

С. С. Котова

**ТЕХНОЛОГИИ
САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ**

С. С. Котова

ТЕХНОЛОГИИ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ

Екатеринбург
РГПУ
2022



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

С. С. Котова

ТЕХНОЛОГИИ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ

Монография

Екатеринбург
РГПУ
2022

УДК 378.015.324.2

ББК Ю962.3

К 73

Котова, Светлана Сергеевна.

К 73 Технологии самоорганизации и саморазвития: монография / С. С. Котова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 195 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0751-5

Рассматриваются психолого-педагогические аспекты учебно-профессиональной деятельности студентов, психологические характеристики компетенций самоорганизации, а также технологии саморазвития личности обучающихся.

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

УДК 378.015.324.2

ББК Ю962.3

Рецензенты: кандидат психологических наук, доцент Т. Б. Сергеева (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»); кандидат педагогических наук, доцент Т. В. Носакова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0751-5

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2022

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов вузов как психолого-педагогическая проблема	7
1.1. Учебно-профессиональная деятельность студентов	7
1.2. Феномен самоорганизации: исторический и актуальный аспекты.....	11
1.3. Основные структурные компоненты самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.....	18
Глава 2. Психологические детерминанты и модели самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.....	25
2.1. Теоретические подходы к определению сущности понятия «самоорганизация»	25
2.2. Структурно-функциональные модели самоорганизации	27
Глава 3. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.....	39
3.1. Основные компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов	39
3.2. Система формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.....	43
Глава 4. Особенности функционирования системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов	49
4.1. Условия эффективного функционирования системы формирования компетенций самоорганизации у студентов	49
4.2. Критерии и уровни сформированности компетенций самоорганизации у студентов	51
Глава 5. Теоретико-методологические основы организации самостоятельной работы студентов	60
5.1. Самостоятельная работа как способ самоорганизации студентов.....	60
5.2. Основные характеристики самостоятельной работы студентов.....	63

5.3. Формы организованной самостоятельной работы студентов	67
Глава 6. Технологии саморазвития.....	75
6.1. Характеристика и признаки саморазвития	75
6.2. Психологические механизмы, барьеры и формы самораз- вития.....	81
6.3. Особенности профессионально-личностного саморазвития.....	85
6.4. Структурная модель саморазвития личности студента.....	90
Заключение.....	95
Библиографический список.....	96
Список рекомендуемой литературы.....	104
Приложение 1. Методика изучения самоорганизации учебно- профессиональной деятельности студентов.....	111
Приложение 2. Наблюдение как метод диагностики самоорга- низации учебно-профессиональной деятельности студентов	117
Приложение 3. Диагностика стиля учебно-профессиональной де- ятельности студентов	123
Приложение 4. Диагностика смысловых базовых установок.....	130
Приложение 5. Планирование и рационализация учебно-профес- сиональной деятельности студентов	139
Приложение 6. Определение типа темперамента в учебно-про- фессиональной деятельности студентов.....	149
Приложение 7. Самопознание и саморазвитие	158

Введение

В настоящее время российское общество характеризуется кардинальной сменой социальных, экономических, политических ориентиров и переоценкой ценностей. Как следствие, образовательный процесс в вузах претерпевает значительные изменения. Создавшаяся ситуация требует совершенствования содержания образования, целей, форм и методов учебно-профессиональной работы, программ подготовки бакалавров, специалистов и магистров. Переход к новой системе обучения выдвинул на одно из первых мест проблемы саморазвития и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (УПД) студентов.

Образовательный процесс современного вуза меняет позицию обучающегося (он превращается из объекта обучения в активного субъекта учебно-профессиональной деятельности), активизирует его самоуправляемую творческую работу. Это достаточно сложно осуществить на уровне традиционного научно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов, поэтому становятся востребованными активные формы и методы обучения, воспитания, контроля. Их реализация требует сформированных компетенций саморазвития и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

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

На *научно-теоретическом уровне* актуальность проблемы исследования связана с тем, что в педагогической теории и практике нет единого подхода к определению понятий «саморазвитие», «самоорганизация учебно-профессиональной деятельности» и «компетенции саморазвития и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности», недостаточно четко определены их сущность и характеристики.

На *научно-методическом уровне* актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью выявления педагогических условий, способствующих формированию компетенций саморазвития и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов.

Актуальность проблемы саморазвития и самоорганизации УПД определяется двумя аспектами, один из которых является постоянным, а второй – ситуативным. Постоянный аспект проблемы связан с тем, что самоорганизация – это важнейшая часть учебно-профессионального процесса, один из существенных компонентов системы обеспечения качества образования.

Ситуативный аспект актуальности проблемы определяется состоянием российской системы образования, переживающей сложный период изменений, когда основными задачами профессионального образования становятся «...подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов и принятию ответственных решений в широком социальном и профессиональном контексте, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [57].

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

Для успешности самостоятельной работы необходимы навыки ее организации, а также освоение приемов и техники самоорганизации деятельности. В приложениях монографии представлены примеры кейсов, разработанных для самостоятельной работы студентов (прил. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Проблема формирования компетенций саморазвития и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов в современных условиях актуализирует поиск путей ее решения на теоретическом и практическом уровнях. Увеличение числа публикаций говорит о растущем интересе исследователей к данному вопросу.

Глава 1

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

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

Джулия Моргенстерн

1.1. Учебно-профессиональная деятельность студентов

Разработка возможных путей анализа проблемы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности требует уточнения сущности основополагающих понятий, а также определения места и значения исследуемых феноменов по отношению к обучающимся высших школ.

Учебно-профессиональная деятельность – один из основных видов деятельности студентов. Стоит отметить, что процесс обучения в вузе требует от обучающихся значительно высокого уровня знаний, компетенций, навыков и опыта самоуправления обучением (по сравнению с критериями обучения, установленными в средней общеобразовательной школе). В связи с этим проблемы активизации и оптимизации самоуправляемой учебно-профессиональной деятельности студентов требуют к себе повышенного внимания со стороны исследователей.

Вопросам поиска эффективных путей активизации УПД посвятили работы многие ученые, в том числе С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Д. Н. Богоявленский, В. А. Вединяпина, А. А. Вербицкий, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. А. Кан-Калик, Ю. Л. Конаржевский, Н. В. Кузьмина, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, А. Я. Найн, Г. П. Неминущий, А. В. Непомнящий, П. И. Пидкасистый, В. П. Симонов, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина, Н. Н. Тулькибаева, А. В. Усова, Д. Б. Эльконин, Н. М. Яковлева и др.

Большинство исследователей трактуют понятие учебно-профессиональной деятельности с широкой точки зрения, характеризуют ее как многоуровневую систему, включающую активные формы регуляции и преобразования разных систем метазнаний – знаний об усваиваемом знании и о самом процессе учения. По мнению П. И. Пидка-

систого, в процессе УПД «учащиеся не только усваивают предметные знания и умения, но и овладевают способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания» [62, с. 58].

Таким образом, в ходе обучения в вузе студенты должны не только сознательно усвоить научные знания, но и овладеть компетенциями и методами их самостоятельного приобретения и творческого применения на практике.

В структуре учения можно выделить следующие компоненты: *цель*, определяемую потребностями и мотивами субъекта обучения, *учебно-профессиональную деятельность*, обладающую конкретным содержанием, а также *знания, умения и навыки*, с помощью которых происходит овладение научными знаниями и способами применения их на практике. Однако, на наш взгляд, в определениях УПД крайне нечетко фиксируется наличие в структуре учения очень важного компонента, который превращает обучаемого из объекта в субъекта учения и становится мощным источником его профессионально значимой учебно-познавательной активности. Этот компонент – *система самоуправления учением*, основным звеном которой является самоорганизация учебно-профессиональной деятельности.

Концепция учебно-профессиональной деятельности – один из основных подходов к процессу учения в советской и постсоветской психологии и педагогике. При данном подходе учение рассматривается не только как преобразование предмета, осуществляемое студентом в ходе его усвоения, но главным образом как изменение самого обучаемого. Учебный процесс не сводится только к передаче студентам и освоению ими определенного объема знаний, а включает элементы самоуправления учебно-профессиональной деятельностью, становление субъекта деятельности [23, 78 и др.]. Для наиболее успешного усвоения знаний и компетенций необходимо овладение всеми компонентами учебно-профессиональной деятельности. Формирование компетенций самоорганизации рассматривается как переход от внешней организации учебного процесса преподавателем к самоорганизации студентов на основе процесса интериоризации внешних действий во внутренние.

Некоторые исследователи (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Е. П. Бочарова, Ю. В. Кричевский, Ю. Н. Кулюткин, Т. И. Шамова, В. А. Якунин и др.) подходят к определению сущности учебно-про-

фессиональной деятельности с позиции теории управления. Они трактуют процесс учения как сложную динамическую систему, в которой деятельность обучающегося протекает по следующей схеме: получение информации → ее переработка → результаты познавательной деятельности → внесение определенных корректив на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной либо вновь полученной информации о ходе деятельности и т. д., пока не будет достигнута познавательная цель. При этом, как указывает Т. И. Шамова, для студента процесс учения является итогом его внутренней активности и может осуществляться только при условии самостоятельного управления собственной профессионально значимой познавательной деятельностью. С точки зрения исследовательницы, «процесс учения представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную, самоуправляемую отражательно-преобразовательную деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения» [86, с. 37].

В соответствии с теорией управления в плане дидактики процесс обучения в вузе должен быть организован таким образом, чтобы реализовать переход студента на новый уровень – самоуправление учебно-профессиональной деятельностью. Другими словами, обучающийся становится носителем всех основных функций управления, включая функции организации и контроля, которые в случае отнесенности их к самому субъекту учения принимают форму самоорганизации.

В. Я. Ляудис и его последователи разработали иной концептуальный подход к учению – они трактуют учебно-профессиональную деятельность как совместную продуктивную деятельность (СПД) участников учебного процесса (преподавателей и студентов) по решению профессионально значимых творческих задач. *Целью* СПД является формирование у обучающихся механизмов саморегуляции учения, усваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимоотношений и общения. В качестве *предмета* совместной продуктивной деятельности выступают обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения во время учебного процесса. *Продуктами* СПД являются самостоятельное выдвижение студентом целей учения, задач, связанных с содержанием усвоенной деятельности, регуляция личностных позиций в партнерстве. Самоорганизация с точки зрения психологии становится основным звеном саморегуляции

личности. Следовательно, данный подход также ставит организацию собственной деятельности на одну из ключевых позиций в структуре УПД студентов [47].

В отечественной педагогике учебно-профессиональная деятельность исследуется и в рамках деятельностного подхода, т. е. в контексте теории о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Актуальность данного подхода для нашего исследования определяется тем, что деятельность выражает уровень активности личности, определяет ее способность к взаимодействию с окружающим миром [46, 74 и др.]. Существует закон единства деятельности и развития личности [68], который носит всеобщий характер: выполняя учебно-профессиональную деятельность, студент развивается сам и вносит изменения в работу, которую выполняет, придавая ей индивидуальный характер.

Содержание УПД корректируется с учетом личностного роста молодого специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование учебно-профессиональной деятельности, углубление представлений о профессии. Переход УПД на качественно новый уровень, в свою очередь, обуславливает саморазвитие студента в том случае, если цели данного процесса совпадают с его внутренней позицией, потребностями, интересами, установками и ценностными ориентациями.

Исходя из вышеизложенного, будем придерживаться следующего определения **учебно-профессиональной деятельности** студента: это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, компетенций и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций. Другими словами, это процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой активности обучаемого, направленной на решение профессионально значимых учебных задач и овладение необходимыми для этого знаниями, компетенциями и способами действия. Использование термина «самоуправление» подчеркивает необходимость четкой упорядоченности действий в процессе учебно-профессиональной деятельности и хорошего представления субъекта о ее целях и путях движения. Педагоги и психологи отмечают, что процесс, управляемый и организованный изнутри, намного эффективнее процесса, организованного и управляемого извне.

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

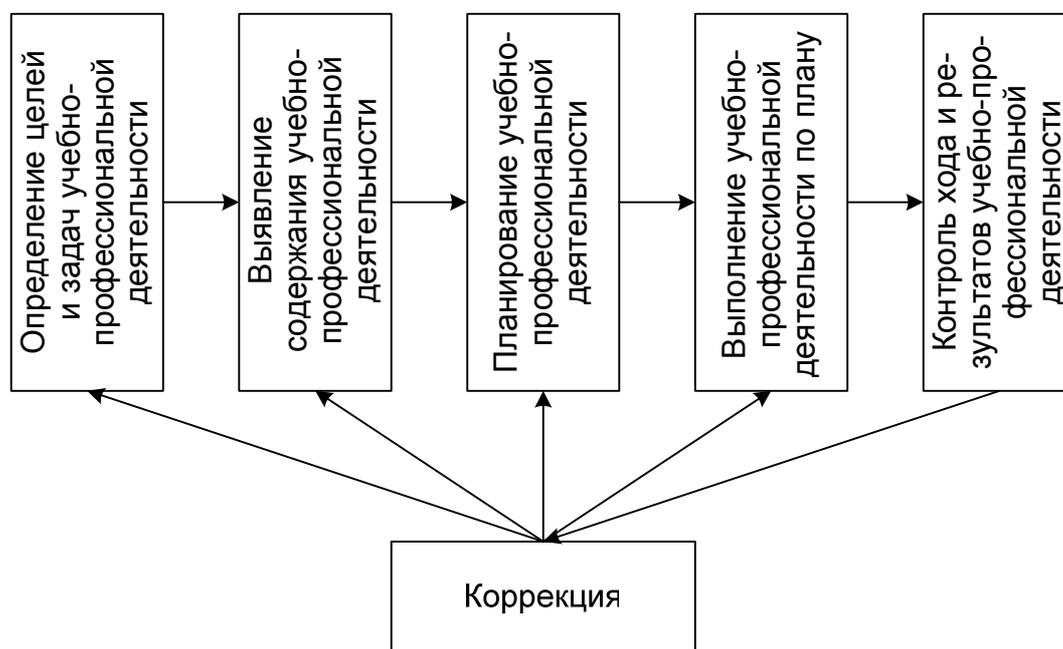


Рис. 1. Процесс самоуправления учебно-профессиональной деятельностью

Самоуправление осуществляется на всех этапах учебно-профессиональной деятельности. Студент должен осознавать цель УПД, самоорганизовать себя на ее достижение и проводить соответствующую корректировку на основе самоконтроля. При этом самоорганизация деятельности и самоконтроль являются тесно взаимосвязанными и взаимозависимыми операциями. В целом направленность учебно-профессиональной деятельности, особенности ее протекания обусловлены внутренней мотивацией студента.

1.2. Феномен самоорганизации: исторический и актуальный аспекты

Самоорганизация как принцип управления произвольными процессами привлекла внимание ученых в середине XX в. (1950–60-е гг.). Первоначально она заинтересовала физиков, кибернетиков и создателей общей теории систем, исследования которых открыли новое научное направление. Разработанная концепция самоорганизации была нацелена на изучение закономерностей возникновения структуры в неравновесных системах, одинаково проявляющихся в физических, хими-

ческих, биологических и социальных системах. Возникновение термина «самоорганизующаяся система» и его введение в научный язык связаны с именем английского кибернетика У. Р. Эшби, который впервые употребил его в 1947 г.

В рамках кибернетики исследованием самоорганизации занимались сначала зарубежные (Н. Винер, Г. Паск, У. Эшби и др.), а затем и отечественные ученые (А. Я. Лернер, В. Г. Пушкин, Б. Г. Юдин и др.).

Н. Винер, один из основателей кибернетического подхода, писал о сходстве обмена информацией у живых организмов и у машин, считал, что раскрытие секретов самоорганизации в природе может дать мощный импульс к разработке кибернетических систем и искусственного интеллекта. По его мнению, основной задачей в кибернетике является создание искусственных систем, способных к адаптации собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды [17].

Самоорганизация в кибернетике рассматривается как свойство сложной динамической системы, способной при изменении внешних и внутренних условий сохранять или совершенствовать свою структуру с учетом предыдущего опыта [67]. Самоорганизующаяся система характеризуется способностью к адаптации, стремлением к установлению определенного равновесия с внешней средой и поэтому обладает свойством относительной инвариантности к ее воздействиям. В качестве наиболее существенных параметров таких систем называют их сложность, адаптивность, стремление к равновесию, надежность, гибкость и устойчивость.

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

В результате философских изысканий сформировалась особая область научного знания – синергетика, призванная посредством междисциплинарных исследований выявлять общие закономерности самоорганизации, раскрывать механизмы возникновения и становления устойчивых структур и систем из хаоса. С точки зрения синергетики понятие «самоорганизация» характеризует процесс создания, воспроизведения или совершенствования сложной динамической системы, связи между элементами которой имеют не жесткий, а вероят-

ностный характер. Важное философско-методологическое значение для педагогики как науки, имеющей дело с открытыми сложноорганизованными системами, получили следующие ключевые идеи синергетики:

1) свойства самоорганизации присущи всем сложноорганизованным системам, живым и неживым, при условии их открытости;

2) сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития;

3) нередко существует ряд альтернативных вариантов развития, что означает возможность выбора наиболее оптимального;

4) зная тенденции самоорганизации системы, можно пропустить многие «зигзаги» эволюции, ускорить ее;

5) будущее системы организует, формирует, изменяет наличное ее состояние.

Экстраполировав данные идеи синергетики на деятельность студентов, мы пришли к следующему выводу: самоорганизация учебно-профессиональной деятельности призвана упорядочить учебные действия обучающегося, привести их в единую систему, нацеленную на достижение определенного учебного результата, совершенствование процесса обучения.

Концепции самоорганизации применительно к живым системам, обществу и человеку рассматривали И. А. Аршавский, Н. А. Бернштейн, С. Н. Брайнес, Б. В. Свечинский, А. А. Ухтомский и др. Самоорганизация отражает способность организма к адаптации и регуляции собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды. Существенная особенность биологических систем, по мнению исследователей, заключается в целесообразности их поведения [8, 14 и др.]. В особенности это касается деятельности людей, важнейшей характеристикой которой является ее сознательный и произвольный характер. В основе целенаправленной самоорганизации человека лежит осознанное отражение и оценка условий деятельности с целью ее успешного осуществления. В рамках нашего исследования важно следующее положение: механизм самоорганизации заложен в каждом субъекте на физиологическом уровне, следовательно, соответствующий вид деятельности у студентов вузов можно целенаправленно формировать и развивать.

В настоящее время понятие «самоорганизация» широко используется в различных науках, где рассматривается как особый тип раз-

вития систем природы [87] или как результат развития самоуправления в социальной организации [45]. Самоорганизация присуща и феномену социальной кооперации [69].

В психологической науке исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в качестве самостоятельного направления выделилось относительно недавно, поэтому в данной области существует еще немало теоретических и методологических вопросов, требующих своего решения [38]. Одна из наиболее значимых проблем – это отсутствие общепринятого понятийного аппарата, что, как правило, свидетельствует о недостаточной изученности рассматриваемого феномена, незавершенности процесса становления. То же относится и к концепции психической самоорганизации: многие исследователи применяют 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 соотнесении понятий “самоуправление” и “саморегуляция”; самоуправление может включать в себя саморегуляцию, быть равной ей по смыслу, выступать как частный случай более широкого понятия саморегуляции» [64, с. 5].

Самоорганизация относится к числу вопросов, которые постоянно находятся в фокусе внимания педагогов и психологов, занимающихся практикой. Однако в жизни общества периодически наблюдаются так называемые переходные периоды, во время которых обостряются многие старые проблемы и появляются новые. Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько периодов, когда всплеск интереса к проблеме самоорганизации носил в России именно общественный характер [38].

В 20-е гг. XX в. процесс обучения характеризуется следующими обстоятельствами: взрослые люди вынуждены осваивать новые знания, причем в значительной степени самостоятельно. В ответ на запросы практики появились первые труды по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (А. Ф. Журавский, Б. А. Келлер, К. Крауфорд, П. Отле, И. В. Ребельский и др.). Но стоит отметить, что авторы не углублялись в теоретические изыскания, не пытались раскрыть дидактическое содержание понятия «самоорганизация», их работы пред-

ставляли собой методические указания по самостоятельной организации обучения, которые помогали определиться с целями, выработать план действий, контролировать учебное время и т. д. О востребованности подобной литературы говорит, например, тот факт, что только за период с 1926 по 1930 гг. книга И. В. Ребельского «Азбука умственного труда» выдержала 12 изданий.

В середине XX в. отечественные психологи стали активно исследовать проблемы познавательной деятельности, в том числе и вопросы ее самоорганизации (Л. А. Горцевский и М. И. Любицына, П. А. Зайченко, Н. Г. Кушков, М. Г. Чиликин и др.).

Несколько позже, в 70-е гг., понятие «самоорганизация» впервые включается в учебник «Основы вузовской педагогики» (Н. В. Кузьмина и др.), в котором трактуется как система определенных компетенций и навыков, признанных оптимизировать труд обучающегося и сделать процессы самовоспитания, самообразования и самостоятельного творчества более эффективными. В качестве функциональных элементов учебно-профессиональной самоорганизации автор соответствующего раздела А. Г. Сороковой, являющийся представителем субстратно-функционального направления деятельностного подхода, выделяет умения планировать учебное и свободное время, организовывать профилактику умственного утомления и т. д. [58].

Вопросы самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности освещены в исследованиях В. И. Андреева, А. Я. Арета, С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, М. И. Боринского, П. Я. Гальперина, А. К. Громцевой, В. В. Давыдова, С. В. Кабановой, В. Н. Козиева, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Л. И. Рувинского, Г. Н. Серикова, Г. С. Сухобской, Н. Ф. Талызиной, Л. И. Уманского, Л. М. Фридмана, Д. Б. Эльконина и др. В последнее время появились работы, посвященные изучению особенностей самоорганизации учащихся школ (Н. И. Мурачковский, Л. Т. Охитина, А. Г. Сороковой и др.); студентов дневных отделений вузов (С. С. Амирова, Т. Н. Болдышева, Т. А. Губайдуллина, Т. Добровецка, В. И. Донцов, Н. С. Копейна, Ю. М. Пароходов, Н. М. Пейсахов, Н. К. Тутышкин и др.) и заочной формы обучения (М. Аргынбаев, У. Джолдасбеков, В. П. Надымский и др.); аспирантов (К. М. Варшавский, Э. Х. Низамов и др.). Труды, направленные на исследование проблем самоорганизации непосредственно в педагогической сфере, связаны с именами

Т. Н. Болдышевой, Н. М. Варшавского, В. Н. Донцова, Н. А. Заенутдиновой, Н. В. Кузьминой, Н. И. Мурачковского, Л. Т. Охитиной, А. Г. Сорокового и др. В этих и последующих работах также можно проследить наличие личностного, деятельностного, интегрального (личностно-деятельностного) и технического подходов (табл. 1) [38].

Таблица 1

Понятие «самоорганизация» в различных науках

Сфера разработки понятия. Авторы	Содержание понятия
1	2
Кибернетика. С. Бир, Н. Винер, А. Я. Лернер, У. Эшби и др.	В классическом смысле слова это процесс структурирования (упорядочивания) системы, управляемый изнутри
Синергетика. М. М. Ведмедев, А. А. Горелов и др.	Характеризует процесс создания, воспроизведения или совершенствования сложной, динамической системы, связи между элементами которой имеют не жесткий, а вероятностный характер. Студента необходимо научить самостоятельно организовывать и контролировать свою деятельность, что будет способствовать его саморазвитию
Живые системы. И. А. Аршавский, Н. А. Бернштейн, С. Н. Брайнес, Б. В. Свечинский, А. А. Ухтомский и др.	Отражает способность организма к адаптации и регуляции собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды. В основе целенаправленной самоорганизации человека лежит осознанное отражение и оценка им условий деятельности с целью ее успешного осуществления
Педагогическая психология: 1) В. И. Андреев, С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. К. Громцева, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Н. Ф. Талызина, Л. И. Уманский, Л. М. Фридман и др.	1) Рассматривается относительно следующих аспектов: <ul style="list-style-type: none"> • формирование навыков рационального ведения УПД; • организация самостоятельной работы обучающихся; • формирование и совершенствование самообразовательной деятельности; • осуществление самовоспитания; • самореализации личности в деятельности

1	2
2) К. К. Платонов	2) Деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя
3) В. Н. Донцов	3) Тип организаторской деятельности, направленной на себя и осуществляемой наедине с собой
4) С. С. Амирова	4) Осознанная работа человека над собой в целях совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности, направленной на разрешение общественно и личностно значимых задач
5) Н. К. Тутышкин	5) Способность человека быстро, последовательно и творчески перенимать опыт предшествующих поколений в области рациональной организации умственного труда
6) Г. Н. Сериков	6) Воспитание самодисциплины, исполнительности, умения доводить начатые дела до конца
7) В. В. Давыдов	7) Вид деятельности, в структуре которой выделяются самоконтроль (прогнозирующий, пошаговый, итоговый) и самооценка
8) Е. В. Марусова, О. Н. Первушина, П. Е. Рыженков, А. П. Ситников, Л. М. Хаславская и др.	8) Способность самостоятельно вырабатывать оптимальный индивидуальный стиль учебной деятельности
9) Ю. А. Цагарелли	9) Процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Самоорганизация характеризуется теми путями, которые субъект прокладывает для достижения целей своего развития

Исследования доказывают следующую зависимость: чем выше уровень самоорганизации обучающихся, тем успешнее протекают виды учебной деятельности и тем шире возможности самореализации и творческого самовыражения.

Разнообразие подходов к трактовке понятия «самоорганизация» объясняется несколькими причинами: во-первых, данный феномен изучается в разных аспектах (психологическом, педагогическом и др.);

во-вторых, самоорганизация является сложным многоуровневым образованием, исследуя которое ученые акцентируют внимание на различных его сторонах.

В дальнейшем под *самоорганизацией учебно-профессиональной деятельности* мы будем понимать деятельность студента, побуждаемую и направляемую целями самоуправления и саморегулирования своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемую посредством системы интеллектуальных операций, ориентированных на решение задач самостоятельной рациональной организации собственного учебного труда.

1.3. Основные структурные компоненты самоорганизации учебно-профессиональной деятельности

Исследователи рассматривают элементы самоорганизации с учетом выделяемого ими содержания учебно-профессиональной деятельности. Стоит отметить, что УПД как особый вид работы включает два класса действий. Во-первых, это действия, связанные с изучением предметного содержания учебного материала, его освоением и отработкой. Во-вторых, это обобщенные регулятивные (контрольные, корректирующие) действия, направленные на организацию всей системы учебно-профессиональной деятельности.

Чтобы обеспечить самоорганизацию системы повседневной жизнедеятельности, по мнению В. Графа, И. И. Ильясова и В. Я. Ляудис, необходимо сформировать у студентов вполне осознанный и достаточно сложный по своей структуре навык действий по организации времени жизни. В отношении периода обучения ученые выделили следующие действия [22, с. 48–54]:

1. Смысловое планирование – выделение целей, подцелей, задач учебной деятельности с точки зрения их смысловой значимости для личности, упорядочение их по степени важности.

2. Текущий контроль – порядок и последовательность выполняемых действий с учетом темпа, ритма, затрат времени на решение задач.

3. Вероятностное прогнозирование – соотнесение ближайших и отдаленных задач во временной перспективе дня, недели, месяца и т. д.

4. Исполнительный контроль порядка, скорости, количества задач.

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

1. Контроль уяснения содержания учебного материала (при дедуктивном его выведении и при самостоятельном, косвенно управляемом построении знания и действий).

2. Контроль непосредственной произвольной отработки материала.

3. Контроль опосредованной произвольной отработки материала.

В. Граф, Н. И. Ильясов и В. Я. Ляудис отмечают, что «действие организации времени жизни неотделимо от смыслообразования и целеполагания – этих важнейших компонентов самоорганизации личности» [22, с. 43].

О. С. Анисимов рассматривает самоорганизацию как высший уровень профессиональных способностей, «целостную многофункциональную структуру, системообразующим звеном которой является критическая реконструкция причин реальных и возможных затруднений в мыследеятельности и ценностно-целевая оценка возможного пути снятия затруднения» [3, с. 136]. Исследователь теоретически разработал акмеологическую модель рефлексивной самоорганизации в педагогической мыследеятельности при решении игротехнических задач и проблем.

Процессы самовоспитания и саморазвития направлены преимущественно в будущее, а самоорганизация, тесно с ними связанная, осуществляется в настоящем, поэтому в педагогике, педагогической психологии и психологии проблемы самостоятельной организации деятельности практически всегда исследовались в более широком контексте (В. И. Андреев, А. К. Громцева, А. Г. Ковалев, Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева и др.). Например, С. Б. Елканов предлагает рассматривать самоорганизацию в контексте проблемы профессионального самовоспитания, в качестве структурного элемента такой группы приемов, как самовоздействие. К основным формам самоорганизации ученый относит самонаблюдение, самоконтроль, самоотчет, самоанализ, самоинструктирование и самооценку. К сожалению, в своих работах он не дает четких критериев их выделения и соотношения друг с другом [30].

В конце 1980-х гг. в деятельностном подходе формируется «задачное» направление, согласно которому при формировании способности к самоуправлению учебно-профессиональной деятельностью основ-

ным структурным элементом, подлежащим овладению обучающимися, становится не действие, а задача. Чтобы студент перешел из позиции объекта обучения в позицию субъекта, т. е. научился осуществлять деятельность не под руководством другого человека, а самостоятельно, он должен сформулировать и решить целый комплекс взаимосвязанных задач самоуправления. Ю. Н. Пароходов разработал систему задач, отражающих, как он считает, наиболее существенные характеристики продуктивного варианта УПД. Эти задачи, по мнению исследователя, можно рассматривать как ориентировочную основу управления студентом своей учебно-профессиональной деятельностью [61].

Значительная часть разработок в рамках деятельностного подхода была направлена на рационализацию УПД (Ю. К. Бабанский, Е. В. Баловленков, П. Г. Грудинский, С. Б. Данияров, Б. Н. Дектярев, Н. И. Ерастов, И. Л. Наумченко, Ю. С. Пименов, Т. С. Подзорова, Б. А. Русаков, Н. К. Тутьшкин и др.), что перекликалось с положениями технического подхода: пытаясь повысить продуктивность учебно-профессиональной деятельности, исследователи ориентировались в первую очередь на внешние факторы самоорганизации.

Личностный подход к процессам самоорганизации в отношении УПД нашел отражение в работах Т. Л. Губайдулиной, Т. Л. Егоровой, Л. Н. Засориной, Н. С. Копеиной, В. С. Мулявы, Т. П. Мулявы, В. Д. Петунова и др. По мнению этих исследователей, сам субъект является объектом самоорганизации, поэтому основной акцент делается на его личностные качества, способные обеспечить успех в деятельности: активность, целеустремленность, трудолюбие, волевые характеристики, мотивы, побуждающие к деятельности, и др.

