), низкая самооценка воли, большие затраты времени на контакты с товарищами.

В.Н. Донцовым (1977) самоорганизация рассматривалась как своеобразная педагогическая система, направленная на усвоение знаний, умений, навыков и развитие личности. В исследованиях Г. Домбровецка и И.А. Трофимовой самоорганизация анализируется на основе объединения психологического и педагогического подходов. Так, в работе И.А. Трофимовой (1983) выявлены статистически значимые параметры самоорганизации обучения аспирантов, определяющие успешность их обучения, и эмпирически определена оптимальная структура самоорганизации деятельности аспирантов, которая включает: самооценку, операции деятельности, цели деятельности, стиль деятельности (он интегрирует три предыдущих элемента) и результаты деятельности.

Успешное обучение в высших учебных заведениях предъявляет повышенные требования к уровню самоорганизации учебной деятельности студентов. Одной из существенных индивидуально-психологических характеристик функционирования отдельных звеньев процесса саморегуляции и развитости всей системы саморегуляции субъекта в целом является показатель автономности-зависимости (Конопкин О.А., Прыгин Г.С., 1984), который у студентов определялся в исследованиях Г.С. Прыгина (1983). «Автономные» студенты выделялись самостоятельностью, независимостью от посторонней помощи при выполнении деятельности, а «зависимым» студентам для успешного осуществления и завершения работы требовался постоянный контроль и помощь со стороны педагога. Была обнаружена взаимосвязь «зависимости» и «автономности» с академической успеваемостью у студентов и старшеклассников.

Исследуя причины неуспеваемости школьников, Н.Ф. Круглова (1991, 1994) выявила связь успешности обучения с уровнем развития отдельных компонентов и всей целостной системы саморегуляции. В указанных работах исследователь описала взаимосвязь индивидуально-типических особенностей регуляторики с особенностями развитости интеллектуальных функций и успешностью обучения.

Лонгитюдное исследование студентов О.Я. Андрос (1994) показало, что индивидуальные стили учения, общения и самоорганизации в структуре интегральной индивидуальности выполняют как приспособительную, так и системообразующую функцию, изменяя характер взаимосвязи трех основных уровней индивидуальных свойств – нейродинамического, личностного и социально-психологического.

Данные о степени сформированности регуляторных функций послужили основанием в исследованиях В.И. Моросановой для выделения трех типов регуляции: гармоничного, акцентуированного и застревающего (Конопкин О.А., Моросанова В.И., 1989). Развернутое исследование стилей само-

регуляции и их типологии в связи с развитостью регуляторно-личностных свойств и успешностью обучения студентов было проведено В.И. Моросановой и Р.Р. Сагиевым (1994) на выборке студентов педвузов с помощью опросника «Стиль саморегуляции студентов – ССС», включающего:

- Четыре шкалы, связанных со структурными звеньями системы психической саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов.
- Три шкалы, предназначенные для диагностики личностно-регуляторных свойств: самостоятельность, гибкость, надежность.
- Шкалу уровня развитости целостной системы саморегуляции учебной деятельности (суммарный показатель по шкалам планирование, моделирование, программирование, оценка результатов).
- Шкалу лжи.

В.И. Моросанова (2001) определяет основные показатели опросника следующим образом:

1. Планирование – определение и выбор учебной цели, определение последовательности осуществления учебных целей в процессе обучения.
2. Моделирование – учет значимых условий учебной деятельности, необходимых для ее выполнения.
3. Программирование – определение последовательности исполнения учебных действий в процессе ответа и выполнения учебных заданий.
4. Оценивание результатов – контроль результатов и коррекция учебных действий на основе индивидуально принятых эталонов успешности обучения.
5. Самостоятельность – автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияния других людей.
6. Гибкость – быстрота и степень легкости изменения и перестройки системы саморегуляции учебной деятельности в процессе обучения.
7. Надежность – устойчивость функционирования системы саморегуляции учебной деятельности в ситуации помех, в условиях повышенной или заниженной психической напряженности, повышенной или заниженной мотивации обучения.

Выборка была разделена на три группы: в первую группу вошли студенты с высокими показателями по шкале самостоятельности, во вторую – с высокими показателями по шкале гибкости, а в третью – с высокими показателями по шкале надежности. Анализ корреляционных плеяд регуляторных профилей этих групп позволил выделить индивидуально-типические стили саморегуляции, соответствующие высокому уровню развития указанных личностно-регуляторных свойств и описать соответственно автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции учебной деятельности. Описание каждого стиля (Моросанова В.И., 1997) включало не только

его «сильные» и «слабые» стороны, но и особенности компенсации «слабой» стороны за счет «сильной»:

- Автономный стиль саморегуляции имеет две разновидности. У первой разновидности, названной «автономные в планировании задач», высокая развитость планирования компенсирует функциональную недостаточность процессов моделирования и оценки результатов. У второй разновидности («автономные в контроллинге»), были обнаружены компенсаторные отношения между особенностями процессов планирования и оценки результатов.
- Оперативный стиль саморегуляции также имеет две разновидности. Первая разновидность, названная «оперативные в учете условий», характеризуется высоким уровнем развитости процессов моделирования и низким – планирования и программирования. Такие студенты быстро включаются в учебную ситуацию, легко ориентируются в быстро меняющейся обстановке, умеют найти правильную тактику во время ответа и выполнения задания. Вторая разновидность («оперативные в программировании») отличается высокой развитостью звена программирования и недостаточной – планирования и моделирования.
- Устойчивый стиль саморегуляции характеризуется недостаточной развитостью звена моделирования и высокой развитостью процессов планирования и оценки результатов. Слабость звена моделирования компенсируется за счет особенностей процессов оценки результатов.

В.И. Моросанова особо подчеркивает, что ни один из выделенных стилей не являлся более предпочтительным с точки зрения успеха учебной деятельности.

Анализ стилевых особенностей регуляции в неуспешных подгруппах с высоким развитием самостоятельности, надежности и гибкости показал, что в неуспешных подгруппах слабо выражены или совсем не наблюдаются компенсаторные отношения между высоко- и слаборазвитыми звеньями контура регуляции. По заключению авторов (Моросанова В.И. и Сагиев Р.Р., 1994), результаты исследования позволяют утверждать, что сформированность комплексов стилевых особенностей, степень развитости и наличие компенсаторных отношений звеньев регуляции во многом определяют успешность учебной деятельности студентов.

Разработкой системы формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов занималась Я.О. Устинова. Исследователь считает, что «самоорганизация и самоконтроль являются очень важными компонентами учебной деятельности, сформированность умений самоорганизации и самоконтроля у студентов существенным образом влияет на эффективность их учебной деятельности, следовательно, данные умения у студентов необходимо целенаправленно и планомерно формировать, начиная с первого дня их обучения в вузе» (2000, с. 41). По мнению Я.О. Устиновой (2000, с. 76), «в основе самоорганизации и самоконтроля

человека лежат рефлексивные процессы». Поэтому она полагает, что формирование и развитие рефлексии у студентов будет способствовать их выходу на рефлексивную позицию по отношению к процессу овладения умениями самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности, обеспечит включения собственного «Я» в данный процесс. Под рефлексивной позицией автор понимает ситуацию, когда субъект выходит из позиции деятеля в новую позицию, внешнюю по отношению к выполняемой деятельности. Основная деятельность становится предметом специальной обработки в результате того, что на нее направляется вторичная – рефлексирующая деятельность. Специфичная задача рефлексирующей деятельности состоит в анализе исходной деятельности, выделении в ее процессе каких-то новых образований, которые могли бы служить средствами построения новых, более совершенных процессов деятельности. Для выхода на рефлексивную позицию индивид должен владеть особыми специфическими средствами понимания, позволяющими объединять в себе две позиции – объекта и субъекта деятельности.

В исследовании Я.О. Устиновой выявлены и экспериментально подтверждены педагогические условия эффективного функционирования и развития системы формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов:

1. Формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции.
2. Применение в обучении специальных задач и заданий, нацеленных на формирование у студентов умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности.
3. Включение студентов в совместную деятельность по организации и контролю своего учебного труда.

Анализ исследований психической самоорганизации приводит к выводу, что основной задачей на данном этапе является изучение закономерностей строения процесса самоорганизации и выявление на этой основе состава и структуры функциональных компонентов, адекватно отражающих данный процесс. В противном случае исследование процесса, как отмечает О.А. Конопкин (1995), часто подменяется констатацией самого факта детерминации процесса отдельными психическими или даже средовыми факторами, на основании чего делается вывод о том, что данный фактор и является самим механизмом процесса или одним из таковых.

Наиболее адекватным для анализа состава и структуры процесса самоорганизации представляется системный структурно-функциональный подход, который, по мнению О.А. Конопкина (1995), позволяет выявить внутренний механизм процесса (способ преобразования содержания) и отражает его наиболее устойчивые, инвариантные элементы. Исследователь считает, что структурно полноценный самопроцесс при прочих равных условиях в наибольшей мере обеспечивает успешное достижение принятой субъектом цели, а любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация ка-

кой-либо функции, неразвитость межфункциональных связей) существенно ограничивает возможности человека, в том числе и в учебной деятельности. Поэтому в следующем параграфе будут рассмотрены наиболее известные структурно-функциональные модели самопроцессов, которые могут быть использованы для анализа учебной деятельности.

2.4. Структурно-функциональные модели процесса самоорганизации

Решение задачи, поставленной министерством образования России по активизация самостоятельной работы студентов высших учебных заведений, возможно при наличии методик, обеспечивающих эффективное развитие у студентов навыков организация собственной учебной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что только структурно-функциональный подход к исследованию процесса самоорганизации позволяют отчетливо выделить круг определяющих данный процесс компонентов и взаимосвязей между ними, поскольку при этом рассматривается исключительно операциональный аспект процесса, независимый от его содержания.

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

I. Модель осознанной саморегуляции произвольной деятельности О.А. Конопкина. 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 (учебной, трудовой, спортивной, умственной, физической, предметной и др.). Система осознанной саморегуляции включает следующие функциональные звенья (Конопкин О.А., 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 (1995) 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**, 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 (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых.
4. **Система субъективных критериев достижения цели** (критериев успешности) является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Оно несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка (образ) 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.
6. **Решения о коррекции системы саморегулирования**. Специфика реализации этой функции состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.

II. 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, то есть без выделения ее основных звеньев, определения их функций, специфики и установление 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» (1999, с. 67). Определяя волевую саморегуляцию как процесс реализации активности личности, направленный на управление деятельностью и поведением, на овладение собой, исследователи делают вывод, что становление волевой саморегуляции в онтогенезе осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям:

1. Развитие и совершенствование ее мотивационного обеспечения (мотивационно-побудительное звено).
2. Выбор и оценка способов ее реализации (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:

1. Мотивационно-побудительное звено – намерениями, целями и мотивами.
2. Исполнительское звено – способами выполнения деятельности, мобилизации своих возможностей и самоизменения.
3. Оценочно-результативное звено – анализом и оценкой, с одной стороны, итогов деятельности, с другой – изменением качеств собственной личности.

Функциональная схема структурно-динамической модели волевой регуляции, разработанная Т.И. Шульгой (1994), приведена на рис. 9. Подробное описание своей модели волевой регуляции автор дает в ее сопоставлении с моделью 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.

III. В ранних работах Н.М. Пейсахова (1982, 1984) была представлена целостная система самоуправления, включающая пять компонентов (этапов):

1. Прогнозирование.
2. Целеполагание.
3. Планирование.
4. Самоконтроль.
5. Самокоррекция.

В более поздней 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:

1. Анализ противоречий или ориентировка в ситуации, в результате которой появляется субъективная модель ситуации.

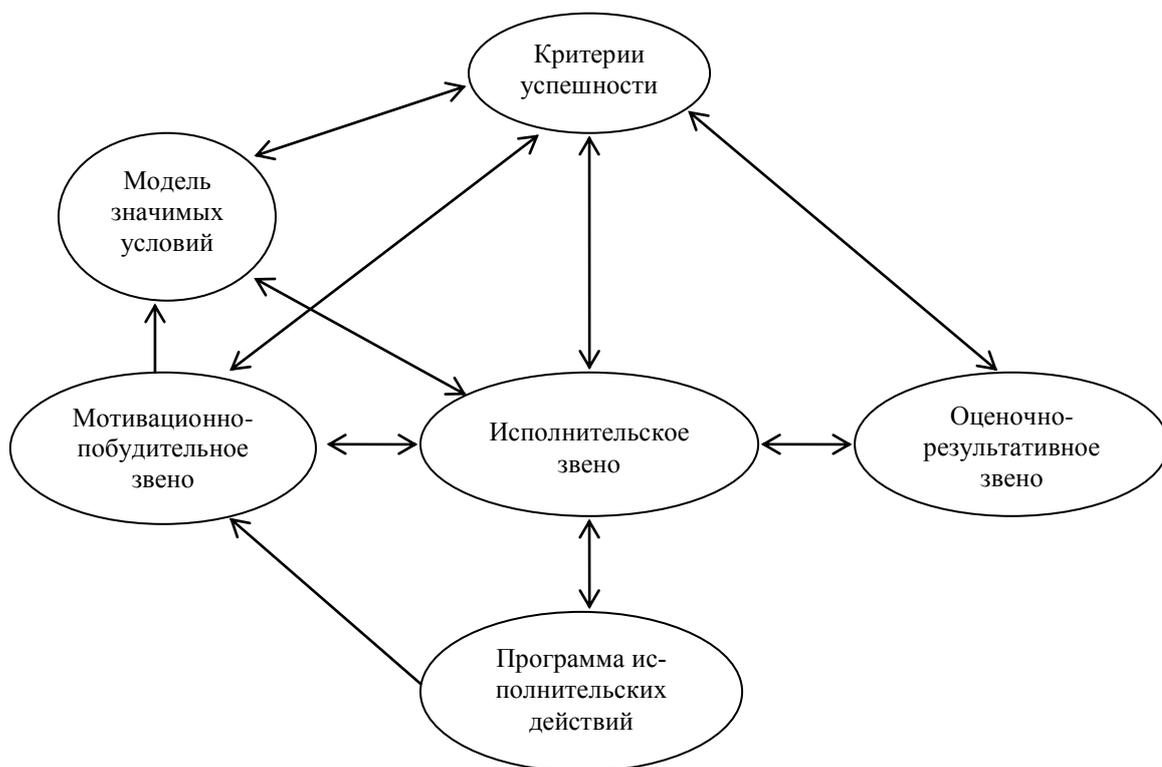


Рис. 9. Функциональная структура процесса волевой регуляции (концепция структурно-динамической модели волевой регуляции Т.И. Шульги)

2. Прогнозирование – это 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 – это переход от предположения о вероятности произвести изменение 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: новый анализ ситуации, прогнозирование, целеполагание и т.д. Эти циклы повторяются до тех пор, пока не исчезнет потребность в совершенствовании отдельных звеньев, этапов процесса самоуправления.

ния, пока не произойдет переход к саморегуляции, то есть к привычным поступкам и действиям, совершаемым на основе найденных целей, планов, критериев оценки качества.

По мнению авторов (1991), все этапы целостного процесса самоуправления включают в себя предыдущие этапы в измененном, трансформированном виде, и, 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, изучая структурные особенности самоуправления, 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.

IV. В системно-динамической концепции деятельности Р.Х. Шакурова (1995, 1997) деятельность рассматривается как динамическая система, целостная структура которой состоит из четырех основных фаз:

- ориентировка;
- программирование;
- реализация программы;
- коррекция.

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

V. Модель ориентировочно-исследовательской деятельности З.А. Решетовой представлена в изданном под ее редакцией учебном пособии «Формирование системного мышления в обучении» (2002). Автор рассматривает компоненты учебного процесса: цели, содержание, формы, 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, умений, формирования и развития

способностей) исходным моментом выступает формирование и усвоение самой деятельности. В процессе усвоения исследователь различает формирующуюся, становящуюся деятельность и уже сформированную, ставшую умением. У формирующейся деятельности отсутствует адекватная ориентировочная основа, внутренняя программа, позволяющая субъекту самостоятельно осуществлять деятельность. Поэтому она выполняется и регулируется 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 умений. Сформированная деятельность имеет ориентировочную основу, выполняющую функцию внутреннего регулятора и переводящую деятельность в умение.

Ориентировочно-исследовательская деятельность на пути 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 (Формирование системного мышления в обучении, 2002, с. 31-34) 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** – корректировка в случае обнаружения отклонений от нормы.

VI. Самоорганизацию жизнедеятельности, по мнению В. Графа, И.И. Ильясова и В.Я. Ляудис (1981), обеспечивает структура действия организации времени жизни. Действие организации времени жизни образуют четыре группы операций:

1. Смысловое планирование, то есть 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 (учебной, общественной, личной и др.);
 - упорядочение их по степени важности, выделение главных и второстепенных целей и задач.

2. Текущий контроль, который обеспечивает определенной порядок реализации системы целей и задач деятельности и регуляцию затраты 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 всех указанных 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 предполагает 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;
- составление окончательного плана следующего дня.

Вероятностное прогнозирование является гибкой формой планирования, включающего возможность изменений хода реализации деятельности личности во временной протяженности; выполнение этой операции обеспечивает готовность студента к необходимым перестройкам в планах неделя, дня, делает режим недели подвижным, сохраняя его вместе с тем как достаточно жесткую форму организации всей системы деятельностей.

4. Исполнительный контроль предполагает непрерывность всех форм временной организации по ходу выполнения задач системы деятельности и включает такие подзадачи:

- контроль за процессом деятельности, порядком и сроками выполнения задач;
- фиксацию выполнения намеченного плана после истечение выделенного дня 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.

VII. Н.А. Заенутдинова (2000) к признакам, характеризующим направленность личности студента на самоорганизацию, относит способности:

- к анализу ситуации;
- к целеполаганию;
- к планированию своей деятельности;
- к реализации плана;
- к анализу своей деятельности и ее результатов.

VIII. В качестве основных компонентов функциональной структуры учебной самоорганизации Я.О. Устинова (2000) выделяет:

1. Выяснение цели учебного задания.
2. Анализ условий учебной деятельности.
3. Планирование хода учебной деятельности.
4. Выбор оптимальных методов, рациональных способов достижения цели учебной деятельности.
5. Поэтапное осуществление учебной деятельности.
6. Самооценка проделанной работы.
7. Анализ осуществления учебной деятельности.
8. Совершенствование процесса организации учебной деятельности.

Основываясь на единстве самоорганизации и самоконтроля, Я.О. Устинова (2000, с. 56-57) рассматривает следующие этапы осуществления самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности:

1. Ориентировочно-целевой – на этом этапе осознается и конкретизируется цель учебной деятельности, на основе чего формулируется цель самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности, прогнозируются их результаты.
2. Теоретико-диагностический – анализируется состояние учебной деятельности и условий ее осуществления, ее текущие результаты; проводится диагностика и фиксация проблем учебной деятельности, теоретический анализ их причин, устанавливается зависимость результатов учебной деятельности от организации ее процесса.
3. Проектировочно-конструирующий – осуществляется планирование и конструирование процесса учебной деятельности. В соответствии с этим определяется содержание самоорганизации и самоконтроля, происходит планирование процедур самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности и конструирование соответствующих процессов.
4. Технологический – происходит осуществление учебной деятельности, организованное определенным образом, при постоянном контроле субъекта учения за ее ходом и результатами.
5. Оценочно-рефлексивный – оценивается проделанная работа, делаются выводы о ее результатах. Критерием оценки эффективности учебной 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.

- б. **Корректировочный** – корректируются ошибки, устраняются недочеты в работе, намечаются пути и способы совершенствования учебной деятельности на основе теоретического осмысления и творческого применения знаний, умений и навыков самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности.

Автор отмечает, что деление процесса самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности на этапы является условным, поскольку все этапы являются взаимосвязанными, взаимопроникающими, взаимодополняющими и взаимозависимыми.

IX. Модель обучения основанного на опыте Д. Колба (Kolb D., 1976, 1981, 1984, 1998; Kolb D., Fry R., 1975 и др.), подробно описанная в предыдущей главе, также может быть отнесена к структурно-функциональному подходу в самоорганизации.

Модель Д. Колба рассматривает любую (но в первую очередь учебную) деятельность как циклический процесс с последовательно взаимосвязанными этапами (рис. 10).

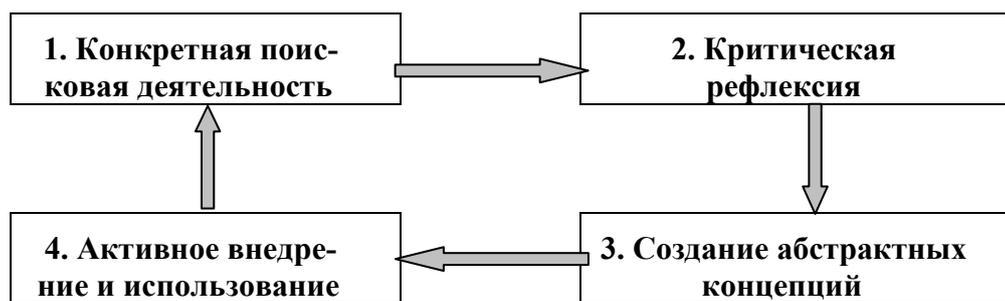


Рис. 10. Модель обучения основанного на опыте Д. Колба

Исследования Д. Колба показали, что различные люди отдают предпочтение тем или иным этапам модели. Эти предпочтения, образуемые в результате личного опыта, способностей и обычаев, довольно постоянны, хотя при приложении больших усилий со временем могут быть и изменены. В соответствии с преобладающим в деятельности человека этапом, П. Хони и А. Мэмфорд дали следующие названия этим типам людей:

1. Этап конкретной поисковой деятельности – Деятели.
2. Этап критической рефлексии (анализа) – Рефлексирующие.
3. Этап создания абстрактных концепций, теорий и моделей – Теоретики.
4. Этап активного внедрения и использования созданных теорий – Прагматики.

Деятели полностью открыты новой деятельности и опыту. Рефлексирующие предпочитают отступить в сторону, чтобы собрать данные, проанализировать их и придти к определенному выводу. Теоретики предпочитают

синтезировать информацию в логически стройные теории. Прагматики внедряют новые идеи, теории и методы, которые, по их мнению, могут дать практический результат.

Х. В последнее десятилетие в практической психологии интенсивно развивается направление называемое «самоменеджмент» (Самоменеджмент переходного периода, 1994; Русинов Ф.М., Никулин Л.Ф., Фаткин Л.В., 1996; Хроленко А.Т., 1996; Лукашевич Н.П., 1999; Персональный менеджмент, 2002; Петрова Н.П., 2002; Добротворский И.Л., 2003 и др.), которое может быть отнесено 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 рассмотреть также модель принятия управленческих решений, известную в менеджменте под названием «Контур управления» (Контур управления, 2003). Модель принятия управленческих решений включает четыре этапа: 1) установление целей; 2) составление плана; 3) мониторинг продвижения к цели; 4) действия в соответствии с результатами мониторинга.

Этапы контура управления характеризуются следующими особенностями:

1. **Установление целей** – поставленные цели должны быть ясными и однозначными, то есть сформулированными в соответствии со SMART-требованиями:
 - Конкретными (*specific*) – понятными и четкими в отношении того, что должно быть достигнуто.
 - Измеримыми (*measurable*) – указывать, как (чем) 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, накладываемых ситуацией, 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 плана необходимо проверять, является ли реальное продвижение достаточным, будет проект выполнен вовремя, 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, а, возможно – даже 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.

2.5. Основные компоненты самоорганизации

Процесс самоорганизации, как и любая деятельность субъекта, является процессом, по крайней мере, двухуровневым, содержащим акты преобразования объектов и акты управления преобразованием на основе психического отражения объекта, продукта, средств и самих актов преобразования. Эта схема разработана в основном советскими авторами и в трактовке И.И. Ильясова (1986, с. 128-129.) выглядит следующим образом.

Каждая деятельность включает предмет преобразования, продукт преобразования (являющийся предметом потребности субъекта деятельности), средства, акты преобразования предмета в продукт, которые называются исполнительными действиями (операциями) или исполнительной частью действия по П.Я. Гальперину (1965, с. 34 и др.) и по С.Л. Рубинштейну (1957, с. 246, 266).

Неотъемлемым компонентом каждой деятельности является отражение предмета, продукта, средств и исполнительных актов деятельности, их состава и последовательности, выступающее в виде программы или плана деятельности. Соответственно в деятельности имеются акты, создающие вновь или повторно данное отражение. Указанные акты П.Я. Гальперин определил как ориентировочные действия или ориентировочная часть действия (1965, с. 34), а С.Л. Рубинштейн – как планирующие действия или познавательная часть действия (1957, с. 246).

Кроме исполнительных и ориентировочных актов в деятельности выделяются также акты слежения и контроля за выполнением действий преобразования, которые П.Я. Гальперин назвал контрольными операциями и контрольной частью действия (1965, с. 34 и др.), а С.Л. Рубинштейн – исполнительной регуляцией (1957, с. 266 и др.).

В работах Б.Ф. Ломова и В.Д. Шадрикова в деятельности выделяются такие компоненты, как мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий (Ломов Б.Ф., 1984, с. 216). По содержанию эти компоненты соответствуют более ранним описаниям общего состава деятельности в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и других советских психологов. Так, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения являются ориентировочными актами деятельности, действия – исполнительными актами, проверка результатов и коррекция – контрольными актами.

Таким образом, общая структура любой деятельности субъекта включает ориентировочные, исполнительные и контрольные (контрольно-коррекционные) акты деятельности. Ориентировочные операции предназначены для получения знаний о том, как осуществлять действия, исполнительные – для осуществления самого преобразования, контрольные – для регуляции и коррекции исполнительных операций путем сопоставления хода исполнительных операций с их образцами, представленными в знаниях о действии (В. Граф, И.И. Ильясов и В.Я. Ляудис, 1981, с. 42). Описание любого процесса как деятельности, отмечает И.И. Ильясов (1986), предполагает выделение в нем всех существенных компонентов и задание их специфического содержания. Это относится и к описанию процесса самоорганизации, представляющего собой деятельность, направленную на преобразование самой организующей, управляющей структуры.

Исходя из вышеизложенного, все представленные в предыдущем параграфе структурно-функциональные модели процесса самоорганизации можно рассматривать как выполненные с различной степенью полноты и строгости варианты описания любой деятельности.

Для проведения сравнительного анализа компонентов процесса самоорганизации в таблицу 1 «Анализ функциональных компонентов процесса самоорганизации» были сведены и распределены по трем актам деятельности функциональные компоненты базовых структурно-функциональных моделей процесса самоорганизации.

При этом компонент «Анализ противоречий» в модели Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова был перемещен с первого места на третье (после целеполагания), поскольку его описание хорошо соответствует субъективной модели значимых условий О.А. Конопкина, исследовательской стадии в модели ориентировочно-исследовательской деятельности З.А. Решетовой, критической рефлексии (анализу) собранных данных в модели обучения Д. Колба и соответствующих компонентов других моделей.

Формальный анализ использования отдельных компонентов в различных моделях процесса самоорганизации показал, что часть компонентов выделяют лишь некоторые исследователи:

Таблица 10

Анализ функциональных компонентов процесса самоорганизации

Функциональные компоненты деятельности	Наличие функциональных компонентов деятельности в процессе самоорганизации	№	Модель осознанной саморегуляции производственной деятельности О.А. Конопкина	Модель целостной системы самоуправления Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова	Модель ориентировочно-исследовательской деятельности З.А. Решетовой
Ориентировочные действия	Да	1.		Прогнозирование	
		2.	Принятая субъектом цель деятельности	Целеполагание	Мотивационно-целевая стадия
		3.	Субъективная модель значимых условий	Анализ противоречий	Исследовательская стадия
		4.	Программа исполнительских действий	Планирование	Стадия ориентировочного планирования
		5.		Принятие решения	
Исполнительные действия	Нет	6.			
Контрольно-коррекционные действия	Да	7.	Система субъективных критериев достижения цели	Критерии оценки	
		8.	Контроль и оценка реальных результатов	Самоконтроль	Контрольно-оценочная стадия
		9.	Решения о коррекции системы саморегулирования	Коррекция	Коррекционная стадия

Анализ функциональных компонентов процесса самоорганизации

№	Структура действия организации времени жизни В. Графа, И.И. Ильясова и В.Я. Ляудис	Этапы осуществления самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности Я.О. Устиновой	Модель обучения Д. Колба	Модель принятия управленческих решений	Общепринятые компоненты процесса самоорганизации
1.					
2.	Смысловое планирование	Ориентировочно-целевой этап	Конкретная поисковая деятельность	Установление целей	Целеполагание
3.	Текущий контроль	Теоретико-диагностический этап	Критическая рефлексия (анализ)		Анализ ситуации
4.	Вероятностное прогнозирование	Проектировочно-конструирующий этап	Создание абстрактных концепций, моделей	Составление плана	Планирование
5.					
6.		Технологический этап	Активное внедрение и использование		
7.					
8.	Исполнительный контроль	Оценочно-рефлексивный этап		Мониторинг продвижения к цели	Самоконтроль
9.	Исполнительный контроль	Корректировочный этап		Действия в соответствии с результатами мониторинга	Коррекция

- «Прогнозирование» и «Принятие решения» имеются только в модели Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова.
- «Активное внедрение и использование» встречается только в модели Д. Колба, а соответствующий ему «Технологический этап» в модели Я.О. Устиновой.
- «Система субъективных критериев достижения цели (критерии оценки)» имеются в модели О.А. Конопкина и в совместной модели Н.М. Пейсахова с М.Н. Шевцовым.

Таким образом, из девяти выделенных компонентов процесса самоорганизации большинство исследователей считает существенными пять, указанных в столбце «Общепринятые компоненты процесса самоорганизации» таблицы 10 «Анализ функциональных компонентов процесса самоорганизации»:

1. Целеполагание.
2. Анализ ситуации.
3. Планирование.
4. Самоконтроль.
5. Коррекция.

Эти функциональные компоненты, по нашему мнению, являются наиболее значимыми для успешного осуществления процесса самоорганизации, поскольку присутствуют в подавляющем большинстве рассмотренных структурно-функциональных моделей процесса самоорганизации.

Оценить умение человека осуществлять каждый этап (компонент) процесса самоорганизации можно двумя способами:

1. С помощью специальных заданий (операциональных тестов), результаты выполнения которых позволяют получить прямые, непосредственные данные о соответствующих умениях.
2. Косвенно, через выявление представлений человека об уровне развития у него умений, относящихся к определенным этапам процесса самоорганизации; через выяснение того, что он делает легче, охотнее, чаще, лучше, чему придает большее значение. Таким образом, при использовании опросников уровень развития соответствующих умений самоорганизации определяется опосредованно, через личностные качества, влияющие на соответствующий этап протекания деятельности.

Во втором случае используются опросные методики, которые менее достоверны, чем операциональные тесты, но гораздо проще в использовании и поэтому более распространены.

Эмпирическая проверка значимости пяти выделенных функциональных компонентов процесса самоорганизации была проведена на пилотной группе студентов (61 человек) второго курса Московского государственного строительного университета. Обследование проводилось как с помощью зарекомендовавших себя методик (опросник диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» В.И. Моросановой и Е.М. Коноз;

опросник «Способность самоуправления», разработанный под руководством Н.М. Пейсахова; опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда, представляющий собой адаптированную А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой версию опросника LSQ), так и с помощью специально разработанного собственного варианта опросника диагностики особенностей процесса самоорганизации.

Анализ взаимосвязей полученных по опросникам результатов с успеваемостью студентов показал, что выделенные компоненты процесса самоорганизации не дифференцирует людей, которые обладают развитыми волевыми качествами, способны доводить до конца свои планы, преодолевать трудности, и людей, которые прямо противоположны первым – не способных волевым усилием мобилизовать свои физические и психические силы для преодоления препятствий, возникающих на пути к поставленной цели. Таким образом, можно констатировать, что функциональные компоненты процесса самоорганизации, выделяемые в рамках деятельностного подхода к исследованию самоорганизации, не дают полноценной картины. Поэтому было решено расширить границы исследования и из деятельностного подхода перейти в интегральный (лично-деятельностный) подход, добавив к существующим функциональным компонентам самоорганизации один личностный компонент. Этот компонент, характеризующий особенности мобилизации человеком своих возможностей и концентрации активности в нужном направлении, которые обеспечивают необходимое побуждение, инициирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу осуществления, был назван «волевые усилия».

Необходимо отметить, что волевою составляющую самоорганизации выделяют многие исследователи, работающие в рамках личностного и интегрального подходов, которые рассматривают ее как один из важнейших компонентов самоорганизации.

По мнению Е.В. Шороховой (1976), внутриличностными детерминантами регуляции человеческого поведения, выступают: целеполагание, мотивы, эмоции, волевые процессы. Автор отмечает, что волевое поведение человека, выражающее деятельную сторону его сознания, включает следующие волевые процессы: постановка цели, выбор, использование и создание средств, приемов и способов достижения поставленной цели.

Мотивы, чувства и волю включает в структуру личностной саморегуляции К.А. Абульханова-Славская (1980, 1989, 1991). Рассматривая мотивы, чувства и волю как детерминанты регуляции поведения и деятельности человека, исследователь указывает: «Личностная регуляция, преодолевая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности. На личностном уровне регуляция осуществляется не как действие одного мотива, а как сложное личностное решение, в котором учитываются желательное и нежелательное и их конкретно изменяющееся соотношение по ходу деятельности» (1980, с. 272).

Три компонента организованности (мотивационно-эмоциональный, интеллектуальный и волевой) выделила Т.А. Егорова (1994) при изучении психологических основ формирования организованности будущих учителей.

По мнению Н.П. Поповой (1999), самоорганизация проявляется не только 1) в обоснованном целеполагании, 2) в планировании своей деятельности и 3) в критериальной оценке результатов своих действий, но и 4) в мобилизации себя и устойчивой активности в достижении результата.

Таким образом, по результатам проведенного анализа и пилотного исследования итоговая структура самоорганизации включает пять функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и один личностный компонент (волевые усилия).

Относительно взаимосвязи компонентов самоорганизации можно обратиться к высказываниям В.И. Моросановой и Н.М. Пейсахова с М.Н. Шевцовым.

Описывая свою модель системы самоуправления, Н.М. Пейсахов и М.Н. Шевцов (1991) отмечали, что, по их мнению, все этапы целостного процесса самоуправления включают в себя предыдущие этапы в измененном, трансформированном виде, и, соответственно, последний этап (коррекция) является самым сложным, так как включает в себя все предыдущие.