Так, Н. С. Копеина рассматривает самоорганизацию как осознанную совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными природными особенностями человека, оптимально воплощаемыми в приемах и результатах деятельности. Интегральным фактором самоорганизации, по мнению исследовательницы, выступают разноуровневые свойства личности, объединяющие категории самосознания и определяющие стратегию деятельности субъекта. В качестве структурных компонентов самоорганизации Н. С. Копеина выделяет мотивы, стиль деятельности, самопознание как совокупность самооценок основных свойств личности и др. Учитываются и внешние факторы: различные техники умственного труда, систематичность, ре-

гулярность занятий и т. п. Оптимальным вариантом для человека, с точки зрения исследовательницы, будет тот, в котором внешние факторы организуются с учетом природных, нейродинамических, а также интеллектуальных, характерологических и других свойств индивида [43].

Особое внимание процессу самоорганизации уделяется в исследованиях учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов. Т. А. Егорова, изучая психологические основы формирования организованности выпускников педагогических вузов, выделяет в ее составе три компонента: мотивационно-эмоциональный, интеллектуальный и волевой [29]. Как важнейший элемент в структуре личности будущего учителя рассматривают самоорганизацию Л. Н. Засорина и В. Д. Петунов. Исследователи считают, что она формируется как психологический продукт всей педагогической системы вуза в аспекте воспитания и самовоспитания студентов, поэтому учебная самоорганизация должна быть сформулирована в виде педагогической задачи и реализована во всех компонентах образовательной модели: в содержании обучения и воспитания, в средствах педагогической коммуникации. Не менее значимым является принятие самоорганизации коллективным субъектом обучения и «перенос» ее в сознание студентов. С этой целью Л. Н. Засорина и В. Д. Петунов предлагают проводить для обучающихся аутотренинги, психотренинги и др. [33].

Представитель интегрального подхода Н. А. Заенутдинова, рассматривающая формирование готовности к организации собственной учебно-профессиональной деятельности у студентов педагогического колледжа, определяет самоорганизацию двояко: с одной стороны, как природное качество субъекта, которое проявляется в естественном стремлении к свободе, открытости, интеграции, взрослению, развитию, поиску смысла, проявлению своего внутреннего потенциала в процессе жизнедеятельности; с другой стороны, как процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленный на организацию и управление самой себя. Исследовательница отмечает, что самоорганизация проявляется в познавательной активности индивида, творческом отношении к любому виду деятельности, ответственности за себя и свою деятельность, рефлексивности, стремлении к самосовершенствованию и развитию, свободе, в ориентации субъекта на *само*(развитие, образование, воспитание, управление, познание). К признакам, характеризующим направленность личности студента на самоорганизацию,

Н. А. Заенутдинова относит способности к изучению ситуации, целеполаганию, планированию собственной деятельности, реализации плана, анализу результатов. Исследовательница приводит градации оценок компетенций и знаний по способностям [32].

Таким образом, на современном этапе развития теории понятие «самоорганизация» является весьма неоднозначным и потому рассматривается очень многосторонне. Этим и объясняются 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 (табл. 2) [38].

Таблица 2

Самоорганизация личности

Автор	Компоненты самоорганизации
1	2
С. Б. Елканов	Самоконтроль, самооценка, самоинструктирование, умения рациональной организации деятельности, планирование работы
В. И. Андреев	Самоконтроль, планирование работы, рациональное использование времени и средств деятельности
Г. Н. Сериков	Самоубеждение, самоинструктирование и самоуправление
А. К. Громцева	Организационные умения: наметить цель работы, определить пути ее рациональной реализации, спланировать действия, контролировать результаты, наметить ход дальнейшей деятельности, экономно и продуктивно расходовать время
А. А. Кирсанов	В дополнение к вышеперечисленным компонентам – умение организовать свое рабочее время
П. Е. Рыженков, В. Н. Тарасюк	Умения: нормировать свой труд при учете трудоемкости видов заданий, рационально планировать и расходовать свое время на основе учета и анализа затрачиваемого времени, выбирать рациональные методы работы, заниматься самообразованием, учитывать и контролировать собственные действия, грамотно мыслить и др.

1	2
Г. Домбровецкая	<p>Основные компоненты, содержащие в себе комплекс взаимосвязанных компетенций:</p> <p>1) гностический – выступает как регулятор деятельности, как условие ее эффективного целепроектирования, планирования и осуществления (умение обобщать и систематизировать полученные знания, анализировать собственную учебно-профессиональную деятельность);</p> <p>2) проектировочный – связан с целеполаганием и проектированием целей своей учебно-профессиональной деятельности в системе других видов деятельности (общественной, спортивной, трудовой и пр.);</p> <p>3) конструктивный – связан с конструированием содержания, логики, последовательности и этапов осуществления различных видов учебно-профессиональной деятельности;</p> <p>4) коммуникативный – включает умение устанавливать оптимальные и целесообразные взаимоотношения обучающегося в учебном процессе с другими его участниками (студентами, преподавателями);</p> <p>5) организационный – связан с реализацией целей, планов, программ, сформированных в процессе проектирования и конструирования учебно-профессиональной деятельности, в условиях общения</p>

Отметим, что Г. Домбровецкая классифицирует самоорганизацию на основе ее функций, опираясь на идеи Н. В. Кузьминой [25].

Для понимания роли самоорганизации в обучении студентов выделим ее основные функции.

На важность формирования самоорганизации как умения учиться указывают С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. А. Вербицкий, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Молибог, Н. М. Пейсахов и др. Ю. К. Бабанский подчеркивает, что формирование данного умения имеет большое *воспитательное значение*, так как «способствует выработке трудолюбия, добросовестности, дисциплинированности, ответственности, точности, настойчивости, самостоятельности, организованности, чувства времени и других ценных личностных качеств» [6, с. 23].

Совершенствование процессуальной стороны учебно-профессиональной деятельности является важным условием повышения эффек-

тивности учебного труда, улучшения показателей успеваемости обучающихся и предупреждения их перегрузки. Неумение регулярно работать, организовывать себя отрицательно сказывается на результатах учебно-профессиональной работы даже у студентов с высоко развитыми способностями (В. Граф, В. Н. Донцов, Н. С. Копейна, В. Я. Ляудис и др.). Таким образом, можно говорить об *образовательной функции* самоорганизации [22, 26].

В ряде работ (Ю. Н. Кулюткин, Н. М. Пейсахов, Г. С. Сухобская и др.) отмечается *развивающая функция* самоорганизации. Выполнение любой деятельности, в том числе учебно-профессиональной, требует определенного уровня развития способностей, психических свойств, личностных характеристик. Соответственно, обучение студентов самоорганизации будет способствовать развитию у них данных качеств [44, 64].

Л. И. Уманский и В. Н. Донцов описывают *управляющую и регулирующую функции* самоорганизации, которые направлены на создание положительного эмоционального настроения у студентов в ходе УПД, повышение эффективности их деятельности [26, 72].

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

Таким образом, проблема самоорганизации довольно актуальна в современных условиях смены социальных, экономических, политических ориентиров и переоценки ценностей. Основные тенденции модернизации общества обуславливают важность не только усвоения студентом необходимых знаний, но и развития его личности, познавательных и созидательных способностей.

Глава 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МОДЕЛИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Брюс Бартон

2.1. Теоретические подходы к определению сущности понятия «самоорганизация»

В рассмотренных выше определениях четко прослеживается наличие принципиально разных подходов к исследованию понятия самоорганизации. Анализ психологической литературы позволяет выделить четыре основных подхода: личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный) и технический.

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

С позиций *деятельностного подхода* самоорганизация определяется как процесс, состоящий из определенных этапов (операций, функций, компетенций, навыков). Целью данного направления исследований (В. П. Донцов, С. Б. Елканов, В. К. Елманова, Н. В. Кузьмина, Н. И. Мурачковский, А. Г. Сороковой, Я. О. Устинова и др.) является изучение структуры процесса самоорганизации, связей между ее компонентами (функциями) и их влияния на успешность организации самостоятельной деятельности.

В рамках деятельностного подхода к исследованию самоорганизации можно выделить два направления: субстратно-функциональное и структурно-функциональное.

В русле *субстратно-функционального* направления, к которому, по нашему мнению, можно отнести работы В. И. Андреева, Т. Н. Болдышевой, Н. И. Мурачковского, А. Г. Сорокового и др., изучаются отдельные компоненты (функции) процесса самоорганизации – без рассмотрения их взаимодействия между собой. К *структурно-функциональному* направлению, с нашей точки зрения, относятся исследования В. Графа, С. Б. Елканова, И. И. Ильясова, О. А. Конопкина, В. Я. Ляудис, Н. М. Пейсахова, Р. Х. Шакурова и др. В их работах нашло отражение не только перечисление функций рассматриваемого феномена, но и установление взаимосвязей между ними. И если для субстратно-функционального направления характерно отсутствие строгого обоснования выбора компонентов процесса самоорганизации и их взаимодействия, то с позиций структурно-функционального направления все составляющие единую функционирующую структуру элементы отбираются и взаимосоединяются очень внимательно.

Ю. А. Цагарелли разделяет личностную и деятельностную самоорганизацию. По его мнению, самоорганизация личности – это процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности с учетом имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки, в конечном итоге – удовлетворение потребности субъекта в четком понимании цели развития. Процесс самоорганизации деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели [82].

По мнению О. Н. Птицыной, принципиальное различие личностного и деятельностного подходов заключается в том, что сторонники первого близки кибернетическому направлению, поскольку рассматривают личность как самоорганизующуюся систему, а приверженцы второго определяют деятельность как образование, подлежащее организации и самоорганизации [66]. Однако противоречия не наблюдается, так как речь идет о разных видах самоорганизации и точка зрения зависит от объекта исследования.

Неслучайно с появлением интереса к самоорганизации как научной проблеме возникает *интегральный (лично-деятельностный)*

подход, нашедший свое отражение в работах С. С. Амировой, В. Б. Арюткина, Г. Домбровецкой, Н. А. Заенутдиновой, П. М. Керженцева, Л. Т. Охитиной, Н. П. Поповой, О. Н. Птицыной, И. А. Трофимовой и др. Представители данного подхода рассматривают элементы процесса самоорганизации в одном ряду с личностными характеристиками, детерминирующими ее как психологическое качество, т. е. при исследовании самоорганизации деятельности учитывают еще и личностные качества субъекта, способные сыграть свою роль в результатах его работы.

В практической психологии успешно развивается *технический подход* к самоорганизации, в рамках которого изучаются и разрабатываются приемы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной деятельности (Г. Алдер, Г. А. Архангельский, П. Берд, Н. М. Варшавский, А. К. Гастев, Н. П. Ерастов, Б. Г. Иоганзен, С. Ю. Ключников, Дж. Моргенстерн, Г. Х. Попов и др.). Значительное место в данном подходе занимают методы научной организации умственного труда, самоменеджмента (персонального менеджмента) и тайм-менеджмента (управления временем). Элементы технического подхода применяются во всех других направлениях исследования проблемы для повышения уровня организации человеком собственной деятельности.

В отечественной психологии вопросы самоорганизации чаще всего рассматриваются в контексте саморазвития и самовоспитания личности, поэтому изучение психологических аспектов проблемы ведется в основном в рамках педагогической психологии. Среди подобных трудов весьма широко представлены исследования самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности с точки зрения структурно-функционального подхода.

2.2. Структурно-функциональные модели самоорганизации

Рассмотрим наиболее известные модели самопроцессов, построенные на базе структурно-функционального подхода.

1. Модель осознанной саморегуляции произвольной деятельности разработана О. А. Конопкиным [41]. Им сформулированы принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), обозначены структура и функциональные компоненты системы саморегуляции, единые для разных видов и форм произволь-

ной активности индивида (учебно-профессиональной, трудовой, спортивной, умственной, физической, предметной и др.). Система осознанной саморегуляции включает следующие функциональные звенья:

1) *принятая субъектом цель деятельности*. Это звено выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции осуществляется для достижения принятой цели в том ее виде, в каком 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, а также данные о динамике условий в процессе деятельности;

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

4) *система субъективных критериев достижения цели* является специфическим для психической регуляции функциональным звеном (*критерии успешности*). Данная система выполняет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Нужно отметить, что общая формулировка цели часто недостаточна для точного, «остро направленного» регулирования, и субъект преодолевает ее исходную информационную неопределенность, определяя критерии оценки результата в соответствии со своим пониманием;

5) *контроль и оценка реальных результатов*. Это регуляторное звено, реализующее функцию диагностики текущих и конечных показателей относительно системы принятых субъектом критериев успешности, содержащее информацию о степени соответствия (или несоответствия) запрограммированного хода деятельности, ее этапных и конечных результатов реальному процессу их достижения;

6) *решения о коррекции системы саморегулирования*. Специфика данного функционального звена заключается в следующем: если

результатом такой коррекции является преобразование собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом в любое другое звено регуляторного процесса (например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.).

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

2. Структурно-динамическая модель волевой регуляции. А. В. Быков и Т. И. Шульга, рассматривающие исследуемый феномен в контексте проблемы воли, полагают, что сущность и психологическую природу саморегуляции нельзя раскрыть, не проведя ее структурно-функционального анализа как системы, т. е. без выделения основных звеньев, определения их специфики, функционала и установления взаимоотношений между ними [15]. Ученые отмечают, что это необходимо, с одной стороны, для выявления оптимальных структур, при которых достигается максимальная эффективность регуляции, с другой стороны – для поиска возможных дефектов, разработки путей и средств целенаправленного формирования отдельных компонентов волевой регуляции и различных параметров деятельности субъекта.

Определяя саморегуляцию с позиции волевых характеристик как процесс реализации активности личности, нацеленный на управление собственной деятельностью и поведением, овладение собой, исследователи делают вывод, что становление волевой саморегуляции в онтогенезе осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям [15]:

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

Каждое из этих звеньев, тесно взаимосвязанных между собой, характеризуется определенным набором компонентов: мотивационно-побудительное звено – намерениями, целями и мотивами; исполнительское – способами выполнения деятельности, мобилизации своих возможностей и самоизменения; оценочно-результативное – с одной сто-

роны, анализом и оценкой итогов деятельности, с другой – изменением качеств собственной личности.

Функциональная схема структурно-динамической модели волевой регуляции, разработанной Т. И. Шульгой, приведена на рис. 2 [88].

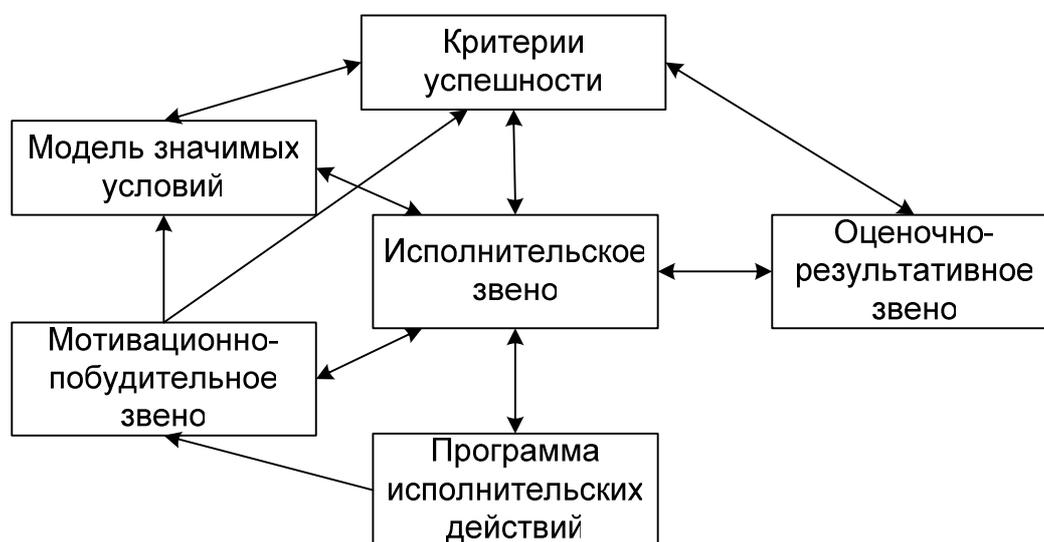


Рис. 2. Процесс волевой регуляции

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

3. Целостная система самоуправления. В ранних исследованиях Н. М. Пейсахова она содержит пять компонентов (этапов): прогнозирование, целеполагание, планирование, самоконтроль и самокоррекцию [65]. Позднее в работе, написанной ученым в соавторстве с М. Н. Шевцовым, структура процесса самоуправления была уточнена, в полный цикл включено уже восемь компонентов [63]:

1) *анализ противоречий* (ориентировка в ситуации), в результате чего появляется субъективная модель ситуации;

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

3) *целеполагание* – переход от предположения о вероятности произвести изменения к предположению о возможных результатах. В основе целеполагания лежит прогноз, а его итогом становится субъективная модель желаемого, должного;

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

5) *принятие решения* – переход от плана к действиям;

6) *критерии оценки* как результата 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 действий, общения, поведения, а также системы самоуправления. Если в имеющейся реальности нет расхождения с намеченным ранее планом, то наблюдается закрепление достигнутого, в противном случае начинается новый цикл самоуправления: анализ ситуации, прогнозирование, целеполагание и т. д.

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

По мнению Н. М. Пейсахова и М. Н. Шевцова, все этапы целостного процесса самоуправления содержат предыдущие этапы в измененном, трансформированном виде, соответственно, последний этап является самым сложным, так как включает все предшествующие.

Из исследований в области самоуправления можно отметить работу Н. А. Вагаповой, которая, изучая его структурные особенности, выделяет компоненты операционального психологического механизма деятельности, идентичные составу общего психологического контура самоуправления Н. М. Пейсахова и М. Н. Шевцова [16].

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

4. Системно-динамическая концепция деятельности. Р. Х. Шакуров определяет деятельность как динамическую систему, целостная структура которой состоит из следующих основных фаз: ориентировка, программирование, реализация программы, проверка и коррекция [85].

В ориентировочной фазе деятельности исследователь выделяет поисково-аналитические действия, осуществляющиеся на основе пре-

дыдущего опыта, включающие оценку собственных возможностей и внешних условий. Вторая фаза деятельности – программирование – содержит планирующие действия (целеполагание). Третья фаза состоит из исполнительных действий, посредством которых осуществляются определенные преобразования предмета деятельности. Проверочно-коррекционная фаза включает проверочные действия в виде оценивания субъектом продукта деятельности (в случае неудовлетворительной оценки – корректировочные действия).

5. Модель ориентировочно-исследовательской деятельности.

З. А. Решетова рассматривает компоненты учебного процесса (цели, содержание, формы, методы, средства и результат) как взаимосвязанные элементы обучающей системы, в которой системообразующим фактором является предметная деятельность обучающегося [79]. В методе обучения (определяемом исследовательницей как способ организации деятельности усвоения знаний, компетенций, формирования и развития способностей) исходным моментом выступает становление и постижение самой деятельности.

В процессе усвоения необходимо различать формируемую, становящуюся деятельность и уже сформированную, ставшую умением. У формируемой деятельности отсутствует адекватная ориентировочная основа, внутренняя программа, позволяющая субъекту действовать самостоятельно. Поэтому такая деятельность выполняется и регулируется в соответствии с внешней программой (правилами, инструкциями, указаниями другого человека и т. д.), в конечном итоге несет функцию ориентировочного исследования существующих условий. В процессе формирования деятельности осуществляется усвоение необходимых знаний и компетенций, создается внутренний план – ориентировочная основа, выполняющая функцию внутреннего регулятора, переводящая деятельность в умение (сформированная деятельность).

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:

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

2) *исследовательская* – анализ программы исследования (логика, состав и последовательность действий);

3) *ориентировочное планирование* – создание плана будущей деятельности;

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

5) *коррекционная* – исправления в случае обнаружения отклонений от нормы.

В результате происходит интеграция всех ранее сформированных компонентов в целостное образование – ориентировочную основу, которая и выполняет функцию управления деятельностью в целом.

6. Структура действия организации времени жизни. Данная структура обеспечивает, по мнению В. Графа, И. И. Ильёсова и В. Я. Ляудис, самоорганизацию жизнедеятельности [22]. Действие организации времени жизни образуют четыре группы операций:

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

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

2) *Текущий контроль* обеспечивает определенный порядок реализации системы целей и задач деятельности и регуляцию затрат времени на выполнение ее основных видов. Данная группа содержит следующие операции:

- 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, а также случайных временных потерь, присутствующих в любом виде деятельности (с целью их возможного сокращения либо устранения);
- соотнесение существующих затрат времени с реальными и желаемыми достижениями.

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

3) *Вероятностное прогнозирование временной перспективы деятельности* 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 либо следующего дня.

Вероятностное прогнозирование является гибкой формой планирования, предусматривающей возможность изменений хода реализации деятельности личности во временной протяженности. Выполнение этой операции обеспечивает готовность субъекта к необходимым перестройкам в планах недели, дня, делает режим подвижным, сохраняя его тем не менее как достаточно жесткую форму организации всей системы деятельности.

4) *Исполнительный контроль* подразумевает непрерывность всех форм временной организации по ходу выполнения запланированных задач, включает следующие операции:

- контроль за процессом деятельности, порядком и сроками исполнения задач;
- фиксация выполнения намеченного плана после истечения выделенного на его реализацию срока (часы, дни, недели – в зависимости от отдаленности планирования);
- внесение коррективов в последующие планы на основании полученных данных.

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

7. Модель функциональной структуры учебно-профессиональной самоорганизации. Ее основными компонентами, по мнению автора модели Я. О. Устиновой, являются следующие [75]:

- 1) выяснение цели учебного задания;
- 2) анализ условий учебно-профессиональной деятельности;
- 3) планирование хода УПД;
- 4) выбор оптимальных методов, рациональных способов достижения ее цели;
- 5) поэтапное осуществление учебно-профессиональной деятельности;
- 6) самооценка проделанной работы;

- 7) анализ осуществления учебно-профессиональной деятельности;
- 8) совершенствование процесса организации УПД.

Я. О. Устинова выделяет следующие этапы осуществления самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности, учитывая единство данных процессов:

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

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

3) *проектировочно-конструирующий* – осуществляются планирование и конструирование процесса учебно-профессиональной деятельности, в соответствии с этим определяется содержание самоорганизации и самоконтроля, проектируются необходимые процедуры;

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

5) *рефлексивный* – оценивается проделанная работа, делаются выводы о ее результатах. Критерием оценки эффективности учебно-профессиональной деятельности является рефлексивная позиция обучающегося, в частности его отношение к учебе. Также принимаются во внимание перспективы совершенствования форм, приемов, методов учебного труда, использования эффективного опыта учебы товарищей с учетом своих возможностей;

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

Я. О. Устинова отмечает, что деление процесса самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности на этапы является условным, поскольку все они являются взаимосвязанными, взаимопроникаемыми, взаимодополняемыми и взаимозависимыми.

8. Модель цикла обучения. Модель Д. Колба, созданная в рамках структурно-функционального подхода к самоорганизации, пока еще не получила достаточной известности в России, но широко используется западными педагогами и психологами. О масштабах популярности модели говорит тот факт, что за период с 1971 по 2003 гг. на английском языке было опубликовано 1430 работ различных авторов (Г. Аткинсон, Р. Муттел, М. Киртон, Дж. Корнуэлл и др.), исследующих возможности применения данной разработки в самых разных областях деятельности: образовании, управлении, психологии, информатике, медицине и др. При этом из 990 публикаций, вышедших до 1999 г., 206 составляют докторские диссертации.

В рамках модели цикла обучения Д. Колба любая деятельность рассматривается как циклический процесс с последовательно взаимосвязанными этапами (рис. 3) [92]:

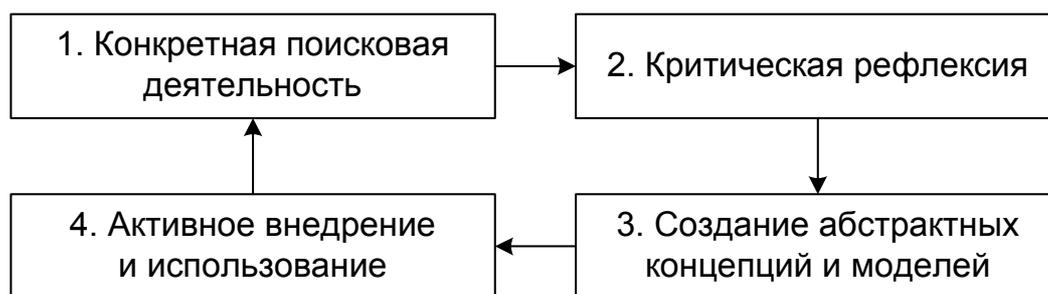


Рис. 3. Модель цикла обучения Д. Колба

Исследования Д. Колба показали, что разные люди отдают предпочтение тем или иным этапам цикла. Эти предпочтения, образующиеся в результате личного опыта, способностей и обычаев, довольно постоянны, хотя при приложении больших усилий со временем могут быть изменены. Разработанный П. Хони, А. Мэмфордом и их последователями опросник *LSQ (Learning Styles Questionnaire)* позволяет определить, какой этап в деятельности человека преобладает [91]. Исследователи дали следующие названия типам людей (в зависимости от доминирующего этапа цикла):

- деятель – этап конкретной поисковой деятельности;
- рефлексирующий – этап критической рефлексии (анализа);
- теоретик – этап создания абстрактных концепций, теорий и моделей;

- прагматик – этап активного внедрения и использования созданных концепций.

9. Модель принятия управленческих решений. В последнее время в практической психологии и педагогике интенсивно развивается направление, которое называется «самоменеджмент» и может быть отнесено к техническому подходу в самоорганизации: самоменеджмент переходного периода (Н. П. Лукашевич, Л. Ф. Никулин, Ф. М. Русинов, Л. В. Фаткин, А. Т. Хроленко), персональный менеджмент (И. Л. Добротворский, Н. П. Петрова и др.). Самоменеджмент использует разработки, принципы и модели традиционного менеджмента для повышения эффективности организации человеком собственной деятельности. Поэтому для анализа процесса самоорганизации представляется целесообразным использовать модель принятия управленческих решений, известную в менеджменте под названием «контур управления» [42]. Данная модель включает четыре этапа:

1) *Установление целей.* Поставленные цели должны быть ясными и однозначными, т. е. сформулированными в соответствии со SMART-требованиями: конкретными (*specific*) – понятными и четкими в отношении того, что должно быть достигнуто; измеримыми (*measurable*) – указывающими, как (чем) будет измеряться успех; согласованными (*agreed*) – с теми, кто будет работать на достижение поставленной цели, и с теми, на кого может повлиять ее результат; реалистичными (*realistic*) – выполнимыми 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 реализации поставленных задач;
- разработку 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 протя-

жении всего периода выполнения плана необходимо проверять, является ли продвижение к цели достаточным, будет ли проект выполнен вовремя, в рамках бюджета и в соответствии с требованиями.

4) *Действия в соответствии с данными мониторинга.* Контроль достигнутых результатов может показать, что реальное продвижение не соответствует плану или, возможно, изменились первоначальные цели. В этих случаях необходимо уточнить задачи и скорректировать план либо пересмотреть исходные цели.

Рассмотренные структурно-функциональные модели могут быть использованы для анализа процесса самоорганизации.

Глава 3

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

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

Даг Хаммаршельд

3.1. Основные компетенции самоорганизации учебно- профессиональной деятельности студентов

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

Общие учебные компетенции обладают свойством широкого переноса, могут эффективно использоваться при изучении всего спектра учебных дисциплин в вузе, в самообразовательной и будущей профессиональной деятельности студентов.

Высокий уровень самоорганизации предполагает наличие компетенций, формируемых на основе соответствующих знаний и навыков. Мнения исследователей о составе компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности разнообразны и противоречивы. Анализ различных классификаций поможет создать единый комплекс соответствующих компетенций. Отметим несколько работ, посвященных исследованию умений самоорганизации.

Особого внимания заслуживает классификация Г. Домбровецкой [25]. Опираясь на идеи Н. В. Кузьминой, исследовательница выделяет пять основных компонентов, содержащих комплекс взаимосвязанных компетенций самоорганизации (с учетом их функций):

1. *Гностический компонент* выступает как регулятор деятельности, как условие ее эффективного целепроектирования, планирования

и осуществления. Он содержит умения обобщения и систематизации полученных знаний, анализа собственной учебно-профессиональной деятельности.

2. *Проектировочный компонент* связан с целеполаганием и проектированием целей своей учебно-профессиональной деятельности в системе других видов деятельности (общественной, спортивной, трудовой и пр.).

3. *Конструктивный компонент* определяет конструирование содержания, логику, последовательность этапов осуществления различных видов учебно-профессиональной деятельности.

4. *Коммуникативный компонент* включает умения обучающегося устанавливать оптимальные и целесообразные взаимоотношения с другими участниками учебного процесса (студентами, преподавателями).

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

В ходе разработки федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения было создано несколько классификаций компетенций выпускников вузов: 1) в проектах стандартов подготовки бакалавров и магистров по специальностям (В. А. Богословский, И. Г. Галямина, Е. В. Каравалева, С. В. Коршунов, Н. Н. Кузьмин, Д. В. Пузанков, В. Д. Шадриков и др.); 2) в проекте *TUNING*; 3) совмещающие предложенные выше классификации.

В ФГОС ВО третьего поколения компетенции выпускников вузов делятся на две группы: общие (универсальные, ключевые, над-профессиональные) и предметно-специализированные (профессиональные). Универсальные компетенции включают общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные. Компетенции самоорганизации нами рассматриваются как компонент инструментальных компетенций.

На основе анализа исследований ученых в соответствии с этапами процесса самоорганизации (см. гл. 2) определен следующий набор компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов (табл. 3) [3, 16, 21, 22, 25 и др.].

Таблица 3

Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной
деятельности студентов вузов

Компетенции	Содержание компетенций
1	2
Компетенции определения и формулирования цели и задач учебно-профессиональной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осознавать цели и особенности учебного процесса в вузе 2. Конкретизировать конечную цель учения, разделять ее на ряд промежуточных целей 3. Определять учебную цель на каждом учебном занятии, а также конечный результат и способы его достижения 4. Фиксировать проблему, которую необходимо решить в процессе учебно-профессиональной деятельности 5. Осознавать и формулировать цели и задачи самоорганизации УПД 6. Прогнозировать направление развития и результаты самостоятельно организуемой учебно-профессиональной деятельности
Компетенции планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализировать содержание учебно-профессиональной деятельности и выделять ее структурные компоненты 2. Отбирать наиболее эффективные, рациональные способы самоорганизации для скорейшего, успешного достижения учебных целей (содержание самоорганизации УПД) 3. Планировать самоорганизацию учебно-профессиональной деятельности 4. Конструировать поэтапное осуществление УПД на основе анализа ее структуры и особенностей 5. Рассчитывать время на перспективу с учетом задач учебно-профессиональной деятельности, своего всестороннего развития и периодов отдыха 6. Изучать положительный опыт планирования сокурсников и преподавателей
Компетенции анализа и диагностики состояния учебно-профессиональной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фиксировать и оценивать исходное состояние учебно-профессиональной деятельности и ее результаты на основе их сравнения с существующими образцами или намеченными целями 2. Анализировать условия, особенности осуществления УПД (состояние, существенные свойства, достоинства)

Продолжение табл. 3

1	2
	<p>3. Диагностировать проблемы учебно-профессиональной деятельности (трудности, ошибки, отрицательные результаты и т. д.)</p> <p>4. Теоретически анализировать причины отклонений достигнутых результатов УПД от желаемых, нормативно заданных требований</p> <p>5. Оценивать и анализировать технологию осуществления учебно-профессиональной деятельности (организационные формы, методы, приемы, содержание, итоги и пр.)</p> <p>6. Устанавливать зависимость результатов УПД от организации ее процесса</p>
Компетенции организации осуществления учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом	<p>1. Выполнять учебную деятельность по плану</p> <p>2. Осознанно и целенаправленно осуществлять самонаблюдение, принимая во внимание собственные познавательные, организационные и контролирующие действия</p> <p>3. Мысленно опережать события, прогнозируя вероятные последствия своих действий, возможные ошибки и пр.</p> <p>4. Применять рациональные и эффективные методы, формы и приемы умственного труда, находить наилучшие пути проверки правильности учебно-профессиональной деятельности и исправления ошибок собственными силами</p> <p>5. Целесообразно и экономно использовать свое время (в соответствии с возможностями и особенностями организма – ритм в учебе), чтобы исключить авралы перед сессиями</p> <p>6. Взаимодействовать с сокурсниками и преподавателями так, чтобы они содействовали учебно-профессиональной деятельности и ее организации</p>
Компетенции оценки учебно-профессиональной деятельности и ее результатов (развитие рефлексивной позиции)	<p>1. Самостоятельно оценивать свои возможности и перспективы</p> <p>2. Выбирать критерии оценки успешности учебно-профессиональной деятельности</p> <p>3. Соотносить ход и результаты УПД с намеченным планом, оценивать эффективность и рациональность способов ее организации</p> <p>4. Анализировать проделанную учебную работу, ее результаты, качество своих знаний (возможности,</p>

1	2
	<p>способы добывания и усвоения), средства организации и контроля учебно-профессиональной деятельности</p> <p>5. Обосновывать собственное отношение к учебе</p> <p>6. Оценивать перспективы коррекции своей учебно-профессиональной деятельности, совершенствования ее организации (формы, приемы, методы)</p>
<p>Компетенции корректирования и совершенствования организации и осуществления учебно-профессиональной деятельности</p>	<p>1. Анализировать допущенные ошибки и их причины</p> <p>2. Корректировать учебно-профессиональную деятельность в соответствии с конкретной ситуацией и собственными возможностями на основе данных самооценки, самоанализа, творческого применения эффективного опыта самоорганизации</p> <p>3. Определять пути устранения выявленных недостатков и закреплять позитивные результаты</p> <p>4. Осознавать положительные стороны в организации своей учебно-профессиональной деятельности, активно их использовать</p> <p>5. Понимать слабые стороны в организации своей учебно-профессиональной деятельности и планомерно их устранять</p> <p>6. Определять перспективы дальнейшей работы по совершенствованию УПД на основе теоретического осмысления и творческого применения знаний, компетенций и навыков самоорганизации</p>

Высокий уровень владения компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности способен обеспечить творческий подход студентов к обучению, осуществлению самообразования, а в будущем выполнению профессиональной деятельности.

3.2. Система формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

О развитии самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов можно судить на основе данных о сформированности компонентов соответствующих компетенций в комплексе. Достаточно

высокий уровень владения умениями самоорганизации способствует осуществлению учебно-профессиональной и самообразовательной деятельности.

Как система процесс формирования компетенций самоорганизации УПД у студентов вузов характеризуется определенной структурой. Основными *структурными компонентами* системы являются цель, участники (педагог и студенты), содержание, результат.

Цель системы детерминирует ее содержание, организацию и результаты функционирования. В соответствии с этим положением определяем цель исследуемой нами системы следующим образом: формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов. Результатом функционирования данной системы должно стать определенное изменение в развитии обучающихся (соответствующие знания, компетенции, качества личности), которое выразится в повышении уровня сформированности у них компетенций самоорганизации УПД, совершенствовании самообразовательной деятельности и перерастании ее в непрерывный процесс самообразования будущих специалистов.

В содержании системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов можно выделить несколько блоков (части содержательно-организационного компонента системы, отличающиеся содержательной и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью): ориентировочно-целевой, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный, корректировочный (в соответствии с этапами осуществления самоорганизации УПД). Каждый из перечисленных блоков в рамках рассматриваемой системы имеет свою цель, содержание, предполагает использование определенных методов, средств психолого-педагогического воздействия, подразумевает определенным образом организованную деятельность участников данного процесса, в результате которой происходит рефлексивное усвоение обучающимися знаний и навыков, необходимых для формирования соответствующих компетенций.

Целью ориентировочно-целевого блока является формирование умения определять и формулировать цели и задачи учебно-профессиональной деятельности; теоретико-диагностического – умения диагно-

стировать и анализировать ее состояние; проектировочно-конструирующего – умения планировать и конструировать учебно-профессиональный процесс; технологического – умения его организовывать в соответствии с планом при постоянном контроле; оценочно-рефлексивного – умения оценивать УПД, ее результаты и перспективы с выходом на рефлексивную позицию; корректировочного – умения корректировать и совершенствовать учебно-профессиональную деятельность.

Каждый блок содержит элементы (минимальные компоненты системы, имеющие предел делимости в ее границах). И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин под элементом понимают структурную единицу системы, характеризующуюся способностью к относительно самостоятельному существованию и наличием определенных функций в ее рамках. По мнению исследователей, не нужно принимать во внимание собственное содержание отдельных элементов при характеристике системы [9]. Именно набор элементов организует содержательную сторону каждого блока системы, во многом определяет его свойства, особенности, конечный результат функционирования.

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

Все элементы системы находятся в тесной взаимосвязи, взаимодействии и взаимозависимости, что обусловлено особенностями ее функциональных компонентов. Каждый блок обладает содержательной и структурной спецификой, выполняет только ему присущие задачи, т. е. характеризуется содержательно-структурной автономностью и самостоятельностью.

Свое функциональное предназначение блок системы может выполнить лишь при условии взаимодействия с другими блоками (функциональная интегративность). Связи между блоками носят системообразующий характер, они объединяют в единую систему формирования компетенций самоорганизации отдельные циклы данного процесса и обеспечивают его непрерывность и преемственность. Элементы блоков характеризуются разнообразными видами взаимосвязи ме-

жду друг другом. В рамках данной работы не представляется возможным более подробное рассмотрение всего многообразия существующих связей.



Рис. 4. Структура системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов

Решение специфических задач каждого блока системы в совокупности является залогом достижения намеченного общего результата. Анализ данных на всех этапах функционирования системы влияет на ее дальнейшее развитие.

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

1) система приспосабливается к внешней среде, варьируя структуру, перестраивая собственные процессы, частично изменяя параметры и показатели, но не нарушая при этом своей сущности и сохраняя целостность;

2) имея высокий уровень организации, система сама изменяет, совершенствует внешнюю среду, приспосабливая ее к достижению своей цели, к задаче сохранения целостности.

Рассматриваемая система является интегративной частью образовательного процесса в вузе, включающего две сложные подсистемы: общенаучную и профессиональную подготовку студентов. Можно предположить, что факторы, являющиеся внешними для данных подсистем, являются внешними по отношению к разработанной нами системе формирования компетенций самоорганизации УПД.

К числу основных внешних факторов, непосредственно воздействующих на систему, мы относим образовательный процесс в средней общеобразовательной школе, профессиональную деятельность будущего специалиста, непрерывное самообразование, социальную микро- и макросреду, природную (географическую) среду, образовательную макросреду (рис. 5).

Система формирования компетенций самоорганизации УПД является динамичной, способной развиваться и совершенствоваться в процессе функционирования. В своем развитии система проходит три уровня (имитирующе-репродуктивный, комбинирующе-продуктивный

и творческо-преобразующий), соотносимые с уровнями сформированности исследуемых компетенций у студентов вузов: низким, средним и высоким.

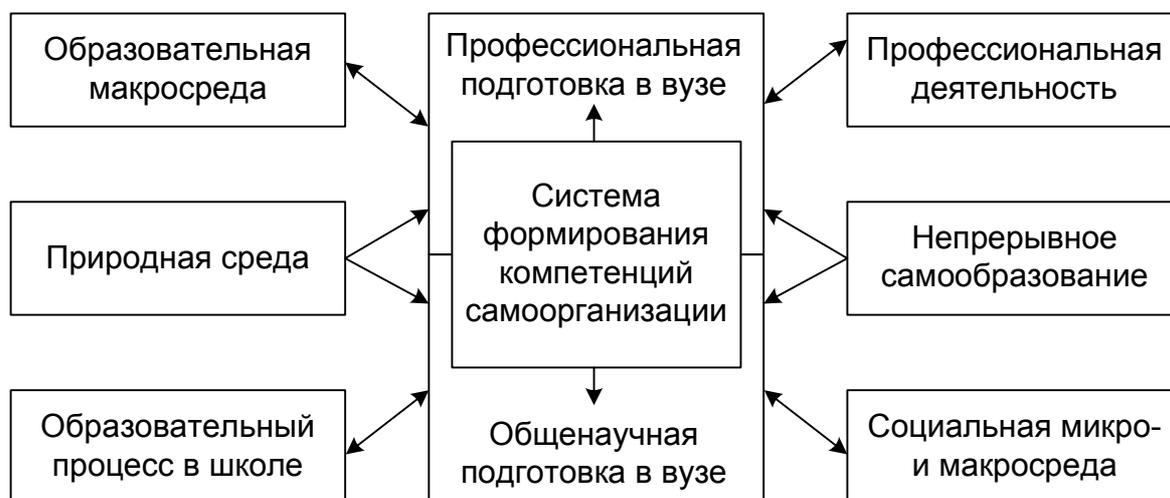


Рис. 5. Взаимодействие системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности с внешними факторами

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

Вопрос формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в современных условиях требует дальнейшего изучения и поисков путей решения на теоретическом и практическом уровнях.

Глава 4

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

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

Льюис Кэрролл

4.1. Условия эффективного функционирования системы формирования компетенций самоорганизации у студентов

Для успешного развития и функционирования любой системы, в том числе системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов, необходимо обеспечение комплекса условий. Для их определения были поставлены следующие задачи:

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

На основе научной литературы [3, 16, 21, 22, 25 и др.] с учетом опыта преподавательской работы в вузе был определен комплекс психолого-педагогических условий функционирования данной системы: развитие у студентов рефлексивной позиции; применение в обучении специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения УПД, направленной на формирование компетенций самоорганизации; включение обучающихся в активную совместную деятельность по организации и контролю своего учебного труда.

Формирование и развитие рефлексии у студентов будет способствовать повышению их активности в плане овладения компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. При традиционном подходе к получению образования обучающимся «навязы-

ваются» определенные цели усвоения знаний, учебная информация теряет смысл. При включении механизмов рефлексии в процесс обучения студентов данное противоречие становится разрешимым. Цель рассматриваемой системы (формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности) должна быть осознана обучающимися, принята ими, сопоставлена с собственными потребностями и возможностями, вследствие чего процесс формирования системы будет успешен. Реализация каждого ее блока также требует личной включенности студентов в процесс овладения исследуемыми компетенциями. Именно рефлексивная позиция может ее обеспечить. По мнению Н. Г. Алексеева, И. С. Ладенко и других ученых, без рефлексии невозможна творческая деятельность [51], поэтому творческий компонент должен присутствовать в каждом виде деятельности студентов, особенно в деятельности по овладению компетенциями самоорганизации.

Не менее важно второе условие – применение в обучении специальных заданий, нацеленных на формирование у обучающихся компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Представители деятельностного подхода в психологии и педагогике (К. А. Абульханова-Славская, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) рассматривают деятельность как решение субъектом определенных задач. Именно задача, по мнению данных исследователей, является внешним стимулятором и внутренним источником активности человека [1, 46, 68 и др.].

Выделенное в качестве третьего условия включение обучающихся в совместную деятельность по организации своего учебного труда продиктовано рядом причин. Прежде всего студенты обучаются в вузах не изолированно друг от друга и от преподавателей. Образование и личностное развитие обучающихся – результат совместного осуществления социально-профессионального воспитания в образовательной организации. Кроме того, анализ организующей и контролирующей деятельности педагогов, обмен соответствующим опытом в нашем исследовании выступают факторами, определяющими формирование структуры разрабатываемой системы. Наконец, логика освоения личностью социального опыта требует выбора таких форм взаимодействия между участниками образовательного процесса, при которых развитие

у студентов вузов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности будет проходить по цепочке «организация – взаимодействие – самоорганизация».

В современных условиях усиливается значение системы формирования компетенций самоорганизации, исследуются условия ее эффективного функционирования. Не менее важны определение и обновление уровней сформированности данных компетенций у студентов вузов.

4.2. Критерии и уровни сформированности компетенций самоорганизации у студентов

Развитие любого процесса происходит в соответствии с определенными этапами (уровнями). Научный подход к проблеме развития компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности требует выявления качественных характеристик сформированности исследуемых компетенций – уровней.

Под уровнем понимается соотношение «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов или процессов. Важность четкого определения уровней сформированности компетенций подчеркивает А. В. Усова. Она рекомендует обращать внимание не только на состав и качество выполняемых действий, их осознанность, рациональную последовательность, но и на сложность мыслительных операций [74]. Уровни сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов напрямую соотносятся в нашем исследовании с этапами овладения данными компетенциями.

Выделяют три уровня сформированности рассматриваемых компетенций: имитирующе-репродуктивный (низкий), комбинирующе-продуктивный (средний) и творческо-преобразующий (высокий). В основу предложенной классификации положены разные уровни алгоритмов усвоения и воспроизведения знаний и действий, составляющих сущность компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, различные способы выполнения заданий на овладение данными компетенциями. Эти уровни тесно взаимосвязаны, так как каждый из них является либо условием перехода на следующий уровень, либо результатом освоения предыдущего, возможен комбинированный вариант. До завершения формирования компетенций на

низшем уровне параллельно развиваются в определенной степени компетенции более высокого уровня. Переход с одного уровня на другой – плавный процесс, происходящий без «скачков». Выделяемые уровни – это узловые точки, позволяющие следить за процессом формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов и управлять им.

Для определения уровня сформированности исследуемых компетенций необходимо выделить критерии их оценки. В справочной литературе критерий определяется как мерило для оценки чего-либо, признак необходимый и достаточный [77].

В психолого-педагогической литературе недостаточно полно представлены критерии оценки уровней сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Так, В. Н. Донцов в своем диссертационном исследовании выделяет следующие показатели [26]:

- 1) посещаемость аудиторных занятий;
- 2) систематичность подготовки к учебным занятиям;
- 3) умение организовывать подготовку к различным видам контроля;
- 4) выполнение заданий в срок;
- 5) умение подготовиться ко всем занятиям.

При определении данных показателей исследователь исходил из анализа внешних проявлений академической неуспеваемости студентов. Они, по мнению В. Н. Донцова, являются объективными и доступными. Мы считаем, что данные показатели не в полной мере отражают сущность деятельности обучающихся по самостоятельной организации своей учебно-профессиональной деятельности.

В научных публикациях, посвященных общим вопросам обучения и формирования различных компетенций, выделяются следующие критерии усвоения деятельности: состав, качество выполняемых операций, их осознанность, полнота и свернутость; целесообразность осуществления конкретных действий и операций, их освоенность, своевременность их реализации, оригинальность выполнения; наличие мотивации, владение системой знаний; уровень усвоения деятельности, степень абстракции изложения информации, осознанности выбора действия при решении учебно-профессиональной задачи, параметр его автоматизации [6, 74 и др.].

В качестве критериев для определения уровней сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов мы предлагаем следующие:

- 1) теоретические знания по самоорганизации, их наличие и качество;
- 2) уровень практического владения компетенциями, обеспечивающими успешность процесса самоорганизации учебно-профессиональной деятельности;
- 3) осознанность, целесообразность и систематичность осуществления самоорганизации УПД.

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

Следующий критерий – *уровень практического владения организационными и контролирующими компетенциями, обеспечивающими успешность процесса самоорганизации учебно-профессиональной деятельности*. В психолого-педагогических исследованиях часто соотносят самоорганизованность с баллом успеваемости, тем самым обосновывая выбор среднего балла в качестве критерия усвоения практических компетенций самоорганизации. Соглашаясь с тем, что самоорганизация определяет успеваемость студента, учитываем данный показатель в нашем исследовании. В качестве показателей, определяющих рассматриваемый критерий, используются следующие: характер и качество подготовки к учебным занятиям; направленность и особенности планирования и осуществления учебно-профессиональной деятельности студента на различных видах занятий; скорость выполнения заданий; рациональность и экономичность способов решения задач; характер и количество допущенных обучающимся ошибок (в том числе

при проверке работы сокурсника и своей работы), учет самоисправлений; уровень автоматизации организационных действий; выполнение заданий в срок.

Третий критерий – *осознанность, целесообразность и систематичность осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности* – включает следующие показатели: мотивация действий по самоорганизации УПД, зависимость положительной мотивации от конкретной ситуации; уровень сформированности и проявления рефлексии у обучающегося; инициативность и самостоятельность в осуществлении самоорганизации учебно-профессиональной деятельности; степень участия студента в формировании рассматриваемых компетенций; проявление ситуативно-контекстной компетентности, которая основывается на умении ориентироваться в каждой конкретной ситуации; посещаемость учебных занятий; характер и систематичность подготовки к учебным занятиям; регулярность и последовательность осуществления самоорганизации различных видов УПД.

Как уже было замечено выше, выделяют три уровня сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов. Рассмотрим их подробнее.

1. Имитирующе-репродуктивный (низкий). Студенты владеют отдельными теоретическими знаниями о способах освоения видами учебно-профессиональной деятельности в вузе. Данные знания поверхностны, бессистемны, непрочны и применяются на уровне воспроизведения, нет достаточного понимания существующих взаимосвязей и взаимозависимостей. Обучающиеся имеют первоначальное расплывчатое представление о самоорганизации УПД, при этом не осознают в полной мере необходимость и важность таких знаний, не оценивают и критически их не перерабатывают, слабо выражено стремление к самостоятельному овладению теорией вопроса.

Студенты владеют отдельными компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Конечная цель обучения в вузе ими осознается, однако пути ее достижения остаются неясными. Обучающиеся осуществляют подготовку к отдельным видам занятий, но ее качество находится на низком уровне. Для более качественной подготовки необходимы длительное время и много усилий. Учебно-профессиональная деятельность студентов на различных видах учеб-

ных занятий организуется и контролируется в основном преподавателем. В рамках отдельно взятого занятия обучающиеся не ставят самостоятельной цели своей УПД, специально ее не планируют. Овладение учебным материалом осуществляется в процессе выполнения заданий и предписаний преподавателя, но реализуется данная деятельность недостаточно быстро, студенты не используют наиболее эффективные и рациональные способы решения учебных задач, допускают во время работы значительное количество ошибок, правильность самоисправлений остается на низком уровне (требуется подробное объяснение сути ошибок и способов их устранения). На устранение недостатков в учебно-профессиональной деятельности обучающимся необходимы толчок извне и значительное время.

Студенты проявляют определенный интерес к учению и его результатам, но он неустойчив, недостаточно гибок и дифференцирован. Определенные факторы жизнедеятельности обучающихся могут легко «разрушить» и без того слабую учебную мотивацию и даже привести к неприятию учебно-профессиональной деятельности. Студентов характеризует низкий уровень притязаний, они пассивны в обучении. Не осознавая необходимости и важности применения самоорганизации своей УПД, обучающиеся не стремятся к овладению соответствующими компетенциями. Самостоятельная организация учебно-профессиональной деятельности осуществляется ими эпизодически.

Студентов характеризует низкий уровень сформированности рефлексии, что проявляется в следующем:

- объяснение собственных ошибок и неудач в обучении внешними причинами;
- слабая ориентация в своих учебных проблемах;
- затруднения в адекватной самооценке существующих возможностей и личностных потребностей и выстраивании соответствующей программы учебных действий.

Обучающиеся не проявляют должной ответственности в учении, не умеют организовывать собственную учебно-профессиональную деятельность в нетрадиционных ситуациях. Студенты посещают учебные занятия несистематически, выборочно, подготовка к учебным занятиям и к различным видам контроля осуществляется нерегулярно.

2. Комбинирующе-продуктивный (средний). Студенты имеют полные и относительно прочные теоретические знания относительно учеб-

ного процесса в вузе: знакомы с методами и способами познания, умеют накапливать эмпирический опыт, делать общенаучные обобщения. Присутствует стремление к самостоятельному овладению теорией вопроса, но оно требует постоянной стимуляции извне. Знания по самоорганизации УПД недостаточно полны и систематизированы, но студенты осознают их необходимость и важность. Они умеют критически анализировать, комбинировать полученные знания и опыт и на основе этого изменять свою учебно-профессиональную деятельность, а также деятельность по самоорганизации. Обучающиеся могут самостоятельно применять усвоенные навыки в знакомых условиях, однако испытывают трудности в новой или неожиданной ситуации.

Студенты владеют компетенциями самоорганизации УПД, но они в совокупности не составляют единого комплекса из-за их слабой взаимосвязи. Конечную цель обучения в вузе и пути ее достижения обучающиеся осознают в полной мере, но им не хватает последовательности и настойчивости – умение самостоятельно организовывать свою учебно-профессиональную деятельность сочетается с необходимостью регулярного руководства и контроля со стороны преподавателя. Студенты осуществляют подготовку к отдельным видам занятий, ее качество остается на среднем уровне. Для более качественной подготовки требуется стимулирование извне. В рамках отдельно взятого учебного занятия обучающиеся не всегда ставят самостоятельную цель своей УПД, редко ее планируют. Овладение учебным материалом осуществляется при поддержке преподавателя. Студенты выполняют задания достаточно быстро, применяя знания о рациональной организации умственного труда, нечасто используют наиболее эффективные и рациональные способы решения учебных задач. Обучающиеся допускают во время работы ошибки, для исправления требуется указание на недочеты (без подробного объяснения сути ошибок и способов их устранения). Правильность самоисправлений находится на среднем уровне. Студенты умеют разумно соотносить и распределять свое учебное и внеучебное время, поэтому учебные задания чаще всего выполняют в срок.

Наличие у обучающихся положительной мотивации к учению и его результатам в некоторых случаях зависит от ситуации. Внешние факторы также могут влиять на характер и качество осуществления самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Студентов

характеризует высокий уровень притязаний, они достаточно активны в обучении, понимают необходимость и важность применения самостоятельной организации своей УПД и реализуют ее осознанно и целенаправленно, но нерегулярно и несистематически (прилагают недостаточно усилий на овладение недостающими знаниями и компетенциями самоорганизации).

Обучающихся характеризует средний уровень сформированности рефлексии, что проявляется в следующем:

- осмысление собственных способов работы, а также деятельности преподавателей;
- ориентация в своих учебных проблемах, но не всегда адекватная самооценка существующих возможностей и личностных потребностей;
- анализ причин неудач в учебе, объяснение их и внутренними, и внешними причинами;
- склонность часто сомневаться в правильности своего выбора способа решения учебно-профессиональной задачи, в адекватности самооценки результатов обучения (в большинстве случаев – потребность опереться на мнение и оценку преподавателя).

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

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

Студенты владеют компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности во всей их совокупности, творчески применяют полученные знания в новой ситуации. Конечная цель обучения в вузе и пути ее достижения осознаются ими в полной мере. Учебно-профессиональная деятельность тесно связана с жизненными планами и будущей профессиональной деятельностью, обучающиеся последовательны и настойчивы в стремлении к намеченным результатам. Компетенции самоорганизации становятся средством совершенствования УПД.

Студенты ставят в отношении своего труда гибкие цели (меняют в зависимости от ситуации), умеют самостоятельно организовать и целенаправленно контролировать собственную учебно-профессиональную деятельность без регулярного руководства и контроля со стороны преподавателя. Обучающиеся систематически готовятся ко всем видам занятий и к различным видам контроля, для этого им не требуется стимулирование извне. Качество подготовки высокое. В рамках отдельно взятого занятия студенты ставят цель своей учебно-профессиональной деятельности, целенаправленно ее планируют, умеют самостоятельно овладеть учебным материалом, при необходимости обращаясь за помощью к преподавателю или к специальной литературе. Обучающиеся затрачивают на выполнение заданий оптимальное количество времени, применяя наиболее эффективные способы рациональной организации труда. Они допускают мало ошибок, при этом большую их часть самостоятельно и верно исправляют (незамеченную ошибку находят после указания на ее присутствие). Студенты нацелены на улучшение качества своей учебно-профессиональной деятельности, совершенствование способов ее самоорганизации. Они разумно и рационально распределяют учебное и внеучебное время.

Обучающиеся проявляют устойчивый интерес к учению и его результатам. Наличие положительной учебной мотивации не зависит от ситуации. Внешние факторы слабо влияют на характер и качество осуществления самостоятельной организации УПД. Студентов характеризует высокий уровень притязаний, понимая необходимость и важность самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, а также будущей профессиональной деятельности, обучающиеся реализуют ее осознанно, целенаправленно и систематически, без побуждения со стороны. Они проявляют высокую активность, инициативность, творчество в овладении недостающими знаниями и компетенциями самоорганизации.

Студентов характеризует высокий уровень сформированности рефлексии, что проявляется в следующем:

- осмысление собственных способов работы, а также деятельности преподавателей;
- свободная ориентация в своих учебных проблемах;

- адекватная самооценка существующих возможностей и личностных потребностей, выстраивание в соответствии с этим программы учебно-профессиональных действий;
- постоянный анализ причин своих ошибок и неудач в учебно-профессиональной деятельности, грамотное их объяснение, объективная оценка и стремление к устранению;
- уверенность в правильности самостоятельного выбора способа решения учебных задач и адекватности самооценки результатов обучения.

Студенты ответственны в учении. Они систематически посещают учебные занятия и занимаются самообразованием.

Процесс формирования компетенций самоорганизации должен быть неотделим от диагностических процедур с их последующим анализом и оценкой со стороны обучающихся.

Глава 5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

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

Альберт Эйнштейн

5.1. Самостоятельная работа как способ самоорганизации студентов

И. А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует сформированности достаточно высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины и личной ответственности [34].

Самостоятельная работа является важнейшим элементом обучения и воспитания студентов. Преподаватель при такой форме учебной деятельности из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организующего и направляющего познавательную деятельность обучающихся. Эффективность самостоятельной работы определяется правильной организацией деятельности студентов.

Интерес к самостоятельной форме учебной деятельности можно проследить со времен Древней Греции. К примеру, в пифагорейских школах приучали к самостоятельному преодолению трудностей в познании: в задачу учителя входило «ношу помогать взваливать, но не снимать», т. е. не облегчать хода учения. Гераклит говорил о ведущей роли самовоспитания и самообразования в становлении личности и придавал большое значение развитию способности самостоятельно мыслить, овладевать пониманием, учиться действовать сообразно природе. Византиец Г. Г. Плифон считал, что достижение поставленных целей обучения невозможно без усилий самого человека, без его стремления к самообразованию [37].

В российской дидактике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов (СРС). В свое

время русский педагог К. Д. Ушинский писал о важности формирования самостоятельности в работе учащихся, призывал постоянно помнить, что следует не только передавать ученику знания, но и «развивать в нем желание и способность самостоятельно, без помощи учителя, приобретать новые познания. Обладая такой умственной силой, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [76, с. 500].

С 80–90-х гг. прошлого столетия до настоящего времени сохраняется тенденция повышения интереса к исследованию сущностных характеристик самостоятельной работы студентов и условий ее эффективности. Ученые, занимающиеся данной проблемой применительно к высшей школе (С. И. Архангельский, М. Г. Гарунов, Е. Я. Голант, С. И. Зиновьев, Б. Г. Иоганзен, А. Г. Молибог, Н. Д. Никандров, Р. А. Низамов, П. И. Пидкасистый и др.), вкладывают в рассматриваемое понятие различное содержание. По мнению С. И. Архангельского, это самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач [4]. А. Г. Молибог определяет самостоятельную работу как деятельность, складывающуюся из творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [54]. С точки зрения Р. А. Низамова, это разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя [56].

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по развитию активности и воспитанию самостоятельности личности, по выработке умений и навыков в рациональном приобретении полезной информации [36]; как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя [22]. Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием [35].

По мнению М. Г. Гарунова и П. И. Пидкасистого, самостоятельная работа студентов как форма учебной деятельности выполняет следующие функции [19]:

- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к пониманию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач;

- вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение собственных знаний и формирование умений ориентироваться в потоке научной информации;
- является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами познания, профессионального поведения;
- выступает средством педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью студента в процессе его обучения и профессионального самоопределения.

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

В настоящее время необходимость создания условий для самостоятельной учебной работы каждого обучающегося, включая использование форм и методов активного и интерактивного обучения, никем не оспаривается. В рамках государственного образовательного стандарта высшего образования предусмотрено сокращение аудиторной учебной нагрузки и увеличение количества часов, отведенных на самостоятельную работу.

Содержание и организация самостоятельной работы – одна из актуальных проблем современной системы обучения. Именно данная форма учебной деятельности способствует выстраиванию индивидуальных траекторий самодвижения в образовательном процессе и позволяет формировать рефлексивное мышление, которое требует интуиции, воображения и изобретательности.

Основные факторы успешного обучения в высшей школе все больше перемещаются из сферы репродуктивной деятельности в область психических состояний и активного сознания, не доступных ни прямому, ни опосредованному внешнему контролю. В соответствии с этим решающее значение в образовательном процессе должно принадлежать контролю со стороны студента за собственными действиями, полному осознанию целей и следствий своей деятельности. Суще-

ность самоорганизации учебной деятельности заключается в совпадении объекта и субъекта управления, создании принципиально нового уровня социальной организации в вузе, обладающей собственной структурой закономерностей и противоречий.