Сходные идеи имеются и в работах В.И. Моросановой, которая выделяет гибкость, надежность и другие «субъектно-регуляторные характеристики личности» (2001, с. 131), определяющие, по ее мнению, функционирование любого из звеньев регуляции и всего процесса регуляции в целом.

По нашему мнению, указанные особенности могут быть отнесены не только к отдельным компонентам самоорганизации, а каждый ее элемент может быть рассмотрен как совокупность мини-процессов, повторяющих по составу и последовательности структуру «большого» процесса самоорганизации.

Так, например, этап планирования можно разложить на следующие мини-процессы:

1. Выработка и принятие цели процесса планирования.
2. Анализ особенностей ситуации планирования.
3. Планирование самого процесса планирования.
4. Самоконтроль процесса планирования.
5. Коррекция процесса планирования и созданного плана.

При этом в каждом из перечисленных мини-процессов участвуют волевые усилия, направленные на мобилизацию собственных сил и концентрацию активности субъекта в заданном направлении, что обеспечивает необходимое побуждение, инициирующее каждый мини-процесс этапа планирования и поддерживающий его в ходе осуществления.

Исходя из вышеизложенного, описанная структура компонентов самоорганизации, может быть названа голографической, поскольку одна из замечательных особенностей голограммы заключается в том, что при разделении голограммы на части, каждая из частей сохраняет изображение целост-

ного объекта. В данной структуре компонентов самоорганизации, как уже отмечалось, каждый компонент (часть) представляет собой совокупность мини-процессов, повторяющих по составу и последовательности структуру общего процесса самоорганизации.

Таким образом, в результате проведенного анализа и пилотного исследования были выявлены основные компоненты самоорганизации, к которым относится один личностный компонент – волевые усилия, и пять функциональных компонентов процесса самоорганизации:

- 1) Целеполагание.
- 2) Анализ ситуации.
- 3) Планирование.
- 4) Самоконтроль.
- 5) Коррекция.

Полученные результаты требуют апробации на материалах эмпирического исследования.

2.6. Известные методики диагностики особенностей процесса самоорганизации

Существует несколько методик, которые могут быть использованы для диагностики особенностей самоорганизации.

Диагностировать уровень развития отдельных компонентов структуры процесса осознанной саморегуляции произвольной деятельности по модели О.А. Конопкина, всей системы в целом и некоторых личностно-регуляторных свойств позволяют опросники, разработанные В.И. Моросановой с учениками. Последний вариант опросника для диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» (Моросанова В.И. и Коноз Е.М., 2000), состоит из 46 утверждений, которые входят в состав шести шкал, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкость и самостоятельность), которые характеризуют функционирование любого из звеньев регуляции, и, тем самым, процесс регуляции в целом. Шкалы авторы описывают следующим образом:

- Шкала «Планирование» опросника «ССП-98» характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности.
- Шкала «Моделирование» позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

- Шкала «Программирование» диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.
- Шкала «Оценивание результатов» характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.
- Шкала «Гибкость» диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.
- Шкала «Самостоятельность» характеризует развитость регуляторной автономности.

Кроме шести перечисленных шкал опросник «ССП-98» включает также шкалу «Общий уровень саморегуляции».

Для диагностики способностей человека к самоуправлению в лаборатории психологических проблем высшей школы Казанского государственного университета под руководством Н.М. Пейсахова был разработан опросник «Способность самоуправления» (Столяренко Л.Д., 1995). Опросник содержит 48 утверждений, которые входят в состав восьми шкал, выделенных в соответствии с моделью Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова (1991):

1. Анализ противоречий или ориентировка в ситуации – человек формирует субъективную модель ситуации, отвечая на вопросы, которые ставит сам себе: почему сейчас не получается так, как это было раньше? Что изменилось по сравнению с прошлым? Что происходит со мной? В чем причина моих неудач (во мне, в других, в сложившихся обстоятельствах)? Что происходит вокруг меня? Каково реальное положение вещей?
2. Прогнозирование – человек формирует модель-прогноз, которая основана на анализе прошлого и настоящего, на анализе противоречий между прошлым и настоящим. Прогноз – это попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или желаемые действия. Человек пытается получить ответы на вопросы: можно ли что-то изменить? Что может измениться, если я вмешаюсь и буду как-то действовать? Что будет, если я не вмешаюсь в ход событий?
3. Целеполагание – человек формирует субъективную модель желаемого или должного. В основе целеполагания лежит прогноз. Это переход от предположения о принципиальной возможности произвести изменения к предположению о вероятных результатах. Люди стремятся получить ответы на такие вопросы: какими должны быть результаты? В каком направлении нужно изменять себя, свое общение, поведение или деятельность? Что конкретно можно изменить, ситуацию или самого себя? Целеполагание – это процесс создания системы целей, сопоставления их между собой и выбора предпочтительных. При выборе целей их сравнивают по длительности. С точки зрения субъективной привлекательности оцениваются вероятность достижения цели, усилия, необходимые для ее достижения.

4. Планирование – человек формирует модель средств достижения цели и последовательности их применения. В соответствии с целями планы могут быть стратегическими, тактическими, оперативными. Человек ищет ответы на вопросы: какие средства нужны для достижения цели? В какой последовательности их следует применять?
5. Критерии оценки качества – человек должен решить вопросы: какими должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана? Как оценить, что сделанное было необходимым? Как оценить, что мои поступки и действия достаточны? Поспешная выработка критериев может привести к тому, что они окажутся недостаточно обоснованными или просто ошибочными, а это может привести к совершенно иным результатам, чем было первоначально задумано.
6. Принятие решения – это переход от плана к действиям. Для этого человеку предстоит ответить на вопросы: все ли я предусмотрел? Есть ли у меня еще время? Начинать действовать или еще нужно подождать немного? Человек стремится найти оптимальное решение, которое предполагает сочетание смелости и осмотрительности.
7. Самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности. Человек отвечает себе на вопросы: как идет дело? Есть ли движение к цели? Нет ли ошибок в моих поступках?
8. Коррекция – изменения реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Человек ищет ответ на вопрос: как быть дальше? Ответ на этот вопрос зависит от результатов самоконтроля. Если идет как задумано, то человек может продолжать действовать так же, повторить еще и еще раз, чтобы убедиться в эффективности найденной системы самоуправления. Фактически – это переход к саморегуляции, закрепление того нового, что было найдено в процессе самоуправления. Если самоконтроль показывает, что имеется разрыв между желаемым и действительным, что есть ошибки в поведении и деятельности, то возникают новые вопросы: что нужно изменить в своих поступках и действиях? Когда нужно произвести изменения, немедленно или через некоторое время? Есть ли время на обдумывание? Что конкретно нужно пересмотреть в процессе самоуправления, чтобы получить желаемый результат?

Результаты по отдельным компонентам (шкалам) опросника «Способность самоуправления» суммируются в интегральный показатель – шкалу «Общая способность самоуправления». Для каждого компонента целостной системы самоуправления приведены нормы, позволяющие отнести результаты тестирования к одному из пяти выделенных уровней. Для интегральной шкалы «Общая способность самоуправления» эти нормы даны с учетом половой принадлежности респондента.

Опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда (Приложение 4), представляющий собой адаптированную А.Д. Ишковым и

Н.Г. Милорадовой версию опросника LSQ, содержит 40 утверждений и позволяет определить, какой этап по модели обучения Д. Колба преобладает в деятельности человека. Исходя из преобладающего в деятельности человека этапа, П. Хони и А. Мэмфорд выделяют стили деятельности и соответствующие им типы людей: Деятели, Рефлексирующие, Теоретики и Прагматики. Данный опросник подробно описан в предыдущей главе.

Таким образом, для предварительной ориентировочной оценки особенностей самоорганизации могут быть с учетом ряда замечаний использованы следующие вышепредставленные методики:

- Опросник диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» В.И. Моросановой и Е.М. Коноз (Приложение 7).
- Опросник «Способность самоуправления», разработанный под руководством Н.М. Пейсахова (Приложение 8).
- Опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда (адаптация А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой опросника LSQ).

Анализ данных методик показал следующее.

1. С точки зрения содержательной валидности, которая определяется наличием в тесте пунктов, направленных на проверку всех компонентов исследуемого явления, то есть репрезентативностью теста относительно измеряемой области поведения (Общая психодиагностика, 2000, с. 113-114), рассматриваемые методики можно охарактеризовать следующим образом.

Опросники «Способность самоуправления» и «СД» содержат шкалы, соответствующие каждому из компонентов исходной модели и, следовательно, они отвечают требованиям содержательной валидности для своих моделей (опросник «Способность самоуправления» – уточненной модели целостной системы самоуправления Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова, а опросник «СД» – модели обучения Д. Колба).

Опросник «ССП-98» содержит только четыре шкалы, соответствующих регуляторным процессам (планирование; моделирование; программирование; оценка результатов), в то время как модель осознанной саморегуляции произвольной деятельности О.А. Конопкина включает шесть функциональных звеньев (принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели; контроль и оценка реальных результатов; решения о коррекции системы саморегулирования). Кроме того, в опросник «ССП-98» включены две шкалы, связанные с регуляторно-личностными свойствами (гибкость и самостоятельность), которые отсутствуют в модели саморегуляции О.А. Конопкина. Следовательно, опросник диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» не в полной мере отвечает требованиям содержательной валидности применительно к модели осознанной саморегуляции произвольной деятельности.

Поскольку перечисленные опросники разрабатывались не для диагностики особенностей самоорганизации, а для иных целей, которые следуют из их названий, то в них отсутствуют некоторые шкалы и пункты, необходимые для диагностики всех выделенных компонентов самоорганизации. Таким образом, основным недостатком рассматриваемых методик при диагностике выявленных особенностей самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, волевое усилие, самоконтроль и коррекция) является их несоответствие требованиям содержательной валидности.

2. Во всех рассматриваемых опросниках («ССП-98», «Способность самоуправления» и «СД») подсчет результатов по шкалам идет по двухбалльной системе («Да» – «Нет»), что, учитывая небольшое количество вопросов (46 в «ССП-98», 48 в «Способности самоуправления» и 40 в «СД»), приводит к низкой дифференциации, «огрублению» результатов. В опроснике «ССП-98» хотя респонденты и отвечают по четырехбалльной шкале, при подсчете результатов все ответы, к сожалению, переводятся в двухбалльную систему.
3. В опросниках «ССП-98» и «СД» результаты выдаются в виде «сырых» баллов, что не позволяет соотносить между собой результаты разных тестов и строить диагностические профили по батарее тестов. Опросник «Способность самоуправления» проработан глубже – в нем для каждого компонента целостной системы самоуправления приведены нормы, позволяющие отнести результаты тестирования к одному из пяти выделенных уровней.
4. Вопросы испытуемых во время выполнения известных методик показали, что в опроснике «ССП-98» встречаются пункты, содержащие фактически по два различных утверждения, например: «Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны» и др. Наличие подобных «двойных» пунктов приводит к ситуациям, когда респондент согласен с одной его частью, но не согласен со второй, что снижает достоверность результатов тестирования.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

Использование математических методов исследования позволяет получить большой фактический материал в рамках одного исследования, а математическая статистика является мощным инструментом объективного анализа результатов психологического обследований и выработки практических рекомендаций. Поэтому для обработки эмпирического материала использовался аппарат математической статистики: статистический пакет обработки данных STATISTICA 6.0 (Боровиков В.П., 2001).

Низшим уровнем статистической значимости, характеризующим достоверность полученных результатов, в психологии (Сидоренко Е.В., 2001, с. 30) принято считать 5%-ый уровень ($p \leq 0,05$), достаточным – 1%-ый уровень ($p \leq 0,01$) и высшим 0,1%-ый уровень ($p \leq 0,001$).

В основу сравнительного анализа при исследовании были положены средние значения по отдельным группам. В работе также использовался метод корреляционного анализа, позволяющий установить наличие связи между случайными переменными и оценить силу этих связей. Сила (степень, теснота) корреляционной связи определяется по величине коэффициента корреляции (r). В общей классификации корреляционных связей по силе выделяют следующие уровни (Сидоренко Е.В., 2001, с. 204):

- | | |
|---------------------|--|
| 1) сильная (тесная) | при коэффициенте корреляции $r > 0,70$; |
| 2) средняя | при $0,50 < r < 0,69$; |
| 3) умеренная | при $0,30 < r < 0,49$; |
| 4) слабая | при $0,20 < r < 0,29$; |
| 5) очень слабая | при $r < 0,19$. |

3.1. Опросник диагностики особенностей самоорганизации

Для диагностики особенностей самоорганизации с учетом приведенного в предыдущей главе анализа известных методик был разработан опросник «**Диагностика особенностей самоорганизации**» (ДОС), содержащий интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция.

Результаты по **шкале «Целеполагание»** (Ц/п) отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели.

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 мобилизовывать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность, что обеспечивает необходимое побуждение, инициирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу реализации плана.

Результаты по **шкале «Уровень самоорганизации»** (СО), отражают общий уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности.

Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» был разработан на основе:

- Опросника диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» В.И. Моросановой и Е.М. Коноз.
- Опросника «Способность самоуправления», разработанного под руководством Н.М. Пейсахова.
- Опросника стилей обучения LSQ П. Хони и А. Мэмфорда.
- Опросника рефлексивности В.Н. Карандашева (Приложение 9).

Утверждения для каждой из частных шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» подбирались, исходя из описания выделенных компонентов самоорганизации. Основными источниками утверждений опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» были вышеперечисленные методики, а также отдельные утверждения ряда других опросников. Примерно половина утверждений была сформулирована в процессе работы над содержанием шкал. В наибольшей степени это относится к пунктам, входящим в шкалы «Целеполагание», «Анализ ситуации», «Самоконтроль» и «Волевые усилия».

Всего было разработано и собрано 134 утверждения, из которых в результате содержательного анализа был сформирован первоначальный (предварительный) вариант опросника, включающий 70 пунктов (Приложение 10). Испытуемым предлагалось оценивать степень своего согласия или несогласия с каждым утверждением по шестибальной шкале «-3, -2, -1, +1,

+2, +3». При этом ответ «-3» означает «совершенно не согласен» с данным утверждением; ответ «-2» – «не согласен частично»; ответ «-1» – «скорее не согласен, чем согласен»; ответ «+1» – «скорее согласен, чем не согласен»; ответ «+2» – «согласен частично»; ответ «+3» – «полностью согласен».

В целях повышения достоверности результатов в опросник был включен ряд утверждений, которые учитываются в сумме баллов соответствующей шкалы с противоположным знаком. Некоторые утверждения опросника были отнесены одновременно к двум или трем шкалам, при этом каждая из шкал включает следующее количество пунктов:

1. Целеполагание – 19 пунктов.
2. Анализ ситуации – 19 пунктов.
3. Планирование – 17 пунктов.
4. Самоконтроль – 11 пунктов.
5. Коррекция – 12 пунктов.
6. Волевые усилия – 17 пунктов.

Валидность предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» была подтверждена двумя путями. Во-первых, девять экспертов (дипломированные психологи, преподаватели кафедры «Психология» Московского государственного строительного университета) проверили все пункты опросника на их соответствие содержанию шкал и компонентам самоорганизации. И, во-вторых, был проведен корреляционный анализ шкал предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» с общепризнанными психологическими методиками (УСК, ДМО и др.) и некоторыми прагматическими критериями (учебная успеваемость, успешность деятельности и др.).

На разных этапах исследования, направленного на анализ утверждений опросника и его проверку, в качестве испытуемых принимало участие от 109 до 417 студентов I-V курсов Московского государственного строительного университета в возрасте от 17 до 25 лет. Выборка испытуемых при информативном и факторном анализах утверждений опросника, при проверке одномоментной надежности опросника и устойчивости распределения суммарных баллов, при корреляционном анализе шкал и утверждений опросника составила 417 студентов. Выборка испытуемых при проверке ретестовой надежности опросника составила 119 человек, при проверке конструктивной валидности опросника – 109 человек, при проверке критериальной валидности опросника – 164 человека. Поскольку количество утверждений, относящихся к различным шкалам, было разное, то испытуемым результаты выдавались и интерпретировались в процентах от максимально возможной суммы баллов по каждой шкале.

3.2. Информативный и факторный анализ утверждений опросника

Для проверки информативности утверждений все 70 пунктов предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» были подвергнуты информативному анализу, позволяющему выявить утверждения, по которым одна из половин ответов (например, «-3», «-2», «-1») выбиралась реже, чем в 15% случаев (Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А. и Эткинд А.М., 1993). Такие утверждения являются малоинформативными, так как практически все испытуемые дают на них сходный ответ.

Кумулятивный процент плотности распределения одной половины ответов 417 испытуемых, полученный с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0, оказался ниже 15% у четырнадцати утверждений: №№ 1; 8; 20; 21; 27; 28; 31; 38; 41; 42; 43; 56; 67; 68. Таким образом, из предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в результате проведенного анализа было исключено 14 малоинформативных утверждений, и из 70 утверждений в опроснике осталось 56.

Для проверки содержательной валидности и соответствия базовой модели оставшиеся после информативного анализа 56 утверждений предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» подвергли факторному анализу. Главными целями факторного анализа является сокращение числа переменных (утверждений) и определение структуры взаимосвязей между переменными, т.е. классификация утверждений. Выборка факторизации составила 417 студентов Московского государственного строительного университета.

Одним из основных вопросов при проведении факторного анализа является выбор необходимого и достаточного количества факторов для представления данного набора переменных. Это решение довольно произвольное, однако имеются критерии, позволяющие рационально выбрать число факторов (Наследов А.Д., Тарасов С.Г., 2001, с. 137). Наиболее широко используется критерий Кайзера, в соответствии с которым выбирают только факторы, собственные значения которых больше 1. По существу, это означает, что если фактор не выделяет дисперсию, эквивалентную, по крайней мере, дисперсии одной переменной, то он опускается.

Факторный анализ пятидесяти шести утверждений опросника выделил по реализованному в статистическом пакете обработки данных STATISTICA 6.0 критерию Кайзера 16 факторов, собственные значения (λ) которых больше 1. Многочисленные попытки путем удаления различных утверждений четко выделить среди шестнадцати факторов 6 компонентов самоорганизации и снизить число несущественных для данного исследования факторов не увенчались успехом. Поэтому было принято решение предварительно провести факторный анализ утверждений по отдельным шкалам, сократив в них количество факторов по критерию Кайзера с имеющихся на данном этапе двух-четырех до одного фактора.

В результате большого количества итераций по сокращению утверждений, сопровождающихся каждый раз содержательным анализом как остающихся, так и сокращаемых утверждений, удалось свести пункты опросника, относящиеся к каждой из шкал, к одному фактору. При этом общее число утверждений, относящихся к компонентам самоорганизации, снизилось (учитывая, что одно утверждение может одновременно относиться к нескольким шкалам) до 47. Оставшиеся утверждения были объединены и вновь подвергнуты факторному анализу. В этот раз факторный анализ 47 утверждений опросника выделил по критерию Кайзера уже 11 факторов, а не 16 как при пятидесяти шести утверждениях.

Попытки уменьшить число факторов, работая над 11-факторной матрицей, вновь не дали положительного результата, поэтому было принято решение провести факторный анализ утверждений, соединяя шкалы попарно. Утверждения шкалы «Целеполагание» были объединены с утверждениями шкалы «Анализ ситуации», утверждения шкалы «Планирование» – с утверждениями шкалы «Волевые усилия», а утверждения шкалы «Самоконтроль» – с утверждениями шкалы «Коррекцией». Факторный анализ утверждений каждой из этих пар шкал выделил в соответствии с критерием Кайзера по 3 фактора, которые в результате многочисленных итераций по сокращению утверждений, сопровождающихся содержательным анализом, удалось свести к двум факторам в каждой паре шкал. На этом этапе было удалено еще 8 утверждений.

Таким образом, осталось всего 39 утверждений, факторный анализ которых методом главных компонент с Varimax-вращением позволил выделить 6 факторов, максимально соответствующих описанию выделенных компонентов самоорганизации. Шестифакторное решение было принято как итоговое, поскольку оно хорошо содержательно интерпретируется и совпадает со структурой опросника. Кумулятивный процент дисперсии, описываемый шестью факторами (модуль «Многомерные исследующие методы» статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0), равен 44,48%.

Факторный анализ подтвердил соответствие оставшихся утверждений выделенным компонентам самоорганизации. При этом из 39 утверждений 17 учитываются только по одной из шкал опросника, 11 утверждений учитываются одновременно по двум шкалам, 9 утверждений – по трем, и 2 утверждения учитываются сразу по четырем шкалам опросника. Таким образом, опросник получился весьма информативным, поскольку ответы испытуемого на 39 пунктов опросника в дальнейшем анализируются как ответы по 74 пунктам.

Матрица факторных нагрузок оставшихся 39 утверждений приведена в таблице 11, а ее анализ: 1) показывает глубокую взаимосвязь компонентов самоорганизации между собой; 2) косвенно подтверждает представление о том, что каждый компонент самоорганизации может рассматриваться как

совокупность мини-компонентов, повторяющих по составу и структуре «большую» самоорганизацию.

Таблица 11

Матрица факторных нагрузок

№ утв- ния	Факторы						№ утв- ния	Факторы					
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
	Ц/п	АС	Пл	ВУ	С/к	Кор		Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
2	0,415			0,260		0,291	35				0,627		
3						-0,601	37	0,290	0,376		0,315		
4	0,639						40						0,619
5						0,660	44		0,433		0,575		
6	0,545						46		0,268	0,513	0,238		
9						-0,485	47	0,322					0,423
10	0,420			0,217			48		0,684				
12	0,320		0,235		0,535		49		0,250		0,657		
13	0,514			0,308	0,228		50		0,509	0,291	0,379		
14	0,356		0,257	-0,259		-0,232	51		0,318		0,355		
15					0,645		53			0,631			
16	0,502			0,357			57		0,244	0,368	0,298		0,316
19	0,562					0,427	58						0,678
22			0,652				59		0,485	0,352			
23	0,255		0,304		0,413		62	0,353	0,271				0,231
24						0,705	64		0,405		0,347		
26						0,631	68	0,690					
29		0,449				-0,273	69		0,315	0,410	0,303		
33					0,712		70			0,611			
34		0,217				-0,633							
Количество утверждений по шкале								14	14	11	15	10	10
Собственное значение (λ)								3,482	2,506	2,667	3,644	3,138	1,911
Доля дисперсии								0,089	0,064	0,068	0,093	0,080	0,049

Таким образом, после информативного и факторного анализов из 70 утверждений (пунктов) предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» осталось только 39, которые и составили итоговую версию опросника (Приложение 11). Вся дальнейшая работа проводилась с этой версией опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС). При этом для удобства сравнения результатов в данной главе все номера утверждений указываются по предварительному варианту опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», включавшему 70 утверждений.

Содержательный анализ факторной нагрузки выявил некоторые моменты, предположить наличие которых до проведения анализа было сложно:

1. Целеполагание (шкала «Целеполагание») тесно связано с волевыми усилиями (шкала «Волевые усилия»). Так, уровень целеполагания (см. табл. 11) зависит от умения мобилизовать собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий (утверждение № 2), от умения подчинять свои действия принятым решениям (утверждение № 13), от умения преодолевать ситуативные желания, отвлекающие от поставленной цели (утверждение № 16) и др.

2. Взаимосвязь коррекции (шкала «Коррекция») и волевых качеств (шкала «Волевые усилия»), обнаруженная в утверждениях № 2 («Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий») и № 14 («Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты»), показывает, что для реальных действий необходимо наличие, как коррекции, так и волевых усилий.
3. Коррекция (шкала «Коррекция») имеет отрицательную взаимосвязь с анализом ситуации (шкала «Анализ ситуации»): чем выше один показатель, тем ниже другой. Это демонстрирует факторная нагрузка (см. табл. 11) утверждений № 29 («Я смущаюсь, когда становлюсь “центром внимания”») и № 34 («Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях»).
4. Действенный самоконтроль (шкала «Самоконтроль») возможен только при наличии развитого целеполагания (шкала «Целеполагание»), анализа ситуации (шкала «Анализ ситуации») и планирования (шкала «Планирование»), что подтверждает факторная нагрузка утверждений № 12; 23; 37; 46; 50 и др.

3.3. Устойчивость распределения суммарных баллов и корреляционный анализ шкал и утверждений опросника

Устойчивость распределения суммарных баллов служит доказательством репрезентативности тестовых норм (Общая психодиагностика, 2000, с. 95). Традиционный способ доказательства устойчивости сводится к демонстрации хорошего приближения эмпирического распределения к какому-либо теоретическому (нормальному распределению, гамма-распределению, пуассоновскому распределению и т.п.). Но если эмпирическое распределение не приближается к теоретическому даже при значительном увеличении объема выборки, то используют более общий индуктивный метод доказательства. Например, строят таблицу перевода сырых баллов в нормализованную шкалу по данным всей выборки и применяют ее для каждого испытуемого из половины выборки: если распределение нормализованных баллов из половины выборки хорошо приближается к нормальному, то это значит, что заданные таблицами нормализации тестовые нормы определены устойчиво.

Поскольку большинство методов математической статистики (парные коэффициенты корреляции, линейные регрессионные модели, методы дискриминантного анализа, основные правила проверки статистических гипотез и др.) разработаны применительно к случаям нормального распределения, то желательно, чтобы исходные данные имели нормальный закон распределения. Хотя как отмечает А.Г. Шмелев: «Априорная предпосылка нор-

мальности распределения тестовых баллов основывается скорее на принципах операционального удобства, чем на теоретической необходимости» (Общая психодиагностика, 2000, с. 97).

Предварительная визуальная проверка шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», позволяющая дать качественную оценку характеристик распределения, проводилась при помощи гистограмм с наложенными на них кривыми нормального распределения. Гистограммы были построены в статистическом пакете обработки данных STATISTICA 6.0 (модуль «Основные статистики и таблицы» раздела «Описательная статистика»), и позволяют говорить о том, что все шкалы опросника имеют распределения, близкие к нормальному.

Выводы визуальной проверки были подтверждены с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, используемого для проверки нормальности эмпирического распределения и реализованного в статистическом пакете обработки данных STATISTICA 6.0 (модуль «Основные статистики и таблицы» раздела «Таблицы частот», страница «Нормальность»).

Согласно критерию Колмогорова-Смирнова, если вычисленная D -статистика значима (на экране эта строка имеет красный цвет), то нулевая гипотеза о нормальном распределении данных отвергается, так как различия между эмпирическим распределением данных и нормальным распределением достоверны. В этом случае абсолютная величина максимальной разности между эмпирическими и теоретическими накопленными частотами D_{\max} должна быть не меньше критического значения $D_{кр}$ (Сидоренко Е.В., 2001, с. 148).

По шкалам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» строк красного цвета на экране программы STATISTICA 6.0 не было, поскольку для 417 наблюдений $D_{кр} = 0,066601$ при уровне значимости $p = 0,05$ и $D_{кр} = 0,079824$ при уровне значимости $p = 0,01$ (Сидоренко Е.В., 2001, с. 329), что, как видно из таблицы 12, больше D_{\max} любой из шкал опросника. Следовательно, нулевая гипотеза не отвергается и распределение суммарных баллов по всем шкалам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» имеет хорошее приближение к нормальному закону распределения.

Положительные результаты проверки согласованности эмпирического распределения с нормальным означают, что полученное распределение суммарных баллов можно рассматривать как устойчивое, то есть репрезентативное по отношению к генеральной совокупности, и, следовательно, позволяющее определять на его основе репрезентативные тестовые нормы.

Корреляционный анализ представляет собой статистический метод выявления взаимосвязей между признаками. При этом корреляционная взаимосвязь не указывает причинно-следственных отношений между признаками, а говорит лишь о наличии связи, причина которой может находиться как в одном из признаков, так и вне их обоих. Интерпретация результатов корреляционного анализа заключается в объяснении полученных связей на основе теоретических положений и здравого смысла.

Таблица 12

Абсолютная величина максимальной разности
между эмпирическими и теоретическими накопленными частотами

Шкала опросника	Количество наблюдений	D_{\max}
Целеполагание	417	0,061904
Анализ ситуации	417	0,043220
Планирование	417	0,052734
Самоконтроль	417	0,030776
Коррекция	417	0,064757
Волевые усилия	417	0,061677
Уровень самоорганизации	417	0,040720

Интеркорреляции шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», полученные с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 на выборке из 417 испытуемых с уровнем значимости $p < 0,0001$, приведены в таблице 13.

Таблица 13

Интеркорреляции шкал опросника
«Диагностика особенностей самоорганизации»

Шкала опросника	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ	СО
Целеполагание	0,55	0,65	0,70	0,42	0,76	0,88
Анализ ситуации		0,83	0,88		0,43	0,78
Планирование			0,86		0,46	0,85
Самоконтроль					0,53	0,89
Коррекция					0,50	0,40
Волевые усилия						0,78

Из таблицы видно, что уровень корреляционных связей всех частных шкал опросника с показателем общего уровня самоорганизации находится в пределах от умеренного до сильного: минимальный коэффициент корреляции у шкалы «Уровень самоорганизации» со шкалой «Коррекция» (0,40), а максимальный – со шкалой «Самоконтроль» (0,89). Кроме того, все частные шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в умеренной, средней или сильной степени коррелируют между собой, за исключением шкалы «Коррекция», у которой отсутствуют значимые корреляции со шкалами «Анализ ситуации», «Планирование» и «Самоконтроль». Анализ коэффициентов корреляции шкал опросника, приведенные в таблице 13, подтверждает выводы, полученные в результате факторного анализа утверждений опросника.

Корреляция пунктов опросника с его шкалами показала (таблица 14), что подавляющая часть утверждений, относящаяся к компонентам самоорганизации, имеет корреляционные связи ($p < 0,0001$) различной силы со всеми остальными шкалами. При этом коэффициент корреляции пункта с теми частными шкалами, к которым он относится практически всегда (кроме

шкал «Анализ ситуации», «Волевые усилия» и «Самоконтроль» в утверждении № 14 «Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты») значительно выше, чем с остальными шкалами, что также подтверждает результаты факторного анализа утверждений опросника.

Таблица 14

Корреляции шкал и пунктов опросника
«Диагностика особенностей самоорганизации»

Шкала опрос- ника	№ утверждения									
	2	3	4	5	6	9	10	12	13	14
Ц/п	0,47	-0,31	0,57	0,29	0,61		0,48	0,53	0,61	0,36
АС			0,21		0,27		0,25	0,44	0,26	0,33
Пл			0,27		0,32		0,28	0,55	0,31	0,45
С/к			0,29		0,39		0,31	0,59	0,43	0,34
Кор	0,50	-0,67	0,22	0,62	0,29	-0,48			0,32	-0,24
ВУ	0,53	-0,36	0,33	0,29	0,38		0,47	0,28	0,62	
СО	0,40	-0,29	0,40	0,31	0,49		0,41	0,55	0,54	0,26
	15	16	19	22	23	24	26	29	33	34
Ц/п	0,43	0,56	0,64	0,23	0,54	0,34	0,25		0,26	-0,21
АС	0,48	0,21	0,19	0,22	0,39			0,33	0,46	0,27
Пл	0,51	0,25	0,30	0,50	0,58				0,42	
С/к	0,65	0,30	0,32	0,29	0,58				0,59	
Кор		0,31	0,55			0,66	0,62	-0,47		-0,66
ВУ	0,28	0,57	0,46		0,33	0,37	0,28			-0,23
СО	0,51	0,47	0,53	0,34	0,56	0,38	0,28		0,42	
	35	37	40	44	46	47	48	49	50	51
Ц/п	0,26	0,51	0,27	0,40	0,39	0,53	0,29	0,37	0,51	0,30
АС	0,32	0,57		0,63	0,56	0,27	0,55	0,60	0,69	0,49
Пл	0,31	0,46		0,47	0,63	0,30	0,38	0,49	0,68	0,37
С/к	0,50	0,57	0,20	0,65	0,57	0,31	0,37	0,67	0,69	0,50
Кор			0,23			0,33				
ВУ		0,29	0,54	0,26	0,31	0,60	0,23	0,24	0,38	0,24
СО	0,33	0,53	0,33	0,53	0,57	0,50	0,40	0,53	0,67	0,43
	53	57	58	59	62	64	68	69	70	
Ц/п	0,35	0,38	0,32	0,28	0,51	0,32	0,64	0,28	0,47	
АС	0,44	0,61		0,61	0,42	0,53	0,28	0,57	0,54	
Пл	0,64	0,61	0,24	0,56	0,33	0,38	0,34	0,61	0,71	
С/к	0,46	0,60	0,24	0,44	0,36	0,51	0,34	0,56	0,55	
Кор			0,28				0,32			
ВУ	0,26	0,51	0,57	0,22	0,52	0,27	0,39	0,23	0,34	
СО	0,47	0,59	0,39	0,43	0,50	0,43	0,50	0,50	0,60	

3.4. Надежность опросника

Надежность опросника характеризуется двумя показателями:

- Устойчивостью (ретестовой надежностью), отражающей стабильность во времени результатов опросника, проведенного на той же выборке.
- Согласованностью (одномоментной надежностью), отражающей внутреннюю согласованность пунктов, входящих в одни и те же шкалы.

Ретестовая надежность опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» проверялась на выборке из 119 студентов. Специалисты имеют разные точки зрения по поводу перерыва между первым и вторым обследованиями: от двух недель по А.Г. Шмелеву (Общая психодиагностика, 2000), до шести месяцев по А. Анастази (2001). Исходя из указанных рекомендаций и, учитывая особенности учебного процесса испытуемых, второе обследование было проведено через шесть недель после первого.

Для вычисления коэффициента ретестовой надежности (Общая психодиагностика, 2000, с. 102) подсчитывался коэффициент корреляции Пирсона (раздел «Корреляционные матрицы» модуля «Основные статистики и таблицы» статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0) между показателями одноименных шкал опросника, полученными в результате первого и второго обследования.

Степень корреляционных связей (таблица 15), рассчитанных при уровне значимости $p < 0,0001$, оказалась средней или сильной для всех шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», что позволяет говорить о стабильности во времени результатов опросника.

Таблица 15

Коэффициенты корреляции между одноименными шкалами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» по результатам двух обследований

Шкала опросника	Коэффициент корреляции
Целеполагание	0,63
Анализ ситуации	0,74
Планирование	0,73
Самоконтроль	0,66
Коррекция	0,65
Волевые усилия	0,59
Уровень самоорганизации	0,71

Одномоментная надежность (согласованность) опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», позволяющая оценить надежность опросника при однократном его предъявлении, измерялась на выборке, включавшей 417 испытуемых. Для интегральной

шкалы «Уровень самоорганизации» внутренняя надежность не рассчитывалась, так как сумма баллов для данной шкалы подсчитывается путем сложения суммарных баллов частных шкал.