Отличительная особенность любой самоорганизации – ее целенаправленный, но вместе с тем естественный, спонтанный характер. Другими словами, при относительной автономности процессы самоорганизации способны аккумулировать и использовать прошлый опыт. Следовательно, едва ли плодотворны попытки ряда исследователей рассматривать самоорганизацию учебной деятельности в высшей школе как целиком стихийное явление, не поддающееся контролю. Вуз заинтересован в придании определенной направленности данному процессу. При этом самоорганизацию нельзя представлять и в виде законченной схемы: попытка поместить ее в определенные рамки немедленно нарушит принцип взаимного равновесия в структуре обучения (между студентами и преподавателями). Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы фундаментальные дисциплины предшествовали специальным, серьезная самостоятельная работа обучающегося реализовывалась в непосредственной связи с практикой. Привычный подход к организации образовательного процесса, в соответствии с которым элементы самостоятельной работы предусмотрены лишь на завершающем этапе обучения, будет неэффективен.

В основу самоорганизации учебной деятельности могут быть положены следующие принципы: во-первых, представление прообраза будущей профессиональной деятельности студентов, во-вторых, равновесие ролевого и автономного поведения обучающегося. Данные принципы позволяют оперативно оценивать степень реализации заданной образовательной цели и проводить экспресс-корректировку задач обучения и воспитания каждого студента в соответствии с его потребностями и качеством усвоенных им знаний.

5.2. Основные характеристики самостоятельной работы студентов

На успешность самостоятельной работы студентов влияют психологические условия ее реализации, степень индивидуализации, про-

фессиональная ориентация дисциплин, ограниченный бюджет времени. Деятельность по индивидуализации СРС включает следующие переменные:

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

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

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

Самостоятельность перечисленных выше работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе они пересекаются друг с другом. В целом же самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя – это не только дидактическое средство образовательного процесса, искусственная педагогическая конструкция организации и управления деятельностью обучающихся, но и форма педагогического обеспечения развития целевой готовности к профессиональному самообразованию. Таким образом, структурно СРС можно разделить на две части: контролируемую педагогом и организуемую без его руководства (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т. п.). Управление СРС – это прежде всего умение оптимизировать процесс сочетания обеих частей.

Содержание организуемой педагогом самостоятельной работы студентов направлено на расширение и углубление знаний по изучаемой теме, а на старших курсах – еще и на усвоение межпредметных

связей, что находит отражение в рабочей программе. Время на выполнение СРС не должно превышать существующей нормы. Поэтому необходимо еще на стадии разработки учебных планов учитывать временные затраты студента на аудиторную и внеаудиторную работу.

Следует также принимать во внимание степень подготовленности обучающихся к самостоятельному труду, уровень их самодисциплины. При отсутствии данных компетенций необходимо целенаправленное обучение самостоятельной работе, особенно на младших курсах. Такое обучение включает формирование приемов моделирования учебной деятельности, определение обучающимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательное совершенствование приемов рациональной работы с учебным материалом, овладение навыками углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. В этом ракурсе интерес представляют предложенные А. К. Марковой следующие приемы учебной работы [78]:

- смысловая переработка текста (укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач определенного типа);
- культура чтения и культура слушания;
- навыки краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезисы, конспекты, аннотации, рефераты, рецензии, общие приемы работы с книгой);
- сосредоточение внимания с опорой на использование разных видов самоконтроля (поэтапная диагностика своей работы, определение порядка проверки, ее «единиц»);
- поиск дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранение в домашней библиотеке;
- рациональная организация времени (учет временных затрат, разумное чередование периодов труда и отдыха, устных и письменных заданий).

На этапе организации самостоятельной работы студентов необходимо предусмотреть следующие моменты: разработка нормативов по определению объемов внеаудиторной работы для преподавателя и для обучающихся, календарное планирование хода и контроля выполне-

ния СРС, наличие специальной учебно-методической литературы (наряду с конспектами лекций, сборниками задач и другими традиционными материалами очень востребованы электронные версии учебных материалов). Будут эффективны новые поколения тренажеров, автоматизированных обучающих и контролирующих систем, которые помогут студенту в удобное время и в привычном для него темпе самостоятельно приобретать знания, вырабатывать умения, навыки. Не менее важно обеспечение образовательного процесса компьютерной и мультимедийной техникой, доступной для преподавателей и обучающихся.

Если говорить о технологической стороне, то организация самостоятельной работы студентов включает:

1) *технология отбора целей самостоятельной работы* (с учетом государственных образовательных стандартов, специфики дисциплины и др.). Отобранные цели отражают таксономию целей: например, знание источников профессионального самообразования, применение его различных форм. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать мотивационному, когнитивному, деятельностному компонентам готовности к профессиональному самообразованию;

2) *технология отбора содержания самостоятельной работы* с учетом государственных образовательных стандартов, источников самообразования (литературы, опыта, самоанализа), индивидуально-психологических особенностей студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности);

3) *технология конструирования заданий*, которые должны соответствовать целям СРС, отражать содержание конкретной дисциплины, активизировать различные виды и уровни познавательной деятельности обучающихся;

4) *технология организации контроля*: выбор необходимых средств, определение этапов диагностики, разработка индивидуальных форм оценки эффективности самостоятельной работы студентов.

Организуя СРС, следует последовательно увеличивать ее объем от семестра к семестру по мере овладения обучающимися навыками самообразования. Необходимо расширять используемые формы самостоятельной работы, последовательно переходя от простых к более сложным, активно включать в них элементы обобщения практического опыта, научного исследования.

5.3. Формы организованной самостоятельной работы студентов

Основные формы организации самостоятельной работы в высших учебных заведениях определяются такими параметрами, как содержание учебной дисциплины, уровень образования и степень подготовленности студентов к данной форме учебной деятельности, необходимость упорядочения нагрузки обучающихся. Согласно этим параметрам классическими формами организованной СРС являются рефераты, семестровые задания, курсовые работы/проекты, аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра.

Представляют интерес существующие формы организации самостоятельной работы студентов за рубежом. Например, в Нидерландах для каждого предмета в вузе разработано определенное базовое учебное пособие (выбирается специально созданной комиссией на конкурсной основе). Всем студентам, изучающим конкретный курс, рекомендуется приобрести базовый учебник, это позволяет активнее использовать в учебном процессе различные формы самостоятельной работы обучающихся. Так, изучение новой темы дисциплины, как правило, начинается с самостоятельного ознакомления с учебным материалом (оценка степени подготовленности каждого студента). Количество кредитных часов, отводимое на каждую дисциплину учебного плана, зависит от размера финансирования учебного заведения (объем аудиторной работы обучающихся). Объем же самостоятельной работы и ее форму определяет непосредственно преподаватель, читающий конкретный курс. По каждой дисциплине вуза назначается консультант из компании, сотрудничающей с данным учебным заведением. Еще одной формой самостоятельной работы студентов является наличие в учебном плане так называемого интегрированного курса, в рамках которого небольшие группы обучающихся (3–5 чел.) занимаются решением проблемы, основанной на реальной информации, предоставленной одной из сотрудничающих с вузом компаний, требующей применения знаний, полученных ранее в процессе изучения нескольких дисциплин. Работа осуществляется под наблюдением представителей различных кафедр учебного заведения [48].

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является наиболее эффективным направлением

в учебном процессе (как в России, так и за рубежом), развивающим самостоятельную творческую деятельность, стимулирующим приобретение и закрепление знаний. Т. К. Цветкова, анализируя учебное сотрудничество в США, отмечает, что большинство психологов видят в нем один из основных путей преодоления кризиса современного образования. При выборе формы организации обучения многие исследователи отдают предпочтение учебному сотрудничеству, так как оно находится вне конкуренции по эффективности результатов [83].

СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку мотивирует студентов на изучение необходимой литературы, формирует навыки принятия решений. С этой точки зрения весьма перспективным представляется выполнение одного большого задания коллективом из нескольких обучающихся. Такой вид работы прививает навыки коллективного творчества. Это особенно важно при подготовке специалистов для современного сложного производства, проектированием и развитием которого занято большое число интеллектуалов (как теоретиков, так и практиков). Также организация коллективной формы учебных занятий подразумевает распределение ролей и оценку вклада каждого обучающегося, что требует от преподавателя дополнительных педагогических знаний в области деловых игр. Имитируемый при этой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится своеобразной площадкой для проектирования деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют, учатся отстаивать свою точку зрения в общих дискуссиях.

Большую роль в организации самостоятельной работы студентов играют информационные компьютерные технологии и современные программные продукты, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, например, создавать модели реальных процессов с учетом вероятностного характера окружающей действительности.

Одним из важных организационных моментов в СРС является составление контрольных работ (самостоятельное выполнение заданий). Объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел изложить ответ на все вопросы в письменном виде за отведенное для работы время. Все учебные задачи должны быть одинаковой трудности. При всем проблемном разнооб-

разии каждое задание должно содержать вопросы, требующие точных ответов. Необходимо упражнение, связанное с самостоятельным изучением учебной литературы. Не должно быть двух или нескольких заданий с полностью одинаковыми вопросами.

Для организации самостоятельной работы студентов старших курсов, направленной на развитие творческого мышления и ориентированной на конкретную область знаний по избранному направлению обучения (дисциплины специализации), возможно использование модели Уоллеса, описывающей творческий процесс и включающей следующие составляющие: подготовка, инкубация, просветление и проверка [94].

Особый интерес представляет самостоятельная работа с литературой по специальности. Такой вид работы выполняет познавательную, обучающую и воспитывающую функции, т. е. расширяет и углубляет полученные на занятиях знания, развивает умения и навыки по изучению источников информации, воспитывает такие качества личности, как самостоятельность, творческая инициатива, убежденность.

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

1) поиск литературы, отбор нужной информации в одном (нескольких) источнике(ах), ориентация в отобранных (рекомендуемых) публикациях и др.;

2) смысловая обработка информации, содержащейся в печатных и электронных изданиях;

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

Успешная организация самостоятельной работы студентов со специальной литературой во многом зависит от учета психолого-педаго-

гического и лингвистического факторов. Психолого-педагогический фактор предполагает развитие необходимых психологических качеств, социально-личностных свойств у студентов, лингвистический фактор определяется характером профессионально ориентированной литературы.

Усвоение новых знаний и овладение умением самостоятельно их приобретать осуществляются на основе выполнения обучающимся различных упражнений, заданий аналитического характера, работ с раздаточным материалом. Продуктивной в этом плане является проективная методика, получившая в настоящее время широкое распространение.

Впервые метод проектов был применен в США. Его основой послужили педагогические концепции Дж. Дьюи, который полагал, что вся деятельность школьника должна ориентироваться на формирование мышления, а процесс обучения строится исходя из потребностей, интересов и способностей детей [28]. В дальнейшем идеи метода проектов нашли свое воплощение в бригадно-лабораторном методе, комплексных программных и других формах организации обучения.

Можно выделить три этапа проектной деятельности: организационно-подготовительный, технологический, заключительный. Первый этап – поиск проблемы, выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей работы, выбор оптимального варианта осуществления деятельности. Второй этап предусматривает реализацию намеченных операций, самоконтроль своих действий, третий – предполагает контроль над исполнением проекта, коррекцию выполненных действий и подведение итогов. Необходимо создать условия, при которых студенты самостоятельно и с большим желанием приобретают недостающие знания из разных источников, учатся их применять для решения познавательных и практических задач, развивают исследовательские умения.

Преимущество проективной методики состоит в том, что обучающиеся видят конечный результат своей работы, имеют возможность выбрать тему проекта. Самостоятельно планируемая и реализуемая проектная деятельность приучает студентов творчески мыслить, самим продумывать свои шаги, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ними задач.

Еще одна форма организации самостоятельной работы студентов – это проведение разнообразных конкурсов, олимпиад. Принимая

в них участие, обучающиеся могут реализовать стремление помериться своими силами, проверить знания, узнать что-то новое. Это придает их деятельности осознанно мотивированный характер.

Существует ряд требований к проведению конкурсов, их соблюдение обеспечивает учебно-воспитательную эффективность данной формы самостоятельной работы. Во-первых, конкурсы, организованные на основе изученного материала, по содержанию и форме не должны дублировать урок или напоминать экзамен. Во-вторых, необходимо подготовить студентов: ознакомить с организационными условиями и критериями оценок, указать материал, который они должны самостоятельно изучить, провести консультации. В-третьих, планирование и проведение конкурсов должно учитывать логику учебно-воспитательного процесса (решение конкретных образовательных целей и задач).

Следующей формой самостоятельной работы является поисковая деятельность студентов: осмысление событий и явлений на основе анализа и синтеза, сопоставления и аналогии с целью развития самостоятельного мышления. Особо нужно отметить семинарскую форму занятий, которая помогает вовлечь обучающихся в творческую деятельность. Ее организация предполагает создание специальных условий: формировать познавательные мотивы, предусматривать элементы поисковой деятельности, что, в свою очередь, ведет к самообразовательной деятельности [73].

Отдельно следует выделить особенности организации самостоятельной работы студентов заочной и вечерней форм обучения, чьи возможности регулярно взаимодействовать с преподавателем ограничены. Методические указания к изучению дисциплин, написанию контрольных и курсовых работ, несомненно, являются действенным инструментом, но немаловажным фактором становится построение эффективной системы контроля образовательных результатов. Как правило, задание к контрольной работе включает вопросы одной темы, сформулированные таким образом, что студент прибегает к реферативному изложению материала, не углубляясь в проблемные вопросы. Во избежание этого целесообразно разработать контрольные задания по каждой теме дисциплины, содержащие вопросы, для ответа на которые потребуются размышления (тесты и практические задания). Таким образом, преподаватель при проверке контрольных работ и по-

следующей организации их защиты сможет оценить владение студентом учебным материалом дисциплины, глубину его знаний.

Одним из действенных средств расширения познавательных интересов, развития творческой активности, формирования интеллектуальных рефлексивных способностей студентов в процессе самостоятельной работы может стать портфолио (папка с документами специалиста). В зависимости от целей его создания выделяют следующие разновидности. Рефлексивное портфолио раскрывает динамику личностного развития обучающегося, в папку собираются все его творческие работы за определенное время (например, учебный год). Проблемно-исследовательское портфолио связано с написанием реферата, выполнением научной работы, выступлением на конференции. Такое портфолио представляет собой набор материалов по определенным рубрикам (микротемы, план исследования, дискуссионные точки зрения, статистика и т. д.). После проверки портфолио преподавателем организуется его презентация и публичная защита.

Результативным средством управления самостоятельной работой студентов служат различные обучающие программы по конкретным темам изучаемой дисциплины. Студент знакомится со структурой и объемом подлежащих усвоению знаний, рациональными приемами решения задач, планирует время и интенсивность собственной деятельности.

Дистанционное обучение как форма СРС позволяет приобретать полезные знания и навыки в достаточно короткие сроки. Обучаемому предоставляется возможность распоряжаться своим временем, изучать материалы по какому-либо предмету в удобное время, выбирая оптимальный темп. Огромное значение в системе дистанционного обучения имеют письменные коммуникации между преподавателем и студентом, содействующие установлению доверительных взаимоотношений, стимулирующие получение знаний, выявляющие сильные стороны личности и побуждающие к рефлексии и совершенствованию собственной деятельности [5].

Различные формы организации самостоятельной работы не только мотивируют на более глубокое изучение учебного материала дисциплины, но и способствуют получению практических навыков, позволяющих ускорить процесс адаптации выпускника к реальным условиям функционирования организаций.

Можно выделить следующие условия достижения эффективности СРС. Прежде всего это обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и самостоятельной работы. Необходимо оптимальное структурирование учебного плана. Большую роль здесь играет разумное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ (курсовые проекты и работы, расчетно-графические работы и др.). Составлению учебного плана должны предшествовать серьезное изучение временных затрат студента, оснащенности дисциплины методической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

Важное значение имеет методически правильная организация учебной деятельности обучающихся в аудитории и вне аудитории, что предполагает постепенное изменение отношений между участниками образовательного процесса. К примеру, если на первых курсах преподаватель занимает активную созидательную позицию, а студент чаще всего выступает в роли ведомого, то к старшим курсам эта последовательность должна измениться: обучающийся чаще работает самостоятельно, активно стремится к самообразованию. Важным является обеспечение учебного процесса необходимыми методическими материалами, соответствующей учебно-методической литературой. Постепенно процесс самостоятельной работы должен превращаться в творческий.

Контроль за СРС должен быть не самоцелью преподавателя, а мотивирующим фактором образовательной деятельности обучающегося. Целесообразно включать результаты выполнения самостоятельной работы в показатели текущей успеваемости, билеты и вопросы на зачете (экзамене), от оценок которых зависят рейтинг студента, окончательная оценка и, следовательно, стипендия или ее размер. Для многих обучающихся важно общественное признание (приятно быть первым на факультете, в группе). Следует стремиться к тому, чтобы на младших курсах СРС имела целью расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых на занятиях, проводимых в традиционной форме; на старших курсах самостоятельную работу необходимо ориентировать на развитие творческого потенциала студента. Задания могут носить персональный, бригадный или комплексный характер. Однако контроль за выполнением СРС и отчет должны быть сугубо индивидуальными.

Самостоятельная работа активизирует внутренние познавательные мотивы студента к приобретению новых знаний, его стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Самоорганизующаяся личность быстрее, рациональнее и экономичнее с точки зрения затраченного времени решает поставленные перед ней задачи, эффективнее преодолевает трудности и активнее проявляет инициативу, творческие способности.

Глава 6

ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ

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

Генри Дейвид Торо

6.1. Характеристика и признаки саморазвития

В настоящее время в психологической науке выделяют три направления исследования проблемы саморазвития: *функциональное*, рассматривающее человека как сугубо функциональное существо во всех сферах его жизнедеятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, В. А. Петровский, Д. Н. Узнадзе); *субъектно-целевое*, делающее акцент на ценностно-смысловых характеристиках личности, ставя ее в центр культурных идеалов (А. Г. Асмолов, Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская, Д. А. Леонтьев, В. М. Розин, Б. А. Сосновский, В. В. Столин); *системологическое*, объединяющее два предыдущих направления на основе принципа системной детерминации любого явления (К. А. Абульханова-Славская, Т. И. Артемьева, А. А. Бодалев, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) [10].

А. Н. Леонтьев считает, что субъект «внутренне действует через внешнее и этим сам себя изменяет» [46, с. 270]. Углубление процесса саморазвития и продвижение индивида по ступеням своего совершенствования невозможны без укрепления его субъектности во взаимодействии с окружающим миром, культурой и людьми.

В концепции С. Л. Рубинштейна проблема саморазвития есть прежде всего проблема определения способа жизни [68]. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, центральным моментом личностного саморазвития является самодетерминация – собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию, которая формируется внутри координат системы отношений [1].

К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, выделяя особенности человека как субъекта деятельности, акцентируют внимание на значении профессиональной деятельности как оптимального условия его творческого саморазвития. Иначе говоря, только значимая деятельность может стать основой саморазвития [1, 11].

Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков одними из первых в отечественной психологии дали определение понятия «саморазвитие», обосновали его отличительные признаки. С их точки зрения, это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [70].

Саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности индивида, реализации его активности, определяемой способностью выбирать на основе познания себя. Именно в процессе саморазвития человек проявляет себя как субъект собственной жизни, культуры, нравственных отношений, профессионального выбора. Результатом жизненного саморазвития становится образ жизни индивида, духовного самоопределения – образ мыслей, нравственного – моральные принципы, гражданского – гражданская позиция личности, профессионального – выбор профессии, культурного – культурная идентификация.

Е. В. Бондаревская определяет саморазвитие как процесс и результат сознательного выбора ценностей, целей, обретения личностных смыслов жизнедеятельности, способ свободного волеизъявления в проблемных ситуациях, итогом чего становится самореализация [13].

В структуре личностного саморазвития А. В. Мудрик выявляет регулятивные характеристики, рассматриваемые как механизм двуединого процесса: идентификация (уподобление, усвоение накопленного человечеством опыта) и персонификация (обособление, формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств). Данные характеристики проявляются на поведенческом уровне [55].

Анализ исследований В. И. Андреева, Т. А. Барышевой, Д. Н. Васильевой, М. Р. Гинзбурга и др. позволяет определить творческое саморазвитие личности как динамичный процесс перехода от простых и упорядоченных форм деятельности (поведения) к более сложным, главными признаками которой являются продуктивность (творчество), выражение «самости», постоянное движение.

Личностное саморазвитие обуславливает становление социального и профессионального самоопределения, приобретает смысл жизненного пути, его можно представить в виде нескольких основных этапов [21]:

- 1) неосознанное следование авторитету значимых лиц;
- 2) ученичество (осознанное следование авторитету наставника, понимание включенности себя в образовательный процесс);

3) выход из ученичества (осознание себя как индивидуальности с собственным образом Я – с одной стороны, как индивидуальности, принадлежащей конкретному сообществу, группе, владеющей определенным типом культурного содержания – с другой);

4) проявление индивидуальности (этап сомнений, критики, проблематизации усвоенных ценностей, идеалов, реализуемых целей внутри освоенной деятельности);

5) самоопределение (преодоление существующего канона, его трансформация на уровне собственного понятия, смысла).

Рассмотрим основные характеристики саморазвития:

1. *Жизнедеятельность* как непрерывный процесс целеполагания, деятельности и поведения человека. Именно в рамках жизнедеятельности осуществляется процесс саморазвития индивида. Человек становится субъектом саморазвития в подростковом возрасте, когда осознанно начинает определять цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации, т. е. перспективы того, к чему он движется, чего добивается, что желает или не желает менять в себе.

2. *Активность личности*, которая проявляется как социальная активность (инициативность и исполнительность) или социальная реактивность (импульсивность или пассивность). Социальная активность определяет способность человека к совершению личностных выборов и является залогом формирования тенденции к личностной свободе. Возможность выбирать – признак субъективности индивида, который характеризует степень его интернальности (качества личности, обеспечивающие способность осуществлять выбор, принимать решения и нести ответственность не только перед другими, но и перед собой, перед своей совестью). Социальная реактивность в большей мере является основанием для развития экстернальности: активность человека побуждается внешними условиями (ситуацией, людьми, окружающей действительностью), что формирует склонность к зависимому поведению.

3. *Уровень развития самосознания* как способности к самопознанию, где немаловажное значение имеет рефлексия. Она рассматривается в психологии как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Связь рефлексии с процессами саморазвития отмечает А. А. Деркач: «В контексте гуманитарно-культурологической ориентации знание приобретает свою значимость в том

случае, если оказывается рефлексивным, т. е. когда оно позволяет выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ним саморазвивающегося субъекта исследования» [24, с. 124], она «интеллектуализирует» переживания и одновременно создает возможность духовного состояния учителя, стимулируя переосмысление ценностных основ [18].

Саморазвитие личности происходит в рамках индивидуального жизненного пути, единицами которого являются события (события среды, события поведения индивида в окружающей среде и события внутренней жизни). Подлинное саморазвитие означает, что человек является не продуктом собственной жизни, а ее автором, который творит жизнь и определяет перспективы ее самоосуществления, строит свой жизненный путь.

Жизненный путь – это индивидуальная история человека, развертывающаяся в реальном пространстве и реальном времени, определяющаяся жизненными обстоятельствами и самим субъектом [2].

В. Н. Дружинин понимает вариант жизни как целостную психологическую характеристику индивидуального бытия. Ученый описал восемь жизненных сценариев [27].

1. *Жизнь как предисловие* (жизнь начинается завтра). Это вечно детское состояние. Настоящая жизнь (взрослость) только предстоит. Она, как горизонт, удаляется с каждым шагом (днем, месяцем, годом). Впереди чернеет пропасть: человек растерян – жизнь прошла. Индивид живет не по-настоящему, а как бы пока тренируясь. Жизнь будущая становится сверхценной, а сегодняшняя (ненастоящая) обесценивается. Проживая «подготовительную жизнь», человек испытывает только повседневную тяжесть существования и хочет только одного: чтобы время текло быстрее. Этот вариант характерен для детского и подросткового мироощущения, которое может осознаваться в разной степени.

2. *Жизнь как творчество*. Человек считает, что смерть неизбежна, жизнь лишена смысла, а творческая деятельность дает возможность не замечать бессмысленность существования. Природа творчества не имеет отношения к внешней активности, но без внутреннего импульса к созиданию оно невозможно. Это процесс, побуждаемый внутренним состоянием души. Творческий человек предоставлен сам себе и зависит только от своей инициативы, общество всячески препятствует

этому, загружая все новыми обязанностями, не оставляя времени на личное творчество. Индивид отдается на волю своей психической реальности. Его творческое состояние превращается в непрерывный процесс и охватывает основную часть жизни, внутренняя работа души отвлекает от внешней стороны бытия. Творчество – это процесс порождения новой реальности, оно открывает новые смыслы в мире.

3. *Жизнь как достижение* (погоня за горизонтом). Во внешней жизни индивид реализуется как самоактуализирующаяся личность, он человек действия, деловой человек, человек сделавший себя, стремящийся к достижениям. Он навязывает себя окружающему миру: ведь любая цель лежит вне его. Цель требует постоянного напряжения сил, а ее достижение обесценивается, ставится новая (более далекая или высокая) цель. Человек становится функционалистом. У него нет настоящего, а есть только будущее, если он активен, или прошлое, если перестал действовать. Жизнь представляет собой переживание желания и волевого напряжения: нужно хотеть очень многого, чтобы преодолевать препятствия. Если человек стремится к достижениям, значит он не удовлетворен своим состоянием и окружающим миром.

4. *Жизнь есть сон*. Это уход в свое прошлое (жизнь – грезы наяву). Но в реальности человек не может уйти от настоящего, поэтому изобретает различные способы ухода во «внутреннюю жизнь» (эзотерические школы, секты, восточные единоборства, гипноз, техники измененных состояний сознания, алкоголь, наркотики и т. д.).

5. *Жизнь по правилам*. Когда с детства наставляют, желают самого лучшего, когда есть запреты и предписания, тогда формируется стремление устроить правильную жизнь. Подчиненная регламенту, ритуалу, внешнему сценарию, она чрезвычайно удобна: не нужно строить планы, думать о своих перспективах или сомневаться. Субъект избавлен от бремени выбора, так как заранее знает, что и когда ему необходимо сделать, а если не знает, то ему подскажут авторитетные люди. Существование человека максимально упрощается, поскольку требуется очень немногое: знать правила и исполнять их. При таком варианте жизни нужно стать членом группы, для которой эти правила написаны (семья, школа, политическая партия, профессиональное сообщество, мафия, корпорация, армия).

6. *Жизнь как трата времени*. Смысл жизни человека – приятное времяпровождение, главная цель – увлечения (хобби), которые запол-

няют все свободное время, когда могут возникнуть мысли, связанные с экзистенциальными чувствами (тревога, страх). При таком варианте жизни субъект «бежит» от проблем, которые, оставаясь нерешенными, тем не менее мешают ему их осмыслить и решить. В данном случае речь идет не о вреде увлечений, они обогащают интересы человека и развивают его, но если только они являются самоцелью и всем смыслом жизни, то процесс самореализации становится невозможен. Способы ухода в «жизнь как хобби»: художественная литература, телевидение, кино, видеофильмы, музыка, сериалы, компьютерная «виртуальная реальность», игровые программы, всевозможные тусовки, клубная жизнь. Полученную информацию человек не стремится использовать в своей жизни. Все перечисленные способы создают возможность проявления активных эмоциональных переживаний, перенаправляя реально возникшее напряжение в безопасное русло.

7. *Жизнь против жизни.* Этот вариант жизни свойственен людям с агрессивной направленностью, которая сформировалась в социальной ситуации развития на ранних возрастных этапах (условия социальной и сенсорной депривации или жестокое отношение со стороны значимых взрослых). Позиция жертвы, испытываемая ребенком в детстве, побуждает его ради собственного выживания стать (когда это станет возможным) самому преследователем, так как в сознании такой депривированной личности зарождается следующий жизненный сценарий: «Хочу выжить, но выживает сильнейший (преследователь), поэтому я должен стать им». Эти убеждения формируют индивида, склонного к криминальной деятельности.

8. *Жизнь как предмет творчества.* Этот вариант жизни характерен для саморазвивающейся личности, которая «творит» саму себя, обретает все более высокий уровень духовности. Главная цель – способствовать созиданию жизни во всех ее разнообразных проявлениях. Три роли достойны человека: созидатель (конструктор, рабочий, художник, фермер, ученый, ученик, мать, отец, подруга) воспроизводит и обновляет жизнь; защитник (полицейский, солдат, пожарный, сторож) оберегает жизнь от внешних угроз; спасатель (врач, психолог, священник) продлевает физическую и духовную жизнь. Так реализуется продолжение нашей духовной и физической жизни – в детях, друзьях, любимых, это дает шанс остаться в памяти других.

Таким образом, саморазвитие – это сложный, нелинейный, многоплановый процесс, который может идти как в положительном на-

правлении, так и в отрицательном с точки зрения соответствия высшим образцам и идеалам, выработанным человечеством.

6.2. Психологические механизмы, барьеры и формы саморазвития

Психологическими механизмами саморазвития являются самопринятие и самопрогнозирование.

Самопринятие – это признание права на существование всех аспектов собственной личности, как сильных сторон, так и слабых, как положительных, так и отрицательных – все они имеют равное право на существование, функционирование, какие бы отрицательные эмоции и переживания эти негативные черты не вызывали.

Самопринятие личности дает возможность человеку получить ответы на следующие вопросы:

- Что я в себе безусловно принимаю? К чему положительно отношусь?
- Что во мне есть негативного, вызывающего отрицательные переживания? Что мешает мне, что я хочу преодолеть в себе?
- Какой Я (в плане самооценки)?
- Почему люди по-разному принимают (или не принимают) мои качества и свойства личности?

Самопрогнозирование – это способность личности к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач предстоящей деятельности и саморазвития. В сочетании с самопознанием данный психологический механизм позволяет определить перспективы личностного развития, выделить тот идеальный образ Я, к которому индивид будет стремиться и на который будет ориентироваться в ближайшем или отдаленном будущем.

Характеристики самопрогнозирования:

- 1) ориентация на жизненные события (поступки, явления внутренней жизни, окружающей среды);
- 2) направленность на события внешнего мира, определение своего участия в них;
- 3) самопрогноз – представление себя на разных этапах жизненного пути, на различных ступенях овладения деятельностью, создание образа о развитии своих качеств в будущем.

В практике выделяют три группы самопрогнозов: ситуативные (на самое ближайшее время), перспективные (на ближайшие годы) и жизненно-целевые (связанные с постановкой и реализацией задач самосовершенствования и самореализации).

Процесс саморазвития сопряжен с рядом трудностей, которые осознанно или неосознанно воспринимаются личностью как **барьеры саморазвития**. Таких барьеров много, одни из них человек может преодолеть самостоятельно, если обладает достаточно сформированными уровнями мотивации и воли, другие – только с помощью других людей, которые возьмут на себя ответственность за руководство его саморазвитием.

Наиболее серьезными и труднопреодолимыми барьерами саморазвития являются следующие:

- отсутствие ответственности за собственную жизнь;
- неразвитость способности к самопознанию, нечеткое, расплывчатое представление о себе;
- влияние сложившихся стереотипов и установок, стремление действовать как все, отсутствие альтернатив в самопостроении личности;
- несформированность механизмов саморазвития, отсутствие желания заниматься самовоспитанием;
- препятствия, создаваемые другими людьми (из чувства зависти, стремления к превосходству и др.).

Наиболее важными **формами**, описывающими саморазвитие достаточно полно, являются самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация.

Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самоутвердиться – это самостоятельно сделать нечто в себе, чтобы это не поколебали ни обстоятельства, ни другие люди, ни сам утверждающийся субъект. В основе самоутверждения лежит первичная потребность конкурентного существования, которая синтезируется из трех мотивов: «быть как все», «быть лучше других», «быть хуже других».

Мотив «быть как все» побуждает человека выполнять только то, что делают другие, не предпринимать действий, выходящих за пределы ожиданий группы (преобладает механизм конформизма).

Мотив «быть лучше других» актуализирует следующие варианты поведения: занять лидерские позиции, превосходить в воле, уме,

находчивости (за счет обладания тем, чего нет у других, или пренебрежения и уничижительного отношения к остальным).

Мотив «быть хуже других» приводит к способам самоотрицания: человек считает, что не достоин внимания, не обладает талантом, хуже всех. Отметим, что такая позиция может стать выигрышной: его начинают жалеть, ему сочувствуют, предоставляют определенные преимущества. Через такое самоуничижение индивид самоутверждается.

Результаты самоутверждения:

- ощущение собственной нужности, полезности;
- оправдание в своих глазах смысла жизни;
- появление чувства превосходства, осознание собственной исключительности, что способствует преодолению трудностей;
- в случае самоотрицания утверждение в своей никчемности, ненужности, оправдание бездеятельности.

Самосовершенствование – наиболее адекватный путь саморазвития: человек сам желает быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает необходимые черты и качества личности, овладевает важными для него видами деятельности. Это процесс сознательного управления развитием личностных характеристик и способностей.

Самосовершенствование может идти двумя путями: как через приобретение социально значимых качеств и свойств, так и через овладение негативными способами жизни и деятельности. Возможен и обратный процесс – саморазрушение, когда в силу различных причин человек прилагает усилия, ведущие к деградации и регрессу, потере достижений, утрачиванию личностных черт и качеств, которыми обладал ранее.

Целью самосовершенствования выступают не столько цели самоутверждения, сколько цели быть лучше, чем ты был, достижение более значимых результатов.

Результаты самосовершенствования: удовлетворенность собой, своими успехами, умением справляться с собственными требованиями, жизнью, деятельностью, отношениями с окружающими людьми.

Самоактуализация является высшей формой саморазвития и содержит в определенной степени две предыдущие формы: самоутверждение и самосовершенствование. На этом этапе саморазвития личности актуализируются высшие смысловые мотивы поведения и жизни человека. По определению А. Маслоу, самоактуализация – это умение

индивида стать тем, кем он способен стать, т. е. способен выполнить свою миссию, реализовать заложенное в нем в соответствии с собственными высшими потребностями: Истиной, Красотой, Совершенством и т. д. Это вершина в ряду потребностей человека: не может возникнуть, если не реализованы потребности более низшего порядка (в выживании, принятии, познании и т. д.) [50].

Согласно положениям гуманистической психологии, на базе потребности в самоактуализации рождаются мотивы, направляющие субъекта к реализации высших смыслов его существования, они могут быть найдены следующими способами:

- тем, что мы делаем в жизни (творчество, созидание);
- тем, что мы берем от мира (переживания);
- позицией, которую мы занимаем по отношению к судьбе.

В соответствии с данными способами выделяют три группы ценностей: ценности созидания, переживания и отношений.

Способ, с помощью которого отыскивается смысл, кроющийся в каждой ситуации, В. Франкл называет совестью. Смысл жизни заключается не в поисках удовольствия, стремления к счастью, а в постижении и реализации ценностей созидания, переживания и отношений [80].

Цель самоактуализации состоит в том, чтобы достичь полноты ощущения жизни как очень короткого промежутка времени, который по всем канонам должен был бы вызывать отчаяние, но человек, за редким исключением, не испытывает его, если проживает жизнь во всей полноте, т. е. самоактуализируется и самореализуется. В этом случае он испытывает абсолютную удовлетворенность собой и своей деятельностью. В процессе самоактуализации смыкаются две линии человеческого бытия – самопознание и саморазвитие.

А. Маслоу выделяет восемь способов поведения, ведущих к самоактуализации и реализации себя в жизни [50]:

1. Живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью (Я реализует себя).
2. Жизнь – процесс постоянного выбора: продвижение или отступление.
3. Способность человека прислушиваться к самому себе, т. е. ориентироваться не на мнение других, а на свой опыт, прислушиваться к «голосу импульса».

4. Способность быть честным, умение брать на себя ответственность.

5. Способность быть независимым, готовым отстаивать свои позиции, независимые от других.

6. Сам процесс актуализации своих возможностей.

7. Моменты высшего переживания, мгновения экстаза, которые нельзя купить, которые не могут быть гарантированы и не поддаются поиску.

8. Способность человека к «разоблачению» собственной психопатологии, что выражается в умении выявить свои защиты и найти в себе силы преодолеть их.

Результаты самоактуализации: ощущение осмысленности жизни и полноты своего бытия, понимания, что все сделано правильно, несмотря на частые промахи и ошибки, что другие признали в тебе личность, уникальную индивидуальность и одновременно универсальность. Ради этого стоит жить, творить, самосовершенствоваться.

Указанные три формы саморазвития тесно связаны друг с другом, позволяют выразить себя и реализовать в разной степени (самопостроение личности).

6.3. Особенности профессионально-личностного саморазвития

В условиях современного модернизированного образования саморазвитие является базовой составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста, на формирование которой значительное влияние оказывает процесс психологизации профессиональной деятельности.

В этом контексте одним из приоритетных направлений высшей школы, ориентированной на инновационные тенденции профессионального образования, становится разработка целостной концептуальной модели, содержащей не только профессиональные, но и личностные аспекты развития всех участников образовательного процесса, позволяющие актуализировать саморазвитие как личности студента, так и личности преподавателя. В большей мере это обусловлено тем, что на данном этапе модернизации профессионального образования в России ведущее место занимает проблема взаимодействия рынка труда и образовательных организаций, «задача максимального наполнения

образовательной среды личностным смыслом, потребностью саморазвития и самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности» [10, с. 67].

Саморазвитие студента определяется его личностными и жизненными смыслами, обеспечивает формирование иных смысловых конструкций в процессе переосмысления, качественного обогащения имеющихся смыслов. Саморазвитие насквозь пронизано смыслообразованием, оно приближает человека к самому себе через усиливающееся самопонимание и, одновременно, растущие горизонты его самоустраемленности.

Саморазвитие позволяет субъекту подлинно «взрачивать» свои личностные и профессиональные смыслы, созидать и открывать их, поскольку, согласно концепции В. Франкла, «смысл должен быть найден, но не может быть создан. Создать можно либо субъективный смысл, простое ощущение смысла, либо бессмыслицу» [81, с. 37–38]. Эта идея представляется особенно важной, так как акцентирует внимание не на отсутствии у студента личностно-профессиональных смыслов как таковых, но на их значимости для него. Подлинно личностный смысл, т. е. действенно-преобразующий, стимулирующий профессиональное самоизменение и саморазвитие, может быть только результатом усилий человека быть и состояться.

Процесс саморазвития личности в образовательной деятельности отчасти реализуется в контексте целей и задач компетентностного подхода:

- формирование определенных компетенций – общетеоретических и специализированных знаний, умений, необходимых для применения в конкретной практической деятельности;
- учет положений гуманистической философии о человеке как субъекте, способном к саморазвитию и самоорганизации;
- становление идей профессионального саморазвития;
- развитие целостного подхода к изучению образовательного процесса: концепция непрерывного образования, обеспечение научных исследований общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Процесс профессионально-личностного саморазвития вызывает особый интерес в сфере современной отечественной и зарубежной педагогики и психологии.

Проблема актуализации саморазвития личности в образовании имеет давнюю историю, восходящую к древним цивилизациям. Педагогическими разработками в отношении рассматриваемого феномена пронизаны основы обучения в Древней Греции и Древнем Востоке, саморазвитие изучали в эпоху Возрождения, Реформации и др., актуально оно и сейчас.

Взаимосвязь общей психологии, психологии личности и психологии профессионального развития выразилась в теориях профессионально-личностного развития: дифференциально-диагностической (Ф. Парсонс), психоаналитической (Е. Бордин, У. Мозер), типологической (Д. Сьюпер), теории решений (Г. Риз, Х. Томэ, П. Циллер), теории развития (Ш. Бюлер, Э. Гинцберг, Э. Шпрангер). В данных теориях применяются различные подходы к саморазвитию: социологический, структурно-психоаналитический, фактор-аналитический, феноменологический (саморазвитие как отношение к себе в аспекте собственной судьбы).

В педагогике роль и значение творческого саморазвития в формировании личности анализируются в работах И. П. Волкова, Л. Г. Вяткина, П. Ф. Каптерева, В. А. Каракоровского. В частности, П. Ф. Каптерев утверждает, что иными путями, помимо самодеятельности, человек развиваться не может, такова его природа [40].

В трудах отечественных ученых С. А. Дружилова, Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцева, В. Г. Маралова, Л. М. Митиной, Г. П. Никова, В. Ф. Сафина, Л. В. Смоловой разрабатываются идеи профессиональной ориентации и психологии труда, генезиса профессиональных интересов, склонностей, намерений, собственно профессионального выбора и дальнейшего профессионального развития.

В своих исследованиях В. Г. Маралов выделяет 3 ключевых этапа саморазвития личности [49]:

- 1) выявление личностных смыслов (самопознание);
- 2) осознание необходимости заниматься саморазвитием (мотивация к саморазвитию и целеполагание);
- 3) самостоятельное планирование саморазвивающей деятельности (самоорганизация и самореализация).

Профессиональная деятельность оказывает значительное влияние на развитие личности, равно как и личностные особенности – на эффективность осуществляемой деятельности. Освоение профессии неизбежно приводит к изменениям в структуре личности (М. Я. Ба-

сов, О. П. Ерциян, А. Р. Фонарев, Г. Юнг и др.). Следовательно, профессиональное развитие неотделимо от личностного – в их основе лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизненного пути – творческой самореализации.

Данное положение свидетельствует о том, что особенности и механизмы саморазвития личности в зрелом возрасте, описанные в психологии развития с позиции субъектного подхода, применимы к процессу профессионального развития, что позволяет говорить о взаимовлиянии личностного и профессионального саморазвития в пространстве жизненного пути, а также о неразделимости личностного развития и профессионального становления.

Проблемами личностного саморазвития занимались такие отечественные психологи, как К. Н. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, М. С. Каган, М. В. Кларин, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн и др.

К. Н. Абульханова-Славская и А. А. Бодалев, прослеживая особенности развития личности как субъекта деятельности, акцентируют внимание на значении профессиональной деятельности как оптимального условия его творческого саморазвития. Иначе говоря, только значимая деятельность может стать основой саморазвития [2, 11].

В контексте личностно ориентированного подхода общим вопросам воспитания человека культуры, его саморазвития как творческой личности в атмосфере свободы посвящены работы Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, Е. П. Ермолаевой, В. В. Серикова, Е. Е. Чудиной, И. С. Якиманской и др.

Е. П. Ермолаева определяет цель профессионального саморазвития как «снятие парадоксов, восстановление равновесия... устранение диссонанса (развитие умственного мира – это непрерывное богатство от удивительного, от чуда...), разрешение внутренних конфликтов, стремление выразить неизвестное, превратить его в известное» [31, с. 80–88].

Е. Е. Чудина считает, что профессионально-личностное саморазвитие является системообразующим компонентом содержания профессионально-педагогической подготовки обучающегося, поскольку представляет собой не только фактор профессионального роста

студента, но и обязательное условие его индивидуально-личностного развития. При этом главным механизмом саморазвития как целенаправленного воздействия человека на самого себя становится разрешение противоречий, решение постоянно усложняющихся творческих задач [84].

Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве вуза с точки зрения различных педагогических аспектов – предмет исследования в трудах Е. Б. Бабошиной, К. Я. Вазиной, Н. А. Гордеевой, Д. М. Марочкиной, С. Н. Усовой, В. И. Щеголя и т. д.

Формирование побудительных сил, потребности в саморазвитии (И. В. Дубровина), убежденности в его значимости (Н. Г. Григорьева) обеспечивают следующие направления работы: актуализация проблемы личностного роста человека в содержании образования (Л. Н. Куликова); подключение обучающихся к целям и задачам педагога и обратный процесс (В. Г. Маралов); согласование потребностей учеников и возможностей образовательной среды (Т. В. Мошарова); организация конкурсов, соревнований, олимпиад, выставок творческих достижений обучающихся, показ значимости такого вида творческой деятельности, где личность стремится максимально реализовать себя (В. И. Андреев).

Актуализация внутреннего потенциала субъекта, готовности к саморазвитию становится возможной в результате изменения позиции ученика (от осознания себя в образовательной среде к ее преобразованию через использование адекватных форм деятельности (Т. В. Мошарова); обнаружения, фиксации и обсуждения содержания Я-концепции (Г. А. Цукерман); создания ситуаций успеха, в которых обучающийся осознает потенциальный уровень своих способностей, побуждения к диалогу относительно собственного Я (В. И. Андреев).

Развитие субъектных качеств, навыков самоуправления, самоанализа достигается посредством обучения целеполаганию, планированию, умениям принимать оптимальные решения в результате самоотчета по итогам сделанного за день, неделю, месяц, год с точки зрения продвижения в самосовершенствовании (В. И. Андреев); овладения конкретными способами и приемами саморазвития (Б. М. Мастеров); применения активных методов и форм обучения (Л. Н. Куликова); осуществления школьниками рефлексии собственной деятельности (М. Р. Пономарева).

Анализ философских, психологических, педагогических исследований помог выявить существенные характеристики саморазвития личности:

- внутренний процесс самодвижения открытой системы под воздействием собственных противоречий;
- целенаправленное многоаспектное самоизменение личности с целью самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний;
- процесс совершенствования профессионализма, определяемый самим индивидом;
- наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей и способностей человека, лежащих в «зоне ближайшего развития», способствующих становлению личностной и профессиональной зрелости;
- процесс качественного изменения личностной сферы, являющийся неотъемлемым условием становления субъектности всех участников профессиональной деятельности.

Опора на методологические позиции междисциплинарных научных исследований позволила сформулировать следующее определение.

Саморазвитие личности – это процесс самостоятельного целенаправленного мотивированного раскрытия ее потенциальных возможностей и способностей, позволяющий наиболее продуктивно осуществлять различные виды профессиональной деятельности и предусматривающий актуализацию всех особенностей «самости» и проявлений своего Я.

6.4. Структурная модель саморазвития личности студента

Анализ рассмотренных выше трактовок понятия «саморазвитие личности» позволил утверждать, что данный процесс невозможно представить в качестве единственно правильной законченной схемы. Тем не менее личностно-профессиональное саморазвитие личности можно описать как целостное образование и разработать структурную модель (рис. 6).

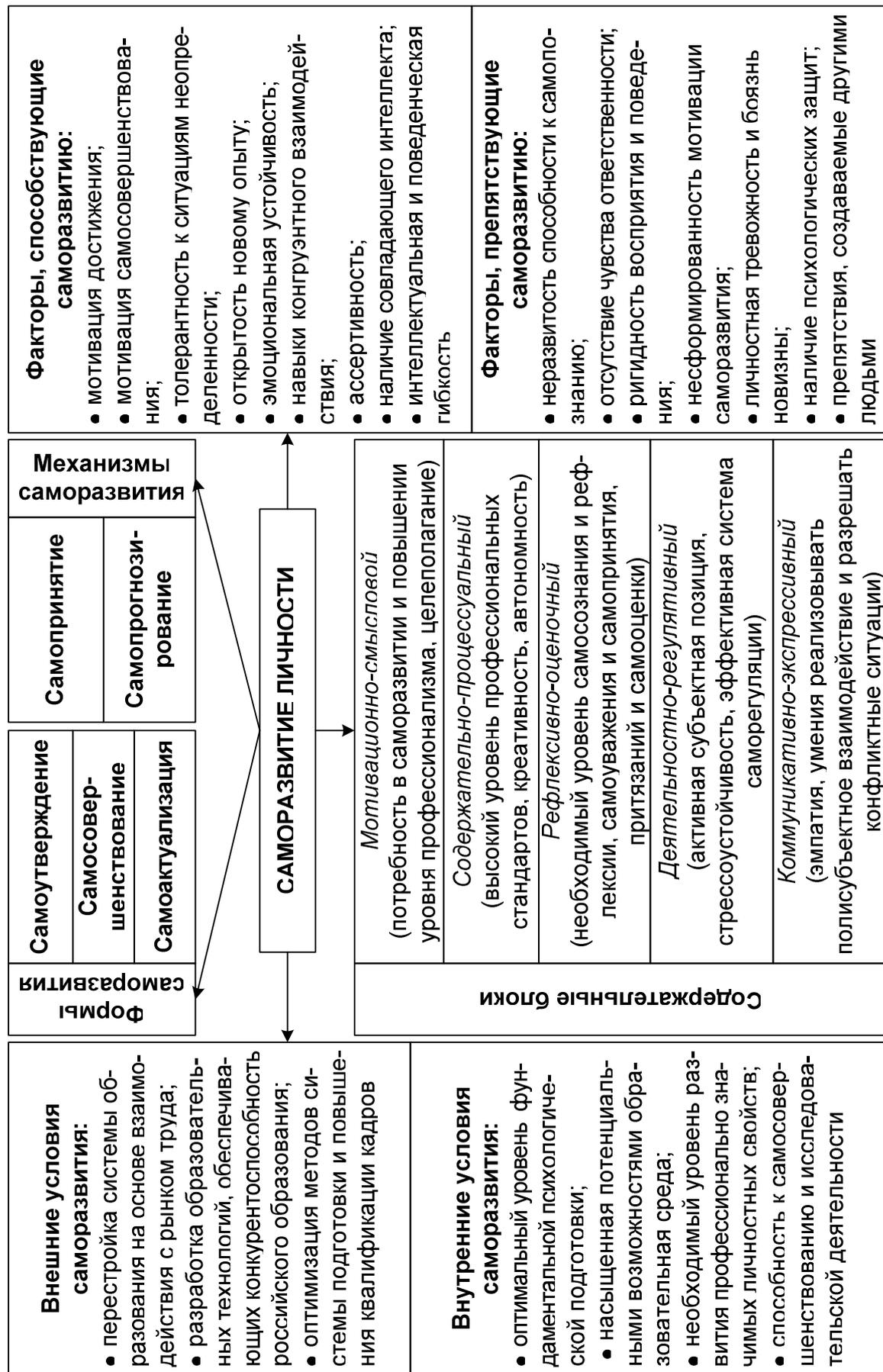


Рис. 6. Модель саморазвития личности обучающегося

Особенности современной образовательной ситуации в России обуславливают выделение следующих условий и факторов, оказывающих влияние на процесс саморазвития обучающегося.

Внешние условия, влияющие на процесс саморазвития личности студента:

- институциональная перестройка системы образования на основе эффективного взаимодействия с рынком труда;
- научно-методическое сопровождение, нормативно-правовая и материально-техническая поддержка процесса подготовки высококвалифицированных педагогических кадров;
- разработка образовательных технологий, адекватных современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг;
- оптимизация форм и методов системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Внутренние условия, оказывающие влияние на процесс саморазвития личности студента:

- оптимальный уровень фундаментальной психологической подготовки;
- насыщенная потенциальными возможностями образовательной среда, обеспечивающая актуализацию личностного потенциала обучающегося;
- необходимый уровень развития профессионально значимых личностных характеристик и субъектных свойств студента;
- способность к дальнейшему самосовершенствованию и исследовательской деятельности в профессиональной сфере.

К факторам, способствующим процессу саморазвития личности обучающегося, можно отнести следующие:

- мотивация достижения;
- мотивация самосовершенствования;
- толерантность к ситуациям неопределенности;
- открытость новому опыту;
- эмоциональная устойчивость;
- навыки конгруэнтного взаимодействия;
- ассертивность;
- наличие совладающего интеллекта;
- интеллектуальная и поведенческая гибкость.

В качестве *факторов, препятствующих саморазвитию личности студента*, можно выделить следующие:

- неразвитость способности к самопознанию;
- отсутствие чувства ответственности;
- ригидность восприятия и поведения;
- несформированность мотивации саморазвития;
- личностная тревожность и боязнь новизны;
- наличие психологических защит;
- препятствия, создаваемые другими людьми.

Действующими механизмами саморазвития личности обучающегося являются самопринятие и самопрогнозирование, формами – самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация.

В структурной модели отражены *функции личностно-профессионального саморазвития*:

- смыслообразующая (выстраивание системы жизненных целей и смыслов как основа качества профессиональной деятельности, актуализация потребности в самоизменении и способности к самоизучению, поиск новых внутренних смыслов и целей, направленность на осознание и преобразование себя и окружающего мира);

- деятельностно-регулятивная (переход от адаптивной системы профессиональной деятельности к активной субъектной позиции, поиск баланса между своими целями, возможностями и способностями);

- рефлексивная (субъектный характер жизнедеятельности, анализ существующих причинно-следственных связей, личностная оценка собственного жизненного и профессионального опыта);

- содержательно-процессуальная (развитие креативности как способности к осуществлению инновационно-методической и научно-исследовательской профессиональной деятельности);

- коммуникативная (стремление к обогащающему конструктивному взаимодействию, поиски адекватных средств самовыражения, развитие способностей к эмпатии, активному слушанию и пониманию другого).

Выделенные функции саморазвития образуют следующие *содержательные блоки профессионально значимых личностных качеств обучающегося*:

- 1) мотивационно-смысловой (потребность в саморазвитии и повышении уровня профессионализма, целеполагание);

2) содержательно-процессуальный (высокий уровень профессиональных стандартов, креативность, автономность);

3) рефлексивно-оценочный (необходимый уровень самосознания и рефлексии, самоуважения и самопринятия, притязаний и самооценки);

4) деятельностно-регулятивный (активная субъектная позиция, стрессоустойчивость, эффективная система саморегуляции);

5) коммуникативно-экспрессивный (эмпатия, умение реализовывать полисубъектное взаимодействие и разрешать конфликтные ситуации).

Важнейшим элементом обучения студентов в высшей школе должно стать обеспечение процесса их саморазвития, которое определяется как сознательное, качественное и необратимое изменение личностью своих способностей и возможностей с целью реализовать себя не только в профессиональной жизни, но и в жизни в целом.

Заключение

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

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

Монография дает возможность обучающимся изучить основные научные принципы формирования компетенций саморазвития и самоорганизации эффективной учебно-профессиональной деятельности, приемы, способы, технологии проектирования и прогнозирования собственного поведения. Эти знания помогут осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность психолога, продуктивно взаимодействовать с педагогами, учениками и их родителями.

Мы надеемся, что данная работа будет мотивировать будущего специалиста на самостоятельную работу и актуализирует его стремление к теоретической и практической деятельности, которая, несомненно, сложна, но вместе с тем и чрезвычайно увлекательна!

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская, К. А.* О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Наука, 1973. 288 с. Текст: непосредственный.
2. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 301 с. Текст: непосредственный.
3. *Анисимов, О. С.* Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: (Творчество и культура мышления): диссертация ... доктора психологических наук / Олег Сергеевич Анисимов. Москва, 1994. 186 с. Текст: непосредственный.
4. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. Москва: Высш. шк., 1980. 368 с. Текст: непосредственный.
5. *Ахметжанова, Г. В.* Психолого-педагогическое взаимодействие в условиях дистанционного обучения: учебно-методическое пособие / Г. В. Ахметжанова, Т. В. Емельянова, Д. Р. Абиева. Тольятти: Изд-во Тольятт. гос. ун-та, 2021. 83 с. Текст: непосредственный.
6. *Бабанский, Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. Москва: Знание, 1981. 96 с. Текст: непосредственный.
7. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: перевод с английского / Р. Бернс. Москва: Прогресс, 1986. 421 с. Текст: непосредственный.
8. *Бернштейн, Н. А.* Избранные труды по биомеханике и кибернетике: учебное пособие / Н. А. Бернштейн. Москва: СпортАкадемпресс, 2001. 295 с. Текст: непосредственный.
9. *Блауберг, И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. Москва: Наука, 1973. 270 с. Текст: непосредственный.
10. *Блинова, В. Л.* Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова. Казань: Изд-во Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2009. 222 с. Текст: непосредственный.
11. *Бодалев, А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. Москва: Флинта: Наука, 1998. 165 с. Текст: непосредственный.

12. *Большая энциклопедия психологических тестов* / авт.-сост. А. А. Карелин. Москва: Эксмо, 2007. 415 с. Текст: непосредственный.
13. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с. Текст: непосредственный.
14. *Брайнес, С. Н.* Проблемы нейрокибернетики и нейробионики / С. Н. Брайнес, В. Б. Свечинский. Москва: Медицина, 1968. 232 с. Текст: непосредственный.
15. *Быков, А. В.* Становление волевой регуляции в онтогенезе: учебное пособие / А. В. Быков, Т. И. Шульга. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 1999. 168 с. Текст: непосредственный.
16. *Вагапова, Н. А.* Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью: на примере учебной и профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата психологических наук / Наталья Александровна Вагапова. Казань, 1998. 213 с. Текст: непосредственный.
17. *Винер, Н.* Кибернетика и общество: перевод с английского / Н. Винер. Москва: АСТ, 2019. 287 с. Текст: непосредственный.
18. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1991. 480 с. Текст: непосредственный.
19. *Гарунов, М. Г.* Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. Москва: Знание, 1978. 315 с. Текст: непосредственный.
20. *Гастев, А. К.* Как надо работать / А. К. Гастев. Москва: [Б. и.], 1922. 48 с. Текст: непосредственный.
21. *Гинзбург, М. Р.* Психология личностного самоопределения: диссертация ... доктора психологических наук / Михаил Романович Гинзбург. Москва, 1996. 285 с. Текст: непосредственный.
22. *Граф, В.* Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. И. Ильясков, В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. 226 с. Текст: непосредственный.
23. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с. Текст: непосредственный.
24. *Деркач, А. А.* Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. ун-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с. Текст: непосредственный.

25. *Домбровецкая, Г.* Особенности учебной самоорганизации иностранных студентов: на примере польских студентов, обучающихся в СССР: диссертация ... кандидата педагогических наук / Гражина Домбровецкая. Ленинград, 1987. 243 с. Текст: непосредственный.

26. *Донцов, В. Н.* Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости: диссертация ... кандидата педагогических наук / Вадим Николаевич Донцов. Ленинград, 1977. 256 с. Текст: непосредственный.

27. *Дружинин, В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. Москва: Per Se, 2005. 135 с. Текст: непосредственный.

28. *Дьюи, Дж.* Школа и общество: перевод с английского / Дж. Дьюи. Калуга: [Б. и.], 1920. 40 с. Текст: непосредственный.

29. *Егорова, Т. А.* Психологические основы формирования организованности студентов, будущих учителей: диссертация ... кандидата психологических наук / Татьяна Алексеевна Егорова. Москва, 1994. 153 с. Текст: непосредственный.

30. *Елканов, С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. Москва: Просвещение, 1989. 189 с. Текст: непосредственный.

31. *Ермолаева, Е. П.* Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2008. 346 с. Текст: непосредственный.

32. *Заенутдинова, Н. А.* Формирование готовности к самореализации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: диссертация ... кандидата педагогических наук / Наталья Анатольевна Заенутдинова. Магнитогорск, 2000. 159 с. Текст: непосредственный.

33. *Засорина, Л. Н.* Пути и средства формирования учебной самоорганизации / Л. Н. Засорина, В. Д. Петунов. Текст: непосредственный // Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов: сборник научных трудов. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. ун-та, 1988. С. 105–113.

34. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с. Текст: непосредственный.

35. *Зиновьев, С. И.* Учебный процесс в высшей школе / С. И. Зиновьев. Москва: Высш. шк., 1988. 291 с. Текст: непосредственный.

36. *Иоганзен, Б. Г.* Научная организация самостоятельной работы студентов / Б. Г. Иоганзен. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ин-та, 1970. 39 с. Текст: непосредственный.

37. *История педагогики и образования.* От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Сфера, 2001. 512 с. Текст: непосредственный.

38. *Ишков, А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. Москва: Изд-во Ассоц. строит. вузов, 2004. 224 с. Текст: непосредственный.

39. *Йоманс, Т.* Практические занятия по психосинтезу: перевод с английского / Т. Йоманс. Санкт-Петербург: Гармония, 1993. Вып. 1. 51 с. Текст: непосредственный.

40. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. Москва: Педагогика, 1982. 704 с. Текст: непосредственный.

41. *Конопкин, О. А.* Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 42–52.

42. *Контур управления:* учебное пособие: перевод с английского. Жуковский: Изд-во Межд. ин-та менеджмента ЛИНК, 2005. 82 с. Текст: непосредственный.

43. *Копеина, Н. С.* Самоорганизация в становлении индивидуальности / Н. С. Копеина. Текст: непосредственный // Интегральное исследование индивидуальности: Теоретические и педагогические аспекты: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Б. А. Вяткин. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1988. С. 50–59.

44. *Кулюткин, Ю. Н.* Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Москва: Педагогика, 1977. 152 с. Текст: непосредственный.

45. *Кушелев, В. А.* Проблема самоорганизации субъекта деятельности / В. А. Кушелев. Текст: непосредственный // Самоорганизация в природе и обществе / отв. ред. В. Д. Комаров, В. Н. Михайловский. Ленинград: Наука, 1988. С. 175–177.

46. *Леонтьев, А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. Москва: Просвещение, 1971. 453 с. Текст: непосредственный.

47. *Ляудис, В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис. Текст: непосредственный // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сборник научных трудов / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. Москва: Наука, 1980. С. 37–52.

48. *Магаева, М. В.* Организация самостоятельной работы студентов в вузах Нидерландов / М. В. Магаева, А. Ф. Плеханова. Москва: [Б. и.], 2005. 46 с. Текст: непосредственный.

49. *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие / В. Г. Маралов. 2-е изд. Москва: Академия, 2004. 251 с. Текст: непосредственный.

50. *Маслоу, А.* Мотивация и личность: перевод с английского / А. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1998. 384 с. Текст: непосредственный.

51. *Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения* / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов. Новосибирск: [Б. и.], 1991. 74 с. Текст: непосредственный.

52. *Милорадова, Н. Г.* Психология и педагогика: учебник / Н. Г. Милорадова. Москва: Гардарики, 2005. 334 с. Текст: непосредственный.

53. *Моисеева, О. Ю.* Психодиагностика индивидуальных особенностей личности: учебное пособие / О. Ю. Моисеева. Владивосток: Изд-во Мор. гос. ун-та им. Г. И. Невельского, 2002. 230 с. Текст: непосредственный.