Простейший способ измерения согласованности состоит в коррелировании параллельных форм шкал теста (Общая психодиагностика, 2000, с. 104), которые чаще всего получают расщеплением (отсюда и название метода – метод расщепления) пунктов шкал на «четную» и «нечетную» половины. По каждой из двух половин шкал опросника, для каждого испытуемого вычисляется суммарный балл, и между двумя рядами полученных баллов подсчитывается допустимый (с учетом уровня измерения) коэффициент корреляции. Полученный в результате корреляции двух половин шкалы коэффициент характеризует надежность лишь половины шкалы. Для нахождения надежности целой шкалы используется формула Спирмена-Брауна.

Метод расщепления удобен и легок в вычислениях и его применяют, когда требуется быстрая оценка одномоментной надежности теста. Однако делить шкалу на две половины можно разными способами, и каждый раз получаются несколько разные коэффициенты надежности. Поэтому наиболее эффективным методом измерения согласованности теста, по мнению П. Клайна (1994, с. 171), является вычисление коэффициента α .

Коэффициента α позволяет оценить синхронную надежность шкал теста, которой соответствует разбиение каждой шкалы опросника на такое количество частей, сколько в ней отдельных пунктов. Коэффициент α вычислялся по формуле Кронбаха (Общая психодиагностика, 2000, с. 105):

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k S_j^2}{S_x^2} \right),$$

(1)

где k – количество пунктов шкалы опросника;

S_j^2 – дисперсия по j -му пункту шкалы;

S_x^2 – дисперсия суммарных баллов по всей шкале.

Значения дисперсий были получены с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 (раздел «Описательная статистика» модуля «Основные статистики и таблицы»).

Оценка статистической значимости коэффициента α производилась по критерию Дж. Китса (Общая психодиагностика, 2000, с. 105):

$$\chi_{n-1}^2 = \frac{k(n-1)}{k(1-\alpha) + \alpha},$$

(2)

где χ_{n-1}^2 – эмпирическое значение статистики χ^2 с $n-1$ степенью свободы;

k – количество пунктов шкалы опросника;

n – количество наблюдений (испытуемых);

α – надежность.

Критическое значение $\chi_{кр}^2$ рассчитывалось с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 (раздел «Распределения» модуля «Вероятностный калькулятор»). Критическое значение $\chi_{кр}^2$ при $\alpha = 0,0001$, $df = 416$ и включенной опции «Обратная функция распределения», которую необходимо выставлять при вычислениях критического значения χ^2 (Салин В.Н., Чурилова Э.Ю., 2002, с. 56), составляет 317,175. Расчетные значения χ^2 для шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» (таблица 16) значительно превышают критическое, что говорит о достаточной согласованности и внутренней надежности шкал опросника.

Таблица 16

Расчетные значения χ^2 для шкал
опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»

Показатели	Шкалы опросника					
	Ц/п	АС	Пл	ВУ	С/к	Кор
Количество пунктов по шкале	14	14	11	10	15	10
Коэффициент α	0,890	0,878	0,976	0,952	0,896	0,977
Расчетное значение χ^2	2396, 7	2252,1	3690, 3	2905,0	2540, 7	3446,6

А.Г. Шмелев отмечает, что «надежность теста обеспечивается надежностью пунктов, из которых он состоит» (Общая психодиагностика, 2000, с. 107). Поскольку все утверждения опросника были подвергнуты информативному и факторному анализу, а полученный в результате этого отбора опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» продемонстрировал хороший уровень устойчивости и согласованности, то дополнительный анализ надежности отдельных пунктов теста не проводился.

3.5. Валидность опросника

Валидность (обоснованность) всякой процедуры измерения состоит в однозначности (устойчивости) получаемых результатов относительно измеряемых свойств объектов, то есть относительно предмета измерения (Общая психодиагностика, 2000, с. 112). Устойчивость теста относительно испытуемых (надежность теста) является необходимым, но не достаточным условием его устойчивости относительно измеряемых свойств испытуемых (валидность теста), и, следовательно, валидность теста не может превышать его надежность. Поэтому при конструировании психологических тестов следующим этапом после проверки надежности теста является его валидизация.

Различают два основных вида валидности – **содержательную** и **эмпирическую**. Содержательная валидность определяется наличием в тесте пунктов, направленных на проверку всех компонентов исследуемого явления (измеряемой тестом области поведения). Поскольку опросник «Диагно-

стика особенностей самоорганизации» содержит шкалы, соответствующие каждому из выделенных в результате теоретического анализа компонентов самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и волевые усилия), а все пункты опросника прошли экспертизу на их соответствие содержанию предмета измерения, то можно констатировать, что опросник отвечает требованиям содержательной валидности (Общая психодиагностика, 2000, с. 114).

Эмпирическая валидность измеряется с помощью статистического коррелирования: подсчитываются корреляции двух рядов значений – баллов по тесту и показателей по внешнему параметру, избранному в качестве критерия валидности. О конструктивной эмпирической валидности теста говорят, если в качестве внешнего параметра избирается психологический критерий. Если в качестве внешнего параметра избираются социально-прагматические критерии, обладающие непосредственной ценностью для определенных областей практики, то такая эмпирическая валидность называется прагматической или критериальной валидностью. В области педагогической психологии основным критерием прагматической валидности является «успеваемость» (Общая психодиагностика, 2000, с. 114).

Конструктивная валидность опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» проверялась путем расчета коэффициентов корреляции между его шкалами и шкалами следующих опросников:

1. Опросник диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» В.И. Моросановой и Е.М. Коноз.
2. Опросник «Способность самоуправления», разработанный под руководством Н.М. Пейсахова.
3. Опросник стилей деятельности «СД» А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой, представляющий собой модифицированный и адаптированный вариант опросника LSQ П. Хони и А. Мэмфорда.

Расчеты производились с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 (раздел «Корреляционные матрицы» модуля «Основные статистики и таблицы») на выборке из 109 испытуемых. Коэффициенты корреляции и уровни значимости шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» со шкалами опросника «ССП-98» приведены в таблице 17, со шкалами опросника «Способность самоуправления» – в таблице 18, со шкалами опросника «СД» – в таблице 19.

Как видно из таблицы 17, все шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» имеют статистически достоверные связи со шкалой «Общий уровень саморегуляции» опросника «ССП-98»: минимальный коэффициент корреляции наблюдается у шкалы «Коррекция» ($r = 0,19, p < 0,05$) и максимальный – у шкалы «Уровень самоорганизации» ($r = 0,50, p < 0,0001$).

Шкала «Самостоятельность» опросника «ССП-98» взаимосвязана только со шкалой «Коррекция» ($r = 0,20, p < 0,05$) опросника «Диагностика особенностей самоорганизации». Среди

частных шкал двух опросников шкала «Коррекция» имеет максимальный коэффициент корреляции – со шкалой «Гибкость» опросника «ССП-98» ($r = 0,38, p < 0,0001$). Шкала «Гибкость» имеет значимые связи также со шкалами «Целеполагание» ($r = 0,22, p < 0,05$), «Волевые усилия» ($r = 0,27, p < 0,01$) и «Уровень самоорганизации» ($r = 0,28, p < 0,01$) опросника ДОС.

Таблица 17

Коэффициенты корреляции и уровни значимости
шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»
со шкалами опросника «ССП-98»

Шкалы опросника «ССП-98»	Шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»						
	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ	СО
Планирование	0,30 $p < 0,01$	0,31 $p < 0,01$	0,35 $p < 0,001$	0,32 $p < 0,001$			0,31 $p < 0,001$
Моделирование	0,25 $p < 0,01$		0,19 $p < 0,05$	0,20 $p < 0,05$		0,21 $p < 0,05$	0,24 $p < 0,05$
Программирование			0,21 $p < 0,05$				
Оценивание результатов	0,27 $p < 0,01$			0,22 $p < 0,05$		0,22 $p < 0,05$	0,24 $p < 0,05$
Гибкость	0,22 $p < 0,05$				0,38 $p < 0,0001$	0,27 $p < 0,01$	0,28 $p < 0,01$
Самостоятельность					0,20 $p < 0,05$		
Общий уровень саморегуляции	0,47 $p < 0,0001$	0,38 $p < 0,0001$	0,45 $p < 0,0001$	0,44 $p < 0,0001$	0,19 $p < 0,05$	0,33 $p < 0,001$	0,50 $p < 0,0001$

Шкала «Оценивание результатов» опросника «ССП-98» взаимосвязана со шкалами «Целеполагание» ($r = 0,27, p < 0,01$), «Самоконтроль» ($r = 0,22, p < 0,05$), «Волевые усилия» ($r = 0,22, p < 0,05$) и «Уровень самоорганизации» ($r = 0,24, p < 0,05$) опросника «Диагностика особенностей самоорганизации». Шкала «Программирование» опросника «ССП-98» имеет статистически достоверные связи ($r = 0,21, p < 0,05$) только со шкалой «Планирование» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», что говорит о схожести данных шкал.

У шкалы «Моделирование» опросника «ССП-98» отсутствует значимая взаимосвязь только со шкалами «Анализ ситуации» и «Коррекция» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», а у шкалы «Планирование» опросника «ССП-98» – со шкалами «Волевые усилия» и «Коррекция» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации».

Наиболее высокие коэффициенты корреляции шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» были получены со шкалой «Общая способность самоуправления» опросника «Способность самоуправле-

ния» (см. табл. 18): от 0,52 ($p < 0,0001$) по шкале «Волевые усилия» до 0,73 ($p < 0,0001$) по шкале «Уровень самоорганизации». При этом у шкалы «Коррекция» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» статистически достоверные связи со шкалой «Общая способность самоуправления» опросника «Способность самоуправления» отсутствуют.

Таблица 18

Коэффициенты корреляции и уровни значимости шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» со шкалами опросника «Способность самоуправления»

Шкалы опросника «Способность самоуправления»	Шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»						
	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ	СО
Анализ противоречий					0,52 $p < 0,0001$	0,22 $p < 0,05$	0,20 $p < 0,05$
Прогнозирование	0,29 $p < 0,01$	0,29 $p < 0,01$	0,27 $p < 0,01$	0,33 $p < 0,001$		0,22 $p < 0,05$	0,29 $p < 0,01$
Целеполагание	0,46 $p < 0,0001$	0,52 $p < 0,0001$	0,50 $p < 0,0001$	0,49 $p < 0,0001$		0,32 $p < 0,001$	0,49 $p < 0,0001$
Планирование	0,38 $p < 0,0001$	0,41 $p < 0,0001$	0,47 $p < 0,0001$	0,44 $p < 0,0001$		0,30 $p < 0,01$	0,43 $p < 0,0001$
Критерии оценки качества	0,38 $p < 0,0001$	0,23 $p < 0,05$	0,25 $p < 0,01$	0,26 $p < 0,01$		0,34 $p < 0,001$	0,34 $p < 0,001$
Принятие решения	0,25 $p < 0,01$	0,43 $p < 0,0001$	0,39 $p < 0,0001$	0,34 $p < 0,001$			0,33 $p < 0,001$
Самоконтроль	0,50 $p < 0,0001$	0,53 $p < 0,0001$	0,52 $p < 0,0001$	0,56 $p < 0,0001$		0,38 $p < 0,0001$	0,54 $p < 0,0001$
Коррекция					-0,28 $p < 0,01$		
Общая способность самоуправления	0,67 $p < 0,0001$	0,68 $p < 0,0001$	0,70 $p < 0,0001$	0,72 $p < 0,0001$		0,52 $p < 0,0001$	0,73 $p < 0,0001$

Шкала «Коррекция» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» имеет положительный коэффициент корреляции ($r = 0,52$, $p < 0,0001$) только со шкалой «Анализ противоречий» и отрицательный коэффициент корреляции ($r = -0,28$, $p < 0,01$) только со шкалой «Коррекция» опросника «Способность самоуправления».

Шкалы «Целеполагание», «Анализ ситуации», «Планирование» и «Самоконтроль» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» значимо положительно взаимосвязаны со всеми шкалами опросника «Способность самоуправления», кроме шкал «Анализ противоречий» и «Коррекция». Шкала «Волевые усилия» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» имеет положительные коэффициенты корреляции со всеми шкалами опросника «Способность самоуправления», кроме шкал «Принятие реше-

ния» и «Коррекция». Шкала «Уровень самоорганизации» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» имеет достоверные положительные связи со всеми шкалами опросника «Способность самоуправления», кроме шкалы «Коррекция».

Как видно из таблицы 19, наибольший уровень самоорганизации имеют Прагматики (коэффициент корреляции с результатами по шкале «Уровень самоорганизации» равен 0,59, $p < 0,0001$), затем следуют Теоретики ($r = 0,41$, $p < 0,0001$) и Рефлексирующие ($r = 0,38$, $p < 0,0001$). Деятели значимых корреляций с уровнем самоорганизации не имеют.

Таблица 19

Коэффициенты корреляции и уровни значимости
шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»
со шкалами опросника стилей деятельности «СД»

Шкалы опросника «СД»	Шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»						
	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ	СО
Деятель		-0,22 $p < 0,05$	-0,21 $p < 0,05$		0,52 $p < 0,0001$		
Рефлексирующий	0,36 $p < 0,001$	0,50 $p < 0,0001$	0,51 $p < 0,0001$	0,42 $p < 0,0001$	-0,24 $p < 0,05$		0,38 $p < 0,0001$
Теоретик	0,42 $p < 0,0001$	0,45 $p < 0,0001$	0,50 $p < 0,0001$	0,44 $p < 0,0001$	-0,21 $p < 0,05$	0,26 $p < 0,01$	0,41 $p < 0,0001$
Прагматик	0,52 $p < 0,0001$	0,56 $p < 0,0001$	0,54 $p < 0,0001$	0,62 $p < 0,0001$		0,45 $p < 0,0001$	0,59 $p < 0,0001$

Прагматики имеют высокие положительные коэффициенты корреляции со всеми этапами процесса самоорганизации, кроме коррекции. У Теоретиков результаты похожие, хотя их коэффициенты корреляции несколько ниже, чем у Прагматиков. При этом у Теоретиков появляется одно качественное отличие от Прагматиков – они имеют отрицательный коэффициент корреляции с коррекцией ($r = -0,21$, $p < 0,05$), показывающий, что ростом результатов по шкале «Теоретик» опросника LSQ, у человека снижается гибкость в деятельности.

Самый высокий отрицательный коэффициент корреляции с коррекцией ($r = -0,24$, $p < 0,05$) имеется у Рефлексирующих, которые к тому же не имеют значимых корреляций с волевыми усилиями, что хорошо соответствует описанию данного стиля деятельности.

Предсказуемые результаты были получены и по Деятелям. У них единственных обнаружена положительная корреляция с коррекцией ($r = 0,52$, $p < 0,0001$) и выявлены отрицательные коэффициенты корреляции с анализом ситуации ($r = -0,22$, $p < 0,05$) и планированием ($r = -0,21$, $p < 0,05$).

Таким образом, результаты корреляционного анализа шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» со шкалами опросников

«ССП-98», «Способность самоуправления» и «СД» показали, что опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» отвечает требованиям конструктивной валидности. Дополнительным подтверждением конструктивной валидности опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» служат приведенные в следующей главе результаты коррелирования шкал разработанного опросника с общепризнанными психологическими методиками (УСК, ДМО и др.).

В качестве внешнего критерия для проверки прагматической валидности опросника была избрана (как это широко принято в педагогической психологии) учебная успеваемость. Выборка составила 164 человека – студентов второго курса Московского государственного строительного университета. Успеваемость студентов вычислялась как средний балл экзаменационных оценок, полученных студентами за первый год (два семестра) обучения. Было выдвинуто предположение, что учебная успеваемость взаимосвязана как с общим уровнем развития самоорганизации студентов, так и с уровнем развития у них отдельных компонентов самоорганизации.

Организация выборки при критериальной валидации зависит от временного статуса критерия. Если, как в нашем случае, этот критерий – событие в прошлом (ретроспективная валидизация), то к участию в психодиагностическом обследовании достаточно привлечь только тех испытуемых, которые оказались на экстремальных полюсах по этому критерию (Общая психодиагностика, 2000, с. 115-116). В результате применяется метод экстремальных (контрастных) групп.

Для проверки критериальной валидности опросника в выборке было выделено две экстремальные группы по успеваемости: 47 человек с высоким средним баллом за первый курс – «успешная» группа (от 4,6 до 5 баллов включительно) и 41 человек с низким баллом – «неуспешная» группа (до 3,5 баллов включительно).

Между шкалами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» и средним баллом успеваемости с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 подсчитывался коэффициент корреляции. Статистически достоверные связи приведены в таблице 20. Как видно из таблицы, у успешных студентов все шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» имеют умеренные или средние по силе корреляционные связи с учебной успеваемостью. При этом наилучший уровень значимости ($p < 0,0001$) и максимальную величину имеют коэффициенты корреляции со шкалами «Целеполагание» ($r = 0,56$) и «Уровень самоорганизации» ($r = 0,54$).

У неуспешных студентов значимых коэффициентов корреляции всего два и оба они являются отрицательными: со шкалой «Анализ ситуации» ($r = -0,33$, $p < 0,05$) и со шкалой «Уровень самоорганизации» ($r = -0,35$, $p < 0,05$). Коэффициент корреляции учебной успеваемости студентов неуспешной группы со шкалой «Самоконтроль» ($r = -0,29$) имеет недостаточный уровень достоверности ($p < 0,1$).

Коэффициенты корреляции шкал опросника
«Диагностика особенностей самоорганизации» с успеваемостью студентов

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Уровень значимости по успешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе	Уровень значимости по неуспешной группе
Целеполагание	0,56	$p < 0,0001$		
Анализ ситуации	0,42	$p < 0,01$	-0,33	$p < 0,05$
Планирование	0,37	$p < 0,01$		
Самоконтроль	0,44	$p < 0,01$		
Коррекция	0,34	$p < 0,05$		
Волевые усилия	0,48	$p < 0,001$		
Уровень самоорганизации	0,54	$p < 0,0001$	-0,35	$p < 0,05$

Полученные результаты, свидетельствующие о том, что учебная успеваемость успешно обучающихся студентов взаимосвязана с уровнем развития у них как отдельных компонентов самоорганизации, так и интегрального показателя самоорганизации, подтверждают критериальную валидность опросника. Более детальный анализ взаимосвязи шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» с учебной успеваемостью студентов и другими социально-прагматические критериями приведен в следующих разделах.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» обладает достаточной степенью надежности и валидности и, следовательно, может использоваться для диагностики особенностей самоорганизации.

ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ САМООРГАНИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ С УСПЕШНОСТЬЮ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эмпирическое исследование связи компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности было разделено на три этапа:

1. Изучение связи компонентов самоорганизации с успешностью обучения студентов.
2. Изучение связи личностных качеств студентов с успешностью учебной деятельности.
3. Изучение связи личностных качеств студентов с компонентами самоорганизации.

Исследование проводилось в 2001-2003 гг. и включало диагностику: особенностей самоорганизации; уровня субъективного контроля; уровня рефлексивности; уровня интеллекта; особенностей межличностных отношений; деловых качеств, обеспечивающих эффективность человека в управленческой деятельности; учебной деятельности (успеваемость).

Диагностика уровня субъективного контроля осуществлялась с помощью опросника уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинд (1993). Данная методика позволяет выявить степень независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, развитость чувства личной ответственности за происходящие с ним события.

Уровень рефлексивности диагностировался по опроснику рефлексивности В.Н. Карандашева (1994), позволяющему оценить степень осознанности человеком собственных психических процессов и состояний.

Диагностика уровня интеллекта производилась с помощью «Стандартных прогрессивных матриц» Равена. Этот тест, разработанный английским психологом Дж. Равеном и предназначенный для измерения уровня интеллектуального развития (прежде всего невербального интеллекта), относится к культурно-инвариантным тестам, так как его показатели в минимальной степени зависят от наличия знаний, обусловленных жизнью и определенной культурой.

Особенности межличностных отношений выявлялись с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) – варианта интерперсональной диагностики Тимоти Лири в модификации Л.Н. Собчик (2000), позволяющей исследовать широкий спектр социально-психологических особенностей личности, включая, в том числе, и преобладающий стиль поведения с окружающими лицами.

Для выявления деловых качеств, обеспечивающих эффективность человека в управленческой деятельности, использовался опросник М. Вудко-

ка и Д. Фрэнсиса (1991) «Анализ своих ограничений», содержащий одиннадцать шкал, в том числе такие, как умение управлять собой, наличие четких ценностей, наличие четких личных целей, творческий подход, умение влиять на окружающих и др.

Для обработки результатов применялись следующие методы математической статистики: корреляционный анализ, метод корреляционных плеяд и методы описательной статистики.

Основная выборка испытуемых составила 178 человек – студентов второго курса Московского государственного строительного университета. Все испытуемые в зависимости от учебной успеваемости, которая вычислялась как средний балл экзаменационных оценок, полученных студентами за второй семестр первого курса, были разделены на 3 группы:

1. Группа успешно обучающихся студентов («успешные») со среднеарифметическим баллом от 4,6 включительно и выше. Таких оказалось 55 человек.
2. Группа неуспешно обучающихся студентов («неуспешные») со среднеарифметическим баллом от 3,5 включительно и ниже – 51 человек.
3. Все остальные, имеющие среднеарифметический показатель выше 3,5 и ниже 4,6, обозначенные как «среднеуспевающие» – 72 человека.

Если группы выделялись по другим критериям или количество испытуемых в группе отличалось от вышеуказанного, то в этом случае количество испытуемых в каждой группе приводится при описании результатов соответствующего обследования.

4.1. Связь компонентов самоорганизации студентов с успешностью в учебной деятельности

Исследование взаимосвязи уровня самоорганизации и ее отдельных компонентов с успеваемостью студентов по семестрам показало, что среднеарифметический балл экзаменационных оценок, полученных студентами за первый семестр первого курса, у успешных студентов (54 человека) значимо коррелирует (таблица 21) со следующими шкалами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»: «Планирование» ($r = 0,55, p < 0,0001$), «Целеполагание» ($r = 0,44, p < 0,001$), «Самоконтроль» ($r = 0,42, p < 0,01$), «Уровень самоорганизации» ($r = 0,42, p < 0,01$), «Волевые усилия» ($r = 0,40, p < 0,01$) и «Анализ ситуации» ($r = 0,29, p < 0,05$).

Во втором и последующих семестрах картина взаимосвязи среднеарифметического балла экзаменационных оценок, полученных успешными студентами за данный семестр, с компонентами самоорганизации несколько меняется (таблица 22): на первое место выходит анализ ситуации ($r = 0,62, p < 0,0001$), затем идет самоконтроль ($r = 0,54, p < 0,0001$), уровень самоорганизации ($r = 0,46, p < 0,001$), волевые усилия ($r = 0,45, p < 0,001$), планирование ($r = 0,40, p < 0,01$) и целеполагание ($r = 0,29, p < 0,05$).

Таблица 21

Взаимосвязь компонентов и уровня
самоорганизации студентов с успеваемостью в I семестре

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание	0,44	
Анализ ситуации	0,29	
Планирование	0,55	
Самоконтроль	0,42	
Волевые усилия	0,40	
Уровень самоорганизации	0,42	-0,37

Таблица 22

Взаимосвязь компонентов и уровня
самоорганизации студентов с успеваемостью во II семестре

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание	0,29	-0,30
Анализ ситуации	0,62	-0,24
Планирование	0,40	-0,39
Самоконтроль	0,54	
Волевые усилия	0,45	
Уровень самоорганизации	0,46	-0,24

Ведущая роль планирования в первом семестре объясняется, вероятнее всего, тем, что на начальном этапе обучения самостоятельный анализ ситуации является малоэффективным (поскольку студенты еще не освоили вузовские требования), тогда как тщательное планирование, основанное на рекомендациях сотрудников деканата и преподавателей, позволяет легче «вписаться» в новую обстановку. Во втором семестре успешные студенты могут уже самостоятельно выбирать точки приложения своих сил, и поэтому возрастает значение анализа ситуации.

У неуспешных студентов (50 человек) в первом семестре имеется значимая отрицательная корреляция успеваемости только с уровнем самоорганизации ($r = -0,37, p < 0,01$). Во втором семестре у неуспешных студентов появляются два значимых коэффициентов корреляции, и оба они также являются отрицательными: со шкалой «Планирование» ($r = -0,39, p < 0,01$) и со шкалой «Целеполагание» ($r = -0,30, p < 0,05$). Коэффициенты корреляции учебной успеваемости студентов неуспешной группы со шкалами «Анализ ситуации» ($r = -0,24$) и «Уровень самоорганизации» ($r = -0,24$), имеют недостаточный уровень достоверности ($p < 0,1$).

У среднеуспевающих студентов в первом семестре (74 человека) достоверные корреляционные связи с успеваемостью отсутствовали, а во втором семестре появилась отрицательная корреляция средней силы ($r = -0,54$, $p < 0,0001$) со шкалой «Коррекция».

Проводился корреляционный анализ показателей опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» с успеваемостью студентов (вся выборка) по отдельным дисциплинам. Приведем наиболее значимые из полученных результатов.

Успеваемость студентов по «Информатике» имеет обратные корреляции с уровнем самоорганизации ($r = -0,31$, $p < 0,0001$), волевыми усилиями ($r = -0,27$, $p < 0,001$) и целеполаганием ($r = -0,26$, $p < 0,001$). Оценки по «Высшей математике» и «Строительным материалам» имеют прямую корреляцию с планированием (соответственно $r = 0,24$ и $r = 0,26$ при $p < 0,001$) и самоконтролем ($r = 0,21$ и $r = 0,18$ при $p < 0,01$).

Если рассматривать только студентов, сдавших экзамены по соответствующим дисциплинам на «отлично» и «хорошо», то появляются более значимые корреляции. Как видно на рис. 11, уровень самоорганизации в наибольшей степени коррелирует с «Высшей математикой» ($r = 0,50$, $p < 0,0001$), «Экономической теорией» ($r = 0,40$, $p < 0,001$), «Концепциями современного естествознания» ($r = 0,40$, $p < 0,001$) и «Философией» ($r = 0,30$, $p < 0,01$). Успеваемость по «Высшей математике» студентов, успешно сдавших по ней экзамены, имеет хорошую корреляцию с волевыми усилиями ($r = 0,50$, $p < 0,0001$), самоконтролем ($r = 0,40$, $p < 0,001$), анализом ситуации ($r = 0,40$, $p < 0,001$) и планированием ($r = 0,30$, $p < 0,01$). Исключительно высокая взаимосвязь ($r = 0,80$, $p < 0,0001$) прослеживается между планированием и успеваемостью по «Экономической теории». С «Иностранным языком» достоверных корреляций обнаружено не было.

Успешность учебной деятельности студентов оценивалась не только по их успеваемости. Студенты самостоятельно оценили (в процентах), во-первых, свою успешность в учебной деятельности, и, во-вторых, свою успешность в более широкой категории – в жизни. Кроме того, для каждого испытуемого на основании оценок, которые ему выставили коллеги по учебной группе, были рассчитаны среднеарифметические показатели по аналогичным шкалам: успешность в учебной деятельности и успешность в жизни.

По всей выборке значимая корреляция ($r = 0,38$, $p < 0,0001$) оказалась между самооценкой успешности в жизни и результатами по шкале «Коррекция» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации». Таким образом, получается, что успешными в жизни считают себя студенты, умеющие адекватно реагировать на быстрое изменение ситуации, легко принимающие и меняющие свои решения, быстро перестраивающие свои планы. Надо отметить, что это верная самооценка, так как одним из главных требований к современному руководителю является умение работать в быстро меняющейся обстановке.

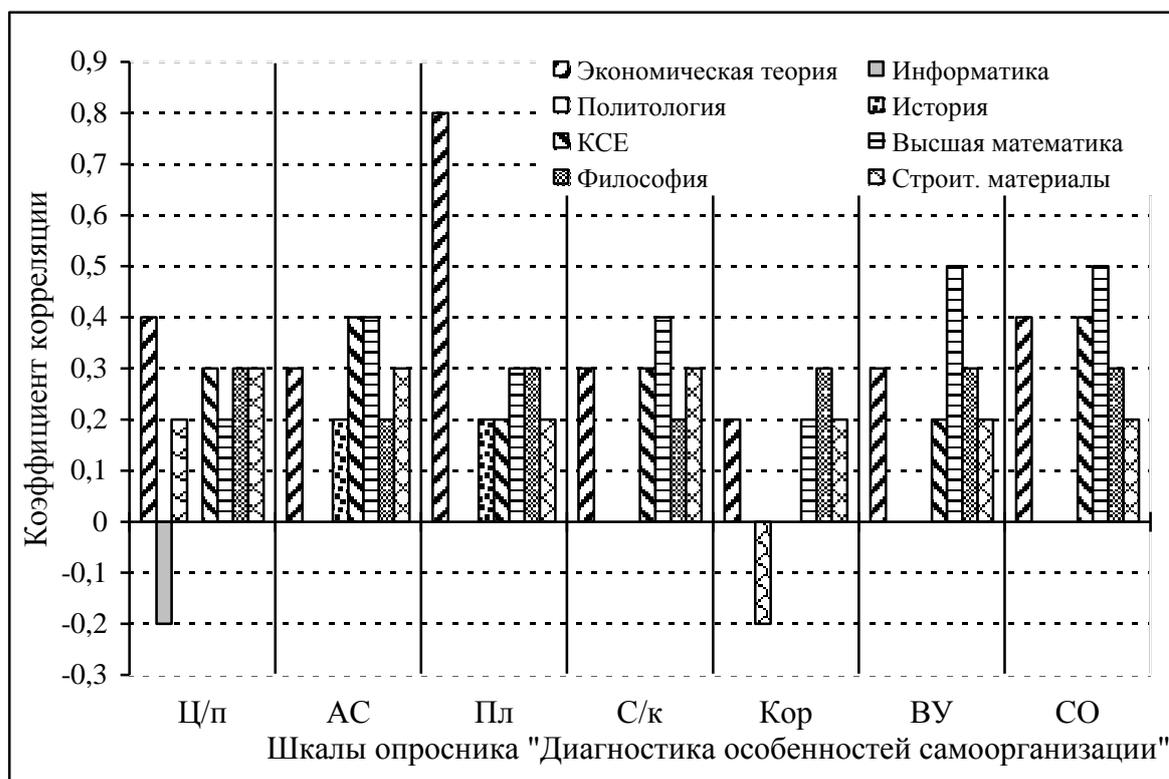


Рис. 11. Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации с оценками студентов по соответствующим дисциплинам (только студенты, получившие по данной дисциплине 4 и 5 баллов)

Коэффициент корреляции успеваемости с успешностью в учебной деятельности по оценке коллег из группы оказался выше ($r = 0,81$, $p < 0,0001$), чем при самостоятельной оценке своей успешности в учебной деятельности ($r = 0,62$, $p < 0,0001$). Вероятно, студенты склонны оценивать успешность своих коллег в учебной деятельности, скорее всего, по отметкам, выставляемым преподавателями. В то время как, оценивая себя, человек ориентируется не только на получаемые отметки, но и на свои потенциальные возможности, цели, амбиции и т.д.

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации отдельных групп студентов (успешных, среднеуспевающих и неуспешных) с самооценкой и оценкой своей студенческой группы по успешности в учебной деятельности и в жизни представлена в таблицах 23 – 26.

Самооценка собственной успешности в учебной деятельности (таблица 23) не имеет значимых корреляций со шкалами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» у успешных студентов. У неуспешных студентов имеются корреляции по волевым усилиям ($r = 0,54$, $p < 0,0001$), коррекции ($r = 0,38$, $p < 0,01$) и самоконтролю ($r = 0,32$, $p < 0,05$). У среднеуспевающих студентов все значимые корреляции отрицательны: целеполагание ($r = -0,33$, $p < 0,01$), планирование ($r = -0,33$, $p < 0,01$), самоконтроль ($r = -0,32$, $p < 0,01$), уровень самоорганизации ($r = -0,27$, $p < 0,05$) и волевые усилия ($r = -0,26$, $p < 0,05$).

Отрицательная корреляция у среднеуспевающих студентов, вероятно, отражает возрастание самокритичности с увеличением уровня самооргани-

зации. Положительная корреляция у неуспевающих студентов наблюдается по факторам, за счет которых они, видимо, пытаются компенсировать свои интеллектуальные затруднения.

Таблица 23

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации студентов с самооценкой успешности в учебной деятельности

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание	-0,33	
Планирование	-0,33	
Самоконтроль	-0,32	0,32
Коррекция		0,38
Волевые усилия	-0,26	0,54
Уровень самоорганизации	-0,27	

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации со среднеарифметической групповой оценкой успешности испытуемых в учебной деятельности представлена в таблице 24. В данном случае у успешных студентов все корреляции (кроме коррекции) являются значимыми и положительными: волевые усилия ($r = 0,54, p < 0,0001$), анализ ситуации ($r = 0,46, p < 0,001$), самоконтроль ($r = 0,45, p < 0,001$), уровень самоорганизации ($r = 0,42, p < 0,01$), планирование ($r = 0,30, p < 0,05$) и целеполагание ($r = 0,29, p < 0,05$).

Отсутствие подобных корреляций в таблице 23, вероятно, можно объяснить высокой требовательностью успешных студентов к себе и различной степени их удовлетворенности своими результатами в обучении, что и не позволило обнаружить корреляции при самооценке.

Таблица 24

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации студентов с групповой оценкой их успешности в учебной деятельности

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание	0,29	-0,27	-0,22
Анализ ситуации	0,46		
Планирование	0,30		-0,21
Самоконтроль	0,45	-0,21	
Коррекция		-0,28	0,20
Волевые усилия	0,54		0,22
Уровень самоорганизации	0,42	-0,23	

Отсутствие корреляции успеваемости с коррекцией (а, точнее, недо-
 стоверная отрицательная корреляция с коэффициентом корреляции $r = -$
 $0,13$), по-видимому, отражает реальные условия репродуктивной формы
 обучения, когда оценивается способность студента максимально точно вос-
 произвести изученный материал, а не умение создавать новое.