54. *Молибог, А. Г.* Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. Минск: Высш. шк., 1975. 296 с. Текст: непосредственный.

55. *Мудрик, А. В.* Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А. В. Мудрик. Москва: Знание, 1983. 96 с. Текст: непосредственный.

56. *Низамов, Р. А.* Активизация учебной деятельности учащихся / Р. А. Низамов. Казань: Татар. кн. изд-во, 1989. 64 с. Текст: непосредственный.

57. *О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года:* приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. № 393. URL: docs.cntd.ru/document/901816019. Текст: электронный.

58. *Основы* вузовской педагогики: учебное пособие для студентов университетов / отв. ред. Н. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 311 с. Текст: непосредственный.

59. *Панкратов, В. Н.* Искусство управлять собой: практическое руководство / В. Н. Панкратов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 247 с. Текст: непосредственный.

60. *Пантилеев, С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система: спецкурс / С. Р. Пантилеев. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. 109 с. Текст: непосредственный.

61. *Пароходов, Ю. Н.* Метод анализа и рационализации учебной деятельности студента как средство самоуправления ею: на материале младших курсов технических вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук / Юрий Николаевич Пароходов. Ленинград, 1987. 246 с. Текст: непосредственный.

62. *Педагогика* / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 2002. 604 с. Текст: непосредственный.

63. *Пейсахов, Н. М.* Практическая психология: (Научные основы) / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. 120 с. Текст: непосредственный.

64. *Пейсахов, Н. М.* Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н. М. Пейсахов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1974. 254 с. Текст: непосредственный.

65. *Психологическая служба в вузе* / ред. Н. М. Пейсахов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. 240 с. Текст: непосредственный.

66. *Птицына, О. Н.* Особенности самоорганизации якутских студентов в учебной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ольга Николаевна Птицына. Якутск, 1995. 152 с. Текст: непосредственный.

67. *Пушкин, В. Г.* Философское значение кибернетических принципов самоорганизации: диссертация ... доктора философских наук / Владимир Георгиевич Пушкин. Ленинград, 1979. 377 с. Текст: непосредственный.

68. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 705 с. Текст: непосредственный.

69. *Рузавин, Г. И.* Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения / Г. И. Рузавин. Текст: непосредственный // Свободная мысль. 1993. № 17/18. С. 51–62.

70. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Изд-во Православ. Свято-Тихон. гуманитар. ун-та, 2013. 395 с. Текст: непосредственный.

71. *Сосновский, Б. А.* Лабораторный практикум по общей психологии: учебно-методическое пособие для студентов-заочников педагогических институтов / Б. А. Сосновский; под ред. В. М. Гамезо. Москва: Просвещение, 1979. 156 с. Текст: непосредственный.

72. *Уманский, Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие / Л. И. Уманский. Москва: Просвещение, 1980. 160 с. Текст: непосредственный.

73. *Усманов, С. М.* К изучению передового опыта по планированию и организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов / С. М. Усманов. Текст: непосредственный // Подготовка учителя в условиях непрерывного образования / науч. ред. К. Ш. Ахияров. Уфа: Башк. кн. изд-во, 1989. С. 201–206.

74. *Усова, А. В.* Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. Москва: Знание, 1987. 80 с. Текст: непосредственный.

75. *Устинова, Я. О.* Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук / Яна Олеговна Устинова. Челябинск, 2000. 191 с. Текст: непосредственный.

76. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений в 11 томах / К. Д. Ушинский. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2: Педагогические статьи (1857–1861 гг.). 657 с. Текст: непосредственный.

77. *Философский энциклопедический словарь* / ред.-сост. Е. Ф. Губский. Москва: ИНФРА-М, 1997. 575 с. Текст: непосредственный.

78. *Формирование интереса к учению у школьников* / под ред. А. К. Марковой. Москва: Педагогика, 1986. 191 с. Текст: непосредственный.

79. *Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие* / под ред. З. А. Решетовой. Москва: ЮНИТИ: Единство, 2002. 344 с. Текст: непосредственный.

80. *Франкл, В.* Психотерапия и экзистенциализм. Избранные труды по логотерапии: перевод с английского и немецкого / В. Франкл. Москва: Изд-во Ин-та общегуманитар. исслед., 2015. 192 с. Текст: непосредственный.

81. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла: перевод с английского и немецкого / В. Франкл. Москва: Прогресс, 1990. 367 с. Текст: непосредственный.

82. *Цагарелли, Ю. А.* Системная диагностика человека и развитие психических функций: учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. Казань: Познание, 2009. 491 с. Текст: непосредственный.

83. *Цветкова, Т. К.* Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США / Т. К. Цветкова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 149–155.

84. *Чудина, Е. Е.* Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук / Елена Ефимовна Чудина. Волгоград, 2002. 130 с. Текст: непосредственный.

85. *Шакуров, Р. Х.* Перестройка управления: психологический аспект / Р. Х. Шакуров. Киев: Знание, 1988. 48 с. Текст: непосредственный.

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

87. *Шульга, Е. Н.* Биогерменевтика, или Как мы понимаем природу – новый подход к экологии человека / Е. Н. Шульга. Текст: непосредственный // Философские науки. 2017. № 5. С. 82–97.

88. *Шульга, Т. И.* Становление волевой регуляции в онтогенезе: диссертация ... доктора психологических наук / Татьяна Ивановна Шульга. Москва, 1994. 318 с. Текст: непосредственный.

89. *Шульц, И. Г.* Аутогенная тренировка / И. Г. Шульц; пер. с нем. С. Л. Дземешкевич. Москва: Медицина, 1985. 31 с. Текст: непосредственный.

90. *Энциклопедия* практического самопознания / сост. А. И. Красило. Москва: Междунар. пед. акад., 1994. 347 с. Текст: непосредственный.

91. *Honey, P.* The manual of learning styles / P. Honey, A. Mumford. Maidenhead: Peter Honey, 1992. 84 p. Text: print.

92. *Kolb, D. A.* Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. A. Kolb. New Jersey: Prentice Hall, 1984. 256 p. Text: print.

93. *Long, B.* The self Social Symbols Tasks / B. Long, R. Ziller, R. Henderson. New York: Pergamon Press, 1968. 205 p. Text: print.

94. *Wallas, G.* The art of Thought / G. Wallas. New York: Harcourt, Brace & Company, 1926. 214 p. Text: print.

Список рекомендуемой литературы

Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. Москва: Академия, 1996. 224 с. Текст: непосредственный.

Айсмонтас, Б. Б. Общая психология: схемы / Б. Б. Айсмонтас. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2003. 287 с. Текст: непосредственный.

Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. 3-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. 431 с. Текст: непосредственный.

Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1969. 380 с. Текст: непосредственный.

Анастаси, А. Психологическое тестирование: перевод с английского / А. Анастаси. Москва: Педагогика, 1982. 295 с. Текст: непосредственный.

Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию стандартов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с. Текст: непосредственный.

Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 1979. 423 с. Текст: непосредственный.

Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. Москва: Совершенство, 1997. 298 с. Текст: непосредственный.

Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные психологические труды / А. А. Бодалев. 2-е изд., перераб. Москва: Изд-во Межд. пед. акад., 1995. 324 с. Текст: непосредственный.

Бодров, В. А. Личностные особенности педагогов и профессиональная эффективность / В. А. Бодров, Н. Ф. Лукьянова. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 43–47.

Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1984. 175 с. Текст: непосредственный.

Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: Педагогика, 1998. 356 с. Текст: непосредственный.

Гозман, Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. Москва: Рос. пед. агентство, 1995. 43 с. Текст: непосредственный.

Головей, Л. А. Психологическая служба в школе / Л. А. Головей, Н. А. Грищенко. Ленинград: Знание, 1987. 30 с. Текст: непосредственный.

Дорфман, Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии / Л. Я. Дорфман. Москва: Смысл: Академия, 2005. 287 с. Текст: непосредственный.

Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 318 с. Текст: непосредственный.

Дьяконов, Г. В. Психология педагогического общения / Г. В. Дьяконов. Кировоград: Модек, 1992. 356 с. Текст: непосредственный.

Зайверт, Л. Й. Ваше время – в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время: перевод с немецкого / Л. Й. Зайверт. Москва: Инфра-М, 1995. 265 с. Текст: непосредственный.

Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 125 с. Текст: непосредственный.

Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 245 с. Текст: непосредственный.

Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 384 с. Текст: непосредственный.

Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. Москва: Академия, 1996. 346 с. Текст: непосредственный.

Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с. Текст: непосредственный.

Инновационное обучение: стратегии и практика: материалы 1-го научно-практического семинара, Сочи, 3–10 окт. 1993 г. / под ред. В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. 356 с. Текст: непосредственный.

Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. Москва: Педагогика, 1981. 200 с. Текст: непосредственный.

Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Н. Карандашев. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 245 с. Текст: непосредственный.

Кедров, Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров. Москва: Просвещение, 1961. 324 с. Текст: непосредственный.

Клюева, Н. В. Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. Москва: Сфера, 2000. 185 с. Текст: непосредственный.

Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. Москва: Наука, 1988. 193 с. Текст: непосредственный.

Крайг, Р. Психология развития: перевод с английского / Р. Крайг. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с. Текст: непосредственный.

Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1999. 431 с. Текст: непосредственный.

Кудрявцев, Т. В. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / Т. В. Кудрявцев. Дубна: Управ. дошкольного образования, 1997. 245 с. Текст: непосредственный.

Ларионова, М. В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М. В. Ларионова. Москва: Изд-во Гос. ун-та Высш. шк. экономики, 2004. 273 с. Текст: непосредственный.

Литвак, М. Е. Профессия – психолог / М. Е. Литвак. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 350 с. Текст: непосредственный.

Лурия, А. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук / А. Р. Лурия. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1977. № 9. С. 23–27.

Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. Москва: Просвещение, 1993. 193 с. Текст: непосредственный.

Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. Москва: Педагогика, 1972. 206 с. Текст: непосредственный.

Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. Москва: Знание, 1998. 253 с. Текст: непосредственный.

Морено, Дж. Театр спонтанности: перевод с английского / Дж. Морено. Красноярск: [Б. и.], 1993. 125 с. Текст: непосредственный.

Наблюдение и наблюдательность: программы подготовки практического психолога для системы образования / сост. Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Образование, 1994. 102 с. Текст: непосредственный.

Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов вузов: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: ВЛАДОС, 1995. Кн. 1. Общие основы психологии. 378 с. Текст: непосредственный.

Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. Москва: Просвещение, 1996. 351 с. Текст: непосредственный.

Одаренные дети: перевод с английского / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 381 с. Текст: непосредственный.

Ольшанский, В. Б. Практическая психология для учителей / В. Б. Ольшанский. Москва: Онега, 1994. 264 с. Текст: непосредственный.

Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 278 с. Текст: непосредственный.

Педагогическая психология: учебник для студентов вузов / под ред. Н. В. Ключевой. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2003. 398 с. Текст: непосредственный.

Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. Москва: Мысль, 1972. 216 с. Текст: непосредственный.

Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. Москва: Педагогика, 1976. 280 с. Текст: непосредственный.

Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. 176 с. Текст: непосредственный.

Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Знание, 1997. 274 с. Текст: непосредственный.

Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна; Ин-т практ. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с. Текст: непосредственный.

Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Изд-во Акад. пед. образования, 1997. 511 с. Текст: непосредственный.

Психогимнастика в тренинге: каталог / под ред. Н. Ю. Хрящевой. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 250 с. Текст: непосредственный.

Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. Москва: Знание, 1983. 794 с. Текст: непосредственный.

Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ, 2004. 479 с. Текст: непосредственный.

Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. К. А. Абульхановой. Москва: Совершенство, 1998. 318 с. Текст: непосредственный.

Реан, А. А. Психология педагогической деятельности: (Проблемный анализ) / А. А. Реан. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994. 81 с. Текст: непосредственный.

Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащегося / А. А. Реан. Москва: Высш. шк., 1990. 79 с. Текст: непосредственный.

Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 409 с. Текст: непосредственный.

Рогов, Е. Н. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. Н. Рогов. Москва: ВЛАДОС, 1995. 527 с. Текст: непосредственный.

Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: перевод с английского / К. Р. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. 479 с. Текст: непосредственный.

Роджерс, К. Р. Творчество как усиление себя: перевод с английского / К. Р. Роджерс. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 36–43.

Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, П. С. Подымова. Москва: Магистр, 1997. 221 с. Текст: непосредственный.

Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2002. 660 с. Текст: непосредственный.

Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. Москва: Аспект-пресс, 1995. 270 с. Текст: непосредственный.

Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 544 с. Текст: непосредственный.

Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Талызина. Москва: Академия, 2003. 473 с. Текст: непосредственный.

Тутышкин, Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью / Н. К. Тутышкин. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. 135 с. Текст: непосредственный.

Узнадзе, Д. Н. Психологические мотивации поведения человека / Д. Н. Узнадзе. Москва: Знание, 1989. 274 с. Текст: непосредственный.

Федорова, Е. Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию: диссертация ... кандидата педагогических наук / Елена Федоровна Федорова. Челябинск, 1999. 174 с. Текст: непосредственный.

Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. Москва: Педагогика, 1989. 364 с. Текст: непосредственный.

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

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

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

Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с. Текст: непосредственный.

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

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

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

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

Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1999. 284 с. Текст: непосредственный.

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

Ярошевский, М. Г. Психология творчества и творчество в психологии / М. Г. Ярошевский. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 34–46.

Методика изучения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель – изучение основных структурных компонентов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, освоение способов их диагностики.

Задачи:

- 1) ознакомиться с методикой диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) интерпретировать полученные данные с учетом индивидуальных особенностей, проанализировать каждый компонент самоорганизации;
- 3) освоить навыки формирования самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Основные теоретические положения

Процесс самоорганизации характеризуется теми путями и способами, которые индивид выбирает для достижения целей своего развития. А. Д. Ишков с позиций личностно-деятельностного подхода проанализировал базовые структурно-функциональные модели процесса самоорганизации и выделил ее наиболее значимые функциональные компоненты, присутствующие в большинстве рассмотренных деятельностных моделей (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и коррекция), добавив к ним личностный компонент – волевые усилия [38].

Опросник разработан А. Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации. Он содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов, к которым относятся целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями [38].

Опросник
«Диагностика особенностей самоорганизации – 39» (ДОС – 39)

Инструкция

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

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

Текст опросника

1. У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни.
2. Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий.
3. Я систематически контролирую результаты своей деятельности.
4. Я могу действовать, невзирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению.
5. Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях.
6. Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях представляю результат ее осуществления.
7. Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я в первую очередь направляю свои усилия на их создание.
8. Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения собственного отношения к ситуации.
9. Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять.
10. К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени.
11. Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения.

12. Я составляю план работы на неделю, использую еженедельник, специальный блокнот и т. п.

13. Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными.

14. Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий.

15. Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности.

16. Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней.

17. Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты.

18. Я формулирую для себя цели, которые должен достичь в ближайшее время.

19. Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие мне добиться успеха, чтобы использовать их в дальнейшем.

20. Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели.

21. Я смущаюсь, когда нахожусь в центре внимания.

22. У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем занимаюсь.

23. В конце дня я анализирую, где и по каким причинам напрасно потерял время.

24. Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом.

25. Я обладаю таким качеством, как настойчивость.

26. Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации.

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

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

29. Я планирую свою работу на следующий день.

30. Я периодически провожу оценку своей деятельности.

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

32. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

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

34. Я контролирую все свои действия.

35. Неожиданности выбивают меня из колеи.

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

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

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

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

Таблица П.1

Бланк ответов

№	Балл	№	Балл	№	Балл	№	Балл
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30			

Обработка результатов

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

• *Шкала «Целеполагание»* (Ц/п): сумма баллов оценки следующих утверждений: 1+; 3+; 6+; 7+; 10+; 14+; 16+; 20+; 22+; 25+; 27+; 31+; 34+; 39+.

• *Шкала «Анализ ситуации»* (Ас): сумма баллов оценки следующих утверждений: 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 21+; 23+; 28+; 33+; 36+; 37+; 38+.

• *Шкала «Планирование»* (Пл): сумма баллов оценки следующих утверждений: 3+; 12+; 18+; 23+; 24+; 27+; 28+; 29+; 34+; 36+; 37+.

• *Шкала «Самоконтроль»* (С/к): сумма баллов оценки следующих утверждений: 2+; 3+; 13+; 16+; 17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+.

• *Шкала «Коррекция»* (Кор): сумма баллов оценки следующих утверждений: 5–; 9–; 14+; 15+; 21–; 25+; 26+; 27–; 32+; 35–.

• *Шкала «Волевые усилия»* (Ву): сумма баллов оценки следующих утверждений: 4+; 6+; 7+; 8+; 14+; 18+; 20+; 27–; 31+; 39+.

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

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

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

Таблица П.2

Перевод «сырых» баллов в стены

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

3. Отметьте полученные стены по каждой шкале в соответствующих ячейках профиля самоорганизации, соедините метки соседних шкал прямыми линиями (табл. П.3).

Таблица П.3

Профиль самоорганизации деятельности

Шкала	Стены									
	Низкий уровень		Уровень ниже среднего		Средний уровень		Уровень выше среднего		Высокий уровень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Целеполагание										
Анализ ситуации										
Планирование										
Самоконтроль										
Коррекция										
Волевые усилия										
Уровень самоорганизации										

Интерпретация результатов

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

Результаты по шкале «*Анализ ситуации*» отражают уровень развития навыков выявления и оценки обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели.

Результаты по шкале «*Планирование*» отражают уровень развития навыков планирования собственной деятельности.

Результаты по шкале «*Самоконтроль*» отражают уровень развития навыков контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний.

Результаты по шкале «*Коррекция*» отражают уровень развития навыков коррекции 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*» отражают уровень развития навыков регуляции 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*» отражают общий уровень развития навыков самоорганизации деятельности: чем выше показатели, тем более высоким уровнем самоорганизации обладает данный человек.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

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

Наблюдение как метод диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

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

Задачи:

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

Основные теоретические положения

Наблюдение является одним из основных методов эмпирического психологического исследования, предполагает целенаправленное, систематичное восприятие психических явлений для изучения их смысла и специфических изменений в определенных условиях. В рамках данного метода задействуются процессы теоретического мышления (замысел, система методических приемов, осмысление и контроль результатов) и количественные методы (шкалирование, табулирование, анализ и пр.).

Метод наблюдения широко применяется в различных областях психологии, когда особое значение имеет фиксация особенностей естественного поведения человека в привычных для него условиях, когда вмешательство экспериментатора нарушает процесс взаимодействия индивида со средой. Объект наблюдения не ощущает себя таковым, как правило, ведет себя свободно. Результаты метода становятся важнейшей дополнительной информацией для исследователя, помогают получить целостную картину происходящего.

Недостатки метода обусловлены тем, что трудно предвидеть и зафиксировать все изменения ситуации, в которой осуществляется наблюдение, невозможно их контролировать. Невольно наблюдатель выделяет в ней самые важные, с его точки зрения, элементы, бессознательно игнорируя другие. Недостатком является и трудоемкость метода.

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

Методика «Самофотография рабочего дня»

Методика «Самофотография рабочего дня» может применяться при изучении эффективности и оптимальности профессиональной деятельности. Самонаблюдение по этой методике состоит в том, что наблюдатель отмечает в протоколе все виды своих занятий, фиксирует по времени моменты их смены. Примером категоризированного протокола наблюдений за трудовым поведением человека во времени является хронокарта, разработанная А. К. Гастевым для изучения утомления работников, студентов и т. д. [20]. Измерение временных параметров деятельности позволяет многое объяснить на основе сведений о длительности разных операций и о том, в какой последовательности они выполняются в течение рабочего дня: можно выделить преобладающий тип трудовой нагрузки, дать психофизиологическую характеристику системы функций, с помощью которых осуществляется данная трудовая деятельность. Чередование видов занятий по времени является важной составляющей планирования и организации труда.

Фотография рабочего времени – это наблюдение, измерение и последовательная запись всех затрат времени на протяжении какого-либо периода.

Объектом фотографии могут быть люди, машины или производственный процесс в целом. Если объектом наблюдения выступает

один человек (рабочий, студент и пр.), то фотография рабочего времени является индивидуальной, а если несколько людей – групповой. Когда же затраты рабочего времени фиксируются самим индивидом (в данном исследовании – студентом), имеет место самофотография рабочего времени с целью определения продолжительности отдельных работ, фактического фонда времени, установления соотношения между отдельными видами временных затрат для дальнейшего рационального планирования деятельности.

Фотография рабочего времени проводится в три этапа:

1. Наблюдение (в данном исследовании – самонаблюдение) и изучение всех затрат времени. Результаты фиксируются в специальных учетных листах – хронокартах, дающих полную картину затрат времени в течение дня. Самый оптимальный вариант – почасовая регистрация разных видов трудовой активности, чрезмерная детализация не улучшает учет, он становится громоздким и сложным, теряется наглядность, требуется много времени для обработки полученных результатов.

2. Анализ результатов наблюдения (самонаблюдения): составление таблицы суточного бюджета времени, оценка режима труда и отдыха, продолжительности и смены занятий. Технические приемы и средства анализа берутся из арсенала математической статистики и графических методов.

3. Заключение: рекомендации по рационализации деятельности, планированию рабочего времени.

Инструкция составления хронограмм

Хронокарта – графическое представление различных видов трудовой активности. При ее заполнении наблюдатель записывает работу, которой он занят, или состояние, в котором находится. Напротив того или иного вида деятельности (статьи времени) заштриховываются клетки, соответствующие времени, в течение которого данная деятельность осуществлялась. В зависимости от цели исследования категории наблюдения могут быть более или менее дробными. Точность измерения по времени составляет либо 1 ч, либо 30 мин (табл. П.4).

Таблица П.4

Пример составления хронокарты

Вид деятельности (статья времени)	Время																							
	00:00	01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00	08:00	09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00
Сон	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Подъем и уборка постели									■															
Приготовление завтрака								■																
Просмотр телевизора										■														
Зарядка											■													
Приготовление обеда												■												
Подготовка к занятиям													■											
Поездка в университет														■										
Занятия															■									
Поездка домой																■								
Ужин и общение с близкими																					■			
Отдых																						■		

Анализ хронокарты (интерпретация результатов)

С помощью хронокарты составляется суточный бюджет времени. Он представляет собой соотношение времени, затраченного на разные виды занятий и отдыха, выраженного в часах, минутах, процентах (табл. П.5).

Таблица П.5

Пример суточного бюджета времени

Отдых пассивный	Время, ч	Отдых активный	Время, ч	Академическая деятельность	Время, ч	Вспомогательная деятельность	Время, ч
Просмотр телевизора	1	Зарядка	1	Занятия	4	Подъем и уборка постели	1
Сон	8	Общение с близкими	1			Приготовление завтрака	1
Отдых	2					Приготовление обеда	1
						Подготовка к занятиям	1
						Поездка в университет	1
						Поездка домой	1
Σ	11 (45,8 %)		2 (8,6 %)		4 (18,6 %)		6 (27,0 %)

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

- выделить крупные виды деятельности и состояния;
- подсчитать по видам деятельности суммарное время;
- вычислить среднее время в часах (минутах), представить результат в процентах.

На основании суточного бюджета времени проводится анализ режима труда и отдыха, смены занятий, выявляются плюсы и минусы использованного времени.

По завершении работы делаются выводы и составляются рекомендации по оптимизации временных ресурсов.

Домашнее задание

Заполните хронокарту своих временных затрат (см. табл. П.4).

Выполните следующие задания:

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте метод наблюдения, его возможности и ограничения для диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.
2. Какие условия необходимо выполнить наблюдателю для минимизации влияния на полученные результаты посторонних неконтролируемых факторов?
3. Опишите особенности фиксации, обработки и интерпретации результатов наблюдения и самонаблюдения.
4. Какие общепсихологические методы применяются для диагностики самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов?

Диагностика стиля учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель – изучение основных структурных компонентов стиля учебно-профессиональной деятельности, освоение способов его диагностики.

Задачи:

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

Основные теоретические положения

Человек учится гораздо успешнее и легче, если у него сформирован свой индивидуальный стиль учебной деятельности, соответствующий природным данным. Его становление позволяет студентам найти собственные специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям. И не только к ним, поскольку будущая профессиональная деятельность формируется в составе актуальной учебно-профессиональной.

Опросник стилей деятельности (*Learning Styles Questionnaire, LSQ*) разработан в 1992 г. английскими психологами П. Хони и А. Мэмфордом [91]. Методика базируется на модели обучения Д. Колба и позволяет определить, какой этап (стиль) преобладает в деятельности человека. Опросник адаптирован А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой, текст приведен с некоторыми изменениями.

Опросник стилей деятельности СД-36

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 де-

тельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибальной шкале, запишите результат в бланк ответов (табл. П.6).

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

Текст опросника

1. В обсуждениях стараюсь придерживаться сути дела и избегать пространных рассуждений.

2. Испытываю дискомфорт, если вынужден выполнять работу в спешке.

3. Обычно точно знаю, что правильно, а что неправильно, что хорошо, а что плохо.

4. Порой действую без учета возможных последствий.

5. Придерживаюсь установленных процедур и правил, пока они эффективны.

6. Предпочитаю принимать решения осторожно, взвесив несколько альтернативных вариантов.

7. Легкомысленные, несерьезные люди меня обычно раздражают.

8. Считаю, что формальные процедуры и правила ограничивают людей.

9. Новые, интересные идеи стремлюсь немедленно реализовать на практике.

10. Уделяю пристальное внимание деталям, прежде чем прийти к какому-либо заключению.

11. Склонен общаться, соблюдая дистанцию, и поддерживать несколько формальные отношения с коллегами.

12. Полагаю, что действия, основанные на чувствах, являются столь же здравыми, как и действия, основанные на обдумывании и анализе.

13. Ориентирован в первую очередь на завершение запланированной работы.

14. Осторожен, не делаю слишком поспешных выводов.

15. Не терплю неупорядоченности и предпочитаю все «увязывать» в согласованные схемы.

16. Предпочитаю реагировать на события спонтанно и гибко.

17. Меня обычно привлекают конкретные приемы и техники, непосредственно реализуемые на практике.

18. В дискуссиях нравится наблюдать за поведением других участников.

19. Склонен соотносить свои действия с некоторыми общими принципами.

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

21. Предпочитаю оценивать идеи по практической пользе от них.

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

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

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

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

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

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

28. Много и ярко говорю.

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

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

31. Стараюсь избегать обсуждения субъективных или неоднозначных тем.

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

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

34. В целом охотнее слушаю, чем говорю.

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

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

Таблица П.6

Бланк ответов

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

Обработка результатов

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов в каждом столбце и запишите результат в свободную ячейку справа от ячейки «Итого» («Итого П» – степень проявленности стиля «Прагматик»; «Итого Р» – степень проявленности стиля «Рефлексирующий»; «Итого Т» – степень проявленности стиля «Теоретик»; «Итого Д» – степень проявленности стиля «Деятель») (см. табл. П.6).

2. С помощью табл. П.7 переведите полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (децили), группируемые по принципу равенства накопленных частот, запишите результат в нижнюю свободную ячейку бланка ответов (см. табл. П.6).

Таблица П.7

Перевод «сырых» баллов в децили

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

3. Разместите полученные результаты по каждому стилю на соответствующих осях диаграммы «Профиль стилей деятельности» и соедините их прямыми линиями, построив четырехугольник с вершинами на осях (рис. П.1).



Рис. П.1. Профиль стилей деятельности

Описание стилей деятельности

Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Он быстро и полностью включается в любую деятельность («легко на подъем»), открыт, доброжелателен и полон энтузиазма. Такие люди 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 испробованное им быстро надоедает. Деятели умеют общаться, легко взаимодействуют с другими людьми. Обучаются через конкретную деятельность методом проб и ошибок. Обучающиеся-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, методичная работа быстро им надоедает, они часто становятся лидерами, чтобы двигаться вперед. Их лозунг: «Я хочу сделать это».

Рефлексирующий – осторожный, методичный интроверт, живущий по принципу «ожидай и смотри». Обычно стремится не проявлять активности, чтобы иметь возможность тщательно обдумать си-

туацию и рассмотреть ее с разных точек зрения. Для своих размышлений он использует информацию, которую собирает самостоятельно или получает от других людей. Скрупулезный подбор и анализ опытных данных имеет для Рефлексирующих индивидов основное значение, поэтому они часто откладывают принятие окончательного решения до последнего момента. Прежде чем начать действовать, они предпочитают рассмотреть все нюансы и подтексты. Обучающиеся-Рефлексирующие не дают ответ, который приходит в голову первым, они ищут больше информации и пытаются размышлять, часто не понимают, что нужно делать, поэтому советуются с другими людьми, пытаясь узнать их мнение. Их лозунг: «Я хочу подумать об этом».

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

Прагматик – практичный, целесообразно действующий реалист. Он ищет возможности практического применения идей, теорий и методов, быстро и уверенно работает над идеями, которые его привлекли. Таким людям нравится, когда им показывают, как что-то нужно делать, Прагматики сразу пытаются применить новые знания на практике. Важным для них является поиск наиболее эффективного пути осуществления того, что они узнали. Не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, проявляют себя как практичные люди, которые любят принимать конкретные решения. Прагматики энергичны, нетерпеливы, новые проблемы они рассматривают как очередные возможности для движения вперед. Их лозунг: «Я хочу найти наилучший путь».

Вопросы и задания для самостоятельной работы

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

Диагностика смысловых базовых установок

Цель – изучение основных структурных компонентов смысловых базовых установок учебно-профессиональной деятельности, освоение способов их диагностики.

Задачи:

- 1) ознакомиться с методикой диагностики смысловых базовых установок учебно-профессиональной деятельности студентов;
- 2) интерпретировать полученные данные с учетом индивидуальных особенностей, проанализировать каждую базовую установку;
- 3) освоить навыки осознания закономерностей регулятивного действия смысловых базовых установок с целью оптимизации процесса обучения.

Основные теоретические положения

В опроснике «Смысловые базовые установки» рассматриваются семь базовых смысловых установок, которые в случае их неадекватности могут существенно осложнить жизнь человека. Методика позволяет выявить:

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

Известный опросник «Смысловые базовые установки» А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой является адаптацией методики «Шкала дисфункциональности» Д. Бернса [7]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

Опросник «Смысловые базовые установки»

Инструкция

Опросник позволяет выявить Ваши базовые смысловые установки. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в представлениях и поведении людей (табл. П.8). Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или не-

согласия с ним по приведенной ниже пятибалльной шкале, запишите результат в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на бланке ответов (табл. П.9).

- 2 – не согласен полностью; 1 – согласен частично;
 –1 – не согласен частично; 2 – согласен полностью.
 0 – нейтрален;

Таблица П.8

Текст опросника

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

Окончание табл. П.8

1	2
25	Я расстраиваюсь, когда совершаю ошибки
26	Если я хороший супруг, то моя половина обязана меня любить
27	Если поведение ребенка не соответствует принятым нормам, то это вина родителей
28	Мое счастье зависит от моей судьбы
29	Мое чувство собственного достоинства зависит от мнения окружающих
30	Одинокие люди несчастны
31	Если я не справляюсь с работой, значит, я не сложился как личность
32	Не ставя перед собой максимально возможных целей, я обязательно скачусь вниз
33	Если я хорошо отношусь к кому-нибудь, то и он должен отвечать мне тем же
34	Я должен уметь помочь каждому
35	Люди, на которых лежит печать успеха (хороший внешний вид, социальный статус, благосостояние или слава), обычно более счастливы, чем те, у кого этого нет

Таблица П.9

Бланк ответов

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

Обработка результатов

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

2. С помощью табл. П.10 переведите полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (стены) и запишите результат в нижнюю свободную ячейку соответствующего столбца (см. табл. П.9).

Таблица П.10

Перевод «сырых» баллов в стены

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

3. Отметьте полученные стены по каждой шкале в соответствующих ячейках личностного профиля, соедините метки соседних шкал прямыми линиями (табл. П.11).

Таблица П.11

Личностный профиль смысловых базовых установок

Шкала	Стены									
	Опасно низкий уровень		Низкий уровень		Адекватный уровень		Высокий уровень		Опасно высокий уровень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Шкала I										
Шкала II										
Шкала III										
Шкала IV										
Шкала V										
Шкала VI										
Шкала VII										

Интерпретация результатов

Шкала I «Вербальная зависимость» оценивает тенденцию человека ставить свое самоуважение в зависимость от мнения окружающих. *Адекватный результат* показывает, что данная зависимость

у испытуемого находится в пределах нормы, у него здоровое чувство собственного достоинства, нормальная реакция на критику и одобрение. Замечания могут быть ему неприятны, но они не снижают его самооценки. Похвала может его порадовать, но она не играет значимой роли в самоуважении.

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

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

Шкала II «Эмоциональная зависимость» оценивает зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей. *Адекватный результат* показывает, что данная зависимость у испытуемого находится в пределах нормы. Такому человеку важна эмоциональная поддержка со стороны близких людей, но ему не чужды чувства любви и уважения к самому себе, он интересуется многими аспектами жизни и поэтому не связан по рукам и ногам чувствами окружающих. Он относится к поддержке других как к желаемому, но не необходимому явлению. Все это притягивает к нему людей, которые хорошо себя чувствуют рядом с ним.

Высокий результат – показатель того, что человек эмоционально зависим. Он не хочет самостоятельно нести ответственность за свои чувства, настойчиво требует любви и внимания и, когда не получает их, мгновенно теряет уверенность, чувствуя себя как рыба без воды. «Ты испортил(а) мне настроение!» – его обычная фраза. Такой человек часто соглашается на подчинение и будет терпеть унижение,

боясь, что его отвергнут. Результат такого поведения – потеря уважения. Эмоционально зависимые люди обременительны для окружающих и поэтому часто остаются в одиночестве. При желании ими легко манипулировать.

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

Шкала III «Зависимость от достижений» оценивает зависимость самооценки человека от его успехов. *Адекватный результат* показывает, что данная зависимость у испытуемого находится в пределах нормы. Он получает удовлетворение от работы, которая является для него не единственным способом поддержания самоуважения и самооценки. Такой человек может реализовать себя в других сферах жизнедеятельности. Быть продуктивным и многого достигать в работе, безусловно, приятно, но нет необходимости заслуживать любовь и уважение изнурительным трудом, успех и слава счастья не гарантируют.

Высокий результат указывает на зависимость человека от собственных достижений. Он не просто привязан к работе, все его радости связаны с успехами в делах; свои творческие результаты считает залогом счастья и надеется его достичь, приложив лишь немного больше усилий. При успешной карьере такой человек становится трудоголиком, который в случае неудач впадает в депрессию, поскольку другие источники получения удовольствия у него отсутствуют. Если он не может продолжать работу (уходит в отставку, на пенсию или заболевает), то у него возникает опасность эмоционального срыва (чувство ненужности).

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

Шкала IV «Требовательность к себе» оценивает склонность человека к безупречности. *Адекватный результат* указывает на умеренную требовательность респондента к себе. Такой человек способен ставить разумные цели и испытывать удовольствие от самого процесса ее достижения. Он понимает, что не обязан быть выдающимся во всем и не должен постоянно стараться стать им, не боится ошибок, рассматривая их как прекрасную возможность чему-то научиться, самосовершенствоваться. Может показаться парадоксальным,

но человек с умеренной требовательностью, скорее всего, гораздо продуктивнее своих идеальных партнеров.

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

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

Шкала V «Требовательность к другим» оценивает степень требовательности человека к окружающим его людям. *Адекватный результат* указывает на умеренную требовательность респондента к другим. Такой человек не считает, что жизнь и окружающие люди должны ему априори, поэтому старается сам достичь того, чего хочет, и часто этого добивается. Он понимает, что любой человек уникален и не существует причин, по которым судьба и люди должны подчиняться его желаниям, не требует от других совершенства и справедливости во всем, терпелив и настойчив, у него высокая способность противостоять жизненным трудностям. В результате такой человек чаще всего оказывается впереди других.

Высокий результат показывает, что требовательность респондента к другим крайне завышена и может доходить до деспотизма.

Такие люди хотят, чтобы окружающие встречали их с распростертыми объятиями, а еще лучше – по стойке «смирно» («Даст на копейку, а требует на рубль»). Чаще всего этого не происходит, и они чувствуют себя несчастными, часто жалуются во всеуслышание, но практически ничего не делают для разрешения своих проблем, много энергии тратят на свои расстройства, печали, недовольства. В результате от жизни получают все меньше и меньше.

Низкий результат характерен для людей, с которыми окружающие не считаются и, используя в своих целях, ничего не дают взамен. Как правило, такие люди не могут занимать руководящие должности, поскольку подчиненные игнорируют их.

Шкала VI «Ответственность за других» оценивает степень ответственности человека за окружающих его людей. При *адекватном результате* респондент понимает, что не может отвечать за все и всех. Он относится к людям как к равноправным партнерам, не опасаясь их несогласия и не контролируя их, не заставляя их придерживаться своей точки зрения, отношения строятся на взаимности, а не на зависимости. Это притягивает людей, которые прислушиваются к его идеям.

Высокий результат указывает на наличие гиперответственности у человека (познавательное искажение), он принимает на себя ответственность за не зависящие от него события, необоснованно обвиняет себя за проступки других людей, не находящихся под его контролем (взрослых детей, родных, близких и т. д.). Склонность считать себя центром Вселенной и приписывать себе ответственность за все происходящее делает его беспомощным и создает эмоциональные преграды, изолирует от окружающих, которых он стремится контролировать.

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

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

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

Низкий результат характерен для людей, которые не могут реалистично оценить ситуацию. Они опрометчиво считают, что все события их жизни зависят исключительно от них. В этом случае игнорируются внешние факторы и другие люди, что приводит к ошибкам и нарушению планов.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

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

Планирование и рационализация учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель – изучить способы рационализации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

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

Основные теоретические положения

В эффективной организации времени очень важную роль играет планирование. Сегодня существует множество средств, предназначенных для личного управления временем: ежедневники, еженедельники, календари, компьютерные программы и органайзеры. Универсального средства нет, каждый человек выбирает то, что подходит именно ему.

Планирование рекомендуется вести в рамках различных временных промежутков.

Планирование на год. У обучающихся деятельность в течение года (полугодия) планируется по дням недели. В годовой план целесообразно внести расписание учебных занятий, экзамены, каникулы, посещения секций, кружков, различных собраний, т. е. все основные регулярные дела, а также планируемые новые важные события. Появляющиеся в течение года занятия также отражаются в плане-графике. В конце каждого месяца невыполненные дела заносятся в свободные временные промежутки следующих месяцев. Таким образом, план-график служит обозримым средством учета и планирования времени, поиска резервов, более равномерного распределения работы. Так как жизнь обучающегося привязана к учебному графику, целесообразно вести планирование на полугодие.

Планирование на месяц. В месячный план-график сначала вносятся все дела из годового плана на данный месяц и распределяют их по дням, затем записывают те регулярные дела, которые из-за своей меньшей значимости не были отмечены ранее. Следующий шаг – распре-

деление не выполненных в предыдущем месяце задач. Также внимание обращается на список дел в годовом плане, которые не привязаны к датам, и на недавно возникшие задания. Возможно, потребуется пересмотр приоритетности дел с учетом их значения для достижения главных целей.

Планирование на неделю. План-график получает большую конкретность, поскольку необходимо оперировать не только днями недели, но и часами. Порядок действий аналогичен составлению плана на месяц. Из него в недельный план переписывают все отмеченные дела, распределяя их по дням и часам. Некоторые еженедельники выпускают в очень удобной форме: строки (часы) и столбцы (дни недели) с указанием числа месяца, иногда отводится место для списка дел, не имеющих пока точной даты выполнения, а также рубрики «Позвонить», «Написать», «Напомнить».

Планирование дня. План-график очередного дня составляется почти аналогичным образом. День – решающий отрезок времени, именно здесь чаще всего необходимо «жертвовать» важными делами ради срочных. Выписав все заранее запланированные, но невыполненные задания предыдущего дня, а также актуально возникшие задачи, следует оценить их приоритетность. Для планирования дня очень подходит еженедельник: с его помощью осуществляется перенос невыполненных дел, анализ и корректировка заданий на очередной день. Некоторые предпочитают пользоваться ежедневником. Гораздо лучше применять и тот, и другой. Ежедневник – полезный дополнительный инструмент. В нем виды деятельности расписаны подробно, выделено место для записи дел, точное время выполнения которых заранее не определено, а также есть специальная графа для записи предстоящих телефонных звонков. Главное достоинство ежедневника – специальное составление плана на предстоящий день с ориентацией на главные цели, что может привести к перераспределению дел, к отказу от менее важных. Приоритетность задач должна быть выделена особыми пометками. Не стоит забывать о малой обзорности ежедневника, поэтому его ведение следует сочетать с использованием форм для планирования на неделю или месяц. Применение настольного перекидного календаря не будет эффективным: в нем слишком мало места для подробных планов, нет сетки часов.

Когда лучше составлять план на очередной день: в конце предыдущего дня или в начале наступившего? Каждый вариант имеет свои преимущества.

Планирование в самом начале дня способно обеспечить плавное вхождение в трудовой процесс и создать энергичный настрой на работу. Составление плана в конце дня лучше гарантирует тщательность предварительной подготовки. В любом случае план уходящего дня необходим наряду с определяющимся планом дня наступающего (для переписи невыполненных дел, анализа потерь времени, выяснения и устранения их причин).

Рационализация учебной деятельности студентов. Для повышения эффективности учебной деятельности важно учитывать следующие моменты:

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

- четко определить цель, которую необходимо достичь;
- осознать качество учебной деятельности на данный момент;
- выяснить, какие внешние и особенно внутренние причины мешают достижению поставленной цели, вызывают затруднения;
- определить возможные и наиболее эффективные пути преодоления трудностей.

Наибольшего успеха достигнет тот, кто выполняет учебную работу путем формирования и решения задач.

2. Можно все годы учебной деятельности быть объектом обучения, учиться дилетантски («брать, что дают»), а можно сознательно обучать себя, ставить перед собой задачи саморазвития и решать их. Это намного эффективнее: тот, кто активно ищет информацию, получает значительно больше.

3. Студенты, умеющие учиться, не просто осваивают знания в том виде, в каком они им предлагаются, а сознательно стараются преобразовать их с целью дальнейшего применения. Если имеются трудности в усвоении какого-либо учебного материала, подумайте, как можно иначе сформулировать ту или иную информацию, изменить ее порядок, перекодировать, т. е. передать в другом виде (с помощью рисунка, формулы, графика), распределить данные по степени их важности для лучшего восприятия.

4. Лучше и прочнее всего усваивается то, что открыто лично. Самостоятельно изученные принципы, методы и обобщения навсегда останутся самой деятельной частью интеллектуального капитала индивида.

5. Далеко не всегда способ, с помощью которого выполняется какая-либо деятельность, является единственно возможным и наиболее эффективным. Учитесь у тех, кто умеет это делать лучше, читайте книги, обобщающие опыт других людей, занимающихся аналогичной деятельностью.

6. Практическое владение многими приемами запоминания, чтения, понимания, конспектирования учебного материала и практической работы позволяет в каждой ситуации использовать наиболее продуктивные из них.

7. Перед началом любого крупного и ответственного дела полезно предварительно продумать, как его выполнить наиболее эффективно. Можно поискать специальную литературу, ознакомиться с мнением опытных людей и т. д. Помните, что конечный результат зависит не только от того, к чему и сколько прикладывать усилий, но и от того, как это делать.

8. Самое разрушительное в любом деле – формализм, т. е. создание видимости дела (работа на показ, «для галочки») вместо реальной деятельности, позволяющей получить нужный результат.

9. Экономии времени способствует планирование работы всех видов, особенно тех, которые требуют длительных усилий (рефераты, курсовые работы, крупные чертежи и т. д.). Лучше выделить этапы их выполнения. Планы работ намечаются заблаговременно: большие дела – за неделю или месяц.

10. При планировании дня желательно примерно 10 % своего времени отводить на непредвиденные дела – предусматривать своеобразный резерв. Также необходимо продумать и то, чем заняться, если резерв не понадобится.

11. Очень часто многие планы не выполняются. Одна из причин – неконкретность. Например, Вы твердо решили, что будете изучать психодиагностику. Потом это намерение переносится из месяца в месяц, но так и остается благим пожеланием. Лучше поступить следующим образом: назначьте и запишите на листочке точную дату и время, когда начнете заниматься, определите, что для этого потребуется, зара-

нее все приготовьте к назначенному сроку. Такой подход дополнительно мотивирует человека.

12. Студенты могут планировать только часть дня, свободную от обязательных дел и учебных занятий (около 8–10 ч). Время следует распределить и на самостоятельную работу, и на полноценный интересный отдых. Продуманный с учетом учебной загрузки, способностей и интересов индивидуальный режим существенно поможет эффективно организовать собственное время.

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

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

15. Привычная последовательность и систематичность деятельности очень помогают в работе. В этом заключается основное достоинство режима: организм привыкает к определенному порядку действий, поэтому задание выполняется быстрее. Человек, занимающийся каким-либо видом умственного труда постоянно, без авралов и длительных перерывов, на аналогичную работу затрачивает меньше времени, чем тот, кто работает бессистемно.

16. Лучший отдых – это не прекращение всякой деятельности, а ее смена на контрастную. Например, уставшая рука лучше и быстрее восстанавливает силы, когда вместо нее работает другая. Именно поэтому отдыхом от умственного труда является интенсивное движение, отдыхом от чтения – слушание музыки или ручная работа и т. д. Лучший вариант: при смене деятельности уставшие органы отдыхают, а другие работают. Зная, какое полушарие мозга управляет той или иной деятельностью, можно добиться более эффективного отдыха.

17. Продуктивность будет низкой, если в течение дня человек часто меняет вид деятельности – не успеет по-настоящему «врабо-

таться», как уже переключается на что-то другое. Однако общеизвестно, что два часа непрерывного выполнения какой-либо работы гораздо эффективнее того же времени, потраченного урывками. Поэтому лучше планировать задачи не только на день, но и на неделю, чтобы увеличить период непрерывной деятельности над одним делом, особенно требующим длительных усилий.

18. Одна из основных причин утомления – нервное напряжение, возникающее при длительном удержании в мозге двух или нескольких мощных очагов возбуждения (например, делаешь одно, а постоянно думаешь о другом и т. д.). Чтобы работа была эффективной, на время ее выполнения необходимо отвлечься от других забот и проблем, а после окончания – снова к ним вернуться.

19. Внимание – катализатор любой умственной деятельности. Нередко человек считает себя невнимательным, привыкает к этой мысли и смиряется с ней. Но внимание, как и любая другая психическая функция, развивается и совершенствуется.

20. Целесообразно понаблюдать за собой: при каких внешних условиях, на каком фоне наиболее эффективно протекает та или иная умственная работа (негромкая музыка, шум улицы, дождя, радио и т. д.). Специальное воссоздание благоприятной обстановки при выполнении работы существенно повысит ее продуктивность.

21. Весьма полезной является тренировка способности поддерживать высокий уровень сосредоточенности при выполнении задач в неблагоприятных условиях (например, чтение при включенном радио, громком разговоре, интенсивное обдумывание каких-либо проблем и запись важных мыслей в транспорте, очереди).

22. При частом отвлечении от работы во время занятий, слушания лекций необходимо определить, в какие моменты происходит потеря внимания, что этому способствует. В дальнейшем при возникновении данного отвлекающего фактора усилием воли следует вернуться к изучаемому предмету, повторять действие многократно, пока внимание не будет удерживаться на объекте легко и свободно.

23. Одновременно человек может эффективно выполнять только одну деятельность, требующую напряженной умственной работы. Студенты, играющие на лекциях в шахматы, вместо глубокого проникновения в содержание изучаемого предмета, активного привлечения знаний из других областей и выделения главного лишь «скользят» по по-

верхности учебного материала, выхватывая только то, что записывается на доске или специально выделяется преподавателем. Время на занятии можно потратить впустую, а можно максимально продуктивно использовать.

Чтобы эффективно выполнять домашнюю работу, читать, конспектировать и т. д., нужно прежде всего создать условия для занятий. Обучающемуся следует придерживаться следующих рекомендаций:

1. *Способствующая учебе обстановка.* Вам необходимы тишина, правильное освещение, умеренная температура. Выберите удобный стул, на котором будете сидеть прямо, соответствующей высоты стол. Рабочая обстановка важна по двум причинам: во-первых, сосредоточиться и заниматься можно только в условиях комфорта; во-вторых, одни и те же материальные условия для работы способствуют выработке условного рефлекса сосредоточения.

2. *Отсутствие отвлекающего окружения.* Уберите подальше предметы обычных развлечений (художественную книгу, журналы, телефон и т. д.). Не сидите перед окном: это нежелательно из-за прямого света, а также из-за ситуаций на улице, которые могут Вас отвлечь. Необходимо выключить телевизор, радиоприемник, плеер. Также обеспечьте отсутствие некоторых физиологических факторов: голода, жажды и т. д. Перед началом работы выпейте воды, съешьте сухарик либо кусочек шоколада (или положите недалеко от рабочего стола, но не перед глазами). Если во время занятий нужно будет пройти на кухню, это нарушит Ваш рабочий ритм.

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

4. *Хорошо осознанная цель.* Рассеянность – это своего рода защитный рефлекс против материала, который не нравится. Но очень часто необходимо учить именно то, что не вызывает интереса. Чтобы внутренне принять такого рода материал, следует четко уяснить потребность в его изучении. Тщательно рассмотрите причины, которые объясняют Ваши усилия (например, сдача экзамена, завершение обра-

зования, одобрение со стороны родителей, преподавателей), т. е. цели, ради которых необходимо приложить усилия. Ясно представьте Вашу цель перед началом работы.

5. *Владение базовыми знаниями.* Вам, возможно, приходилось быть в такой ситуации: читаете книгу, но, несмотря на все усилия, постоянно отвлекаетесь, чтение идет очень медленно, несколько раз приходится возвращаться к предыдущей фразе, чтобы не потерять смысл текста. Это может быть следствием того, что у Вас нет знаний, достаточных для усвоения данного текста. Вы сэкономите много времени и сил, изучив предварительно материал, являющийся базовым. Иногда смысл фраз ускользает потому, что читатель не знает значения конкретных лексем. Чтобы избежать рассеянного внимания, нужно уточнять по словарю все слова, значение которых Вы не знаете или представляете неточно.

6. *Непосредственный интерес.* Для того чтобы эффективно заниматься, необходимо сформировать непосредственный интерес. Другими словами, глубоко осознать выгоды, которые можно извлечь из изученного, причем не только с точки зрения длительной перспективы, но и в смысле непосредственной пользы для учебы. Вникая в глубинный смысл научной работы или художественного произведения, Вы повысите собственный интерес к чтению, к выполняемой работе. И еще один совет: всегда знакомьтесь с предисловием и оглавлением. Во введении автор, как правило, пытается в сжатом виде представить цель своей работы, ее основные идеи. Оглавление дает представление об общей структуре произведения, в каком-то смысле резюмирует его.

Если Вы отвлеклись от предмета занятий, во-первых, постарайтесь еще раз глубоко осознать свою личную цель, хорошо подумайте, что Вас ждет, если быстро закончите работу, и что произойдет, если не сохраните достаточной сосредоточенности до конца работы. Во-вторых, найдите в книге точное место, на котором отвлеклись, пометьте его карандашом (крест, галочка, восклицательный знак и т. д.). Разберитесь, не явилось ли причиной рассеянного внимания плохое понимание смысла текста. Если это так, то устраните данную причину, в противном случае – возобновите чтение. При этом помечайте карандашом каждый абзац, на котором Вы отвлекаетесь. Если таких пометок будет больше трех на одной странице, продолжать чтение бесполезно. Сделайте перерыв на полчаса, прогуляйтесь, выпейте чашку

кофе (чая, воды, фруктового напитка), попытайтесь найти причину Вашей рассеянности и устраните ее. Затем продолжайте работу.

Очень полезно обучающимся формулировать профессиональные цели, которых они хотят достичь в ближайшее время. Такое упражнение направлено на формирование и коррекцию жизненных и профессиональных планов. Основным смыслом планирования – принятие на себя ответственности за свое ближайшее профессиональное будущее. Когда человек вслух формулирует собственные цели, определяет конкретные шаги по их достижению, он тем самым берет на себя обязательство выполнить намеченное.

Опросник «Рационально ли Вы используете время?»

Дефицит времени является чаще всего результатом не столько сложности учебно-профессиональной деятельности студента, сколько неразвитости его способности рационально использовать временные ресурсы. Предлагаем Вашему вниманию опросник «Рационально ли Вы используете время?» [59].

Инструкция

Прочитайте вопрос, ответьте на него либо «да» (+), либо «нет» (–) (табл. П.12). Представляя свое поведение в той или иной ситуации, постарайтесь быть объективным.

Текст опросника

1. Характерна ли для Вас суетливость и спешка?
2. Появление срочной, сверхплановой работы выводит Вас из нормального рабочего ритма?
3. Берете ли Вы материал для доработки дома, например, в воскресные дни?
4. Существует ли Вы в ситуации постоянного «завала» на работе?
5. Не замечали ли Вы в течение последней недели, что выполняете работу, которую можно поручить другому?
6. Характерно ли для Вас систематическое переутомление?
7. Не отказываетесь ли Вы от запланированного отдыха, ссылаясь на занятость?
8. Ищете ли Вы резервы времени для выполнения срочной работы?
9. Если Вы что-то не успеваете, то пересматриваете ли свои планы, приоритетность собственных дел?

Бланк ответов

№	Ответ	№	Ответ
1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5			

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте число ответов «да» (+).

8–9 утвердительных ответов: Вы работаете в режиме постоянного дефицита времени и стрессовых ситуаций. Необходимо немедленно пересмотреть свои планы, овладеть искусством рационального использования времени.

5–7 утвердительных ответов: Вы периодически испытываете дефицит времени.

3–5 утвердительных ответов: Вас можно поздравить – Вы рационально используете время!

Вопросы и задания для самостоятельной работы

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

2. Перечислите основные способы и средства продуктивной организации занятий.

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

4. Прочитайте и проанализируйте повесть Д. Гранина «Эта странная жизнь», посвященную А. А. Любищеву, его системе рационального использования времени. Составьте свой план учебно-профессиональной деятельности на год, на месяц, на неделю, на день.

5. Сформулируйте основные профессиональные цели, которые хотели бы достичь в ближайшее время, запишите их в столбик по уровню значимости. Определите, какие конкретные шаги нужно предпринять для достижения этих целей (Что могу сделать только я? Что я могу сделать завтра из того, что не получится сегодня? К кому придется обратиться за помощью?).

Определение типа темперамента в учебно-профессиональной деятельности студентов

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

Задачи:

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

Основные теоретические положения

Как известно, темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов поведения человека, их силу, природу возникновения, скорость, прекращение и изменение.

Каждый темперамент уникален. В зависимости от его особенностей люди различаются не конечным результатом действий, а способом достижения цели. Темперамент отражает аспекты поведения не только в движениях, но и в умственной и профессиональной деятельности.

Типы темпераментов и их психологические характеристики

Холерик – это человек, нервная система которого определяется преобладанием процесса возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя сдерживать, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность. Неуравновешенность нервной системы предопределяет цикличность в смене состояний активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, холерик страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, появляются раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость («все валится из рук»).

Сангвиник – человек с сильной, уравновешенной, подвижной нервной системой, обладает быстрой скоростью реакции, его поступки

обдуманно, он жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его нервной системы обуславливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко сходится с новыми людьми, поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и привязанностях. Сангвиник – продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т. е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет «реакцию льва», т. е. активно, обдуманно защищает себя.

Флегматик – человек с сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой. Вследствие этого реагирует медленно, неразговорчив, эмоции проявляются замедленно (трудно рассердить, развеселить), обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в неожиданных новых ситуациях. Флегматик прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и медленно приспособляется к новым условиям. Настроение у него стабильное, ровное, при серьезных неприятностях остается внешне спокойным.

Меланхолик – человек со слабой нервной системой, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым возбуждениям. Если же раздражитель сильный, то может случиться «срыв», «стопор», появится растерянность, поэтому в стрессовых обстоятельствах (экзамен, соревнования, опасность и т. п.) часто ухудшаются результаты деятельности по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрой утомляемости и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Незначительный повод способен вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, часто грустен, подавлен, не уверен в себе, тревожен. Однако, обладая высокой чувствительностью нервной системы, такие люди часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Темперамент проявляется в особенностях психических процессов, он влияет на скорость воспоминания и прочность запоминания,

беглость мыслительных операций, устойчивость и переключаемость внимания. Но необходимо помнить, что его можно контролировать и приспособливать. В учебной деятельности одни свойства темперамента, необходимые для успешной учебы и слабо выраженные у конкретного студента, могут быть компенсированы у него за счет других свойств и обусловленных им приемов работ.

1. Опросник EPI Г. Айзенка

Опросник *EPI* – один из самых известных тестов диагностики темперамента, разработанный английским психологом Г. Айзенком. Сейчас в мире насчитывается уже несколько тысяч исследований, посвященных его адаптации и использованию. Текст опросника приводится с некоторыми изменениями [38].

Инструкция

Вам предлагаются 57 вопросов, касающихся Вашего поведения и чувств. При положительном ответе на вопрос («да») поставьте знак «+» в столбце «Ответ», при отрицательном («нет») – знак «-». Работайте быстро, не тратьте много времени на обдумывание, так как необходимо зафиксировать Вашу первую реакцию, а не результат долгих размышлений. Ответить надо на каждый вопрос. Помните, что здесь не может быть хороших или плохих ответов, это выяснение особенностей Вашего поведения (табл. П.13).

Таблица П.13

Текст опросника

№	Вопрос	Ответ
1	2	3
1	Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, смене обстановки?	
2	Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые Вас понимают, могут ободрить и поддержать?	
3	Можно ли Вас назвать беспечным, беззаботным человеком?	
4	Очень ли трудно Вам отказаться от своих намерений, сказать кому-то «нет»?	
5	Обдумываете ли Вы свои шаги перед тем, как начинаете действовать?	

Продолжение табл. П.13

1	2	3
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 Вы, разозлившись, 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» в руках, а иногда Вы чувствуете себя «обессточенным», 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?	

1	2	3
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 бы на длительное время были 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 числом людей) мероприятий?	
52	Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?	
53	Сумели бы Вы внести оживление в скучную компанию?	
54	Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?	
55	Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?	
56	Любите ли Вы шутить над другими?	
57	Страдаете ли Вы бессонницей?	

Обработка результатов

За каждый ответ, совпадающий с ключом, начислите себе 1 балл (табл. П.14). Баллы по каждой шкале суммируйте.

Таблица П.14

Ключ к опроснику

Шкала	Вопросы	Баллы
Достоверность	6+, 12-, 18-, 24+, 30-, 36+, 42-, 48-, 54-	
Экстраверсия – интроверсия	1-, 3-, 5+, 8-, 10-, 13-, 15+, 17-, 20+, 22-, 25-, 27-, 29+, 32+, 34-, 37+, 39-, 41+, 44-, 46-, 49-, 51+, 53-, 56-	
Стабильность – лабильность	2+, 4+, 7+, 9+, 11+, 14+, 16+, 19+, 21+, 23+, 26+, 28+, 31+, 33+, 35+, 38+, 40+, 43+, 45+, 47+, 50+, 52+, 55+, 57+	

Интерпретация результатов

Шкала «Достоверность». Чем ниже показатель по данной шкале, тем достовернее считаются полученные данные. 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 указывает на непроявленность данного параметра у испытуемого. Низкие оценки (от 1 до 10 баллов) соответствуют экстраверсии, а высокие (от 15 до 24) – интроверсии.

Шкала «Стабильность – лабильность». Результат 10 и менее баллов свидетельствует о психической стабильности, устойчивости. Оценка 15 и более баллов указывает на психическую лабильность, эмоциональную неустойчивость. Результат от 11 до 14 баллов говорит о непроявленности данного параметра.

Теперь с помощью «Круга Айзенка» определите тип своего темперамента (рис. П.2). Для этого отметьте полученные по шкале «Экстраверсия – интроверсия» баллы на горизонтальной оси, а результаты по шкале «Стабильность – лабильность» – на вертикальной оси. Точка, соответствующая этим координатам, укажет на тип темперамента.