Успех в жизни предполагает наличие несколько иных качеств, чем те,
 которые необходимы для успешного обучения. Успешные студенты это хо-
 рошо понимают, что и отразилось во взаимосвязи компонентов и уровня
 самоорганизации с самооценкой успешности в жизни (таблица 25). Положи-
 тельную корреляцию у успешных студентов имеет только коррекция ($r =$
 $0,43$, $p < 0,001$). Все остальные компоненты успешные студенты считают
 для себя незначимыми, так как они у них достаточно развиты (см. табл. 22),
 и в таблице 25 эти параметры имеют соответственно отрицательную корреле-
 ляцию.

Таблица 25

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации
 студентов с самооценкой успешности в жизни

Шкала опросника	Коэффициент корреля- ции по успешной группе	Коэффициент корреля- ции по неуспешной группе
Целеполагание	-0,28	0,47
Анализ ситуации	-0,29	0,20
Планирование	-0,50	0,41
Самоконтроль	-0,36	0,34
Коррекция	0,43	0,68
Волевые усилия	-0,25	0,52
Уровень самоорганиза- ции	-0,24	0,35

Анализ взаимосвязи компонентов и уровня самоорганизации со сред-
 неарифметической групповой оценкой успешности в жизни (таблица 26)
 показывает, что значимые положительные корреляции наблюдаются только
 у неуспешных студентов: уровень самоорганизации ($r = 0,46$, $p < 0,001$), са-
 моконтроль ($r = 0,36$, $p < 0,01$), волевые усилия ($r = 0,32$, $p < 0,05$) и анализ
 ситуации ($r = 0,31$, $p < 0,05$). Это говорит о том, что большинство студентов
 не связывают жизненный успех с успешностью в обучении, и в их пред-
 ставлении успешным в жизни, скорее всего, будет человек, относящийся по
 нашей классификации к неуспешным в учебной деятельности.

В таблице 27 представлена взаимосвязь успеваемости студентов с са-
 мооценкой и групповой оценкой успешности с уровнем значимости не ниже
 достаточного ($p < 0,01$). Результаты показывают, что наиболее точной явля-
 ется групповая оценка успешности в учебной деятельности, так как именно
 здесь наблюдаются максимальные корреляции с успеваемостью (коэффици-
 ент корреляции не ниже $0,62$ при $p < 0,0001$).

Таблица 26

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации студентов с групповой оценкой успешности в жизни

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Анализ ситуации	-0,32	0,31
Самоконтроль	-0,27	0,36
Волевые усилия		0,32
Уровень самоорганизации		0,46

Таблица 27

Взаимосвязь успеваемости студентов с самооценкой и групповой оценкой успешности в учебной деятельности и в жизни

Показатель	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Самооценка успешности в учебной деятельности		0,34	0,53
Групповая оценка успешности в учебной деятельности	0,62	0,67	0,64
Самооценка успешности в жизни		0,25	0,32
Групповая оценка успешности в жизни	0,28		

Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» приведены в таблице 28.

Таблица 28

Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»

Шкала опросника	Результаты по успешной группе, %	Результаты по среднеуспешной группе, %	Результаты по неуспешной группе, %
Целеполагание	69,71	63,57	65,83
Анализ ситуации	71,32	68,75	67,23
Планирование	65,42	60,90	56,14
Самоконтроль	63,97	60,12	59,38
Коррекция	69,54	63,31	69,98
Волевые усилия	66,83	62,02	66,44
Уровень самоорганизации	67,80	63,11	64,17

Как видно из таблицы, показатели успешных студентов по всем шкалам превышают показатели неуспешных студентов, кроме шкалы «Коррекция», где среднеарифметический балл успешных студентов равен 69,54, а неуспешных – 69,98. Кроме того, результаты неуспешных студентов практически вплотную приближаются к результатам успешными студентами по шкале «Волевые усилия» (66,83 и 66,44). Поэтому было проведено индивидуальное обсуждение результатов выполнения опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» с неуспешными студентами, уровень самоорганизации которых значительно превышал среднеарифметический уровень самоорганизации успешных студентов. Обсуждение показало, что эти неуспешные студенты не могут привести примеры реальных ситуаций, в которых они бы действительно демонстрировали умения, относящиеся к выделенным компонентам самоорганизации. В итоге ответ чаще всего сводился к следующему: «Я этого не делаю, потому что сейчас мне это не нужно (не интересно), но если понадобится, то я смогу это сделать очень хорошо».

После удаления из подсчетов данных таких неуспешных студентов (9 человек) среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» были уточнены (рис. 12).

Уточненные результаты выполнения опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» подтверждают предположение о более высоком уровне самоорганизации успешных студентов по сравнению с неуспешными студентами.

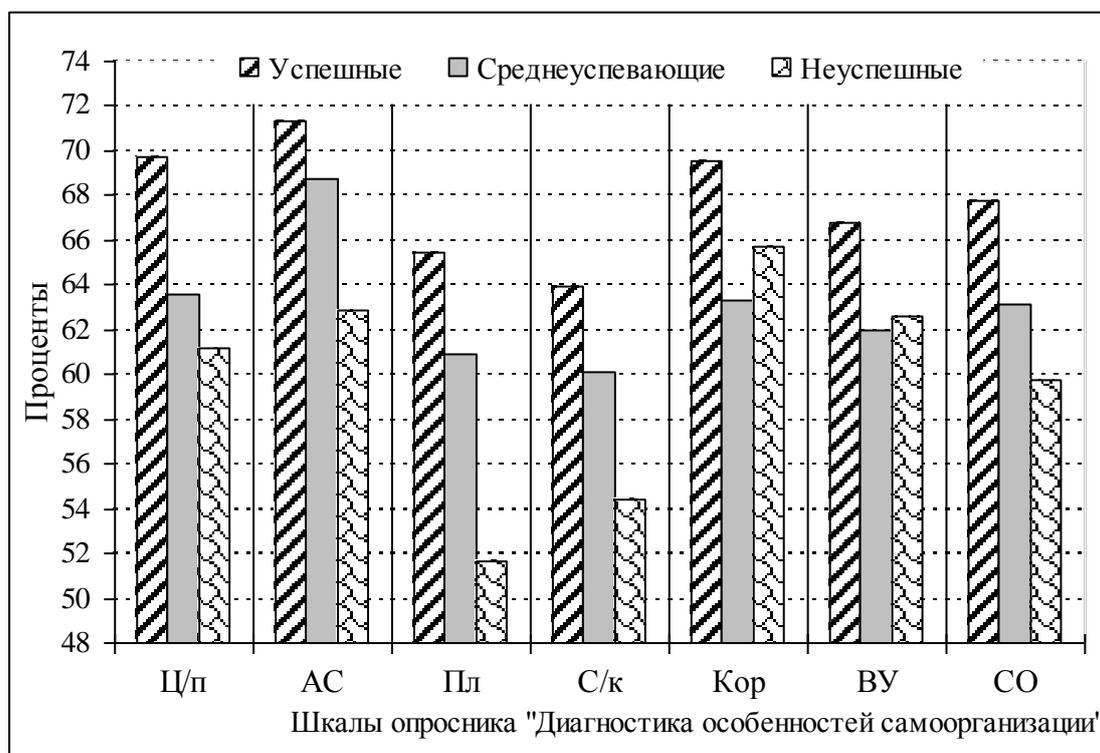


Рис. 12. Уточненные среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»

Интеркорреляции шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» для успешных и неуспешных студентов (таблица 29) были получены с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 (раздел «Корреляционные матрицы» модуля «Основные статистики и таблицы»). Как видно из таблицы 29, наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывает степень интегрированности таких компонентов самоорганизации как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия и отсутствие положительных корреляций указанных компонентов с коррекцией. Высоко интегрированные компоненты самоорганизации успешных студентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и волевые усилия) в противовес коррекции (гибкости) могут быть определены как «жесткие» компоненты. В этом случае можно сказать, что степень интегрированности «жестких» составляющих самоорганизации успешно обучающихся студентов выше, чем у неуспешно обучающихся.

Таблица 29

Сравнение интеркорреляций шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» успешных и неуспешных студентов

Корреляции	Ц/п- АС	Ц/п- Пл	Ц/п- С/к	Ц/п- Кор	Ц/п- ВУ	АС-Пл
Успешные студенты	0,83	0,86	0,75	-0,28	0,62	0,71
Неуспешные студенты	0,54	0,78	0,47	0,26	0,55	0,66
Разность (Δ)	0,29	0,08	0,28	-0,54	0,07	0,05
Корреляции	АС- С/к	АС- Кор	АС- ВУ	Пл- С/к	Пл- Кор	Пл-ВУ
Успешные студенты	0,87	-0,25	0,72	0,88	-0,42	0,64
Неуспешные студенты	0,61	0,27	0,43	0,73	0,38	0,53
Разность (Δ)	0,26	-0,52	0,29	0,15	-0,80	0,11
Корреляции	С/к- Кор	С/к- ВУ	Кор- ВУ	Сумма коэф. корреляции		
Успешные студенты	-0,28	0,79	-0,18	6,26		
Неуспешные студенты	0,29	0,67	0,58	7,75		
Разность (Δ)	-0,57	0,12	-0,76			

Для интерпретации результатов корреляционного анализа суммарных баллов опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» по успешным и неуспешным студентам был использован метод корреляционных плеяд, позволяющий выявить особенности взаимосвязей компонентов самоорганизации. При использовании метода корреляционных плеяд из всей совокупности корреляционных связей выбираются только те признаки, коэффициенты корреляции которых соответствуют заданному уровню значимости. При интерпретации корреляционных плеяд внимание обращается на количество связей признака, их тесноту, направленность (отрицательная или положительная), размещение в структуре плеяды (центр или периферия) и последовательность признаков в цепочке связей. Такой подход к изу-

чению целостного структурного образования основан на взглядах Б.Г. Ананьева (1977), который писал, что изучение компонентов структуры должно обязательно сочетаться с исследованием различных видов взаимосвязей между этими компонентами.

В таблице 29 также приведена разность между коэффициентами корреляции по каждому из полученных показателей. На основании этой разности были исключены малоинформативные показатели, у которых абсолютная величина разности (Δ) оказалась меньше 0,2. Таким образом, было отсечено шесть показателей: «целеполагание – планирование», «целеполагание – волевые усилия», «анализ ситуации – планирование», «планирование – самоконтроль», «планирование – волевые усилия» и «самоконтроль – волевые усилия».

Последующий анализ показал, что коэффициенты корреляции по показателям «целеполагание – анализ ситуации», «целеполагание – самоконтроль», «анализ ситуации – самоконтроль» и «анализ ситуации – волевые усилия» с уровнем значимости $p < 0,0001$ значительно выше у успешных студентов. В то время как показатель «коррекция – волевые усилия» имеет средней силы коэффициент корреляции у неуспешных студентов ($r = 0,58, p < 0,0001$) и незначимую отрицательную корреляцию ($r = -0,18$) у успешных студентов, и, следовательно, достоверно характеризует неуспешных студентов.

Поскольку положительные связи по оставшимся нераспределенными показателям оказались только у неспешных студентов, то все эти показатели («целеполагание – коррекция», «анализ ситуации – коррекция», «планирование – коррекция» и «самоконтроль – коррекция») были отнесены к неуспешным студентам.

Использование метода корреляционных плеяд позволило выявить структурные связи, отражающие внутренние особенности структуры самоорганизации успешных и неуспешных студентов.

Корреляционная плеяда успешных студентов (рис. 13) характеризуется следующими взаимосвязями между компонентами структуры процесса самоорганизации: «анализ ситуации – самоконтроль» ($r = 0,87, p < 0,0001$), «анализ ситуации – целеполагание» ($r = 0,83, p < 0,0001$), «целеполагание – самоконтроль» ($r = 0,75, p < 0,0001$) и «анализ ситуации – волевые усилия» ($r = 0,72, p < 0,0001$). В ней отсутствуют такие компоненты процесса самоорганизации, как планирование и коррекция, а ядром корреляционной плеяды успешных студентов является анализ ситуации, взаимосвязанный со всеми остальными элементами корреляционной плеяды.

Корреляционная плеяда неуспешных студентов, по форме напоминающая звезду (рис. 14), характеризуется следующими взаимосвязями между компонентами самоорганизации: «коррекция – волевые усилия» ($r = 0,58, p < 0,0001$), «коррекция – планирование» ($r = 0,38, p < 0,01$), «коррекция – целеполагание» ($r = 0,26, p < 0,05$), «коррекция – самоконтроль» ($r = 0,29, p < 0,05$) и «коррекция – анализ ситуации» ($r = 0,27, p < 0,05$).

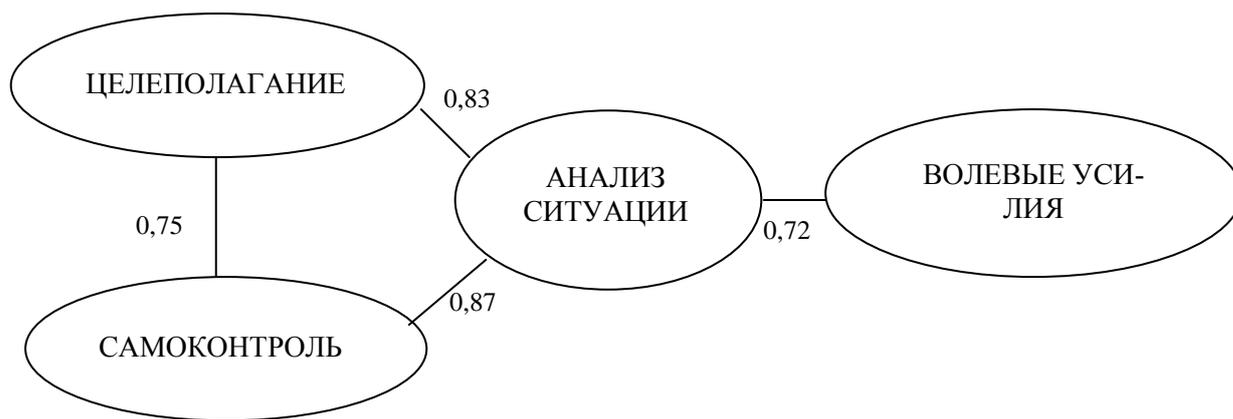


Рис 13. Корреляционная плеяда успешных студентов

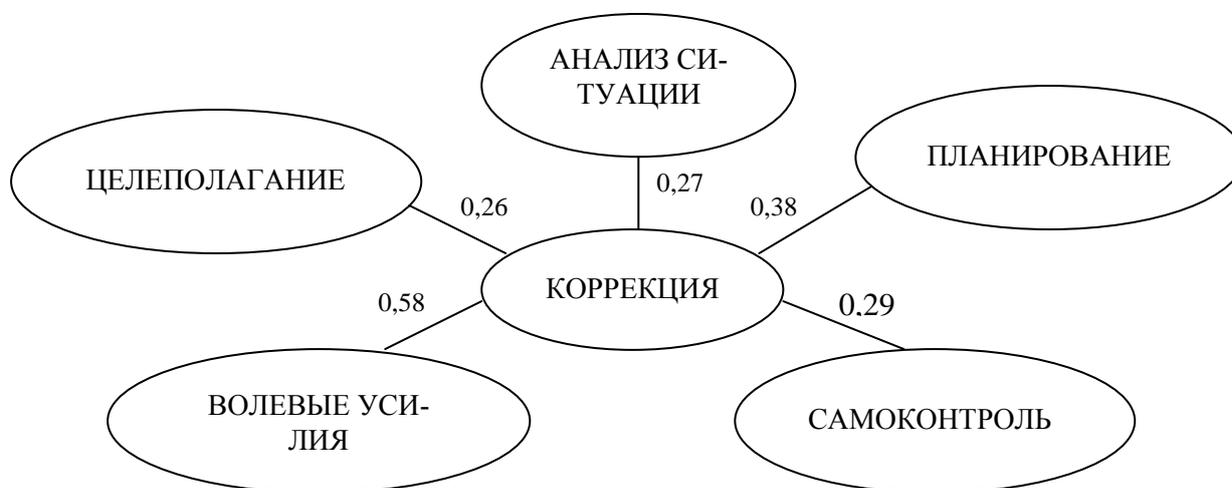


Рис 14. Корреляционная плеяда неуспешных студентов

Таким образом, можно констатировать, что успешность в учебной деятельности студентов определяется наличием в структуре самоорганизации высокозначимых корреляционных связей между «жесткими» компонентами структуры (целеполагание, анализ ситуации, самоконтроль и волевые усилия), в качестве ядра (центра) которых выступает анализ ситуации, взаимосвязанный со всеми остальными элементами корреляционной плеяды.

Для того чтобы соотнести корреляционные плеяды студентов с корреляционными плеядами работающих специалистов были обследованы успешные российские руководители собственных фирм (56 человек), являющихся выпускниками обменных программ Управления образовательных и культурных программ Государственного Департамента США¹. Результаты данного исследования вместе с показателями успешных и неуспешных студентов представлены в таблице 30.

¹ Исследование проводилось в рамках индивидуального гранта управления образовательных и культурных программ Государственного Департамента США на разработку и апробацию курса дистанционного обучения «Самоорганизация – ваш ключ к успеху» для Программы «Обучение и доступ к Интернет» («Программа IATP»), реализуемой на территории Российской Федерации представительством некоммерческой корпорации «Прожект Хармони Инк.» (США).

Уровень значимости коэффициентов корреляции успешных руководителей находится в интервале от $p < 0,01$ до $p < 0,0001$. При этом все корреляции между компонентами самоорганизации успешных руководителей положительны и больше по абсолютному значению, чем у студентов.

Таблица 30

Сравнение интеркорреляций шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» студентов и успешных руководителей

Корреляции	Ц/п-АС	Ц/п-Пл	Ц/п-С/к	Ц/п-Кор	Ц/п-ВУ	АС-Пл
Успешные руководители	0,86	0,92	0,79	0,56	0,85	0,87
Успешные студенты	0,83	0,86	0,75	-0,28	0,62	0,71
Неуспешные студенты	0,54	0,78	0,47	0,26	0,55	0,66
Корреляции	АС-С/к	АС-Кор	АС-ВУ	Пл-С/к	Пл-Кор	Пл-ВУ
Успешные руководители	0,89	0,37	0,83	0,91	0,46	0,78
Успешные студенты	0,87	-0,25	0,72	0,88	-0,42	0,64
Неуспешные студенты	0,61	0,27	0,43	0,73	0,38	0,53
Корреляции	С/к-Кор	С/к-ВУ	Кор-ВУ	Сумма коэф. корреляции		
Успешные руководители	0,43	0,82	0,77	11,11		
Успешные студенты	-0,28	0,79	-0,18	6,26		
Неуспешные студенты	0,29	0,67	0,58	7,75		

Приведенные данные вроде бы подтверждают справедливость самооценки и групповой оценки студентов (см. табл. 25 и 26): если рассматривать полученные суммы коэффициентов корреляции компонентов самоорганизации, то, с формальной точки зрения, большего успеха в жизни должны добиться неуспешные студенты, так как у них сумма корреляций (7,75) превышает сумму корреляций успешных студентов (6,26), приближаясь к успешным руководителям (11,11). Это связано с тем, что у неуспешных студентов все компоненты самоорганизации взаимодействуют более согласованно, работают в одном направлении (все корреляции положительны). Но здесь следует учесть, что у успешных студентов низкая сумма корреляций является следствием наличия отрицательных корреляций коррекции с целеполаганием, анализом ситуации, планированием, самоконтролем и волевыми усилиями, тогда как все остальные параметры у них значительно выше, чем у неуспешных. Следовательно, успешным студентам для того, чтобы приблизиться к уровню успешных руководителей, необходимо согласовать свою гибкость с остальными элементами самоорганизации, то есть фактически успешным студентам достаточно изменить свои показатели только по одному компоненту – коррекции. При этом нет оснований утверждать, что успешные студенты слабо владеют коррекцией в настоящее время. Вполне вероятно, что именно благодаря своей гибкости они и выбрали ту форму поведения, которая обеспечивает им максимальную успешность в учебной деятельности.

Таким образом, высокая степень интеркорреляции шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» у успешных руководителей (см. табл. 30), подтверждает:

- целостность выявленной структуры самоорганизации, включающей в себя именно те компоненты, которые обеспечивают организацию собственной деятельности человека;
- глубокую взаимосвязь выделенных компонентов самоорганизации между собой.

Гендерные различия в структуре самоорганизации студентов исследовались путем анализа среднеарифметических показателей по шкалам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» и расчета коэффициентов интеркорреляции шкал опросника у студентов-юношей (74 человека) и студентов-девушек (68 человек).

Сравнение среднеарифметических результатов по шкалам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» у студентов-юношей и студентов-девушек (таблица 31) показало, что у юношей все средние результаты значительно выше, чем у девушек. При этом максимальный разрыв (16-19%) наблюдается по шкалам «Целеполагание», «Коррекция» и «Волевые усилия».

Таблица 31

Сравнение среднеарифметических результатов по шкалам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» у студентов-юношей и студентов-девушек

Показатели	Шкалы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»						
	Ц/п, %	АС, %	Пл, %	С/к, %	Кор , %	ВУ, %	СО, %
Юноши	84,4	77,1	68,3	74,0	77,0	79,7	76,8
Девушки	68,1	62,5	57,6	60,8	59,6	60,9	61,6
Разность (Δ)	16,3	14,6	10,7	13,2	17,4	18,8	15,2

Интеркорреляции шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» для студентов-девушек и студентов-юношей были получены (таблица 32) с помощью статистического пакета обработки данных STATISTICA 6.0 (раздел «Корреляционные матрицы» модуля «Основные статистики и таблицы»).

Из полученных результатов видно, что сумма коэффициентов корреляции у юношей (9,55) практически в полтора раза выше, чем у девушек (6,39). Межшкальные коэффициенты корреляции девушек незначительно превышают межшкальные коэффициенты корреляции юношей по двум показателям: «анализ ситуации – самоконтроль» и «планирование – самоконтроль». Но у девушек значительно выше корреляционная связь волевых усилий с коррекцией, то есть они чаще выбирают волевой («принципиальный») вариант коррекции ситуации, чем юноши.

Сравнение интеркорреляций шкал опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» студентов-юношей и студентов-девушек

Корреляции	Ц/п-АС	Ц/п-Пл	Ц/п-С/к	Ц/п-Кор	Ц/п-ВУ	АС-Пл
Юноши	0,69	0,66	0,71	0,44	0,68	0,85
Девушки	0,60	0,51	0,51	0,18	0,64	0,81
Разность (Δ)	0,09	0,15	0,20	0,26	0,04	0,04
Корреляции	АС-С/к	АС-Кор	АС-ВУ	Пл-С/к	Пл-Кор	Пл-ВУ
Юноши	0,87	0,39	0,65	0,85	0,55	0,58
Девушки	0,90	0,03	0,47	0,90	-0,25	0,22
Разность (Δ)	-0,03	0,36	0,18	-0,05	0,80	0,36
Корреляции	С/к-Кор	С/к-ВУ	Кор-ВУ	Сумма коэф. корреляции		
Юноши	0,42	0,66	0,55	9,55		
Девушки	-0,15	0,31	0,71	6,39		
Разность (Δ)	0,57	0,35	-0,16			

Метод корреляционных плеяд позволил выявить внутренние особенности структуры самоорганизации юношей и девушек. Корреляционная плеяда юношей содержит все компоненты самоорганизации, каждый из которых взаимосвязан со всеми другими компонентами. Таким образом, корреляционная плеяда студентов-юношей по форме совпадает с корреляционной плеядой успешных руководителей, но коэффициенты интеркорреляции шкал имеют более низкие значения, что хорошо заметно по сумме коэффициентов корреляции. У студентов-юношей сумма коэффициентов корреляции составляет 9,55, а у успешных руководителей – 11,11 (см. табл. 30). Коэффициенты интеркорреляции шкал у юношей имеют связи от умеренной до сильной степени, а уровень их значимости находится в интервале от $p < 0,001$ до $p < 0,0001$.

Корреляционная плеяда студентов-девушек ближе к корреляционной плеяде успешных студентов, так как в ней отсутствуют положительные взаимосвязи между шкалами «анализ ситуации – коррекция», «планирование – коррекция» и «самоконтроль – коррекция». При этом коэффициент корреляции между шкалами «анализ ситуации – коррекция» является не значимым, а отрицательные коэффициенты корреляции между шкалами «планирование – коррекция» и «самоконтроль – коррекция» говорят о том, что с ростом уровня планирования и самоконтроля у студентов-девушек снижается коррекция (гибкость).

Изучение динамики структуры самоорганизации студентов в процессе обучения (рис. 15) проводилось по пяти курсам, выборка по которым составила: первый курс – 321 человек, третий курс – 164 человека, четвертый курс – 245 человек, пятый курс – 84 человека.

Сравнительный анализ среднеарифметических показателей выявил, что с первым по пятый курс у студентов наблюдается последовательное снижение уровня развития волевых усилий и функциональных компонентов, относящихся к ориентировочной части процесса самоорганизации (целесо-

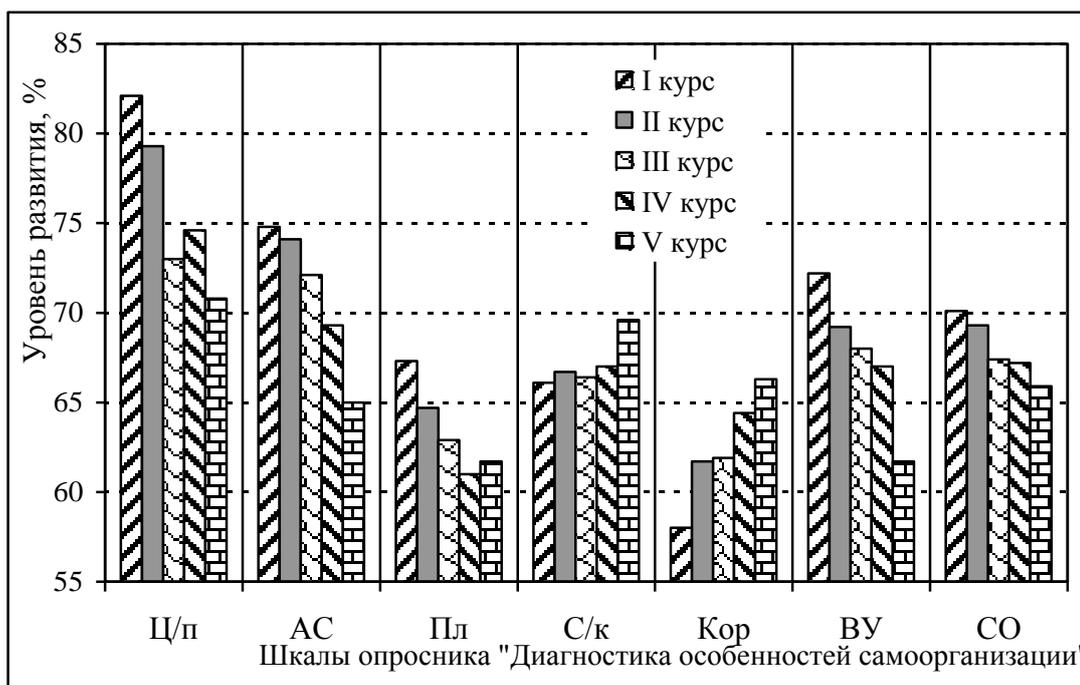


Рис. 15. Динамика структуры самоорганизации студентов с первого по пятый курс обучения

лагание, анализ ситуации, планирование), но возрастает уровень развития компонентов, относящихся к исполнительной части процесса (самоконтроль и коррекция). В целом за время обучения в вузе уровень самоорганизации несколько снижается: с 70,1% на первом курсе до 65,9% на пятом курсе. При этом происходит значительное падение уровня целеполагания (с 82,1% до 70,8%), анализа ситуации (с 74,8% до 65,0%) и волевых усилий (с 72,2% до 61,7%). Коррекция возрастает с 58,0% на первом курсе до 66,3% на пятом курсе, а самоконтроль – с 66,1% до 69,6%.

Зафиксированные изменения, на наш взгляд, являются следствием социализирующей функции вуза, которая в техническом вузе направлена, в первую очередь, на подготовку плавного перехода студентов от учебной деятельности к трудовой, формируя их, в основной массе, как высококвалифицированных исполнителей.

Анализ данных, полученных в ходе обследования испытуемых, позволяет сделать следующие выводы относительно влияния компонентов самоорганизации на успешность учебной деятельности студентов:

1. Успешно обучающиеся студенты имеют более высокий уровень самоорганизации по сравнению с неуспешно обучающимися студентами, что подтверждается среднеарифметическими результатами выполнения студентами опросника «Диагностика особенностей самоорганизации».
2. Существует связь между успеваемостью студентов по отдельным дисциплинам и уровнем развития компонентов самоорганизации. В нашем случае успеваемость по «Высшей математике» сту-

дентов, сдавших по ней экзамены на «отлично» и «хорошо», значимо связана с уровнем самоорганизации, самоконтролем, анализом ситуации, планированием и волевыми усилиями. Особенно тесная взаимосвязь прослеживается между планированием и успеваемостью по «Экономической теории». Как показали беседы с преподавателями, сотрудниками деканата и студентами, указанная взаимосвязь определяется особенностями системы контроля знаний по дисциплине. Наибольшие коэффициенты корреляции наблюдаются между параметрами самоорганизации и теми дисциплинами, где налажен жесткий промежуточный (ежемесячный или даже еженедельный) контроль усвоения учебного материала. При подобном подходе первокурсники получают возможность на практике освоить приемы организации учебной деятельности в новых (вузовских) условиях, и при благоприятных условиях перевести их в собственные навыки самоорганизации.

3. В период адаптации к обучению в вузе (первый семестр) у успешных студентов наибольшее влияние на успеваемость оказывают такой компонент самоорганизации как планирование. Во втором и последующих семестрах на первое место выходит анализ ситуации. Ведущая роль планирования в первом семестре объясняется тем, что на начальном этапе обучения самостоятельный анализ ситуации является малоэффективным (так как студенты еще не освоили требования успешного обучения), тогда как тщательное планирование позволяет легче «вписаться» в новую обстановку. Во втором семестре успешные студенты могут уже самостоятельно выбирать точки приложения своих сил, и поэтому возрастает значение анализа ситуации.
4. Существует прямая взаимосвязь самооценки собственной успешности в учебной деятельности с самоконтролем, коррекцией и волевыми усилиями у неуспешных студентов. Перечисленные компоненты самоорганизации, по мнению неуспешных студентов, обеспечивают им, если не успешность, то, как минимум, выживание в вузе, компенсируя слабость других компонентов самоорганизации.
5. Самооценка успешными студентами своей успешности в жизни имеет значимую взаимосвязь только с коррекцией. Этот свидетельствует о том, что успешные студенты четко выделяют тот компонент процесса самоорганизации (коррекцию), по которому их результаты минимально отличаются от неуспешных студентов и который (в случае его развития) может помочь им максимально реализовать свой потенциал.
6. Наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывает степень интегрированности «жестких» компонентов самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия) и отсутствие положительных корреляций указанных компонентов с коррекцией. Степень интегрированности «жестких» составляющих самоорганизации успешно обучающихся студентов выше, чем у неуспешно обучающихся.

7. Успешность учебной деятельности студентов обусловлена качественным различием структуры самоорганизации успешных и неуспешных студентов. Корреляционная плеяда успешных студентов характеризуется наличием высокозначимых связей ядра, которым является анализ ситуации, с целеполаганием, самоконтролем, волевыми усилиями и целеполагания с самоконтролем.
8. Корреляционная плеяда неуспешных студентов, ядром которой является коррекция, характеризуется наличием взаимосвязей ядра с целеполаганием, анализом ситуации, планированием, самоконтролем и волевыми усилиями. Вероятно, неуспешные студенты вынуждены активно приспособиваться «на ходу», опираясь на свою гибкость (коррекцию), чтобы компенсировать свое неумение анализировать ситуацию, предвидеть развитие событий.
9. Все среднеарифметические результаты по шкалам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» у студентов-юношей значительно выше, чем у студентов-девушек. Корреляционная плеяда студентов-юношей содержит все компоненты самоорганизации, каждый из которых высокозначимо взаимосвязан со всеми другими компонентами. Корреляционная плеяда студентов-юношей по форме совпадает с корреляционной плеядой успешных руководителей, но имеет более низкие коэффициенты интеркорреляции шкал. Корреляционная плеяда студентов-девушек ближе к корреляционной плеяде успешных студентов, так как в ней отсутствуют положительные взаимосвязи между шкалами «анализ ситуации – коррекция», «планирование – коррекция» и «самоконтроль – коррекция».
10. С первый по пятый курс обучения у студентов технического вуза наблюдается последовательное снижение общего уровня самоорганизации и волевых усилий, а также уровня развития компонентов самоорганизации, относящихся к ориентировочной части процесса (целеполагание, анализ ситуации, планирование). При этом возрастает уровень развития компонентов, относящихся к исполнительной части процесса (самоконтроль и коррекция), что характерно для подготовки высококвалифицированных исполнителей.

4.2. Связь личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности

Диагностика уровня субъективного контроля студентов осуществлялась с помощью опросника уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинд (1993). Методика позволяет выявить степень независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, развитость чувства личной ответственности за происходящие с ним события. Показатели опросника УСК включают в себя обобщенный показатель индивидуального уровня субъективного контроля, два

показателя среднего уровня общности, и ряд ситуационно-специфических показателей:

1. Шкала общей интернальности (Ио).
2. Шкала интернальности в области достижений (Ид).
3. Шкала интернальности в области неудач (Ин).
4. Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).
5. Шкала интернальности в области учебной деятельности (Иу).
6. Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).
7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника УСК показывают (рис. 16), что результаты успешных студентов выше, чем у неуспешных по всем шкалам, кроме двух: интернальности в семейной жизни и интернальности в отношении здоровья и болезни.

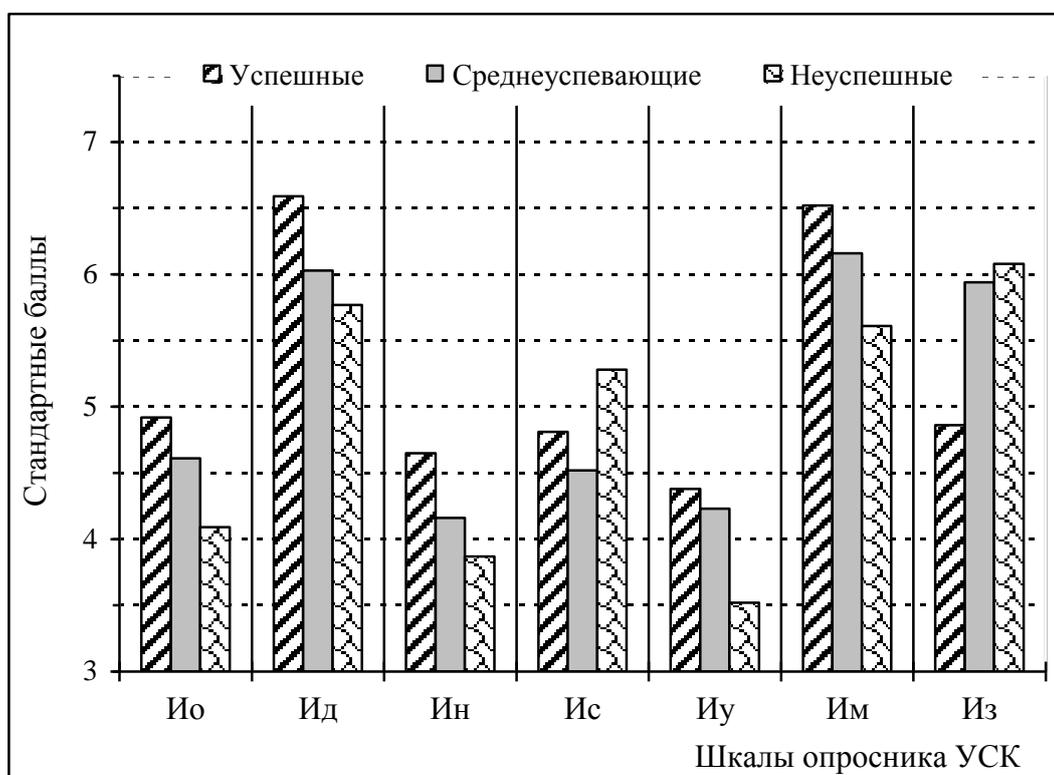


Рис. 16. Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника УСК

Можно предположить, что и здесь (как в случае завышения неуспешными студентами уровня своей самоорганизации) неуспешные студенты пытаются компенсировать низкий уровень своей интернальности в задействованных на период тестирования областях, успокаивая себя тем, что они смогут проявить свою интернальность, когда придет пора строить собственную семейную жизнь и самостоятельно заботиться о своем здоровье.

Корреляционный анализ уровня интернальности студентов с учебной успеваемостью выявил всего четыре значимых коэффициента корреляции.

У успешных студентов значимую корреляцию с успеваемостью имеет только интернальность в межличностных отношениях ($r = 0,35, p < 0,01$), у среднеуспевающих – интернальность в учебной деятельности ($r = 0,36, p < 0,01$), а у неуспешных студентов – общая интернальность ($r = 0,29, p < 0,05$) и интернальность в отношении здоровья и болезни ($r = 0,32, p < 0,05$). Таким образом, можно предположить, что в успешном обучении существенную роль играет умение студента наладить отношения, позволяющие ему спросить у преподавателя, сотрудника деканата или у своего коллеги – студента то, что неясно или прослушал, взять инициативу во взаимоотношениях в свои руки.

Уровень рефлексивности студентов оценивался по опроснику рефлексивности В.Н. Карандашева (1994), а диагностика уровня интеллекта производилась с помощью «Стандартных прогрессивных матриц» Равена. Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника рефлексивности и теста «Матрицы Равена» приведенные на рис. 17, показывают, что результаты по данным методикам соответствуют успеваемости испытуемых: максимальные показатели имеют успешные студенты и минимальные – неуспешные.

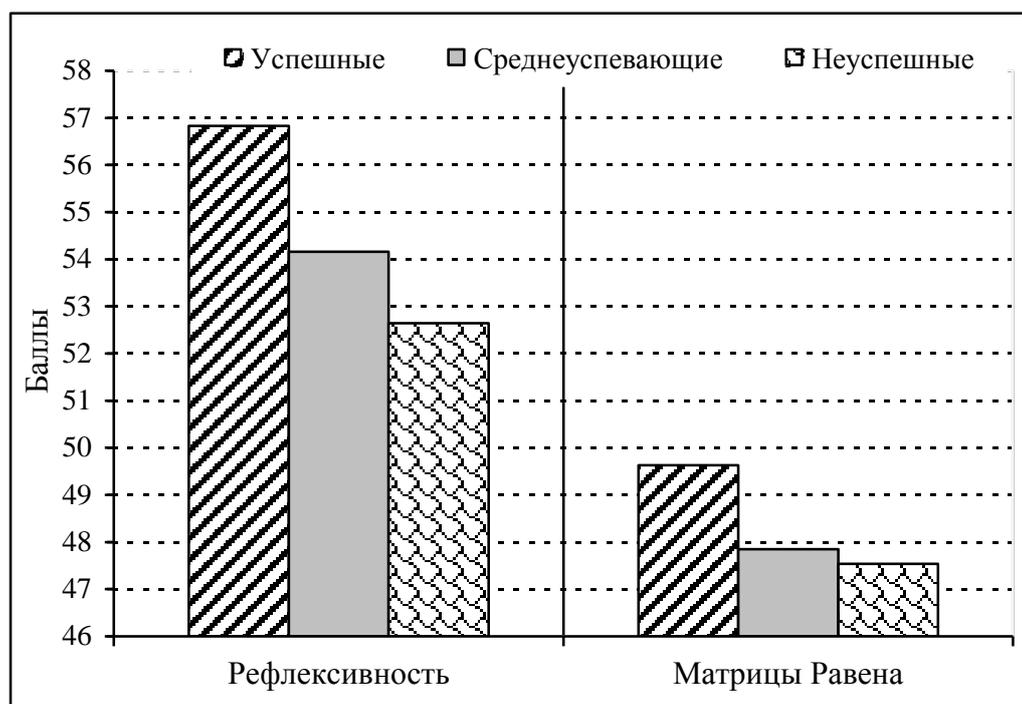


Рис. 17. Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника рефлексивности и теста «Матрицы Равена»

Результаты по опроснику рефлексивности имеют положительную корреляцию с успеваемостью у успешных ($r = 0,31, p < 0,05$) и среднеуспевающих ($r = 0,32, p < 0,01$) студентов. Уровень интеллекта по тесту «Матрицы Равена» значимых корреляций с успеваемостью не имеет.

Особенности межличностных отношений студентов выявлялись с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) в мо-

дификации Л.Н. Собчик (2000), позволяющей исследовать широкий спектр социально-психологических особенностей личности, включая, в том числе, и преобладающий стиль поведения с окружающими лицами.

В опроснике ДМО выделяют следующие шкалы:

- I – лидерство;
- II – уверенность в себе;
- III – требовательность;
- IV – скептицизм;
- V – уступчивость;
- VI – доверчивость;
- VII – добросердечие;
- VIII – отзывчивость;
- ДП – доминирование-подчинение;
- ДА – доброжелательность-агрессивность.

Испытуемые по характеристикам опросника оценивали себя дважды: первый раз они описывали себя реального (реальное, актуальное «Я»), а второй – тот образ «Я», к которому они стремятся (идеальное «Я»). Образ актуального «Я» и «Идеал» являются неотъемлемой частью структуры целостного «Я». Л.Н. Собчик (2000, с. 70) отмечает, что окружающими человек чаще воспринимается согласно его идеальному «Я», а его актуальное «Я» нередко представляет собой внутренние проблемы, в какой-то степени осознанные и взятые под контроль.

На рис. 18 и 19 представлены среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника ДМО по вариантам «Я-реальный» и «Я-идеальный» соответственно.

На рис. 18 максимальный разрыв между результатами успешных и неуспешных студентов наблюдается по шкалам IV (скептицизм), V (уступчивость), ДП (доминирование-подчинение) и ДА (доброжелательность-агрессивность). Причем показатели скептицизма и уступчивости больше у успешных студентов, а доминирования и доброжелательности – у неуспешных. Однако в «Я-идеальном» (см. рис. 11) по шкале ДП (доминирование-подчинение) на первое место выходят уже успешные студенты.

Взаимосвязь успеваемости студентов с результатами выполнения варианта «Я-реальный» опросника ДМО (таблица 33) хорошо иллюстрирует оптимальный (с точки зрения успеваемости) статус успешного студента. Такой студент должен быть не требователен (по III шкале коэффициент корреляции $r = -0,30$ при $p < 0,05$), не скептически (по IV шкале $r = -0,37$, $p < 0,01$), уступчив (по V шкале $r = 0,36$, $p < 0,01$) и доброжелателен (по шкале ДА $r = 0,29$, $p < 0,05$).

Анализ представлений студентов о желаемых психологических чертах (таблица 34), показывает, что эти представления недостаточно проявлены и противоречивы.

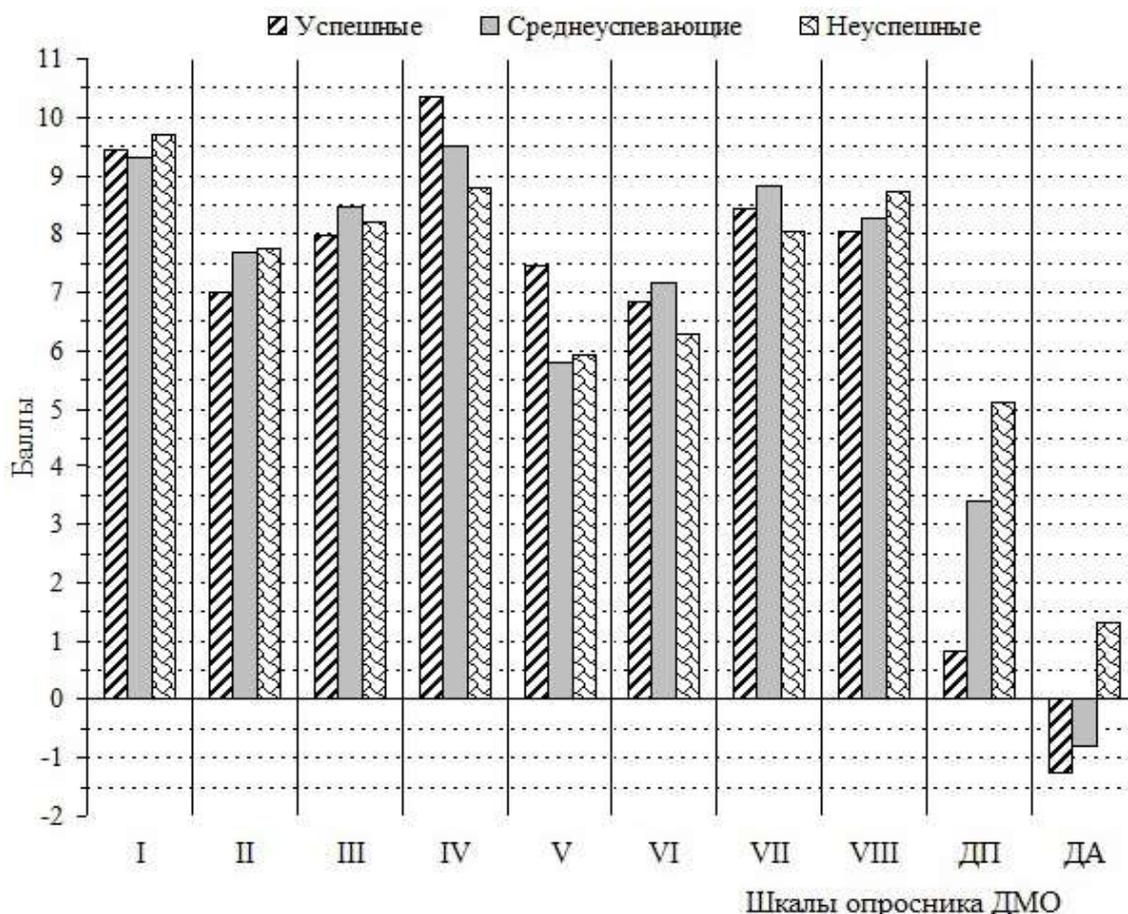


Рис. 18. Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника ДМО: «Я-реальный»

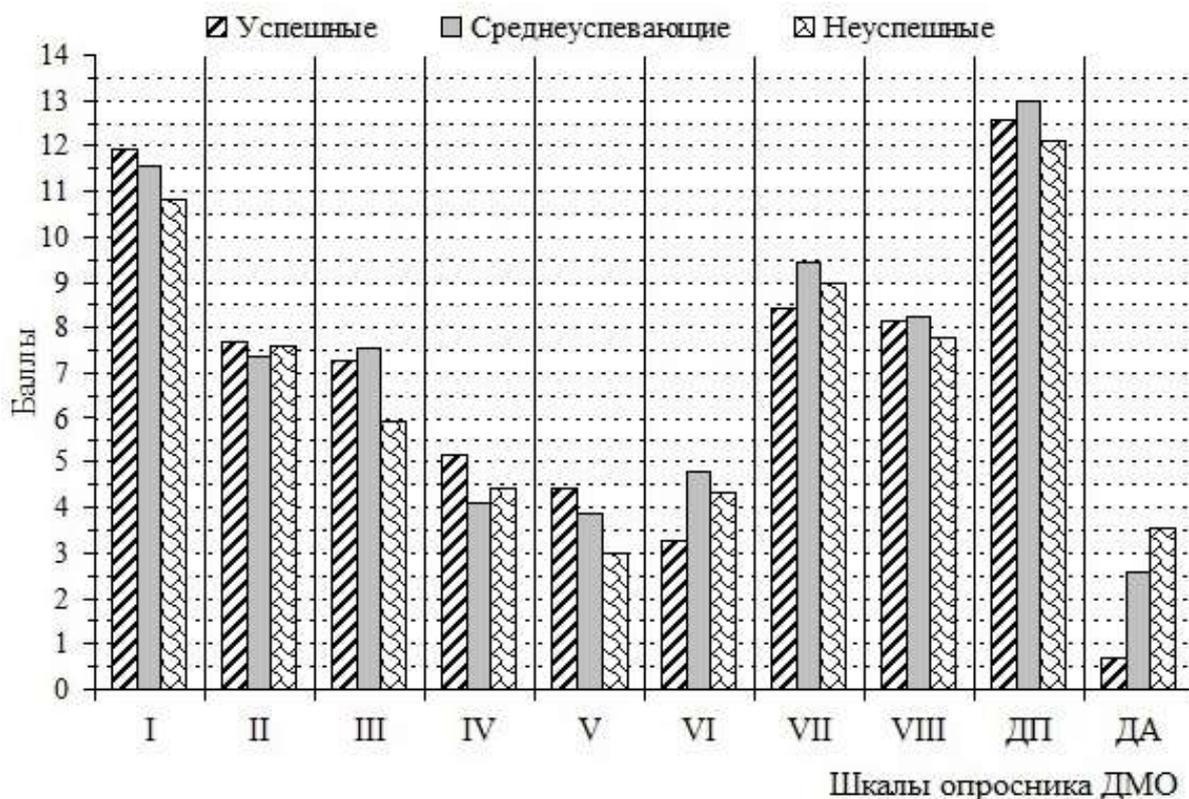


Рис. 19. Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника ДМО: «Я-идеальный»

Таблица 33

Взаимосвязь успеваемости студентов
с результатами выполнения варианта «Я-реальный» опросника ДМО

Шкала опросника ДМО	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
I – лидерство			0,25
II – уверенность в себе		-0,36	
III – требовательность	-0,30	-0,32	
IV – скептицизм	-0,37	-0,21	
V – уступчивость	0,36		0,27
VI – доверчивость			0,32
VII – добросердечие			0,24
VIII – отзывчивость		-0,46	0,33
ДП – доминирование-подчинение		-0,32	-0,26
ДА – доброжелательность-агрессивность	0,29		0,35

Таблица 34

Взаимосвязь успеваемости студентов
с результатами выполнения варианта «Я-идеальный» опросника ДМО

Шкала опросника ДМО	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
I – лидерство			0,34
II – уверенность в себе		-0,36	
III – требовательность		-0,34	
IV – скептицизм		-0,44	
V – уступчивость		-0,26	0,37
VI – доверчивость	-0,23	-0,28	0,29
VII – добросердечие			
VIII – отзывчивость		-0,25	0,26
ДП – доминирование-подчинение		0,41	
ДА – доброжелательность-агрессивность		0,36	0,27

Например, у неуспешных студентов отмечается примерно одинаковая положительная корреляция успеваемости с такими противоположными качествами как лидерство (по I шкале коэффициент корреляции $r = 0,34$ при $p < 0,05$) и уступчивость (по V шкале $r = 0,37$, $p < 0,01$).

Для выявления взаимосвязи между успеваемостью студентов и качествами, необходимыми в управленческой деятельности испытуемым было предложено выполнить опросник М. Вудкока и Д. Фрэнсиса (1991) «Анализ своих ограничений», предназначенный для выявления «сильных сторон и ограничений, мешающих эффективно выполнять работу по управлению». Опросник содержит одиннадцать шкал:

- 1) **шкала А** – умение управлять собой;
- 2) **шкала В** – четкие ценности;
- 3) **шкала С** – четкие личные цели;
- 4) **шкала D** – саморазвитие;
- 5) **шкала E** – навыки решения проблем;
- 6) **шкала F** – творческий подход;
- 7) **шкала G** – умение влиять на окружающих;
- 8) **шкала H** – понимание особенностей управленческого труда;
- 9) **шкала I** – навыки руководства;
- 10) **шкала J** – умение обучать;
- 11) **шкала K** – умение наладить групповую работу.

Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника «Анализ своих ограничений» представлены на рис. 20.

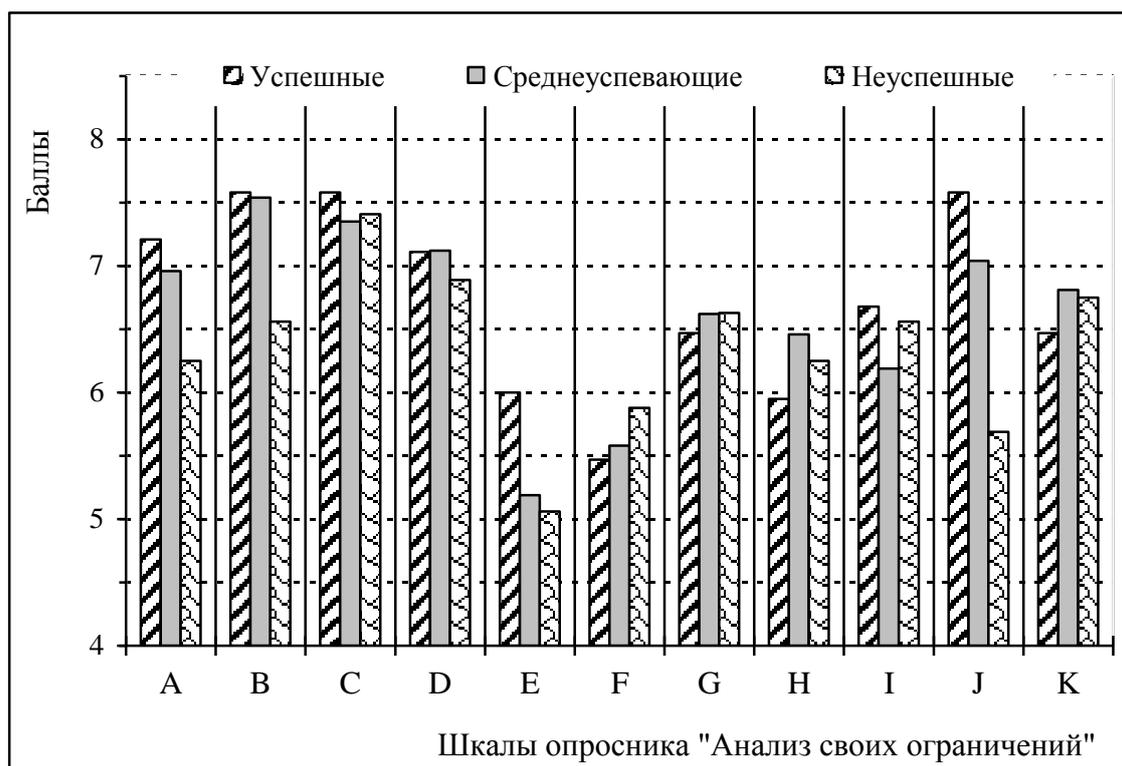


Рис. 20. Среднеарифметические результаты выполнения студентами опросника «Анализ своих ограничений»

Как видно на диаграмме, среднеарифметические результаты выполнения успешными студентами опросника «Анализ своих ограничений» превышают результаты неуспешных студентов по шкалам: А (умение управлять со-

бой), **В** (четкие ценности), **С** (четкие личные цели), **Д** (саморазвитие), **Е** (навыки решения проблем), **И** (навыки руководства), **Ж** (умение обучать). По шкалам **Ф** (творческий подход), **Г** (умение влиять на окружающих), **Н** (понимание особенностей управленческого труда) и **К** (умение наладить групповую работу) среднеарифметические результаты неуспешных студентов превышают результаты успешных студентов.

Коэффициенты корреляции учебной успеваемости студентов с результатами выполнения опросника «Анализ своих ограничений» представлены в таблице 35. Корреляционный анализ показывает, что у успешных студентов все показатели опросника «Анализ своих ограничений» имеют положительную корреляцию с успеваемостью: шкала **А** – умение управлять собой ($r = 0,24, p < 0,1$), шкала **В** – четкие ценности ($r = 0,23, p < 0,1$), шкала **С** – четкие личные цели ($r = 0,34, p < 0,05$), шкала **Д** – саморазвитие ($r = 0,38, p < 0,01$), шкала **Е** – навыки решения проблем ($r = 0,34, p < 0,05$), шкала **Г** – умение влиять на окружающих ($r = 0,34, p < 0,05$), шкала **Н** – понимание особенностей управленческого труда ($r = 0,33, p < 0,05$), шкала **И** – навыки руководства ($r = 0,37, p < 0,01$), шкала **Ж** – умение обучать ($r = 0,28, p < 0,05$), шкала **К** – умение наладить групповую работу ($r = 0,24, p < 0,1$).

Таблица 35

Взаимосвязь учебной успеваемости студентов с результатами выполнения опросника «Анализ своих ограничений»

Шкала опросника «Анализ своих ограничений»	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
А – умение управлять собой	0,24		
В – четкие ценности	0,23	0,32	0,36
С – четкие личные цели	0,34	0,35	
Д – саморазвитие	0,38		0,35
Е – навыки решения проблем	0,34		
Г – умение влиять на окружающих	0,34	0,30	
Н – понимание особенностей управленческого труда	0,33	0,36	
И – навыки руководства	0,37		0,24
Ж – умение обучать	0,28		0,33
К – умение наладить групповую работу	0,24		0,29

У неуспешных студентов коэффициенты корреляции успеваемости с результатами выполнения опросника «Анализ своих ограничений» превышают коэффициенты корреляции успешных студентов по трем шкалам: «Четкие ценности», «Умение обучать» и «Умение наладить групповую работу». При этом у всех групп студентов отсутствуют значимые корреляции успеваемости со шкалой **F** (творческий подход).

Анализ взаимосвязи успеваемости студентов с результатами выполнения опросника «Анализ своих ограничений» позволяет сделать вывод, что в успешности учебной деятельности студентов существенную роль играет их направленность на саморазвитие (шкала **D**).

Таким образом, результаты эмпирического исследования показывают, что успеваемость успешно обучающихся студентов в значительной степени определяется уровнем их самоорганизации. По полученным в ходе исследования данным, коэффициент корреляции успеваемости успешно обучающихся студентов (см. рис. 3) составляет: с планированием – 0,40, с волевыми усилиями – 0,45, с уровнем самоорганизации – 0,46, с самоконтролем – 0,54, а с анализом ситуации, являющимся системообразующим фактором (см. рис. 4) корреляционной плеяды успешно обучающихся студентов – 0,62. Эти величины существенно превышают значения коэффициентов корреляции успеваемости с такими личностными характеристиками студентов как интернальность, рефлексивность, уровень интеллекта по тесту «Матрицы Равена» и всеми параметрами, определяемыми опросниками ДМО (см. табл. 25 и 26) и «Анализ своих ограничений» (см. табл. 27).

Анализ данных, полученных в ходе обследования испытуемых, позволяет сделать следующие выводы относительно связи личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности:

1. Уровень интернальности успешных студентов выше, чем у неспешных по всем показателям, кроме двух: интернальности в семейной жизни и интернальности в отношении здоровья и болезни. Вероятно, неуспешные студенты пытаются компенсировать низкий уровень своей интернальности в задействованных на период тестирования областях, успокаивая себя тем, что они смогут проявить свою интернальность, когда придет пора строить собственную семейную жизнь и самостоятельно заботиться о своем здоровье.
2. Успеваемость успешных студентов из шкал опросника УСК значимо взаимосвязана только с интернальностью в межличностных отношениях, а неуспешных студентов – с общей интернальностью и интернальностью в отношении здоровья и болезни. Следовательно, можно предположить, что в успешном обучении существенную роль играет умение студента взять в свои руки инициативу во взаимоотношениях с преподавателем, сотрудником деканата или сокурсником.
3. Максимальные показатели рефлексивности имеют успешные студенты и минимальные – неуспешные студенты. Успеваемость успешных и

среднеуспевающих студентов положительно взаимосвязана с уровнем их рефлексивности, и это значит, что развитие рефлексивности может служить одним из рычагов повышения успеваемости студентов.

4. Средний уровень интеллекта у успешных студентов выше, чем у неуспешных. При этом ни в одной из трех групп студентов уровень интеллекта не имеет значимых корреляций с успеваемостью. Таким образом, можно сказать, что все группы студентов имеют уровень интеллекта выше той границы, до которой он оказывает прямое влияние на успеваемость.
5. Взаимосвязь успеваемости студентов с результатами выполнения варианта «Я-реальный» опросника ДМО демонстрирует оптимальный (с точки зрения успеваемости) набор психологических черт успешного студента. Такой студент должен быть не требователен, не скептичен, уступчив и доброжелателен.
6. Анализ взаимосвязи результатов выполнения опросника «Анализ своих ограничений» с успеваемостью студентов показывает, что в успешности учебной деятельности студентов существенную роль играет их направленность на саморазвитие.
7. Результаты эмпирического исследования показывают, что успеваемость успешно обучающихся студентов в значительной степени определяется степенью развития у них компонентов и общего уровня самоорганизации. Полученные коэффициенты корреляции успеваемости с уровнем самоорганизации, планированием, самоконтролем, волевыми усилиями и анализом ситуации, являющимся системообразующим фактором корреляционной плеяды успешно обучающихся студентов, существенно превышают значения коэффициентов корреляции успеваемости с такими личностными характеристиками студентов как интернальность, рефлексивность, уровень интеллекта по тесту «Матрицы Равена» и всеми параметрами, определяемыми опросниками «Анализ своих ограничений» и ДМО.

4.3. Связь личностных качеств студентов с компонентами самоорганизации

Корреляционный анализ уровня самоорганизации успешных студентов с их результатами по шкалам опросника «Анализ своих ограничений» показал (таблица 36) наличие значимых корреляций по все шкалам, кроме творческого подхода (шкала F). При этом уровень корреляции успешных студентов практически везде превышает уровень корреляции неуспешных студентов, за исключением шкал **В** (четкие ценности), **Ж** (умение обучать) и **К** (умение наладить групповую работу).

Успешные студенты заметно отличаются в лучшую сторону от неуспешных (см. табл. 36) по следующим показателям:

- 1) Умение управлять собой (шкала **A**). Коэффициент корреляции уровня самоорганизации успешных студентов с результатами по данной шкале составляет 0,29 при $p < 0,05$. У неуспешных студентов нет значимой корреляции.
- 2) Четкие личные цели (шкала **C**). У успешных студентов $r = 0,37$, $p < 0,01$. У неуспешных студентов нет значимой корреляции.
- 3) Саморазвитие (шкала **D**). У успешных студентов $r = 0,52$, $p < 0,0001$. У неуспешных студентов $r = 0,41$, $p < 0,01$.
- 4) Навыки решения проблем (шкала **E**). У успешных студентов $r = 0,40$, $p < 0,01$. У неуспешных студентов нет значимой корреляции.
- 5) Умение влиять на окружающих (шкала **G**). У успешных студентов $r = 0,41$, $p < 0,01$. У неуспешных студентов нет значимой корреляции.
- 6) Понимание особенностей управленческого труда (шкала **H**). У успешных студентов $r = 0,37$, $p < 0,01$. У неуспешных студентов нет значимой корреляции.
- 7) Навыки руководства (шкала **I**). У успешных студентов $r = 0,44$, $p < 0,001$. У неуспешных студентов $r = 0,32$, $p < 0,05$.

Таблица 36

Взаимосвязь уровня самоорганизации студентов с результатами выполнения опросника «Анализ своих ограничений»

Шкала опросника «Анализ своих ограничений»	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
A – умение управлять собой	0,29		
B – четкие ценности	0,32	0,30	0,44
C – четкие личные цели	0,37	0,35	
D – саморазвитие	0,52		0,41
E – навыки решения проблем	0,40	0,27	
G – умение влиять на окружающих	0,41	0,28	
H – понимание особенностей управленческого труда	0,37	0,40	
I – навыки руководства	0,44		0,32
J – умение обучать	0,29	0,31	0,42
K – умение наладить групповую работу	0,27		0,34

Корреляционный анализ параметров самоорганизации с результатами по отдельным шкалам опросника «Анализ своих ограничений» показал следующее:

- A.** Умение управлять собой коррелирует с анализом ситуации ($r = 0,29$, $p < 0,05$) и самоконтролем ($r = 0,27$, $p < 0,05$) у успешных студентов.

У неуспешных студентов имеются корреляции с волевыми усилиями ($r = 0,43, p < 0,01$) и коррекцией ($r = 0,34, p < 0,05$). Эти результаты перекликаются с корреляционными плеядами соответствующих групп студентов (см. рис. 5 и 6), подтверждая, что корни управления собой у успешных и неуспешных студентов, действительно, разные.

- В.** Четкие ценности имеют значимую корреляцию с анализом ситуации ($r = 0,43, p < 0,001$), планированием ($r = 0,41, p < 0,01$) и самоконтролем ($r = 0,41, p < 0,01$) у успешных студентов. У неуспешных студентов эта шкала коррелирует с самоконтролем ($r = 0,58, p < 0,0001$), волевыми усилиями ($r = 0,56, p < 0,0001$), планированием ($r = 0,44, p < 0,001$) и целеполаганием ($r = 0,39, p < 0,01$).
- С.** Четкие личные цели лучше коррелируют с параметрами процесса самоорганизации успешных студентов: анализ ситуации ($r = 0,57, p < 0,0001$), целеполагание ($r = 0,56, p < 0,0001$), планирование ($r = 0,45, p < 0,001$), самоконтроль ($r = 0,40, p < 0,01$). У неуспешных студентов корреляция выше успешных только по волевым усилиям ($r = 0,39, p < 0,01$). Можно предположить, что у успешных студентов личные цели являются продуктом большой умственной, сознательной деятельности, то время как у неуспешных – скорее, результатом волевого решения.
- Д.** Саморазвитие имеет высокую корреляцию с анализом ситуации ($r = 0,51, p < 0,0001$), планированием ($r = 0,47, p < 0,001$), целеполаганием ($r = 0,45, p < 0,001$), самоконтролем ($r = 0,43, p < 0,001$) и волевыми усилиями ($r = 0,30, p < 0,05$) успешных студентов. У неуспешных студентов максимальные корреляции по волевым усилиям ($r = 0,44, p < 0,001$) и коррекции ($r = 0,41, p < 0,01$). Различия в путях саморазвития здесь достаточно очевидны.
- Е.** Навыки решения проблем коррелируют с целеполаганием ($r = 0,53, p < 0,0001$), анализом ситуации ($r = 0,44, p < 0,001$), планированием ($r = 0,39, p < 0,01$) и самоконтролем ($r = 0,36, p < 0,01$) у успешных студентов. У неуспешных студентов имеются значимые корреляции только с коррекцией ($r = 0,44, p < 0,001$). Это весьма интересные результаты, демонстрирующие различные подходы к решению проблем у успешных и неуспешных студентов.
- Ф.** Творческий подход имеет высокую корреляцию только с коррекцией ($r = 0,53, p < 0,0001$) успешных студентов. Вероятно, здесь можно говорить о том, что высокие показатели по коррекции (которыми отличаются неуспешные студенты, см. табл. 21 и рис. 4) не всегда равнозначны высокой креативности (как об этом любят рассуждать студенты-троечники).
- Г.** Умение влиять на окружающих коррелирует с анализом ситуации ($r = 0,43, p < 0,001$), целеполаганием ($r = 0,39, p < 0,01$), самоконтролем ($r = 0,37, p < 0,01$), планированием ($r = 0,36, p < 0,01$) и волевыми усилиями ($r = 0,29, p < 0,05$) у успешных студентов. У неуспешных

студентов имеются достоверные корреляции с планированием ($r = 0,34, p < 0,05$) и коррекцией ($r = 0,33, p < 0,05$). Здесь опять хорошо видны два различных способа взаимодействия с окружающим миром.

- Н.** Понимание особенностей управленческого труда имеет значимую корреляцию со всеми параметрами самоорганизации успешных студентов: целеполагание ($r = 0,41, p < 0,01$), анализ ситуации ($r = 0,47, p < 0,001$), планирование ($r = 0,54, p < 0,0001$), самоконтроль ($r = 0,43, p < 0,001$), коррекция ($r = -0,45, p < 0,001$) и волевые усилия ($r = 0,37, p < 0,01$). У неуспешных студентов более высокая корреляция по целеполаганию ($r = 0,44, p < 0,001$). Вероятно, эти результаты (как и результаты по следующей шкале «Навыки руководства») отражают наличие реального опыта управления, которого у успешных студентов, как правило, гораздо больше.
- И.** Навыки руководства у успешных студентов имеют более высокую корреляцию по следующим параметрам самоорганизации: анализ ситуации ($r = 0,52, p < 0,0001$), целеполагание ($r = 0,48, p < 0,001$), волевые усилия ($r = 0,46, p < 0,001$) и самоконтроль ($r = 0,35, p < 0,01$). По коррекции значимых корреляций с навыками руководства, как у успешных, так и неуспешных студентов не выявлено. У неуспешных студентов более высокая корреляция по планированию ($r = 0,34, p < 0,05$).
- Ж.** Умение обучать имеет более высокую корреляцию по всем компонентам самоорганизации у успешных студентов: целеполагание ($r = 0,39, p < 0,01$), анализ ситуации ($r = 0,48, p < 0,001$), планирование ($r = 0,34, p < 0,01$), самоконтроль ($r = 0,47, p < 0,001$), коррекция ($r = -0,45, p < 0,001$) и волевые усилия ($r = 0,36, p < 0,01$).
- К.** Умение наладить групповую работу значимо коррелирует с анализом ситуации ($r = 0,47, p < 0,001$), целеполаганием ($r = 0,43, p < 0,001$), планированием ($r = 0,44, p < 0,001$) и самоконтролем ($r = 0,35, p < 0,01$) успешных студентов. У неуспешных студентов имеются корреляции с планированием ($r = 0,48, p < 0,001$), самоконтролем ($r = 0,42, p < 0,01$), волевыми усилиями ($r = 0,39, p < 0,01$), коррекцией ($r = 0,37, p < 0,01$) и с целеполаганием ($r = 0,34, p < 0,05$).

Таким образом, корреляционный анализ деловых качеств успешных менеджеров с компонентами самоорганизации показал, что у успешных студентов преобладает значимая положительная связь деловых качеств успешных менеджеров в основном с такими компонентами самоорганизации как целеполагание, анализ ситуации, планирование и самоконтроль, а у неуспешных студентов – с коррекцией и волевыми усилиями. Можно предположить, что недостаток целеполагания, анализа ситуации, планирования и самоконтроля, неуспешным студентам приходится компенсировать большей гибкостью и волевыми усилиями.

Среднеарифметические результаты выполнения опросника УСК успешными студентами превышают среднеарифметические результаты неуспешных студентов по все шкалам (см. рис. 8), кроме интернальности в семейных отношениях и интернальности в отношении здоровья и болезни. При этом корреляции общей интернальности с параметрами самоорганизации (таблица 37) выше у неуспешных студентов: волевые усилия ($r = 0,49, p < 0,001$), анализ ситуации ($r = 0,41, p < 0,01$), уровень самоорганизации ($r = 0,31, p < 0,05$) и самоконтроль ($r = 0,28, p < 0,05$). У успешных студентов корреляция выше только по шкале «Коррекция» ($r = 0,33, p < 0,01$), то есть к коррекции своей деятельности успешные студенты подходят более ответственно, чем неуспешные.

Таблица 37

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации студентов с общей интернальностью

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание		0,34	
Анализ ситуации		0,28	0,41
Планирование		0,41	
Самоконтроль		0,26	0,28
Коррекция	0,33		0,29
Волевые усилия		0,54	0,49
Уровень самоорганизации		0,34	0,31

С интернальностью в области достижений картина аналогичная – у успешных студентов корреляция выше только по коррекции ($r = 0,46, p < 0,001$), а по остальным шкалам с большим отрывом выше корреляции неуспешных студентов.

Значимых корреляций компонентов самоорганизации с интернальностью в области неудач оказалось немного, но именно эти корреляции очень показательны. У успешных студентов результаты по шкале «Интернальность в области неудач» имеет одну достоверную корреляцию с коррекцией ($r = 0,40, p < 0,01$), а у неуспешных – две: с волевыми усилиями ($r = 0,36, p < 0,01$) и целеполаганием ($r = -0,31, p < 0,05$). Эти данные говорят о том, что успешные студенты (в отличие от неуспешных) воспринимают свои неудачи как уроки, делая из них выводы и корректируя свою деятельность.

По интернальности в области семейной жизни все значимые корреляции с параметрами самоорганизации (анализ ситуации, коррекция и волевые усилия) выше у неуспешных студентов, что можно объяснить или компенсацией неумения взять на себя ответственность за свою деятельность в

других областях, или иллюзорными представлениями о своей будущей семейной жизни.

В учебной деятельности все значимые корреляции компонентов самоорганизации с интернальностью также выше у неспешных студентов: волевые усилия ($r = 0,42, p < 0,01$) и анализ ситуации ($r = 0,33, p < 0,05$).

А вот по корреляциям в межличностных отношениях (таблица 38) безоговорочно лидируют успешные студенты, имея значимые зависимости с уровнем самоорганизации ($r = 0,44, p < 0,001$) и со всеми параметрами самоорганизации: целеполагание ($r = 0,29, p < 0,05$), анализ ситуации ($r = 0,31, p < 0,05$), планирование ($r = 0,43, p < 0,001$), самоконтроль ($r = 0,35, p < 0,01$), коррекция ($r = 0,28, p < 0,05$), волевые усилия ($r = 0,37, p < 0,01$).

Таблица 38

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации студентов с интернальностью в межличностных отношениях

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по средне-успешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание	0,29		
Анализ ситуации	0,31	0,27	
Планирование	0,43		
Самоконтроль	0,35	0,26	
Коррекция	0,28		-0,27
Волевые усилия	0,37		
Уровень самоорганизации	0,44		

Эти данные говорят о существовании связи между уровнем самоорганизации успешно обучающихся студентов и степенью активностью их позиции в межличностных отношениях. У неуспешных студентов выделяется лишь одна значимая отрицательная корреляция по шкале «Коррекция» ($r = -0,27, p < 0,05$). Таким образом, если у успешных студентов повышение степени личной ответственности за свои межличностные отношения приводит к увеличению гибкости (коррекции) в деятельности, то у неуспешных студентов, напротив – с увеличением активности в межличностных отношениях снижается гибкость (повышается конформность). Возможно, именно данный факт является одной из основных причин различия самоорганизации успешных и неуспешных студентов.

Значимые корреляции интернальности в отношении здоровья и болезни обнаружены только с волевыми усилиями ($r = 0,39, p < 0,01$) и коррекцией ($r = 0,31, p < 0,05$) у неуспешных студентов.

Анализ взаимосвязи компонентов самоорганизации с рефлексивнос-

тью студентов (таблица 39) показал, что все значимые корреляции у неуспешных студентов выше, чем у успешных. Так у неуспешных студентов корреляция рефлексивности с целеполаганием равна 0,39 ($p < 0,01$), с анализом ситуации – 0,36 ($p < 0,01$), с планированием – 0,28 ($p < 0,05$), с самоконтролем – 0,40 ($p < 0,01$), а с уровнем самоорганизации – 0,44 ($p < 0,001$). Интересно наличие у неуспешных студентов отрицательной корреляции между рефлексивностью и коррекцией ($r = -0,37$, $p < 0,01$), говорящей о снижении рефлексивности при возрастании гибкости. Действительно, осознанные действия реже нуждаются в коррекции, уменьшают количество спонтанных решений.

Таблица 39

Взаимосвязь компонентов и уровня самоорганизации студентов с рефлексивностью

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание			0,39
Анализ ситуации		0,27	0,36
Планирование			0,28
Самоконтроль	0,27	0,31	0,40
Коррекция		-0,53	-0,37
Волевые усилия		-0,37	
Уровень самоорганизации			0,44

Прямая корреляция ($r = 0,29$, $p < 0,05$) уровня интеллекта была выявлена только у неуспешных студентов со шкалой «Анализ ситуации» (таблица 40). Все остальные значимые корреляции оказались отрицательными и у успешных студентов: с целеполаганием ($r = -0,28$, $p < 0,05$), с анализом ситуации ($r = -0,30$, $p < 0,05$), с самоконтролем ($r = -0,27$, $p < 0,05$), с волевыми усилиями ($r = -0,31$, $p < 0,05$) и с уровнем самоорганизации ($r = -0,35$, $p < 0,01$). Вероятно, обладая значительным интеллектуальным превосходством, успешные студенты не рассматривают самоорганизацию своей деятельности как специальную задачу, требующую отдельной проработки.

Уровень самоорганизации показал значимые корреляции со следующими активными чертами успешных студентов по варианту «Я-реальный» опросника ДМО (таблица 41): I – лидерство ($r = 0,29$, $p < 0,05$), II – уверенность в себе ($r = 0,44$, $p < 0,001$), III – требовательность ($r = 0,27$, $p < 0,05$). Кроме того, имеется положительная корреляция с одной пассивной чертой (V) – уступчивостью ($r = 0,26$, $p < 0,05$) и отрицательная корреляция со шкалой ДА – доброжелательность-агрессивность ($r = -0,30$, $p < 0,05$). У неуспешных студентов выявлена положительная корреляция с активной чертой

IV – скептицизм ($r = 0,27, p < 0,05$) и отрицательные корреляции с двумя пассивными чертами: V – уступчивость ($r = -0,29, p < 0,05$) и VI – доверчивость ($r = -0,31, p < 0,05$).

Таблица 40

Взаимосвязь компонентов и уровня
самоорганизации студентов с уровнем интеллекта

Шкала опросника	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
Целеполагание	-0,28	-0,26	
Анализ ситуации	-0,30		0,29
Планирование		-0,25	
Самоконтроль	-0,27	-0,32	
Волевые усилия	-0,31	-0,36	
Уровень самоорганизации	-0,35	-0,43	

Таблица 41

Взаимосвязь уровня самоорганизации студентов
с результатами выполнения варианта «Я-реальный» опросника ДМО

Шкала опросника ДМО	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
I – лидерство	0,29	0,37	
II – уверенность в себе	0,44		
III – требовательность	0,27	-0,26	
IV – скептицизм			0,27
V – уступчивость	0,26		-0,29
VI – доверчивость		0,29	-0,31
VII – добросердечие			
VIII – отзывчивость		0,32	
ДП – доминирование-подчинение		0,25	
ДА – доброжелательность-агрессивность	-0,30	-0,24	

Таким образом, можно констатировать существование связи между уровнем самоорганизации успешно обучающихся студентов и степенью их уверенности в своих силах. При этом отмечается преобладание у успешных студентов положительных корреляций с активными чертами и наличие обратной связи между уровнем самоорганизации и доброжелательностью. У успешных руководителей, напротив, существует высокая прямая корреляция уровня самоорганизации с доброжелательностью (и доминированием).

Возможно, некоторая агрессивность высокоорганизованным студентам необходима, чтобы не поддаваться групповому влиянию и реализовывать свои планы. У успешных руководителей, вероятно, подобные проблемы уже в прошлом и они могут позволить себе быть доброжелательными.

Взаимосвязь уровня самоорганизации с результатами выполнения опросника ДМО по варианту «Я-идеальный» представлена в таблице 42. По сравнению с «Я-реальным», в идеальном варианте у успешных студентов сильнее проявляются корреляции с активными чертами: I – лидерство ($r = 0,52, p < 0,0001$), II – уверенность в себе ($r = 0,48, p < 0,001$) и III – требовательность ($r = 0,41, p < 0,01$). Исчезла корреляция с чертой V – уступчивостью и появилась положительная корреляция с чертой IV – скептицизм ($r = 0,54, p < 0,0001$). Возникают отрицательные корреляции с пассивными чертами: VI – доверчивость ($r = -0,30, p < 0,05$) и VII – добросердечие ($r = -0,28, p < 0,05$). Значительно возрастает отрицательная корреляция со шкалой ДА – доброжелательность-агрессивность ($r = -0,54, p < 0,0001$). У неуспешных студентов выросла корреляция со скептицизмом ($r = 0,58, p < 0,0001$) и появилась положительная корреляция с другой активной чертой II – уверенностью в себе ($r = 0,32, p < 0,05$). Возникли отрицательные корреляции со шкалами ДП – доминирование-подчинение ($r = -0,28, p < 0,05$) и ДА – доброжелательность-агрессивность ($r = -0,33, p < 0,05$).

Таблица 42

Взаимосвязь уровня самоорганизации студентов с результатами выполнения варианта «Я-идеальный» опросника ДМО

Шкала опросника ДМО	Коэффициент корреляции по успешной группе	Коэффициент корреляции по среднеуспешной группе	Коэффициент корреляции по неуспешной группе
I – лидерство	0,52	0,37	
II – уверенность в себе	0,48	0,28	0,32
III – требовательность	0,41	0,33	
IV – скептицизм	0,54	0,48	0,58
V – уступчивость		0,29	-0,26
VI – доверчивость	-0,30	0,46	
VII – добросердечие	-0,28	0,34	
VIII – отзывчивость		0,42	
ДП – доминирование-подчинение			-0,28
ДА – доброжелательность-агрессивность	-0,54		-0,33

Полученные результаты говорят о том, что в представлениях успешных студентов рост уровня самоорганизации связан с увеличением активности, агрессивности и снижением доверчивости, добросердечия. В представлениях неуспешных студентов рост уровня самоорганизации взаимосвязан с увеличением уверенности в себе и с одновременным ростом подчинения.

Возможно, что эта неадекватная картина положительной взаимосвязи самоорганизации одновременно с уверенностью в себе и подчинением является существенным препятствием на пути повышения уровня самоорганизации неуспешных студентов.

Анализ данных, полученных в ходе обследования испытуемых, позволяет сделать следующие выводы относительно связи личностных качеств студентов с компонентами и уровнем самоорганизации:

1. Существует связь между параметрами самоорганизации успешных студентов и качествами, необходимыми в управленческой деятельности, что подтверждают значимые зависимости между уровнем самоорганизации успешных студентов и шкалами «Умение управлять собой», «Четкие ценности», «Четкие личные цели», «Саморазвитие», «Навыки решения проблем», «Умение влиять на окружающих», «Понимание особенностей управленческого труда», «Навыки руководства», «Умение обучать» и «Умение наладить групповую работу» опросника «Анализ своих ограничений». Исключение составляет только шкала «Творческий подход». При этом уровень корреляций успешных студентов везде, кроме шкал «Четкие ценности», «Умение обучать» и «Умение наладить групповую работу», превышает уровень корреляций неуспешных студентов.
2. Корреляционный анализ компонентов самоорганизации с выделенными М. Вудкоком и Д. Фрэнсисом деловыми качествами успешных менеджеров показал, что у успешных студентов преобладает значимая положительная связь качеств, необходимыми в управленческой деятельности, с такими компонентами структуры процесса самоорганизации как целеполагание, анализ ситуации, планирование и самоконтроль, а у неуспешных студентов – с волевыми усилиями и коррекцией.
3. Шкала «Творческий подход» опросника М. Вудкока и Д. Фрэнсиса имеет значимую корреляцию только с коррекцией успешных студентов. Данный факт указывает на различие между коррекцией у успешных и неспешных студентов: если у первых коррекция связана с поиском новых, творческих решений, то коррекция у неуспешных студентов – это, чаще всего, приспособление к внешним обстоятельствам, прикрывающее отсутствие сознательных целей и четких планов.
4. Уровень общей интернальности успешных студентов положительно взаимосвязан с коррекцией, то есть, можно сказать, что с ростом интернальности возрастает и гибкость успешных студентов. У неуспешных студентов выше коэффициент корреляции общего уровня интернальности с анализом ситуации, самоконтролем, волевыми усилиями и уровнем самоорганизации.
5. Значимая зависимость результатов успешных студентов по шкале «Коррекция» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» с уровнем интернальности в области неудач показывает, что ус-

- пешные студенты воспринимают свои неудачи как уроки, делая из них выводы и корректируя свою деятельность.
6. Взаимосвязь параметров самоорганизации неуспешных студентов с уровнем интернальности в учебной деятельности и в области семейной жизни выше, чем у успешных студентов. По-видимому, эти сферы деятельности, требующие от неуспешных студентов специальной организационной работы, не представляют сложности для успешных студентов.
 7. Существует взаимосвязь между уровнем развития самоорганизации успешно обучающихся студентов и степенью активностью их позиции в межличностных отношениях, что подтверждается наличием значимых положительных корреляций интернальности успешных студентов в межличностных отношениях, как с общим уровнем самоорганизации, так и со всеми компонентами самоорганизации. У неуспешных студентов существует значимая отрицательная зависимость интернальности в межличностных отношениях с коррекцией. Таким образом, если у успешных студентов повышение степени личной ответственности за свои межличностные отношения приводит к увеличению гибкости (коррекции) в деятельности, то у неуспешных студентов, напротив – с увеличением активности в межличностных отношениях снижается гибкость (повышается конформность).
 8. Существует прямая взаимосвязь результатов неуспешных студентов по шкале «Анализ ситуации» опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» с уровнем интеллекта. Успешные студенты имеют значимые отрицательные взаимосвязи уровня интеллекта с целеполаганием, анализом ситуации, самоконтролем, волевыми усилиями и с уровнем самоорганизации. Вероятно, обладая значительным интеллектуальным превосходством, успешные студенты не рассматривают самоорганизацию своей учебной деятельности как специальную задачу, требующую отдельной проработки.
 9. Существует обратная зависимость между уровнем рефлексивности неуспешных студентов и таким компонентом процесса самоорганизации как коррекция, что говорит о снижении гибкости неуспешных студентов при возрастании рефлексивности. Действительно, осознанные действия реже нуждаются в коррекции, а рост осознанности приводит к снижению количества спонтанных решений.
 10. Среднеарифметические показатели успешных студентов выше неуспешных по следующим шкалам опросника ДМО (вариант «Я-реальный»): скептицизм, уступчивость, доверчивость и добросердечие. При этом успешные студенты хорошо понимают, какие качества им понадобятся в будущем, и по варианту «Я-идеальный» опросника ДМО их среднеарифметические показатели превысили показатели неуспешных студентов по следующим шкалам: лидерство, уверенность в себе, требовательность, скептицизм, уступчивость, отзывчивость и

доминирование. Таким образом, успешные студенты претендуют в будущем («Я-идеальный») на более высокие показатели по активным психологическим чертам, чем неуспешные студенты, но не спешат («Я-реальный») проявлять эти черты в учебной деятельности, видимо, осознавая их неуместность в данной ситуации.

11. Результаты выполнения опросника ДМО по варианту «Я-идеальный» показывают, что успешные студенты считают необходимым иметь (по сравнению со своим «Я-реальным») более высокие показатели по следующим параметрам: лидерские качества, уверенность в себе, добросердечие, доминирование и доброжелательность. У неуспешных студентов из этого списка выпадает одна из базовых характеристик успешной личности – уверенность в себе, результаты по которой, оставаясь достаточно высокими, все-таки немного снизились по сравнению с «Я-реальным».
12. Отмечается наличие у успешных студентов обратной связи между уровнем самоорганизации и доброжелательностью по варианту «Я-реальный» опросника ДМО. Это означает, что у успешных студентов вместе с ростом уровня самоорганизации одновременно возрастает агрессивность, в то время как у успешных руководителей эта взаимосвязь положительная (с ростом уровня самоорганизации увеличивается доброжелательность). Очевидно, некоторая агрессивность высокоорганизованным студентам необходима, чтобы не поддаваться групповому влиянию и реализовывать свои планы. У успешных руководителей, вероятно, подобные проблемы уже в прошлом и они могут позволить себе быть доброжелательными.
13. Существует взаимосвязь между уровнем самоорганизации успешно обучающихся студентов и степенью их уверенности в своих силах, что подтверждается наличием значимых корреляций между уровнем самоорганизации успешных студентов и такими активными чертами (по варианту «Я-реальный» опросника ДМО) как лидерство, уверенность в себе и требовательность.
14. Имеются принципиальные различия в представлениях о связи самоорганизации с личностными характеристиками у успешных и неуспешных студентов. В представлении успешных студентов (выявленном при анализе взаимосвязи уровня самоорганизации с результатами выполнения опросника ДМО) рост уровня самоорганизации связан с увеличением активности, агрессивности и снижением доверчивости, добросердечия. В представлении неуспешных студентов рост уровня самоорганизации взаимосвязан с увеличением уверенности в себе при синхронном росте подчинения. Возможно, что эта неадекватная, противоречивая картина положительной взаимосвязи уровня самоорганизации одновременно с уверенностью в себе и подчинением является существенным препятствием на пути повышения уровня самоорганизации неуспешных студентов.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тест-опросник ЕРІ Г. Айзенка

Тест-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.

№	Вопросы	Ответ	Балл
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 «обессиленным», вялым?		
20	Стараетесь ли вы ограничить круг своих знакомств небольшим числом самых близких друзей?		
21	Часто ли вы мечтаете?		
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?		
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?		

Ключ к опроснику

Шкала «Достоверность»: 6+, 12-, 18-, 24+, 30-, 36+, 42-, 48-, 54-.

Шкала «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-.

Шкала «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+.

За каждый ответ, совпадающий с ключом, проставьте себе 1 балл. Баллы по каждой шкале суммируйте.

Полученные результаты занесите в таблицу.

Показатель	Количество баллов	Интерпретация результатов
Достоверность		
Экстраверсия – интроверсия		
Стабильность – лабильность		

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 непроявленность 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 непроявленности данного параметра.

Теперь с помощью «Круга Айзенка» определите тип своего темперамента. Для этого отложите полученные по шкале «Экстраверсия – интроверсия» баллы на горизонтальной оси «Круга Айзенка» (рис. 21), а баллы, полученные по шкале «Стабильность – лабильность» – на вертикальной оси. Точка, построенная по этим координатам, укажет на 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.



Рис. 21. Круг Айзенка

Определение типа темперамента по методике Н.Н. Обозова

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 присваивается оценка: «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. Затем подсчитываются суммы баллов по столбцам. Тот тип личности, по которому набрана наибольшая сумма баллов, является для испытуемого основным.

№	Характерологический признак	Типы темперамента			
		Сангвиник	Флегматик	Холерик	Меланхолик
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 задыханием
5	Терпение	Умеренное	Очень большое	Слабое	Очень слабое
6	Адаптация	Отличная	Медленная	Хорошая	Трудная (замкнутость)
7	Общительность	Умеренная	Невысокая	Высокая	Низкая (замкнутость)
8	Агрессивность в поведении	Миротлюбивое поведение	Сдержанность в поведении	Агрессивен	Истеричность в поведении, возмущение и уход от сложностей
9	Отношение к	Спокойное	Безразличное	Возбужденное	Обидчивое

	критике				
10	Активность в деятельности	Энергичная (деловая)	Поведение неутомимого труженика	Страстная, увлеченная	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					

**Тест-опросник самооценки тревожности Ч.Д. Спилдбергера
(адаптирован Ю.Л. Ханиным)**

Шкала ситуативной тревожности (СТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и зачеркните соответствующую цифру справа, в зависимости от того, КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ В ДАННЫЙ МОМЕНТ. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

УТВЕРЖДЕНИЕ	Нет	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1. Я спокоен	1	2	3	4
2. Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3. Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4. Я внутренне скован	1	2	3	4
5. Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6. Я расстроен	1	2	3	4
7. Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8. Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9. Я встревожен	1	2	3	4
10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11. Я уверен в себе	1	2	3	4
12. Я нервничаю	1	2	3	4
13. Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14. Я взвинчен	1	2	3	4
15. Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16. Я доволен	1	2	3	4
17. Я озабочен	1	2	3	4
18. Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19. Мне радостно	1	2	3	4
20. Мне приятно	1	2	3	4

Ситуативная тревожность подсчитывается по формуле:

$$СТ = \sum_1 - \sum_2 + 35,$$

где \sum_1 – сумма зачеркнутых цифр по утверждениям: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; \sum_2 – сумма зачеркнутых цифр по утверждениям: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Шкала личностной тревожности (ЛТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и зачеркните соответствующую цифру справа, в зависимости от того, КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ ОБЫЧНО. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

УТВЕРЖДЕНИЕ	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
21. Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22. Я очень быстро устаю	1	2	3	4
23. Я легко могу заплакать	1	2	3	4
24. Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
25. Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
26. Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
27. Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28. Ожидаемые трудности обычно тревожат меня	1	2	3	4
29. Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30. Я вполне счастлив	1	2	3	4
31. Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4
32. Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33. Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34. Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35. У меня бывает хандра	1	2	3	4
36. Я доволен	1	2	3	4
37. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38. Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
39. Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40. Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Личностная тревожность подсчитывается по формуле:

$$ЛТ = \sum_1 - \sum_2 + 35,$$

где \sum_1 – сумма зачеркнутых цифр по утверждениям: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; \sum_2 – сумма зачеркнутых цифр по утверждениям: 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

При интерпретации результаты оцениваются следующим образом:

- до 30 баллов – низкая тревожность;
- 31-45 – умеренная тревожность;
- 46 и более – высокая тревожность.

Сокращенный вариант шкалы ситуативной тревожности (СТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и зачеркните соответствующую цифру справа, в зависимости от того, КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ В ДАННЫЙ МОМЕНТ. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

УТВЕРЖДЕНИЕ	Нет	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1. Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
2. Я нервничаю	1	2	3	4
3. Я не чувствую скованности	1	2	3	4
4. Я доволен	1	2	3	4
5. Я озабочен	1	2	3	4

Ситуативная тревожность подсчитывается по формуле:

$$СТ = \sum_1 - \sum_2 + 15,$$

где \sum_1 – сумма зачеркнутых цифр по утверждениям: 2, 5; \sum_2 – сумма зачеркнутых цифр по утверждениям: 1, 3, 4.

При интерпретации результаты оцениваются следующим образом:

- до 8 баллов – низкая тревожность;
- 9-13 – умеренная тревожность;
- 14 и более – высокая тревожность.

**Опросник стилей деятельности «СД»
П. Хони и А. Мэмфорда**

(адаптация опросника «Learning Styles Questionnaire»
А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой)

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, отметьте те из них, которые в большей степени соответствуют Вашему поведению и склонностям знаком «+», а те которые не соответствуют – знаком «-», в свободной ячейке справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».

01. Порой действую без учета возможных последствий.
02. Считаю, что формальные процедуры и правила ограничивают людей.
03. Нравится, когда есть время для тщательной подготовки к работе.
04. Предпочитаю принимать решения осторожно, взвесив несколько альтернативных вариантов.
05. Обычно точно знаю, что правильно, а что неправильно, что хорошо, а что плохо.
06. Склонен решать проблемы последовательно, продвигаясь шаг за шагом.
07. Ориентирован, в первую очередь, на завершение запланированной работы.
08. Придерживаюсь установленных процедур и правил, пока они эффективны.
09. Полагаю, что действия, основанные на чувствах, являются столь же здоровыми, как и действия, основанные на обдумывании и анализе.
10. Предпочитаю реагировать на события спонтанно и гибко.
11. Уделяю пристальное внимание деталям, прежде чем прийти к какому-либо заключению.
12. Осторожен, и не делаю слишком поспешных выводов.
13. Склонен общаться, соблюдая дистанцию, и поддерживать несколько формальные отношения с коллегами.
14. Не терплю неупорядоченности и предпочитаю все «увязывать» в согласованные схемы.
15. Новые, интересные идеи стремлюсь немедленно реализовать на практике.

16. В обсуждениях стараюсь придерживаться сути дела и избегать пространных рассуждений.
17. Чувствую себя не очень комфортно в обществе спокойных вдумчивых людей.
18. Предпочитаю наслаждаться настоящим моментом, не отвлекаясь на мысли о прошлом или будущем.
19. Обычно выслушиваю мнение других людей, прежде чем самому что-либо предпринять.
20. В дискуссиях нравится наблюдать за поведением других участников.
21. Склонен соотносить свои действия с некоторыми общими принципами.
22. Легкомысленные, несерьезные люди меня обычно раздражают.
23. Меня обычно привлекают конкретные приемы и техники, непосредственно реализуемые на практике.
24. Предпочитаю оценивать идеи по практической пользе от них.
25. Новые, необычные идеи меня привлекают в большей степени, чем простые и легко реализуемые на практике.
26. Много и ярко говорю.
27. Испытываю дискомфорт, если вынужден выполнять работу в спешке.
28. При подготовке доклада, реферата или выступления делаю множество черновых набросков.
29. Меня интересуют общие принципы и теории, подводящие основание под факты и события.
30. Предпочитаю, чтобы все мероприятия проводились в соответствии с намеченным планом.
31. Нравятся люди, которые подходят к проблемам с практической, а не с теоретической точки зрения.
32. В ходе обсуждения меня обычно раздражают любые отклонения от темы.
33. Быстро надоедает работа, требующая внимательного отношения к деталям.
34. Испытываю воодушевление от участия в ярких событиях и рискованных ситуациях.
35. Прежде чем действовать, как правило, все тщательно обдумываю.
36. В целом охотнее слушаю, чем говорю.
37. Нравится, когда могу соотнести текущие действия с долгосрочной перспективой.
38. Стараюсь избегать обсуждения субъективных или неоднозначных тем.
39. Не обращаю внимания на чувства людей, пока работа не закончена.
40. Люди часто считают, что я не чувствителен к их переживаниям и эмоциям.

БЛАНК ОТВЕТОВ
опросника стилей деятельности «СД»

ФАМИЛИЯ И.О.			Дата: “__” _____ 20__ г.
ДОЛЖНОСТЬ		Возраст _____ лет.	Пол: муж. жен. (обведите)

№ вопрос	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		37		38		39		40	
Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ	
ИТОГО Д =				ИТОГО Р =				ИТОГО Т =				ИТОГО П =			

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1. В бланке ответов подсчитайте количество знаков «+» в каждом столбце «Ответ» и запишите результат в свободную ячейку ниже – справа от ячейки со знаком Σ.
2. Сложите попарно соседние суммы, полученные по столбцам, и результат запишите в нижележащей ячейке «Итого», где «Итого Д» – это степень проявленности стиля «Деятель»; «Итого Р» – степень проявленности стиля «Рефлексирующий»; «Итого Т» – степень проявленности стиля «Теоретик»; «Итого П» – степень проявленности стиля «Прагматик».
3. Отложите полученные результаты по каждому стилю на соответствующих осях диаграммы (рис. 22) и соедините их прямыми линиями, построив, таким образом, четырехугольник с вершинами на осях.

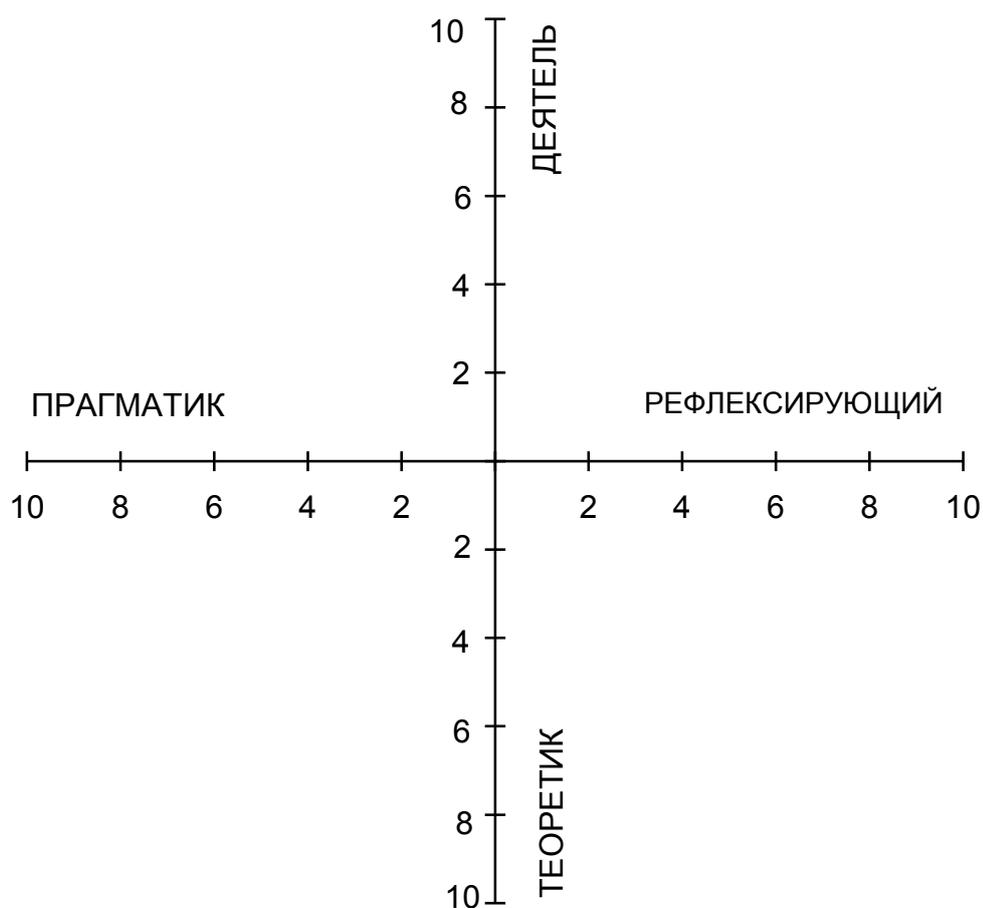


Рис. 22. Профиль стилей деятельности

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. Учащиеся-Рефлексирующие 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 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».

**Опросник «Диагностика межличностных отношений»
(ДМО) Т. Лири (адаптация Л.Н. Собчик)**

Инструкция. Опросник содержит 128 различных характеристик. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если «да», то отметьте это крестиком в «Бланке ответов». Если – «нет», то не делайте никаких пометок. Помните, что «плохих» и «хороших» ответов быть не может. Не стремитесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно выражайте свое мнение.

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать
4. Умеет настоять на своем
5. Обладает чувством достоинства
6. Независимый
7. Способен сам позаботиться о себе
8. Может проявить безразличие
9. Способен быть суровым
10. Строгий, но справедливый
11. Может быть искренним
12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие
16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый
21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый
29. Деликатный
30. Ободряющий
31. Отзывчивый к призывам о помощи

32. Бескорыстный
33. Способен вызывать восхищение
34. Пользуется у других уважением
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверен в себе
38. Самоуверен и напорист
39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый, но беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептичен
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый, щепетильный
49. Легко смущается
50. Неуверенный в себе
51. Уступчивый
52. Скромный
53. Часто прибегает к помощи других
54. Очень почитает авторитеты
55. Охотно принимает советы
56. Доверчив и стремится радовать других
57. Всегда любезен в общении
58. Дорожит мнением окружающих
59. Общительный и уживчивый
60. Добросердечный
61. Добрый, вселяющий уверенность
62. Нежный, мягкосердечный
63. Любит заботиться о других
64. Щедрый
65. Любит давать советы
66. Производит впечатление значительности
67. Начальственно-повелительный
68. Властный
69. Хвастливый
70. Надменный и самодовольный
71. Думает только о себе
72. Хитрый
73. Нетерпим к ошибкам других
74. Расчетливый

75. Откровенный
76. Часто недружелюбен
77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды
81. Склонный к самобичеванию
82. Застенчивый
83. Безынициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет другим принимать решения
88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому
91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремится помочь каждому
97. Стремится к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичен
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный, черствый
105. Язвительный, насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия
111. Упрямый
112. Недоверчивый, подозрительный
113. Робкий
114. Стыдливый
115. Услужливый
116. Мягкотелый
117. Почти никогда и никому не возражает

118. Навязчивый
119. Любит, чтобы его опекали
120. Чрезмерно доверчив
121. Стремится снискать расположение каждого
122. Со всеми соглашается
123. Всегда дружелюбен
124. Всех любит
125. Слишком снисходителен к окружающим
126. Стремится утешить каждого
127. Заботится о других в ущерб себе
128. Портит людей чрезмерной добротой

Для построения профиля личности в системе межличностных отношений, отражающего степень проявленности восьми психологических черт, подсчитываются баллы (количество перечеркнутых клеток в соответствующих ячейках «Бланка ответов») по восьми октантам. При этом по методике Н.Г. Милорадовой (2000), если в столбце перечеркнута какая-либо клетка, то все вышележащие над ней клетки учитываются как перечеркнутые.

Ведущий тип межличностного взаимодействия определяется по октанту, в котором получен наибольший балл. Если сразу несколько октантов имеют одинаковый максимальный балл, то соответственно возрастает и число ведущих типов межличностного взаимодействия.

Характер социальной ориентации, служащий интегральной характеристикой межличностного взаимодействия и отражающий положение в системе координат доминирование – подчинение (шкала ДП) и дружелюбие – агрессивность (шкала ДА), определяется по диаграмме (рис. 23), где:

- I сектор – конкурирующее доминирование.
- II сектор – заботливое доминирование.
- III сектор – заботливая доброжелательность.
- IV сектор – доверительная доброжелательность.
- V сектор – доверительное подчинение.
- VI сектор – тревожное подчинение.
- VII сектор – тревожное упрямство.
- VIII сектор – агрессивное упрямство.

Показатели ДП и ДА, откладываемые на одноименных осях диаграммы, подсчитываются по формулам:

$$\begin{aligned} \text{ДП} &= (\text{I} - \text{V}) + 0,7 (\text{II} + \text{VIII} - \text{IV} - \text{VI}); \\ \text{ДА} &= (\text{VII} - \text{III}) + 0,7 (\text{VIII} + \text{VI} - \text{II} - \text{IV}); \end{aligned}$$

где римские цифры – это суммы баллов по соответствующим октантам.

БЛАНК ОТВЕТОВ
опросника ДМО

ФАМИЛИЯ И.О.																								Дата: “ ” 20_ г.							
ДОЛЖНОСТЬ																		Возраст лет.						Пол: муж. жен. (обведите)							
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	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128

Ключ к опроснику «Диагностика межличностных отношений»

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	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64																
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96																
97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128																
I октант						II октант						III октант						IV октант						V октант						VI октант						VII октант						VIII октант					

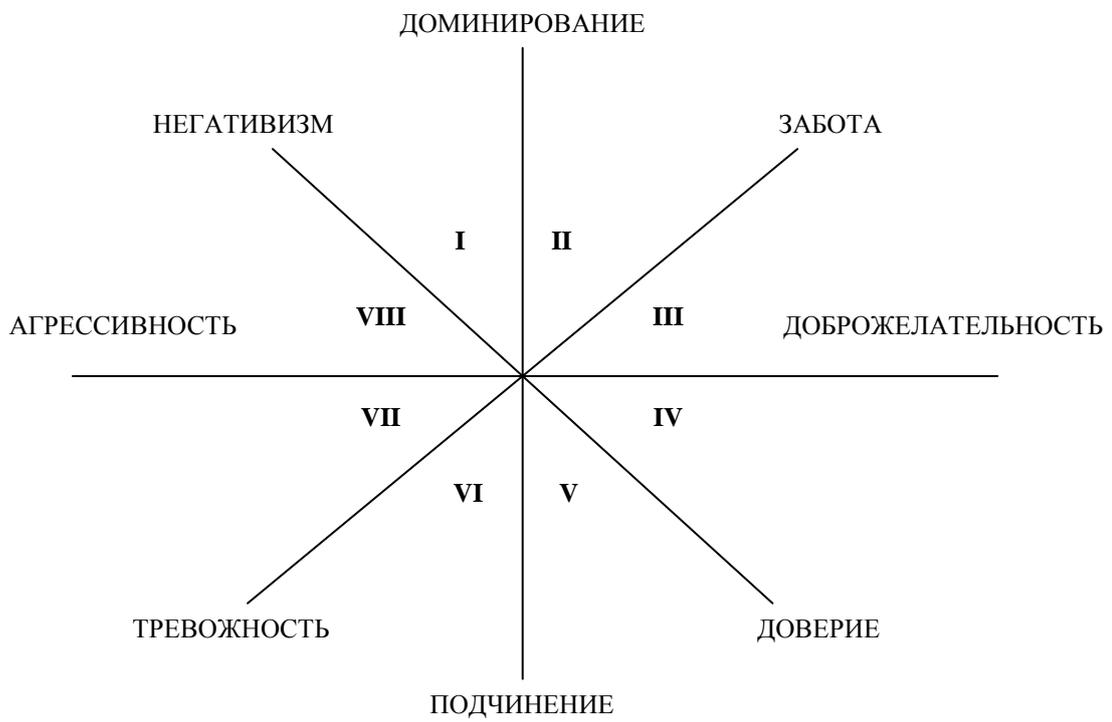


Рис. 23. Характер социальной ориентации при межличностном взаимодействии

Краткий ориентировочный тест (КОТ)

Тест предназначен для определения интегрального показателя «общие способности» и десяти частных параметров интеллекта.

В реальной жизни успех очень часто зависит от умения человека принимать решения в условиях цейтнота. И пусть даже правильное, но поздно найденное решение часто оказывается бесполезным. Поэтому Ваши показатели будут зависеть от времени, которое Вы затратите на выполнение теста. Тест КОТ содержит 50 заданий. Оценка интегрального показателя Вашего интеллекта проводится только по количеству правильно выполненных Вами заданий за 15 минут работы (нормативное время). Выполнить все задания теста за 15 минут нормативного времени удастся только 3...5% испытуемых. Поэтому для завершения работы над тестом дается еще 15 минут дополнительного времени, и уровень частных параметров интеллекта (качественный анализ интеллекта) – определяется за все время работы (≤ 30 минут).

Результаты выполнения заданий обрабатываются на компьютере и являются конфиденциальными. Вместе с краткой интерпретацией они будут переданы Вам лично. Надеемся, что знание своих психологических особенностей позволит Вам лучше понять и реализовать свои возможности, прогнозировать возникновение проблем и быстрее добиваться успеха.

Инструкция. Вы сможете лучше узнать себя и использовать полученную информацию себе на благо только в том случае, если будете работать **самостоятельно**, а все задания теста выполнять «в уме». Нельзя пользоваться калькуляторами, и нельзя ничего подсчитывать письменно. **Задания выполняются только «в уме»!**

Свои ответы вписывайте в соответствующую ячейку таблицы БЛАНКА ОТВЕТОВ или отмечайте выбранный Вами вариант, перечеркнув его крест на крест.

В случае ошибки, обведите неверный ответ кружком и снова впишите или отметьте правильный, на Ваш взгляд, ответ.

НЕ ДЕЛАЙТЕ НИКАКИХ ПОМЕТОК В ЭТОЙ БРОШЮРЕ

ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ

Ознакомьтесь с четырьмя примерами заданий, аналогичных тем, которые Вам будут предложены в тесте и правильными вариантами ответов на них.

1. Слово **БЫСТРЫЙ** является противоположным по смыслу слову:
- 1 – **ТЯЖЕЛЫЙ**;
 - 2 – **УПРУГИЙ**;
 - 3 – **СКОРЫЙ**;
 - 4 – **ЛЕГКИЙ**;
 - 5 – **МЕДЛЕННЫЙ**.

Правильный ответ – 5.

2. Бензин стоит 44 копейки литр. Сколько копеек стоят 2,5 литра бензина?

Правильный ответ – 110.

3. Слова **МИНЕР** и **МИНОР** по смыслу являются:
- 1 – сходными;
 - 2 – противоположными;
 - 3 – ни сходными, ни противоположными.

Правильный ответ – 3.

4. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют одинаковый смысл?
1. Первый блин комом.
 2. Лиха беда начало.
 3. Не красна изба углами, а красна пирогами.
 4. Не все коту масленица.
 5. Старый друг лучше новых двух.

Правильный ответ – 1; 2 или 2; 1.

ЗАДАНИЯ ТЕСТА

1. Одиннадцатый месяц года – это:
 - 1 – ОКТЯБРЬ;
 - 2 – МАЙ;
 - 3 – НОЯБРЬ;
 - 4 – ФЕВРАЛЬ.

2. Слово СУРОВЫЙ является противоположным по смыслу слову:
 - 1 – РЕЗКИЙ;
 - 2 – СТРОГИЙ;
 - 3 – МЯГКИЙ;
 - 4 – ЖЕСТКИЙ;
 - 5 – ПОДАТЛИВЫЙ.

3. Какое из приведенных ниже слов отлично от других?
 - 1 – ОПРЕДЕЛЕННЫЙ;
 - 2 – СОМНИТЕЛЬНЫЙ;
 - 3 – УВЕРЕННЫЙ;
 - 4 – ДОВЕРИЕ;
 - 5 – ВЕРНЫЙ.

4. Верно ли, что сокращение «н.э.» означает: «нашей эры» («новой эры»)?
 - 1 – ДА;
 - 2 – НЕТ.

5. Какое из приведенных ниже слов отлично от других?
 - 1 – ПЕТЬ;
 - 2 – ЗВОНИТЬ;
 - 3 – БОЛТАТЬ;
 - 4 – СЛУШАТЬ;
 - 5 – ГОВОРИТЬ.

6. Слово БЕЗУКОРИЗНЕННЫЙ является противоположным по смыслу слову:
 - 1 – НЕЗАПЯТНАННЫЙ;
 - 2 – НЕПРИСТОЙНЫЙ;
 - 3 – НЕПОДКУПНЫЙ;
 - 4 – НЕВИННЫЙ;
 - 5 – КЛАССИЧЕСКИЙ.

7. Какое из слов относится к слову ЖЕВАТЬ так же, как слово ОБОНЯНИЕ к слову НОС?

- 1 – СЛАДКИЙ;
- 2 – ЯЗЫК;
- 3 – ЗАПАХ;
- 4 – ЗУБЫ;
- 5 – ЧИСТЫЙ.

8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными?

Sharp, M.G.	Sharp, M.C.
Fielder, E.N.	Fielder, E.N.
Connor, M.G.	Conner, M.G.
Woesner, O.W.	Woerner, O.W.
Soderquist, P.E.	Soderquist, P.E.

9. Слово ЯСНЫЙ является противоположным по смыслу слову:

- 1 – ОЧЕВИДНЫЙ;
- 2 – ЯВНЫЙ;
- 3 – НЕДВУСМЫСЛЕННЫЙ;
- 4 – ОТЧЕТЛИВЫЙ;
- 5 – ТУСКЛЫЙ.

10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 долларов, а продал их за 5500, заработав на этом 50 долларов за автомобиль. Сколько автомобилей он перепродал?

11. Слова СТУК и СТОК имеют:

- 1 – сходный смысл;
- 2 – противоположный;
- 3 – ни сходный, ни противоположный.

12. Три лимона стоят 45 копеек. Сколько копеек стоит 1,5 дюжины лимонов?

13. Сколько из приведенных ниже шести пар чисел являются одинаковыми?

5296	5296
66986	66986
834426	834426
7354256	7354256
61197172	61197172
83238324	83238234

14. Слово БЛИЗКИЙ является противоположным по смыслу слову:

- 1 – ДРУЖЕСКИЙ;
- 2 – ПРИВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ;
- 3 – ЧУЖОЙ;
- 4 – РОДНОЙ;
- 5 – ИНОЙ.

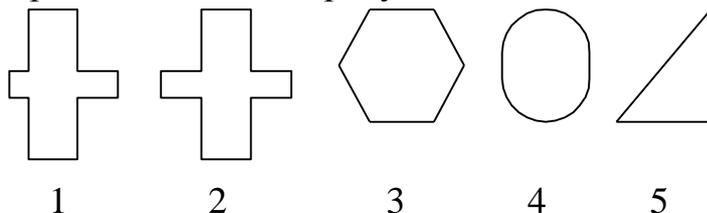
15. Какое число является наименьшим?

- 6; 0,7; 9; 36; 0,31; 5

16. Расставьте приведенные ниже слова в таком порядке, чтобы получилось правильное предложение, и запишите соответствующую комбинацию цифр:

ЕСТЬ	СОЛЬ	ЛЮБОВЬ	ЖИЗНИ
1	2	3	4

17. Какой из приведенных ниже рисунков наиболее отличен от других?



18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько рыб поймал второй рыбак?

19. Слова ВОСХОДИТЬ и ВОЗРОДИТЬ имеют:

- 1 – сходный смысл;
- 2 – противоположный;
- 3 – ни сходный, ни противоположный.

20. Расставьте приведенные ниже слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение.

КАТИТСЯ МХОМ КОТОРЫЙ КАМЕНЬ ЗАРАСТАЕТ

Это утверждение: 1 – верно; 2 – неверно.

21. Какие две фразы имеют одинаковый смысл?

1. Держать нос по ветру.
2. Пустой мешок не стоит.
3. Трое докторов не лучше одного.
4. Не все то золото, что блестит.
5. У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака «?»
73 66 59 52 45 38 ?

23. Длительность дня и ночи в СЕНТЯБРЕ почти такая же, как и в:

- 1 – ИЮНЕ;
- 2 – МАРТЕ;
- 3 – МАЕ;
- 4 – НОЯБРЕ.

24. Предположим, что два нижеследующих утверждения верны:

ВСЕ РУКОВОДИТЕЛИ – АКТИВНЫЕ ЛЮДИ.

ВСЕ РУКОВОДИТЕЛИ – ХОРОШО МАТЕРИАЛЬНО ОБЕСПЕЧЕННЫЕ ЛЮДИ.

Тогда третье утверждение:

НЕКОТОРЫЕ АКТИВНЫЕ ЛЮДИ ХОРОШО МАТЕРИАЛЬНО ОБЕСПЕЧЕНЫ.

1 – верно; 2 – неверно; 3 – неопределенно.

25. Поезд проходит 75 сантиметров за $\frac{1}{4}$ секунды. Если поезд будет ехать с той же скоростью, то сколько сантиметров он пройдет за 5 секунд?

26. Если предположить, что два нижеследующих утверждения верны:

БОРЕ СТОЛЬКО ЖЕ ЛЕТ, СКОЛЬКО И МАШЕ.

МАША МОЛОЖЕ ЖЕНИ.

Тогда третье утверждение:

БОРЯ МОЛОЖЕ ЖЕНИ.

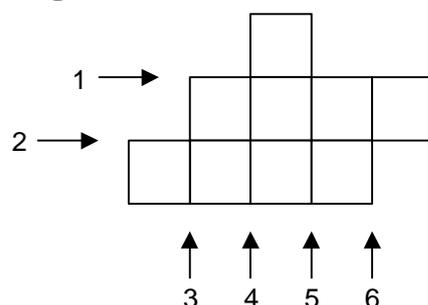
1 – верно; 2 – неверно; 3 – неопределенно.

27. Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2 рубля. Сколько килограмм фарша можно купить за 80 копеек?

28. Слова РАССТЕЛИТЬ и РАЗЛОЖИТЬ имеют:

- 1 – сходный смысл;
- 2 – противоположный;
- 3 – ни сходный, ни противоположный.

29. Разделите приведенную ниже геометрическую фигуру прямой линией на две части так, чтобы, сложив их вместе, можно было бы получить квадрат. Запишите номер этой линии.



30. Предположим, что два нижеследующих утверждения верны:

САША ПОЗДОРОВАЛСЯ С МАШЕЙ.
МАША ПОЗДОРОВАЛАСЬ С ДАШЕЙ.

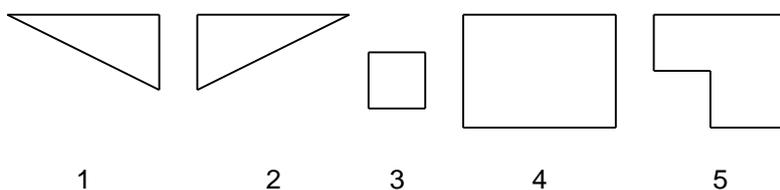
Тогда третье утверждение:

САША НЕ ПОЗДОРОВАЛСЯ С ДАШЕЙ.

1 – верно; 2 – неверно; 3 – неопределенно.

31. Автомобиль стоимостью 2400 долларов был уценен во время распродажи на $33\frac{1}{3}\%$. Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Какие три из приведенных ниже фигур нужно соединить, чтобы получилась равнобедренная трапеция?



33. На платье требуется $2\frac{1}{3}$ метра ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 метров ткани?

34. Смысл двух приведенных ниже предложений:

ТРОЕ ДОКТОРОВ НЕ ЛУЧШЕ ОДНОГО.

ЧЕМ БОЛЬШЕ ДОКТОРОВ, ТЕМ БОЛЬШЕ БОЛЕЗНЕЙ.

1 – сходен; 2 – противоположен, 3 – ни сходен, ни противоположен.

35. Слова УВЕЛИЧИВАТЬ и РАСШИРЯТЬ имеют:

1 – сходный смысл;

2 – противоположный;

3 – ни сходный, ни противоположный.

36. Смысл двух нижеприведенных английских пословиц:

ШВАРТОВАТЬСЯ ЛУЧШЕ ДВУМЯ ЯКОРЯМИ.

НЕ КЛАДИ ВСЕ ЯЙЦА В ОДНУ КОРЗИНУ.

1 – сходен; 2 – противоположен; 3 – ни сходен, ни противоположен.

37. Торговец заплатил за ящик с апельсинами 360 рублей. В ящике было 12 дюжин апельсинов. Торговец знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене (в рублях) за дюжину ему нужно продать свой товар, чтобы получить прибыль, равную $\frac{1}{3}$ закупочной цены?

38. Слова ПРЕТЕНЗИЯ и ПРЕТЕНЦИОЗНЫЙ имеют:

- 1 – сходный смысл;
- 2 – противоположный;
- 3 – ни сходный, ни противоположный.

39. Если бы полкило картофеля стоило 0,0125 рубля, то сколько килограмм картофеля можно было бы купить за 50 копеек?

40. Один из членов приведенного ниже ряда не подходит к другим. Каким числом можно его заменить?

1/4 1/8 1/8 1/4 1/8 1/8 1/4 1/8 1/6

41. Слова ОТРАЖАЕМЫЙ и ВООБРАЖАЕМЫЙ имеют:

- 1 – сходный смысл;
- 2 – противоположный;
- 3 – ни сходный, ни противоположный.

42. Сколько соток составляет участок земли размером 70 метров на 20 метров?

43. Смысл двух нижеприведенных фраз:

ХОРОШИЕ ВЕЩИ ДЕШЕВЫ.

ХОРОШЕЕ КАЧЕСТВО ОБЕСПЕЧИВАЕТСЯ ПРОСТОТОЙ, ПЛОХОЕ – СЛОЖНОСТЬЮ.

1 – сходен, 2 – противоположен, 3 – ни сходен, ни противоположен.

44. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12,5% случаев. Сколько раз должен выстрелить солдат, чтобы поразить цель 100 раз?

45. Один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы бы поставили вместо него?

1/4 1/6 1/8 1/9 1/12 1/14

46. Три партнера по бизнесу решили поделить прибыль поровну. Первый партнер вложил в дело 4500 рублей, второй – 3500 рублей, а третий – 2000 рублей. Если прибыль составляет 2400 рублей, то, на сколько меньше получит первый партнер по сравнению с тем, как если бы прибыль была разделена пропорционально вкладам?

47. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют сходный смысл?

1. Куй железо, пока горячо.
2. Один в поле не воин.

3. Лес рубят, щепки летят.
4. Не все то золото, что блестит.
5. Не по виду суди, а по делам гляди.

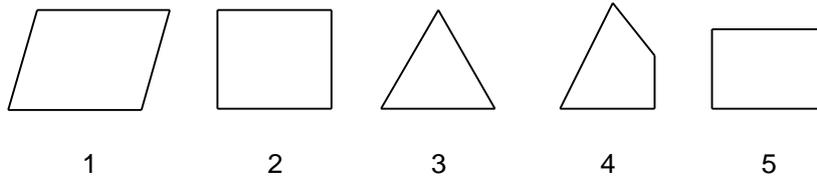
48. Смысл двух нижеприведенных фраз:

ЛЕС РУБЯТ, ЩЕПКИ ЛЕТЯТ.

БОЛЬШОЕ ДЕЛО НЕ БЫВАЕТ БЕЗ ПОТЕРЬ.

1 – сходен, 2 – противоположен, 3 – ни сходен, ни противоположен.

49. Какая из приведенных ниже фигур наиболее отлична от других?



50. В печатающейся статье 4000 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большего размера на странице уместается 300 слов, а меньшего – 400. Статья должна занять 11 полных страниц в журнале. Сколько страниц должно быть напечатано шрифтом меньшего размера?

БЛАНК ОТВЕТОВ

краткого ориентировочного теста (КОТ)

ФАМИЛИЯ И.О.			Дата: “__” _____ 20__ г.
ДОЛЖНОСТЬ		Возраст _____ лет.	Пол: муж. жен. (обведите)

№	ОТВЕТ					№	ОТВЕТ					№	ОТВЕТ					№	ОТВЕТ					
1	1	2	3	4		14	1	2	3	4	5	27						40						
2	1	2	3	4	5	15						28	1	2	3			41	1	2	3			
3	1	2	3	4	5	16						29						42						
4		1			2	17	1	2	3	4	5	30	1	2	3			43	1	2	3			
5	1	2	3	4	5	18						31						44						
6	1	2	3	4	5	19	1	2	3			32						45						
7	1	2	3	4	5	20		1			2	33						46						
8	1	2	3	4	5	21						34	1	2	3			47						
9	1	2	3	4	5	22						35	1	2	3			48	1	2	3			
10						23	1	2	3	4		36	1	2	3			49	1	2	3	4	5	
11		1		2		3	24	1	2	3			37						50					
12						25						38	1	2	3			СПАСИБО!						
13	1	2	3	4	5	6	26	1	2	3			39											

ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ К ЗАДАНИЯМ ТЕСТА

Номер задания	Ответ	Номер задания	Ответ	Номер задания	Ответ	Номер задания	Ответ	Номер задания	Ответ
1)	3	11)	3	21)	3; 5	31)	1600	41)	3
2)	3	12)	270	22)	31	32)	1; 2; 4	42)	14
3)	2	13)	5	23)	2	33)	18	43)	1
4)	1	14)	3	24)	1	34)	3	44)	800
5)	4	15)	0,31	25)	1500	35)	1	45)	1/10
6)	2	16)	3;1;2;4	26)	1	36)	1	46)	280
7)	4	17)	4	27)	1	37)	48	47)	4, 5
8)	2	18)	4	28)	1	38)	1	48)	1
9)	5	19)	3	29)	5	39)	20	49)	3
10)	40	20)	2	30)	3	40)	1/8	50)	7

Ключ к краткому ориентировочному тесту (КОТ)

1. Интегральный показатель общих способностей человека (задания с 1 по 50) – 50 заданий.
2. Внимательность (задания 8 и 13) – 2 задания.
3. Информированность (задания 1; 4; 23 и 42) – 4 задания.
4. Вербальный интеллект (задания 2; 3; 5; 6; 7; 9; 11; 14; 16; 19; 20; 21; 24; 26; 28; 30; 34; 35; 36; 38; 41; 43; 47 и 48) – 24 задания:
 - Умозаключения (задания 24; 26 и 30) – 3 задания.
 - Чувство языка (задания 2; 9; 11; 14; 19; 28; 35; 38 и 41) – 9 заданий.
 - Смысловые обобщения (задания 2; 3; 5; 6; 7; 9; 11; 14; 16; 19; 20; 21; 28; 34; 35; 36; 38; 41; 43; 47 и 48) – 21 задание.
5. Технический интеллект (задания 10; 12; 15; 17; 18; 22; 25; 27; 29; 31; 32; 33; 37; 39; 40; 42; 44; 45; 46; 49 и 50) – 21 задание:
 - Числовые операции (задания 10; 12; 18; 25; 27; 31; 33; 37; 39; 42; 44; 46 и 50) – 13 заданий.
 - Числовые закономерности (задания 15; 22; 40 и 45) – 4 задания.
 - Пространственные операции (задания 17; 29; 32 и 49) – 4 задания.

**Опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98)
В.И. Моросановой и Е.М. Коноз**

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно», – и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но, тем не менее, часто опаздываю
4. Придерживаюсь девиза: «Выслушай совет, но сделай по-своему»
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам это не всегда замечаю
7. Накануне контрольных или экзаменов обычно появлялось чувство, что не хватило 1-2 дней для подготовки
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра
9. Мне трудно себя заставить, что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств
12. Мне трудно отказаться от принятого решения, даже под влиянием близких мне людей
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является: «Семь раз отмерь, один раз отрежь»
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать не запланированные покупки
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным

20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели прежде, чем начну действовать
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи
27. Бывает что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана
29. Прежде, чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации
37. Прежде, чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах
38. Редко отступаю от начатого дела
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях
41. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты

45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему

Ключ к опроснику «ССП-98»

Положительные ответы учитываются как «Да»,
а отрицательные – как «Нет».

Шкала планирования:

Да 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36.
Нет 15, 42.

Шкала моделирования:

Да 11, 37.
Нет 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41.

Шкала программирования:

Да 12, 20, 25, 29, 38, 43.
Нет 5, 9, 32.

Шкала оценки результатов:

Да 30, 44.
Нет 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39.

Шкала гибкости:

Да 2, 11, 25, 35, 36, 45.
Нет 16, 18, 23.

Шкала самостоятельности:

Да 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46.
Нет 34.

Шкала Общего уровня саморегуляции:

Да 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.
Нет 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

Опросник «Способность самоуправления»

Разработан в лаборатории психологических проблем высшей школы Казанского государственного университета под руководством Н. М. Пейсахова.

Инструкция. Предлагаемый опросник дает возможность узнать о способностях владеть собой в различных ситуациях. Если вы согласны с утверждением, то отвечайте «да» (знак «+»), а если не согласны, то отвечайте «нет» (знак «-»).

1. Практика показывает, что я верно определяю свои возможности в любой деятельности
2. Я предусмотрительный человек
3. Берусь только за то, что смогу довести до конца
4. Обычно хорошо представляю, что нужно сделать, чтобы добиться задуманного
5. Постоянно пытаюсь найти ответ на вопрос «Что такое хорошо и что такое плохо?»
6. Прежде чем сделать окончательный шаг, я взвешиваю все «за» и «против»
7. Всегда отдаю себе отчет в том, что со мной происходит
8. Непредвиденные препятствия не мешают мне довести дело до конца
9. У меня не хватает терпения долго разбираться в том, что не решается сразу
10. В своих поступках и делах не люблю заглядывать далеко вперед
11. Редко задумываюсь о главных целях своей жизни
12. Отсутствие продуманных планов не мешает мне добиваться хороших результатов
13. Часто затрудняюсь сказать, того ли я достиг, чего хотел
14. На выбор моих решений влияют не поставленные цели, а настроение в данный момент
15. Мне часто кажется, что целый час или два исчезли неизвестно куда
16. Тот, кто считает необходимым исправлять все допущенные промахи, не замечает, как совершает новые
17. Когда нужно разбираться в сложной обстановке, чувствую прилив энергии и сил
18. Я четко представляю свои жизненные перспективы
19. Умею отказываться от всего, что отвлекает меня от цели
20. В своих поступках и словах следую пословице: «Семь раз отмерь, один – отрежь»
21. Уделяю много времени тому, чтобы понять, с каких позиций надо оценивать свои действия

22. В своих действиях я успешно сочетаю риск с осмотрительностью
23. Необходимость проверять самого себя стала моей второй натурой
24. Когда у меня портятся отношения с людьми, могу их изменить
25. Как правило, мне бывает трудно выделить главное в сложившейся ситуации
26. Жизнь показывает, что мои прогнозы редко сбываются
27. Люди, которые всегда четко знают, чего хотят, представляются мне слишком рациональными
28. Удача сопутствует тому, кто не планирует заранее, а полагается на естественный ход событий
29. Мне не хватает чувства меры в отношениях с близкими
30. Меня угнетает необходимость принимать срочные решения
31. Обычно мало слежу за своей речью
32. Некоторые свои привычки я охотно бы изменил, если бы знал, как это сделать
33. Что я хочу и что должен делать – вот предмет моих постоянных раздумий
34. Заранее знаю, каких поступков можно ожидать от людей
35. Обычно с самого начала четко представляю будущий результат
36. Пока не сложился в голове четкий, конкретный план, не начинаю серьезного разговора
37. У меня всегда есть точные ориентиры, по которым я оцениваю свой труд
38. Я всегда учитываю последствия принимаемых мной решений
39. Внимательно слежу за тем, понимают ли меня во время споров
40. Я готов снова и снова заниматься совершенствованием уже законченной работы
41. Сколько ни анализирую свои жизненные трудности, не могу достичь полной ясности
42. Жизнь так сложна, что считаю пустой тратой времени предвосхищать ход событий
43. Следование однажды поставленной цели очень обедняет жизнь
44. Считаю, что планируй, не планируй, а обстоятельства всегда сильнее
45. В последнее время ловлю себя на том, что придаю большое значение мелочам, забывая о главном
46. Мне обычно не удается найти правильное решение из-за большого количества возможных вариантов
47. В ссорах не замечаю, как «выхожу из себя»
48. Сделав дело, предпочитаю не исправлять даже явные просчеты

Ключ к опроснику «Способность самоуправления»

Чтобы лучше узнать о сформированности отдельных этапов системы управления, определите степень развития каждого из восьми звеньев процесса самоуправления. Все они оцениваются по одной шкале от 0 до 6 баллов. Посмотрите, какие из этих восьми звеньев развиты хорошо, а какие слабо. Подумайте над этим и решите, что нужно делать дальше, как развить у себя способность прогнозировать, планировать, контролировать и т.д.

1. Шкала «Анализ противоречий» ($\sum_{АП}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 1+; 9-; 17+; 25-; 33+; 41-.
2. Шкала «Прогнозирование» ($\sum_{Пр}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 10-; 18+; 26-; 34+; 42-.
3. Шкала «Целеполагание» ($\sum_{Ц/н}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 3+; 11-; 19+; 27-; 35+; 43-.
4. Шкала «Планирование» ($\sum_{Пл}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 4+; 12-; 20+; 28-; 36+; 44-.
5. Шкала «Критерии оценки качества» ($\sum_{КО}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 5+; 13-; 21+; 29-; 37+; 45-.
6. Шкала «Принятие решения» ($\sum_{Пр}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 6+; 14-; 22+; 30-; 38+; 46-.
7. Шкала «Самоконтроль» ($\sum_{С/к}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 7+; 15-; 23+; 31-; 39+; 47-.
8. Шкала «Коррекция» ($\sum_{Кор}$): сумма баллов оценки утверждений №№ 8+; 16-; 24+; 32-; 40+; 48-.

ПОКАЗАТЕЛИ	УРОВНИ ЭТАПОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
\sum_i по этапам	0 - 1	2	3 - 4	5	6

9. Шкала «Общая способность самоуправления»:

$$\sum_{ОБЩ} = \sum_{АП} + \sum_{Пр} + \sum_{Ц/н} + \sum_{Пл} + \sum_{КО} + \sum_{Пр} + \sum_{С/к} + \sum_{Кор}$$

Определив общую способность к самоуправлению, сравните свои результаты с психодиагностической шкалой, учитывая свою половую принадлежность.

Если результаты анкетирования лежат в правой части шкалы, то в целом система самоуправления у данного человека имеется, однако в этом случае существует опасность того, что данный человек слишком расчетлив и рационален, что ему не хватает эмоций. Об этом стоит подумать, следует понаблюдать за собой, проанализировать свои поступки и действия с точки зрения уравнивания рационального и эмоционального.

ПОКАЗАТЕЛИ	УРОВНИ СПОСОБНОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Мужчины $\sum_{\text{ОБЩ}}$	0 - 13	14 - 22	23 - 31	32 - 40	41
Женщины $\sum_{\text{ОБЩ}}$	0 - 11	12 - 21	22 - 30	31 - 39	40

Если результаты анкетирования легли в зоне низких оценок, то у данного человека еще нет целостной системы самоуправления, а сформированы лишь отдельные звенья. Скорей всего такой человек сильно переживает свои неудачи, но дальше этого не идет. У него эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом, т.е. полноценный цикл самоуправления в этом случае даже не начинается, а поэтому и не формируется.

Опросник рефлексивности В.Н. Карандашева

По поводу каждого утверждения оцените, насколько часто это с вами бывает. Для этого выберите один из четырех вариантов ответа: а) почти всегда, б) часто, в) редко, г) почти никогда и отметьте его в соответствующем столбце напротив номера данного утверждения.

№	УТВЕРЖДЕНИЕ	Почти всегда	Часто	Редко	Почти никогда
1	Склонны ли вы долго взвешивать «за» и «против» прежде чем принимать решение				
2	Когда я выступаю перед большим количеством людей, у меня возникают мысли о том, как я выгляжу в их глазах				
3	Я больше люблю делать дело, нежели думать о его целесообразности				
4	Я больше люблю думать о прошлом, чем о настоящем времени				
5	Я больше люблю думать о будущем, чем о настоящем времени				
6	Я предпочитаю сначала думать, а потом действовать				
7	Бывает, что я сначала сделаю дело и только потом думаю о его последствиях				
8	У меня часто возникает беспокойство о том, как я выгляжу в глазах других людей				
9	Я часто думаю о том, что мог бы сделать дело лучше, хотя исправить уже ничего невозможно				
10	Я больше люблю размышлять, чем действовать				
11	Я часто задумываюсь о причинах моих успехов в делах				
12	Я часто задумываюсь над проблемами смысла жизни				
13	Нередко проявляется неустойчивость самооценки: то охватывает огромное чувство гордости за успешно выполненное дело, то кажется, что сделанное слишком мелко и не стоит внимания				
14	У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь				

№	УТВЕРЖДЕНИЕ	Почти всегда	Часто	Редко	Почти никогда
15	Я часто думаю о причинах своих неудач в делах				
16	После того, как дело сделано, у меня нередко возникают сомнения в том, что оно выполнено правильно				
17	Меня часто беспокоят вопросы «зачем» по поводу целесообразности того, что я делаю				
18	Я человек, склонный к сомнениям				
19	Мне кажется, что я способен на безоглядную любовь				
20	В поступках других людей меня очень интересуют их мотивы: зачем они так поступают				
21	Я люблю делать дела, которым можно посвятить себя самозабвенно				
22	Меня часто интересуют мысли других людей				
23	Меня часто интересуют чувства других людей				
24	Меня интересует, в чем видят смысл жизни другие люди				
25	Чаще всего я отдаю себе отчет в последствиях своих действий				
26	Мне часто любопытно бывает представить себя на месте других людей				
27	Я склонен контролировать каждый свой шаг				
28	Я предпочитаю разнообразие в способах выполнения любой деятельности				
29	Я легко включаюсь в любое дело				
30	У меня так много желаний, что я с трудом выбираю одно, когда того требует ситуация				
31	Мне удается достаточно долго быть сосредоточенным на выполняемой деятельности				
32	Если я вижу хотя бы один способ достижения цели, мне бывает этого достаточно; мысли о том, что может быть лучший, как правило, не возникают				
33	Мои желания просты и я, как правило, не мучаюсь проблемами выбора				

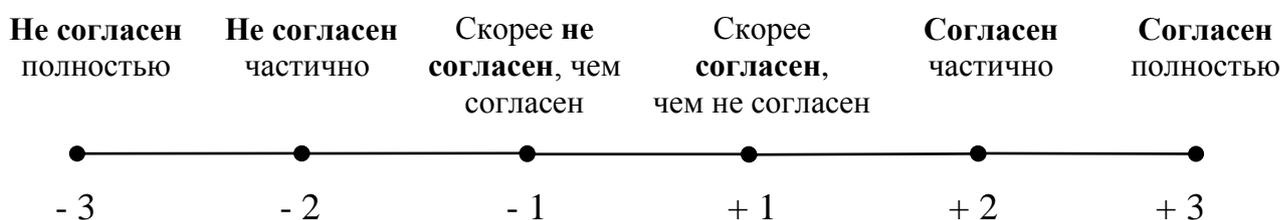
Показатель рефлексивности определяется как сумма числовых индексов ответов испытуемых согласно ключу, приведенному ниже. Показатель до 49 баллов характеризует низкую рефлексивность испытуемого. Показатель от 50 до 59 баллов – среднюю рефлексивность. Показатель от 60 баллов и выше – высокую рефлексивность.

Ключ к опроснику рефлексивности В.Н. Карандашева

№ утверждения	Почти всегда	Часто	Редко	Почти никогда
1	3	2	1	0
2	3	2	1	0
3	0	1	2	3
4	3	2	1	0
5	3	2	1	0
6	3	2	1	0
7	0	1	2	3
8	3	2	1	0
9	3	2	1	0
10	3	2	1	0
11	3	2	1	0
12	3	2	1	0
13	3	2	1	0
14	3	2	1	0
15	3	2	1	0
16	3	2	1	0
17	3	2	1	0
18	3	2	1	0
19	0	1	2	3
20	3	2	1	0
21	0	1	2	3
22	3	2	1	0
23	3	2	1	0
24	3	2	1	0
25	3	2	1	0
26	3	2	1	0
27	3	2	1	0
28	3	2	1	0
29	0	1	2	3
30	3	2	1	0
31	0	1	2	3
32	0	1	2	3
33	0	1	2	3

**Предварительный вариант опросника
«Диагностика особенностей самоорганизации»**

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 утверждения 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».



№	Утверждения	Шкалы опросника					
		Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
1	Свои жизненные цели я выбираю самостоятельно	Ц/п					
2	Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий						ВУ
3	Неожиданности выбивают меня из «колеи»					-Кор	
4	У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни	Ц/п					
5	Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности					Кор	
6	К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени	Ц/п					
7	Обнаружив в своей деятельности недостатки, я разрабатываю план их устранения			Пл			ВУ
8	В сложных ситуациях я способен к длительным волевым усилиям						ВУ
9	Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять					-Кор	
10	Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях представляю результат ее осуществления	Ц/п					

№	Утверждения	Шкалы опросника					
		Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
11	Я забочусь о точности толкования имеющейся информации		АС				
12	Я систематически контролирую результаты своей деятельности				С/к		
13	Я без особого труда подчиняю свои действия принятым мною решениям						ВУ
14	Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты		АС				
15	Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными				С/к		
16	Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели						ВУ
17	Я успешно справляюсь с новыми задачами					Кор	
18	Изучая вопрос, я обращаю пристальное внимание на детали		АС				
19	Я обладаю таким качеством как настойчивость						ВУ
20	Я легко корректирую свою деятельность в соответствии с ситуацией и собственными возможностями					Кор	
21	Я предпочитаю иметь как можно больше источников информации, так как это позволяет точнее оценить ситуацию		АС				
22	Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.			Пл			
23	Я контролирую все свои действия				С/к		
24	Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации					Кор	
25	Я целеустремленный человек	Ц/п					ВУ
26	Я легко осваиваюсь в новом коллективе					Кор	
27	Приступая к какой-либо деятельности, я пытаюсь представить ее результат	Ц/п					
28	Я пытаюсь добраться до сути явления		АС				
29	Я смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания»					-Кор	
30	Я ставлю перед собой только те цели, которые являются выражением моих жизненных интересов, а не навязаны извне	Ц/п					

№	Утверждения	Шкалы опросника					
		Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
31	Я хорошо вижу слабые моменты в аргументах других людей		АС				
32	Я предпочитаю реагировать на события скорее спонтанно и гибко, чем планировать что-то заранее			-Пл			
33	Я периодически провожу оценку своей деятельности				С/к		
34	Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях					-Кор	
35	Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем		АС				
36	Наличие конкретного плана действий стесняет меня, ограничивает мои возможности			-Пл			
37	Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней				С/к		
38	Я регулирую собственные действия исходя из своих сознательно поставленных целей						ВУ
39	Я регулярно сравниваю себя с другими людьми и с самим собой на разных этапах развития				С/к		
40	Я могу действовать не взирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению						ВУ
41	Я достаточно волевой человек, чтобы преодолеть препятствия и трудности на пути к цели						ВУ
42	При изменении обстоятельств я легко корректирую свои планы			Пл		Кор	
43	Выполняя любую работу, я пытаюсь максимально использовать ее для достижения собственных целей	Ц/п				Кор	
44	Я ищу причины отклонений достигнутых результатов от ранее запланированных		АС				
45	Я планирую свою деятельность гибко, с учетом возможного изменения ситуации			Пл		Кор	
46	Для фиксации поручений, заданий и просьб я использую определенную систему				С/к		

№	Утверждения	Шкалы опросника					
		Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
47	Препятствия на пути к цели мобилизуют меня, придавая силы						ВУ
48	Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения	Ц/п	АС	Пл			
49	Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты		АС				
50	Планируя свою деятельность, я сразу устанавливаю критерии, по которым буду определять степень осуществления плана			Пл	С/к		
51	Ставя перед собой цель, я определяю - имеются ли у меня все необходимые возможности для ее достижения	Ц/п	АС				
52	Я избегаю поспешных выводов		АС				
53	Я планирую свою работу на следующий день	Ц/п		Пл			
54	Я ставлю перед собой только конкретные цели, достижимые в пределах имеющихся в моем распоряжении времени и сил	Ц/п	АС				
55	Я планирую свою работу на неделю вперед	Ц/п		Пл			
56	Я могу сознательно усилить свои мотивы, направленные на достижение поставленной цели и подавить (ослабить) противоположные						ВУ
57	Я формулирую для себя цели, которых должен достичь в ближайшее время	Ц/п	АС	Пл			
58	Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации						ВУ
59	Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных	Ц/п	АС	Пл			
60	Я заранее планирую свой отдых	Ц/п		Пл			
61	Я выполняю практически все свои обещания			Пл	С/к		ВУ
62	Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я, в первую очередь, направляю свои усилия на создание этих возможностей		АС	Пл			
63	Мое поведение обычно определяется складывающейся на данный момент ситуацией, а не моими целями						-ВУ

№	Утверждения	Шкалы опросника					
		Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
64	Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий		АС	Пл			
65	Я стараюсь использовать буквально каждую минуту для выполнения задуманного	Ц/п			С/к		ВУ
66	В борьбе разнонаправленных мотивов у меня, как правило, побеждают непосредственные ситуативные побуждения						-ВУ
67	Прежде чем приступить к какому-либо делу я оцениваю его целесообразность	Ц/п	АС				
68	У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь	Ц/п					
69	В конце дня я анализирую, где и по каким причинам я напрасно потерял время		АС		С/к		
70	Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом			Пл			

БЛАНК ОТВЕТОВ

предварительного варианта опросника «Диагностика особенностей самоорганизации»

ФАМИЛИЯ И.О.		Дата: “__” _____ 20__ г.
ДОЛЖНОСТЬ		Возраст _____ лет. Пол: муж. жен. (обведите)

№ вопроса	Ответ																		
1		8		15		22		29		36		43		50		57		64	
2		9		16		23		30		37		44		51		58		65	
3		10		17		24		31		38		45		52		59		66	
4		11		18		25		32		39		46		53		60		67	
5		12		19		26		33		40		47		54		61		68	
6		13		20		27		34		41		48		55		62		69	
7		14		21		28		35		42		49		56		63		70	

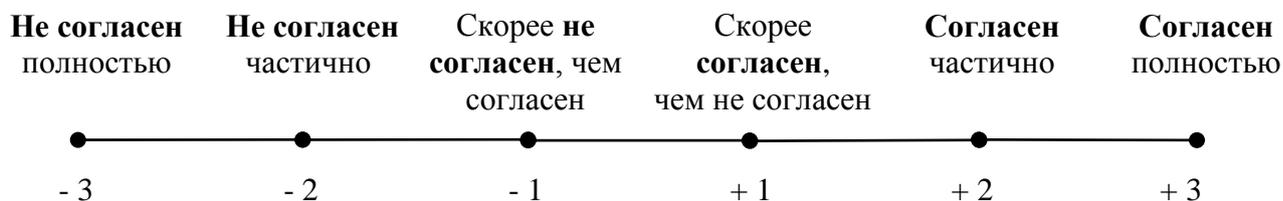
Ключ к предварительному варианту опросника
«Диагностика особенностей самоорганизации»

1. Шкала «Целеполагание» (19 вопросов): $Ц/n = \frac{\sum_{Ц/n} + 57}{1,14}$, где $\sum_{Ц/n}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 1+; 4+; 6+; 10+; 25+; 27+; 30+; 43+; 48+; 51+; 53+; 54+; 55+; 57+; 59+; 60+; 65+; 67+; 68+.
2. Шкала «Анализ ситуации» (19 вопросов): $АС = \frac{\sum_{АС} + 57}{1,14}$, где $\sum_{АС}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 11+; 14+; 18+; 21+; 28+; 31+; 35+; 44+; 48+; 49+; 51+; 52+; 54+; 57+; 59+; 62+; 64+; 67+; 69+.
3. Шкала «Планирование» (17 вопросов): $Пл = \frac{\sum_{Пл} + 51}{1,02}$, где $\sum_{Пл}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 7+; 22+; 32–; 36–; 42+; 45+; 48+; 50+; 53+; 55+; 57+; 59+; 60+; 61+; 62+; 64+; 70+.
4. Шкала «Самоконтроль» (11 вопросов): $С/к = \frac{\sum_{С/к} + 33}{0,66}$, где $\sum_{С/к}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 12+; 15+; 23+; 33+; 37+; 39+; 46+; 50+; 61+; 65+; 69+.
5. Шкала «Коррекция» (12 вопросов): $Кор = \frac{\sum_{Кор} + 36}{0,72}$, где $\sum_{Кор}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 3–; 5+; 9–; 17+; 20+; 24+; 26+; 29–; 34–; 42+; 43+; 45+.
6. Шкала «Волевые усилия» (17 вопросов): $ВУ = \frac{\sum_{ВУ} + 51}{1,02}$, где $\sum_{ВУ}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 7+; 8+; 13+; 16+; 19+; 38+; 40+; 41+; 47+; 56+; 58+; 61+; 63–; 65+; 66–; 68+.
7. Шкала «Уровень самоорганизации»:
$$СО = \frac{Ц/n + АС + Пл + С/к + Кор + ВУ}{6}$$

**Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации»
(ДОС)**

А.Д. Ишков

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 утверждения 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».



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 не взирая 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 успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели
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, которых должен достичь в ближайшее время
19. Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем
20. Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации
21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе
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 смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания»
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

4. Шкала «Самоконтроль» (15 вопросов): $C/\kappa = \frac{\sum_{C/\kappa} + 45}{0,9}$,
где $\sum_{C/\kappa}$ – сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 3+; 13+; 16+;
17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+.

5. Шкала «Коррекция» (10 вопросов): $Kop = \frac{\sum_{Kop} + 30}{0,6}$,
где \sum_{Kop} – сумма баллов оценки утверждений №№ 5–; 9–; 14+; 15+;
21+; 25+; 26+; 27–; 32–; 35–.

6. Шкала «Волевые усилия» (10 вопросов): $BY = \frac{\sum_{BY} + 30}{0,6}$,
где \sum_{BY} – сумма баллов оценки утверждений №№ 4+; 6+; 7+; 8+; 14+;
18+; 20+; 27–; 31+; 39+.

7. Шкала «Уровень самоорганизации»:

$$CO = \frac{Ц/n + AC + Пл + C/\kappa + Kop + BY}{6}.$$

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
4. Акимова М.К., Козлова В.Т. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике // Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. Выпуск № 2. – М.: 1992.
5. Алдер Г. Практика эффективного использования времени / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002.
6. Амирова С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1995.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
8. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1969.
10. Анастаси А. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988.
12. Андреев В.И. Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера. – Казань: СКМ, 1992.
13. Андрос О.Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности (на материале лонгитюдного исследования студентов): Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1994.
14. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994.
15. Архангельский Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы. – СПб.: Питер, 2003.
16. Арюткин В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1998.
17. Астафьев А.К. Самоорганизация и развитие // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов научной конференции. – Л., 1988.
18. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Педагогика, 1983.
19. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981.
20. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). – М.: СМЫСЛ, 1993.
21. Баловленков Е.В. Учись учиться: Учебное пособие по организации самостоятельной работы слушателя ИПК и студента МТУСИ (дистанционная форма обучения). – М.: МТУСИ, 2000.

22. Берд П. Тайм-менеджмент: Планирование и контроль времени / Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
23. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947.
24. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека: Избранные психологические труды. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1977.
25. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
26. Болдышева Т.Н. Формирование у студентов младших курсов культуры умственного труда (на материале педвузов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1970.
27. Боровиков В.П. Программа STATISTICA для студентов и инженеров. – 2-е изд. – М.: КомпьютерПресс, 2001.
28. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.
29. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
30. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
31. Вагапова Н.А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (на примере учебной и профессиональной деятельности): Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1998.
32. Варшавский Н.М. Организация труда научных работников. – М.: Экономика, 1975.
33. Ведмедев М.М. Общая теория систем как основа концепций самоорганизации // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов научной конференции. – Л., 1988.
34. Веккер Л.М. К постановке проблемы воли // Вопросы психологии. – 1957. – № 2.
35. Веккер Л.М. Мир психической реальности: структура, процессы и механизмы. – М.: Русский мир, 2000.
36. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. – Т.3: Субъект. Переживание. Действие. Сознание.
37. Вербицкий А.А., Чернявская А.Г. Менеджер в роли учителя: материалы к курсу «Психология и педагогика». – 2-е изд. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000.
38. Винер Н. Кибернетика и общество. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958.
39. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / Пер. с англ. – М.: Дело, 1991.
40. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-пресс, 1999.
41. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл Эксмо, 2003.
42. Выготский Л.С. Психология. – М.: Апрель пресс, 2000.
43. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976.
44. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1965.
45. Гастев А.К. Как надо работать. Основные правила, разработанные центральным институтом труда ВЦСПС. – Пермь, 1921.
46. Горелов А.А. Становление индивидуальности в свете концепции самоорганизации // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе / Отв. ред. Г.И. Рузавин. – М., 1990. – Ч. 2.
47. Горцевский А.А., Любицына М.И. Организация самостоятельной работы студента. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958.

48. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. – М.: МГУ, 1981.
49. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1983.
50. Грудинский П.Г. и др. Советы студентам высших технических учебных заведений. – М.: Высшая школа, 1960.
51. Грудинский П.Г. и др. Советы студенту первого курса / П.Г. Грудинский, Т.Л. Золотарев, М.Г. Чиликин. – М.: Моск. энергет. ин-т, 1955.
52. Губайдулина Т.А. Особенности самоорганизации студентов в условиях целевого интенсивного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1988.
53. Давыдова А.Н. Опыт экспериментального исследования волевых проявлений у детей раннего возраста // Ученые записки ЛГУ: Серия философских наук. – 1956. – Вып. 9. – № 214.
54. Данияров С.Б., Дектярев Б.Н. Самоорганизация и навыки умственного труда студентов. Пособие для преподавателей и студентов вузов. – Фрунзе: Мектеп, 1985.
55. Добротворский И.Л. Самоменеджмент: Эффективные технологии: Практическое руководство для решения повседневных проблем. – М.: ПРИОР, 2003.
56. Домбровецка Г. Особенности учебной самоорганизации иностранных студентов (на примере польских студентов, обучающихся в СССР): Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987.
57. Донцов В.Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости (на материале динамики младших курсов): Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1977.
58. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001.
59. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). – Минск: Изд-во БГУ, 1978.
60. Егорова Т.А. Психологические основы формирования организованности студентов (будущих учителей): Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
61. Елканов С.Б. Воспитание и самовоспитание ответственности у подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
62. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1989.
63. Елманова В.К. Проблемы организации самостоятельной работы студентов как средства формирования профессионального мастерства // Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности: Тезисы Всесоюз. науч.-практич. конференции. – Усть-Каменогорск – Л., 1989.
64. Ерастов Н.П. Культура умственного труда. Беседы о рациональной организации познавательной деятельности. – Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1973.
65. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы: Учебно-методическое пособие. – М.: Мысль, 1985.
66. Журавский А.В. Измерение времени. Хронометраж. Популярный очерк. – М.: Изд-во НКРКИ СССР, 1926.
67. Журавский А.Ф. Научная организация труда: Учебное пособие для школ фабрично-заводского ученичества. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1926.
68. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2000.

69. Зайченко П.А. Организация и методика самостоятельной работы студентов младших курсов. – Кишинев: Кишиневский гос. ун-т, 1957.
70. Засорина Л.Н., Петунов В.Д. Пути и средства формирования учебной самоорганизации // Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов. Межвуз. сб. науч. тр. – Ижевск: УГУ, 1988.
71. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
72. Ильясов И.И. Лекции, прочитанные на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2003.
73. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Издательство Московского университета, 1986.
74. Иоганзен Б.Г. Научная организация самостоятельной работы студентов. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1970.
75. Иоганзен Б.Г. Педагогическая деятельность и научная организация труда. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1973.
76. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Тбилиси, 1989.
77. Карандашев В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1994.
78. Келлер Б.А. Как учиться в высшей школе. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1928.
79. Керженцев П.М. Принципы самоорганизации. Избранные произведения. – М.: Экономика, 1968.
80. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / Пер. с англ. – Киев: ПАН Лтд., 1994.
81. Клещина И.С. Структура личностной саморегуляции как фактор успешности учебной деятельности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.
82. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1988.
83. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: КГУ, 1969.
84. Ключников С.Ю. Искусство управления собой. – СПб.: Питер, 2003.
85. Ковалев А.Г. Воспитание и самовоспитание. – М.: Мысль, 1986.
86. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.
87. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
88. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – № 5.
89. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
90. Контур управления: Учебное пособие / Пер. с англ. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2003.
91. Копейна Н.С. Самоорганизация в системе психодиагностики. Типы самоорганизации // Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе / Под ред. Н.Н. Обозова. – Л.: ЛГУ, 1984.
92. Копейна Н.С. Самоорганизация в становлении индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. Межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь: ПГПИ, 1988.

93. Копеина Н.С. Самоорганизация как важнейшее условие становления профессионалах // Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки студентов / Под ред. В.П. Трусова. – Л.: ЛГУ, 1989.
94. Крауфорд К. Методика умственной работы / Перев. с англ. под ред. Е.В. Гурьянова. – М.: Работник просвещения, 1928.
95. Кречмер Э. Строение тела и характер. – М: Педагогика-Пресс, 1995.
96. Круглова Н.Ф. Индивидуально-типические особенности произвольной регуляции деятельности у школьников среднего возраста // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – № 2.
97. Круглова Н.Ф. Психические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. – 1994. – № 2.
98. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970.
99. Кушелев В.А. Проблема самоорганизации субъекта деятельности // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов. – Л., 1988.
100. Кушков Н.Г. Организация самостоятельной работы студента. В помощь первокурсникам. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1950.
101. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев: Высшая школа, 1981.
102. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Прогресс, 1983.
103. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
104. Леонтьев А.Н. Эволюция психики: Избр. психол. тр. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 1999.
105. Лернер А.Я. Начала кибернетики. – М.: Наука, 1967.
106. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1985.
107. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина. 1983.
108. Личко А.Е., Иванов Н.Я. Диагностика характера подростков. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО). Краткое руководство. – СПб.: ФАРМ-индекс, 2001.
109. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
110. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента: Учебное пособие. – Киев: МАУП, 1999.
111. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. – Петрозаводск: «Петроком», 1992.
112. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
113. Милорадова Н.Г. Психологический практикум. Учебные материалы для студентов факультета ЭОУС по курсу «Психология и педагогика». – М.: МГСУ, 2002.
114. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: Учебное пособие: В 3-х кн. Кн. 3: «"Я" в зеркале психологических характеристик.» - Жуковский, МИМ ЛИНК, 2000.
115. Милорадова Н.Г. Психология: шаг к себе – другим навстречу. Учебное пособие. – М.: Издательство АСВ, 2003.
116. Моргенстерн Дж. Тайм менеджмент: Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. – М.: ООО «Добрая книга», 2001.

117. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов // Вопросы психологии. – 1997. – № 6.
118. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001.
119. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2.
120. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 4.
121. Мулява В.С., Мулява Т.П. Организованность как интегральное свойство личности в системе ее деятельностных характеристик // Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества: Тезисы науч. сообщ. сов. психологов к VI Всесоюзн. съезду общ-ва психологов СССР. – М., 1983. – Ч. 1.
122. Мурачковский Н.И. К вопросу о самоорганизации школьника в учебной работе // Психология учебной деятельности школьников: Тезисы докладов II Всесоюзн. конференции по пед. психологии в г. Туле. – М., 1982.
123. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. – Минск: Нар. асвета, 1977.
124. Наследов А.Д., Тарасов С.Г. Применение математических методов в психологии: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 2001.
125. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1983.
126. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976.
127. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1989.
128. Никифоров Г.С. Теоретические вопросы самоконтроля // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5.
129. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
130. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин и др. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000.
131. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов университета / Отв. ред. Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972.
132. Отле П. Организация умственного труда. – Рязань: «Издательство», 1924.
133. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. – М.: Просвещение, 1977.
134. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Наука, 1973.
135. Пароходов Ю.Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студента как средство самоуправления ею (на материале младших курсов технических вузов): Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987.
136. Паск Г. Естественная история цепей // Самоорганизующиеся системы. – М.: Мир, 1964.
137. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984.
138. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1974.

139. Пейсахов Н.М. Система понятий теории психического самоуправления // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докл. науч. конф. – Казань, 1982.
140. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология (научные основы): Учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991.
141. Персональный менеджмент: Учебник / С.Д. Резник, Ф.Е. Удалов, С.Н. Соколов, В.В. Бондаренко; под общ. ред. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2002.
142. Петрова Н.П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. – СПб.: Речь, 2002.
143. Пименов Ю.С. Лекция и связанная с ней самостоятельная работа учащихся (Методическое пособие). – Саратов: Сарат. обл. упр. труд. резервов, 1957.
144. Подзорова Т.С. Научная организация умственного труда студентов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972.
145. Попов Г.Х. Техника личной работы. – М.: Сов. Россия, 1979.
146. Попова Н.П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 1999.
147. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1989.
148. Прыгин Г.С. Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983.
149. Психологическая диагностика в управлении персоналом: Учебное пособие для сотрудников кадровых служб / Под ред. Е.А. Климова. – М.: РПО, 1999.
150. Птицына О.Н. Особенности самоорганизации якутских студентов в учебной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 1995.
151. Пушкин В.Г. Кибернетические принципы самоорганизации. – Л.: ЛГПИ им. А. Герцена, 1974.
152. Пушкин В.Г. Философско-кибернетические аспекты самоорганизации // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов. – Л., 1988.
153. Ребельский И.В. Азбука умственного труда. Как читать, как слушать, как готовиться к докладу. – М.: Ком. ун-т им. Я.М. Свердлова, 1926.
154. Ребельский И.В. В помощь организаторам работы по самообразованию. Инструктивное письмо. Составлено по заданию и под ред. Культотд. ЦК Союза горнорабочих СССР. – М.: ЦК СГ СССР, 1927.
155. Ребельский И.В. Как заочнику организовать свою учебную работу. – М.: Гострудиздат, 1930.
156. Ребельский И.В. Навыки самостоятельной работы. – М.: «Работник просвещения» и «Молодая гвардия», 1930.
157. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957.
158. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. и др.: Питер, 1998.
159. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – М.: Мысль, 1984.
160. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
161. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982.
162. Рузавин Г.И. Организация, самоорганизация и кооперация в развитии системы // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе. – М., 1990. – Ч. 1.

163. Русаков Б.А. Научная организация труда школьника. – М.: Просвещение, 1976.
164. Русинов Ф.М., Никулин Л.Ф., Фаткин Л.В. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 1996.
165. Салин В.Н., Чурилова Э.Ю. Практикум по курсу «Статистика» (в системе STATISTICA). – М., Издательский Дом «Социальные отношения», Издательство «Перспектива». 2002.
166. Самоменеджмент переходного периода: Учебное пособие. – М.: Издательство Рос. экон. акад., 1994.
167. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2001.
168. Симонов П. В. Лекции о работе головного мозга. Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1998.
169. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1988.
170. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.
171. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза. – <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>, 2004.
172. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.
173. Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1992.
174. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000.
175. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Методическое руководство. – М.: Московский кадровый центр при Главном управлении по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990.
176. Соломин И.Л. О цветowych метафорах и не только о них (окончание) // Психологическая газета. – 2001. – № 2/65.
177. Соломин И.Л. О цветowych метафорах и не только о них // Психологическая газета. – 2000. – № 3/54.
178. Сороковой А.Г. Элементы самоорганизации в старших классах // Основы вузовской педагогики: Учебное пособие для студентов университета / Ред. Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972.
179. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Логос, 1995.
180. Трофимова И.А. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1983.
181. Тутьшкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью: Учебное пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984.
182. Устинова Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000.
183. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб. и др.: Питер, 2002.
184. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991.
185. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999.
186. Формирование системного мышления в обучении: Учебное пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
187. Хроленко А.Т. Самоменеджмент для тех, кому от 16 до 20. – М.: Экономика, 1996.
188. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции

- в музыкальной деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докладов научной конференции. – Казань: КГУ, 1982.
189. Чиликин М.Г. Организация самостоятельной работы студентов в высшей технической школе. – М.: Советская наука, 1952.
 190. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994.
 191. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. – М.: Магистр, 1995.
 192. Шакуров Р.Х. Психология управленческой деятельности в ССУЗ. – Казань: Ин-т сред. спец. образования РАО, 1997.
 193. Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976.
 194. Шульга Е.Н. Концепция самоорганизации: естественно-научный и культурно-исторический контекст // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе / Отв. ред. Г.И. Рузавин. – М., 1990. – Ч. 2.
 195. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994.
 196. Эшби У.Р. Принципы самоорганизации // Принципы самоорганизации. Сб. докладов / Под ред. А.Я. Лернера. – М.: Мир, 1966.
 197. Юдин Б.Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем // Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль. – 1970.
 198. Юнг К. Г. Психологические типы. – М.: Прогресс-Универс, 1995.
 199. Allinson C.W., Hayes J. Validity of the Learning Styles Questionnaire // Psychological Reports. – 1990. – № 67.
 200. Atkinson G.J., Murrell P.H. Kolb's experiential learning theory: A meta-model for career exploration // Journal of Counseling and Development. – 1988.
 201. Boud D. Reflection. Turning experience into learning. – London: Kogan Page, 1985.
 202. Boyatzis R.E., Kolb D.A. Assessing individuality in learning: The Learning Skills Profile // Educational Psychology. – 1991. – № 11 (3-4).
 203. Cameron S. The MBA Handbook. – London: Pitman, 1994.
 204. Caple J., Martin P. Reflections of two pragmatists. A critique of Honey and Mumford's Learning Styles // Industrial and Commercial Training. – 1994. – № 26.
 205. Claxton C.S. Learning styles, minority students and effective education // Journal of Developmental Education. – 1990. – № 14 (1).
 206. Coleman J.S. Differences between experiential and classroom learning // Experiential Learning. – San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
 207. Cornwell J.M., Manfreda P.A. Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's Learning Style Inventory // Educational and Psychological Measurement. – 1991. – № 51.
 208. De Ciantis S.M., Kirton M.J. A psychometric reexamination of Kolb's experiential learning cycle construct: a separation of level, style, and process // Educational and Psychological Measurement. – 1996. – № 56.
 209. Felder R.M., Henriques E.R. Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education // Foreign Language Annals. – 1995. – № 28 (1).
 210. Freire P. The Politics of Education: Culture, Power and Liberation. – London: Macmillan, 1985.
 211. Furnham A., Jackson C., Forde L., Cotter T. Correlates of the Eysenck Personality Profiler // Personality and Individual Differences. – 2001. – № 30.

212. Furnham A., Jackson C., Miller T. Personality, learning style and work performance // *Personality and Individual Differences*. – 1999. – № 27.
213. Green D.W., Snell J.C. Learning styles and student assessment // *Psychological Reports*. – 1988. – № 65.
214. Holman D., Pavlica K., Thorpe R. Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: The contribution of social constructionism and activity theory // *Management Learning*. – 1997. – № 28 (2).
215. Honey P., Mumford A. *A manual of learning opportunities*. – Maidenhead: Peter Honey, 1989.
216. Honey P., Mumford A. *The manual of learning styles*. – Maidenhead: Peter Honey, 1992.
217. Honey P., Mumford A. *Using your learning styles*. – Maidenhead: Peter Honey, 1985.
218. Jackson C. J., Lawty-Jones M. Overlap between personality and learning style // *Personality and Individual Differences*. – 1996. – № 20.
219. Jackson T. A cross-cultural interpretation of Kolb's learning cycle // *Journal of Management Development*. – 1995. – № 14 (6).
220. Jarvis P. *Adult Learning in the Social Context*. – London: Croom Helm, 1987.
221. Jensen P., Kolb D.A. Learning style and meaning making in conversation // *International perspectives on individual differences*. – Stamford, Connecticut: Ablex, 2000. – Vol. 1.
222. Johnson D.W., Johnson F.P. *Joining Together: Group theory and group skills*. – Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1996.
223. Knox A. *Helping Adults Learn*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
224. Kolb A., Kolb D.A. *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. – Boston, Mass.: McBer and Company, 2001.
225. Kolb D. *Learning Style Inventory*. – New York: McBer and Co, 1976.
226. Kolb D., Fry R. Towards an applied theory of experiential learning // *Theories of group processes*. – London: John Wiley and Sons, 1975.
227. Kolb D., Osland J., Rubin I. *Organizational Behavior: An Experiential Approach to Human Behavior in Organizations*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
228. Kolb D.A. Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf // *The Academy of Management Review*. – 1981. – № 6 (2).
229. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
230. Kolb D.A. Experiential learning: From discourse model to conversation // *Lifelong Learning in Europe*. – 1998. – № 3.
231. Kolb D.A. On management and the learning process // *California Management Review*. – 1976. – № 18 (3).
232. Kolb D.A., Lublin S., Spoth J. Strategic Management Development: Using Experiential Learning Theory to Assess and Develop Managerial Competencies // *Journal of Management Development*. – 1986. – № 5.
233. Litzinger M., Osif B. Accommodating Diverse Learning Styles: Designing Instruction for Electronic Information Sources // *What is Good Instruction Now? Library Instruction for the 90s*. – MI: Pierian Press, 1992.
234. Loo R. Confirmatory factor analysis of Kolb's Learning Styles Inventory (LSI-1985) // *British Journal of Educational Psychology*. – 1999. – № 69.

235. Loo R. Construct validity and classification stability of the revised learning style inventory (LSI-1985) // *Educational and Psychological Measurement*. – 1996. – № 56 (3).
236. Marek E.A., Eubanks C., Gallaher T.H. Teachers' understanding and the use of the learning cycle // *Journal of Research in Science Teaching*. – 1990. – № 27.
237. Matthews D.B., Hamby J.V. A comparison of the learning styles of high school and college/university students // *The Clearing House*. – 1995. – № 68.
238. McDermott A. Electronic delivery mechanisms for continuing professional development of the marine engineer. University of Plymouth, unpublished report for the transfer from MPhil to PhD, 1999.
239. Mezirow J. A critical theory of adult learning and education // *Education for Adults*, Vol. 1, *Adult Learning and Education*. – Milton Keynes: Open University Press, 1983.
240. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
241. Mumford A. Learning styles and learning // *Personnel Review*. – 1987. – № 16 (3).
242. Mumford A. Question and answers on Learning Style Questionnaire // *Industrial and Commercial Training*. – 1992. – № 24 (7).
243. Nelsen E.A., Grinder R.E. Experiential learning – experience as the source of learning and development – Kolb, D. A. // *Contemporary Psychology*. – 1985. – № 30 (8).
244. Raschick M., Maypole D.E., Day P.A. Improving field education through Kolb learning theory // *Journal of Social Work Education*. – 1998. – № 34 (1).
245. Reading-Brown M.S., Hayden R.R. Learning styles – liberal art and technical training: what's the difference // *Psychological Reports*. – 1989. – № 64.
246. Rogers A. *Teaching Adults*. – Buckingham: Open University Press, 1996
247. Sadler-Smith E. Learning styles: A holistic approach // *Journal of European Industrial Training*. – 1996. – № 20.
248. Sims R.R., Lindholm J. Kolb's experiential learning model: A first step in learning how to learn from experience // *Journal of Management Education*. – 1993. – № 17 (1).
249. Stice J.E. Using Kolb's learning cycle to improve student learning // *Engineering Education*. – 1987. – № 21.
250. Swailes S., Senior B. The dimensionality of Honey and Mumford's learning style questionnaire // *International Journal of Selection and Assessment*. – 1999. – № 7 (1).
251. Tennant M. *Psychology and Adult Learning*. – London: Routledge, 1996.
252. Veres J.G., Sims R.R., Locklear T.S. Improving the reliability of Kolb's revised LSI // *Educational and Psychological Measurement*. – 1991. – № 51.
253. Wilcoxson L., Prosser M.T. Kolb's Learning Style Inventory (1985): Review and further study of validity and reliability // *The British Journal of Educational Psychology*. – 1996. – № 66.