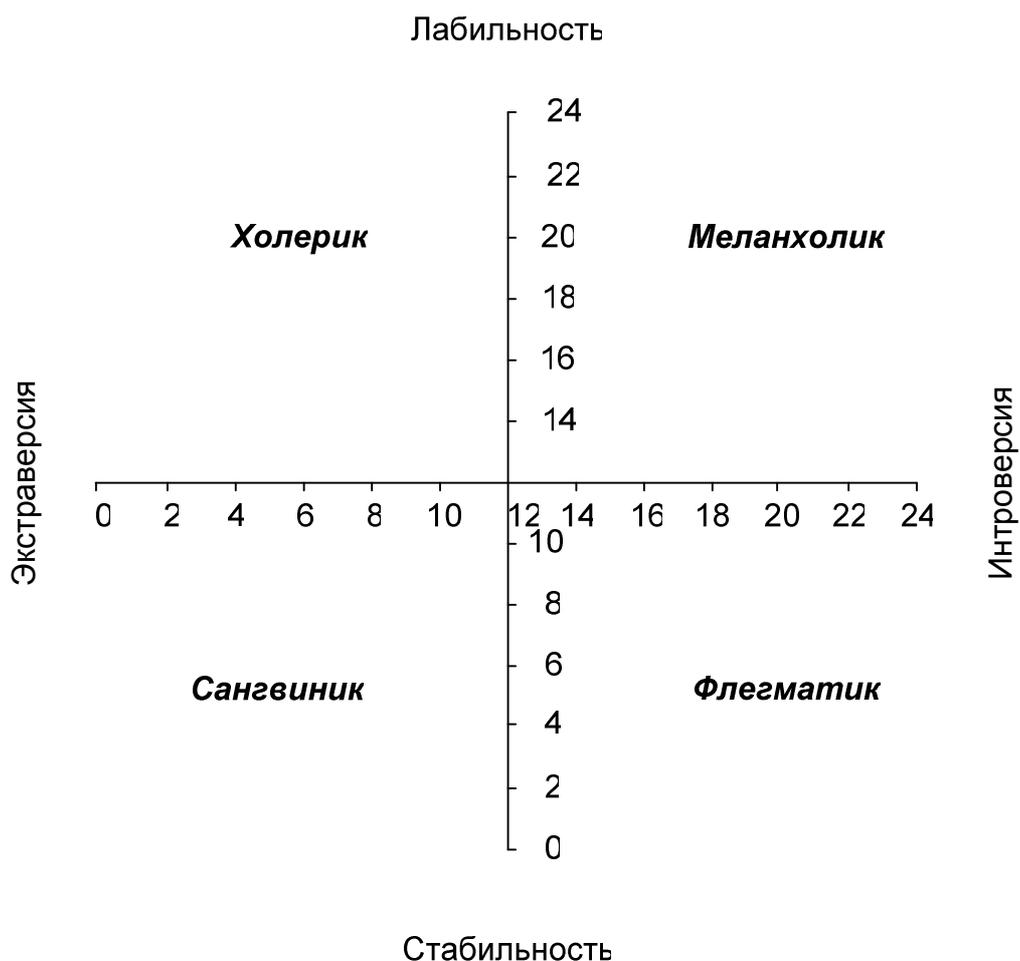


Рис. П.2. Круг Айзенка

2. Методика Н. Н. Обозова

Методика Н. Н. Обозова, в которой используется 15 эмпирических характеристик проявлений темперамента, позволяет определить его тип у конкретного человека, в том числе и без его участия [38].

Инструкция

Для определения типа темперамента произведите построчный выбор степени проявления каждого из 15 характерологических признаков (табл. П.15). Предположим, в строке «Уравновешенность поведения» испытуемому наиболее соответствует значение «Хорошо уравновешенное», несколько менее – значение «Отлично уравновешенное». В этом случае первому значению присваивается оценка «2 балла», второму – «1 балл», остальные значения в данной строке – «0 баллов». Подобным образом оцениваются показатели по всем остальным характерологическим признакам.

Таблица П.15

Корреляция характерных признаков и типов темперамента

№	Характерологический признак	Тип темперамента			
		Сангвиник	Флегматик	Холерик	Меланхолик
1	2	3	4	5	6
1	Уравновешенность поведения	Хорошо уравновешенное	Отлично уравновешенное	Неуравновешенное	Очень неуравновешенное
2	Эмоциональные переживания	Поверхностные, кратковременные	Слабые	Сильные, кратковременные	Глубокие и длительные
3	Настроение	Устойчивое, жизнерадостное	Устойчивое, без больших радостей и печалей	Неустойчивое с преобладанием бодрости	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	Миролюбивое поведение	Сдержанность в поведении	Агрессивное поведение	Истеричное поведение, возмущение и уход от сложностей
9	Отношение к критике	Спокойное	Безразличное	Возбужденное	Обидчивое
10	Активность в деятельности	Энергичное (деловое) поведение	Поведение неутомимого труженика	Страстная, увлеченная деятельность	Неравномерное, реактивное поведение (как ответ на активность других)

Окончание табл. П.15

1	2	3	4	5	6
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					

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитываются суммы баллов по столбцам. Тот тип личности, по которому набрано больше всего баллов, является для испытуемого основным.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятиям «темперамент», «экстраверсия», «интроверсия», «лабильность» и «стабильность».
2. Перечислите основные способы и средства продуктивной организации занятий с учетом особенностей различных типов темперамента студентов.
3. Как влияют различные типы темперамента на эффективность организации занятий в вузе и дома?

Самопознание и саморазвитие

Цель – изучение способов рационализации самопознания и саморазвития в учебно-профессиональной деятельности студентов.

Задачи:

- 1) ознакомиться с основными средствами самопознания и саморазвития личности;
- 2) рассмотреть факторы эффективного саморазвития и самопознания учебно-профессиональной деятельности студента;
- 3) проанализировать основные способы саморазвития и самопознания учебно-профессиональной деятельности студентов.

Основные теоретические положения

Понятия «саморазвитие личности» и «самопознание» рассматривались многими отечественными и зарубежными исследователями: Б. Г. Ананьевым, Т. Н. Березиной, Р. Бернсом, Е. Д. Божовичем, Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, И. А. Ильиным, Е. И. Исаевым, А. Н. Леонтьевым, Н. А. Логиновой, В. Г. Мараловым, А. Маслоу, Б. М. Мастеровым, Е. П. Никитиным, Ю. М. Орловым, С. Л. Рубинштейном, Г. К. Селевко, В. И. Слободчиковым, А. О. Сурожским, Н. Е. Харламенковой, Г. А. Цукерманом, И. И. Чесноковой, Д. Б. Элькониним и др.

Саморазвитие в буквальном смысле обозначает развитие собственными силами, без влияния каких-либо внешних сил, нередко приравнивается к самодвижению личности [77].

В отечественной психологии одними из первых дали определение понятию «саморазвитие» и обосновали его отличительные признаки В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев: фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [70].

1. Опросник «Что значит познать себя?»

Методика А. И. Красило «Что значит познать себя?» предназначена для изучения способности к самопознанию [90]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

Инструкция

Внимательно прочитайте каждое утверждение, выберите только один из четырех вариантов ответов, с которым Вы согласны в большей степени. Если ни один из вариантов Вас не удовлетворяет, все равно нужно отдать предпочтение какому-либо ответу.

Текст опросника

1. Познание себя – это...

- а) развлечение;
- б) радостное открытие нового;
- в) страдание;
- г) трудная, но интересная работа.

2. Когда меня что-то неприятно поражает в действиях других, я...

- а) внутренне осуждаю, но не вмешиваюсь;
- б) высказываю возмущение или пытаюсь убедить человека так не делать;
- в) пытаюсь найти смысл и причину таких действий;
- г) принимаю человека таким, каков он есть.

3. Человека надо оценивать...

- а) по результатам его действий;
- б) по результатам действий, но с учетом мотивов поведения;
- в) в первую очередь по мотивам действий и чувствам;
- г) человека вообще никак не надо оценивать.

4. Когда человек не хочет иметь четкие жизненные цели и из-за этого часто не может добиться успеха ни в материальных вопросах, ни в продвижении по службе, я считаю, что...

- а) он просто глуп и непрактичен;
- б) ему не повезло с воспитанием;
- в) это издержки в развитии творческой личности;
- г) человек интенсивно развивается.

5. Интереснее всего изучать...

- а) необычные явления природы и парапсихологию;
- б) личность выдающихся людей и гениев;
- в) свой внутренний мир;
- г) общие закономерности человеческой психики.

6. Мотивы своих поступков я вполне осознаю...

- а) всегда в момент, предшествующий действию;
- б) преимущественно в момент совершения действия;
- в) чаще уже после совершения поступка;
- г) мотивы действий человека всегда неосознанны.

7. Ошибки в познании себя...

- а) меня редко занимают;
- б) я стараюсь устранить, используя представляющиеся возможности;
- в) меня постоянно занимают;
- г) ранее меня постоянно занимали, а сейчас я использую каждый удобный случай для самоанализа.

8. Узнать что-то новое о себе – это...

- а) интересно;
- б) не только интересно, но и всегда полезно;
- в) возможность найти объяснение вопросам, которые занимали меня длительное время;
- г) возможность перестроить свое поведение и личность.

9. Самопознание – это...

- а) способ проведения досуга;
- б) средство достижения профессиональных и жизненных целей;
- в) «проклятие» и необходимость для каждого человека;
- г) цель и смысл жизни.

10. Процесс самопознания...

- а) не мешает работать и отдыхать;
- б) помогает правильно действовать;
- в) иногда помогает, а иногда вредит, мешает жить;
- г) всегда помогает, если научиться правильно действовать.

11. Изучение рефлекторной деятельности мозга...

- а) помогает мне лучше понять человеческую психику;
- б) является необходимым условием и основой познания себя;
- в) вредит самопознанию;
- г) отвлекает от самопознания.

12. Дать объективную характеристику знакомому человеку для меня...

- а) довольно легко;

- б) требует дополнительных усилий;
- в) практически никогда не удается;
- г) сложно, я предпочитаю описать, как он на меня подействовал.

13. Я стараюсь лучше узнать себя, потому что...

- а) это интересно;
- б) всякое знание полезно и может пригодиться в жизни;
- в) не могу этим не заниматься;
- г) так я решаю все существенные проблемы.

14. Результаты психологического тестирования являются...

- а) «фотографией» на память;
- б) авторитетным диагнозом личности;
- в) первичной гипотезой для изучения человека;
- г) одним из вариантов упрощенного представления о личности.

15. Если я вижу человека, который уверен в своей доброте и чуткости к людям, значит...

- а) у него есть для этого достаточные основания;
- б) он может ошибаться, но главным образом оказывается прав;
- в) он постоянно борется со своим равнодушием, высокомерием и жесткостью;
- г) ему свойственны равнодушие и жесткость или же он неизбежно движется в этом направлении.

16. Если человек имеет силу воли, то он...

- а) счастливый человек, способный всегда добиться успеха;
- б) добьется многого;
- в) недостаточно интеллектуально развит;
- г) чаще всего догматичен и способен только к однозначным решениям.

17. Когда человек постоянно борется со своими недостатками, то...

- а) другие «салятся ему на голову»;
- б) он в конце концов добивается победы;
- в) он развивается как личность;
- г) он не знает, как это делать более эффективно.

18. В познании себя и других я предпочитаю...

- а) верить только своим глазам и фактам;
- б) опираться на логику или советы специалистов;

- в) опираться на собственную интуицию;
- г) опираться на психологические идеи, проверенные на личном опыте.

19. Когда неприятные переживания по поводу неудачи или каких-то событий в прошлом усиливаются, я чаще всего...

- а) обсуждаю их с друзьями и знакомыми, чтобы получить поддержку и успокоиться;
- б) стараюсь отвлечься, занимаясь любимым делом, слушая музыку и т. п.;
- в) решаю все-таки разобраться до конца в случившемся, чтобы в будущем знать, как надо поступать;
- г) отбрасываю все свои предположения и самооправдания и тем самым успокаиваюсь, думая вернуться к проблеме позже.

20. Человек, отчаянно ругающий себя за низкий поступок, скорее всего...

- а) чувствует свою вину и стыдится своего поступка;
- б) имеет совесть и стремится стать лучше;
- в) переживает радость и гордость от осознания своей способности преодолевать в себе зло;
- г) хочет простить себя, чтобы впредь поступать точно так же.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте, сколько раз Вы выбрали ответы *а*, *б*, *в* или *г*.

Больше всего ответов а или б: Вы человек практического склада ума, считаете, что у Вас нет глубоких психологических проблем, требующих самопознания, поэтому почти не имеете опыта самоанализа. Большинство внутренних противоречий представляются Вам следствием внешних причин и конфликтов, поэтому наряду с успехами в практической деятельности Вы можете неожиданно столкнуться с неудачами и разочарованиями личного плана. Подумайте, не смешиваете ли Вы близкие по ощущению, но противоположные по содержанию жизненные ценности: острые и яркие эмоциональные впечатления – с чувством подлинного счастья; дружеское времяпрепровождение – с эмоциональной близостью и теплотой; успокоенность или беспечность – с равновесием духа; тревожность и мнительность – с чуткостью и чувствительностью; обмен информацией или новостями – с дружеским общением и т. д.

Больше ответов а, чем б: Вы, скорее всего, чувствуете себя человеком, у которого все еще впереди. В таком случае используйте свои сильные стороны – оптимизм и непосредственность восприятия – для углубления самопознания, тогда добьетесь успеха. Помешать Вам могут нерегулярность занятий, работа по настроению, ориентация на мнение друзей и знакомых, слишком жесткие и однозначные установки и оценки, прочно усвоенные в образовательных организациях или в семье. Резкое изменение официальных ценностей, норм и оценок, свойственное периодам социальных потрясений и перемен, может спровоцировать крайности в Вашем поведении: агрессивность или разочарование от потери нравственной опоры.

Больше ответов б: Вы способны к систематической работе по самопознанию, которую успешно можете сочетать с практическими делами. Либо являетесь профессиональным педагогом, либо имеете склонность к педагогической деятельности. Вы достаточно зрело и ответственно стараетесь смотреть на свою жизнь, на все, что происходит рядом, но Вас может подвести привычка доверять словам и авторитетам больше, чем чувствам. Вы пока не готовы принять противоречия и парадоксы человеческой психики. Проверьте, не оторваны ли Ваши знания о себе от действий, не накопились ли случайные и непроверенные мнения, оценки, утверждения и т. п., не является ли Ваша работа по саморазвитию лишь желанием избежать внешних конфликтов, привычкой требовать от себя того, что ожидают (или ранее строго требовали) значимые для Вас окружающие?

Больше всего ответов в: Вы склонны к изучению психологии, но вынуждены сочетать самопознание, которое постоянно отнимает большую часть свободного времени, с работой и учебой по другой специальности. Лучше все-таки заняться психологией всерьез и профессионально исследовать те проблемы, которые Вас волнуют. Вам трудно решиться на какое-либо практическое действие, постоянно одолевают сомнения, но зато Вы достигли многого в созерцании своего внутреннего мира, в интуитивном понимании сути человеческой психики, ее сложности, противоречивости. Чувствительность и умение замечать тончайшие движения души могут сочетаться у Вас с грубыми ошибками, конфликтами и практическим неумением строить комфортные взаимоотношения с окружающими. Самопознание – скорее Ваша судьба, чем сознательный выбор, но в перспективе Вы сможете успешно решать волнующие Вас проблемы.

Больше всего ответов г: Вы профессиональный психолог или психотерапевт, возможно – писатель. В любом случае независимо от профессии у Вас есть основания считать себя «знатоком человеческих душ», Вы полагаете, что знаете даже слишком много о человеке вообще и о себе в частности. Но эта уверенность может иногда подвести Вас в самых простых ситуациях.

2. «Шкала самовосприятия»

«Шкала самовосприятия» Р. Бернса не является тестом. Скорее, это некий аналитический инструмент, позволяющий лучше разобраться в себе [7].

Инструкция

Внимательно ознакомьтесь с «Шкалой самовосприятия» (табл. П.16). Определите, какие из приведенных характеристик Вы могли бы отнести к себе. Отметьте те из них, которые являются, на Ваш взгляд, наиболее устойчивыми. Теперь распределите выделенные характеристики по трем столбцам, выражающим Ваше отношение к собственным качествам.

Таблица П.16

Шкала самовосприятия

Моя характеристика	Оценка		
	Меня это радует	Мне это безразлично	Мне это неприятно
1	2	3	4
Я счастливый			
У меня ничего не ладится			
У меня все получается			
Я тугодум			
Я неуклюжий			
Я зануда			
Я неудачник			
Я добросовестный			
Я обманщик			
Я интроверт			
Я фантазер			
Я оптимист			
Я человек надежный			

1	2	3	4
Я раздражительный			
Я хороший друг			
Я подвержен настроению			
Я общительный			
Я религиозный			
Я умный			
Я слабовольный			
Я опрометчивый			

Интерпретация результатов

Вы получили набросок своего портрета (весьма условный и фрагментарный), в котором отразились какие-то грани Вашей Я-концепции. Во-первых, Вы описали себя, пользуясь определенным набором характеристик; во-вторых, пытались выразить свое эмоциональное отношение к собственным качествам. Описательную составляющую Я-концепции называют *образом Я*, составляющую, связанную с отношением к себе или к своим отдельным качествам, – самооценкой. Я-концепция определяет не только то, что собой представляет человек, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

3. Проективная методика

«Символические задания на выявление “социального Я”»

Это одна из наиболее популярных методик, представляющая собой серию оригинальных символических проективных проб, направленных на измерение самоотношения и самоидентичности личности.

Разработчики методики Б. Лонг, Р. Зиллер и Р. Хендерсон исходили из предположения, что физическая дистанция на листе бумаги между кружками, символизирующими Я и значимых других, может быть интерпретирована как психологическая дистанция, позиция левее других – как переживаемая ценность Я, позиция выше – как переживаемая «сила» Я, внутри фигуры, составленной из кружков других, – как включенность и зависимость, вне – как независимость Я [93].

Считается, что символические задания соответствуют различным аспектам (измерениям) Я-концепции. С их помощью диагностируются особенности самооценки (восприятие субъектом его ценности в сравне-

нии с другими), силы (положения относительно авторитетных фигур), индивидуализации (переживаемого сходства или отличия от других людей), социальной заинтересованности (восприятия себя частью группы или отдельным от них), идентификации (степени включения себя в *Мы*), эгоцентричности (восприятия себя фигурой или фоном), сложности (степени дифференцированности *Я*-концепции).

Инструкция

Предлагается ряд заданий, где люди изображены в виде кружков. Последовательно читая дальнейшие инструкции, выберите кружки, которые обозначают Вас и людей из Вашего близкого окружения.

Самооценка. Посмотрите на строку, где изображено 8 кружков (рис. П.3). Каждый из них обозначает какого-либо человека. Выберите кружок, символизирующий Вас лично, а также кружки, обозначающие близких людей: родителей, друзей, педагогов и т. п.

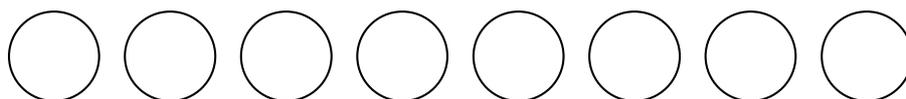


Рис. П.3. Диагностика самооценки

Интерпретация. Чем левее отмечен кружок, означающий Вас, тем выше Ваша самооценка.

Сила Я. Перед Вами кружки, расположенные в виде кольца, в центре находится кружок, обозначающий Ваше *Я*, разместите в остальных кружках Ваших родных и близких: отца, мать, братьев, сестер, друзей, педагогов (рис. П.4).

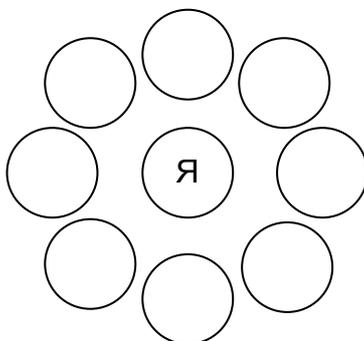


Рис. П.4. Диагностика силы Я

Интерпретация. Сила *Я* определяется как превосходство, равенство или подчинение в отношении к определенным авторитетным

фигурам. Люди, попавшие в верхние кружки, воспринимаются как превосходящие Вас, в нижние кружки – подчиненные Вашему Я, в боковых кружках помещаются, как правило, окружающие, равные Вам по силе Я.

Индивидуализация. Ниже группы кружков расположены два кружка, символически обозначающих Вас. Определите, какой из этих двух кружков Ваш (рис. П.5).

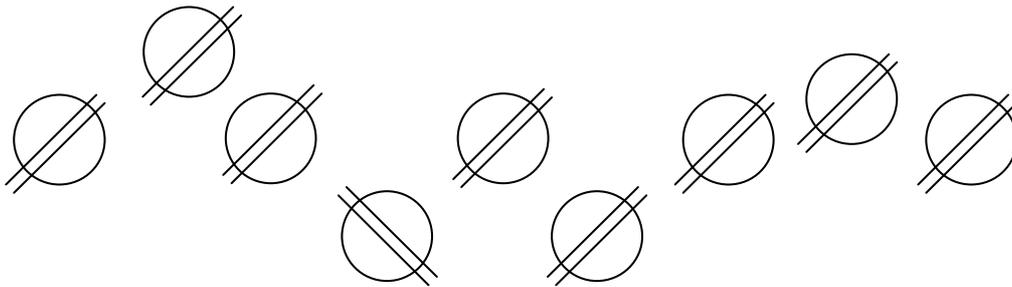


Рис. П.5. Диагностика индивидуализации

Интерпретация. Индивидуализация – переживаемое мыслимое сходство с другими людьми или отличие от них. Если Вы выбрали кружок, штриховка которого совпадает со штриховкой группы кружков, означающих окружающих, то Вы чувствуете сходство с ними, в противном случае – переживаете отличие от других людей.

Социальная заинтересованность. Кружки, составляющие треугольник, – это окружающие Вас люди. Нарисуйте кружок, означающий Вас, где угодно (вне или внутри треугольника) (рис. П.6).

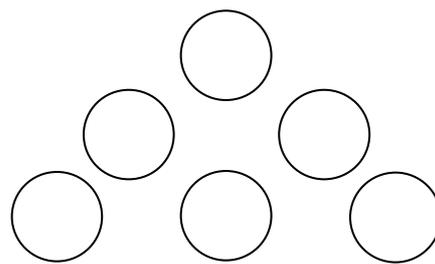


Рис. П.6. Диагностика социальной заинтересованности

Интерпретация. Социальная заинтересованность – восприятие себя частью группы или отдельным от других. Если кружок, означающий Вас, будет нарисован внутри треугольника, Вы воспринимаете себя как часть целого, если вне – отдельным от социального целого.

Идентификация. Посмотрите на ряды кружков по горизонтали. В каждом ряду левый кружок означает Вашего родного и близкого

человека: мать, отца, друга, педагога и т. п. Теперь выберите кружок, означающий Вас, в каждом ряду (рис. П.7).

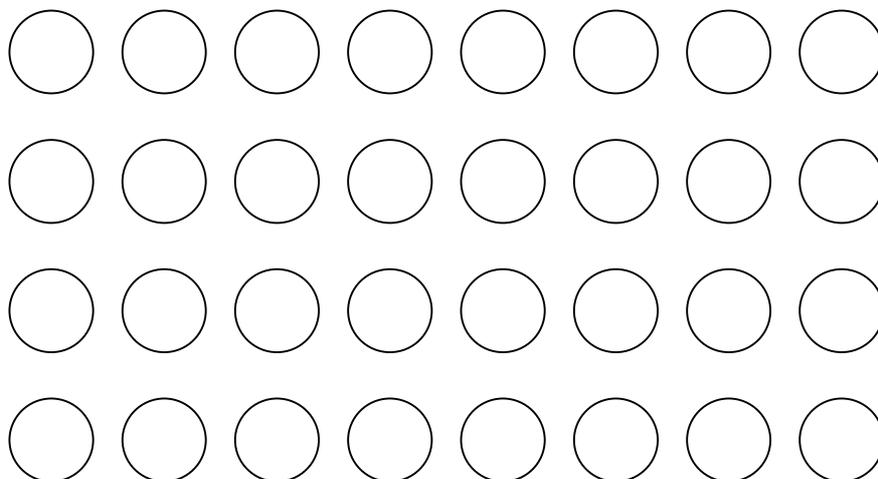


Рис. П.7. Диагностика идентификации

Интерпретация. Чем больше кружков между *Я* и Вашими родными и близкими людьми, тем слабее у Вас чувство *Мы*, и наоборот: чем ближе эти кружки, тем сильнее чувство *Мы*.

Эгоцентричность. Перед Вами большой круг (рис. П.8). Расположите маленький кружок, означающий Вас, и кружок, означающий другого (мать, отца, друга, педагога и т. п.), внутри большого круга.

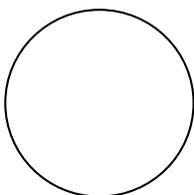


Рис. П.8. Диагностика эгоцентричности

Интерпретация. Эгоцентричность – восприятие себя фигурой или фоном. Если Ваш кружок располагается ближе к центру, чем кружок другого, это свидетельствует о Вашей эгоцентричности.

По результатам выполнения всех заданий можно собрать свой целостный портрет личности и попытаться объяснить полученную картину.

4. Методика ранжирования

Методика ранжирования направлена на изучение адекватности самооценки личности [71].

Инструкция

Внимательно прочтите набор из 20 качеств личности (табл. П.17). В столбик «Идеал» под рангом (номером) 1 запишите качество человека из указанных слева, которое Вы больше всего цените в людях, под рангом 2 – качество, которое считаете чуть менее ценным, и т. д. в порядке убывания значимости личностных характеристик. Под рангом 13 укажите недостаток, который Вы легче всего могли бы простить (как известно, идеальных людей не бывает, у каждого есть недостатки, но какие-то можно оправдать, а какие-то – нет); под рангом 14 – недостаток, который простить, с Вашей точки зрения, труднее, и т. д.; под рангом 20 – самое худшее, по Вашему мнению, качество людей.

Таблица П.17

Бланк ответов

№ (ранг)	Качество	Идеал (R1)	Я (R2)	D	D ²
1	Аккуратность				
2	Доброта				
3	Жизнерадостность				
4	Настойчивость				
5	Ум				
6	Правдивость				
7	Принципиальность				
8	Самостоятельность				
9	Скромность				
10	Общительность				
11	Гордость				
12	Добросовестность				
13	Равнодушие				
14	Лень				
15	Зазнайство				
16	Трусость				
17	Жадность				
18	Подозрительность				
19	Эгоизм				
20	Хамство				

В столбик «Я» под рангом 1 запишите то качество, которое лично у Вас сильнее всего развито (независимо от того, достоинство это

или недостаток), под рангом 2 – качество, которое проявляется у Вас чуть меньше, и т. д. в убывающем порядке; последние ранги отводятся тем качествам, которые у Вас менее всего развиты или совсем отсутствуют.

Обработка результатов

1. В столбике «D» подсчитаем разность рангов по каждому качеству с помощью формулы

$$D = (R1 - R2),$$

где D – разность рангов качества в столбиках;
 $R1$ – ранг качества в первом столбике;
 $R2$ – ранг качества во втором столбике.

2. Возводим D в квадрат (столбик « D^2 »). Полученные результаты складываем, находим коэффициент ранговой корреляции ($n = 20$, количество анализируемых качеств):

$$P = \frac{1 - 6 \sum D^2}{n^3 - n}.$$

Полученное значение сравниваем с психодиагностической шкалой (табл. П.18).

Таблица П.18

Психодиагностическая шкала

Уровень самооценки						
Очень низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий
(-0,2) – 0	0 – 0,2	0,21 – 0,3	0,31 – 0,5	0,51 – 0,65	0,66 – 0,8	Свыше 0,8

Интерпретация результатов

Самооценка личности может быть оптимальной и неоптимальной. При оптимальной, адекватной самооценке субъект правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи,

старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций.

К оптимальной относятся самооценки «высокий уровень» и «выше среднего уровня» (человек заслуженно ценит, уважает себя, доволен собой), а также «средний уровень» (испытываемый уважает себя, но знает свои слабые стороны и стремится к самосовершенствованию, саморазвитию).

Самооценка может быть неоптимальной – чрезмерно завышенной или слишком заниженной. На основе неадекватно завышенной самооценки у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, собственной ценности для окружающих, для общего дела. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней становится неадекватным – чисто эмоциональным. Поэтому справедливое замечание начинает восприниматься как придирка, а объективная оценка результатов работы – как несправедливо заниженная. Человек с завышенной неадекватной самооценкой не желает признавать, что все происходящее – следствие собственных ошибок, лени, недостатка знаний, способностей или неправильного поведения. Возникает тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности.

Самооценка может быть и заниженной, т. е. ниже реальных возможностей личности. Обычно это приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

5. Обучение самопринятию

Самопринятие – это интегральная личностная характеристика, полное и безусловное принятие человеком своих сильных и слабых сторон, способность не вступать в антагонистические противоречия с самим собой, общая жизненная установка, которая обеспечивает целостность, устойчивость личности и служит одним из диагностических показателей здоровья и зрелости, способствует внутреннему комфорту, позитивному самоощущению, принятию других.

В. Г. Маралов представляет самопринятие как общую психологическую особенность, характеризующую Я-концепцию человека. Непринятие себя связывается с низким самоуважением, ситуацией, когда субъект считает себя значительно хуже других. Низкое самопринятие может привести к борьбе с собой, смирению и апатии и другим деструктивным последствиям. В. Г. Маралов отмечает, что для полноценной жизни человек должен обладать высоким самопринятием даже тех качеств, которые с точки зрения других не являются положительными [49].

Инструкция

В левую графу таблицы впишите пять своих сильных качеств, в правую – пять слабых качеств (табл. П.19). Ваши сильные и слабые качества – это не обязательно положительные или отрицательные. Например, один человек свою эмоциональность может считать достоинством, другой – недостатком. Сильные свойства личности – те, которые помогают в жизни, слабые, наоборот, – те, что мешают.

Таблица П.19

Качества личности

Сильные стороны личности	Слабые стороны личности
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

На отдельном листе бумаги нарисуйте четыре концентрические (т. е. с общим центром) окружности. Обозначим внутреннюю окружность за первую, внешнюю – за четвертую. Разместите в них свои качества, там, где пожелаете.

Вернитесь к составленному списку личностных качеств, подчеркните самое сильное свойство, вызывающее положительные эмоциональные переживания, и самое слабое свойство, пробуждающее отрицательные эмоции. Проанализируйте, как расположились качества на листе бумаги с окружностями.

Обработка и интерпретация результатов

Анализ свободен от строгой интерпретации, можно предложить лишь его условную схему. Чаще стороны собственной личности (как сильные, так и слабые), которые внутренне принимаются, попадают в два центральных круга. Те качества, которые респондент недооценивает или не рассматривает в отношении себя, располагаются в нижней части (3-й или 4-й круг). Свойства, которые переоцениваются, обычно помещаются в верхнюю часть 3-го или 4-го круга; в правую часть этих кругов попадают качества, связанные с настоящим образом действия, либо с будущим, либо с тем и другим вместе. В 3-й или 4-й круг левой части листа располагают свойства, которые относятся к эмоциональным переживаниям, либо к прошлым событиям в жизни человека, либо к тому и другому вместе.

Особое внимание следует обратить на то, в какую часть листа попало слабое качество, вызывающее отрицательные переживания. Практика показывает, что именно данное свойство чаще помещается в нижнюю часть, хотя и не всегда. Решите самостоятельно, какое слабое качество Вас тревожит и как Вы преодолеваете его. Попробуйте найти позитив в слабой отрицательной стороне Вашей личности.

Пример: *нерешительность*. Это человек осторожный, взвешивающий последствия своих действий, способный к анализу ситуации и всесторонней оценке, нерешительность означает вовсе не растерянность, а, наоборот, серьезное отношение к предстоящему выбору.

Данная диагностика может быть дополнена упражнением на гармонизацию отношения к себе с использованием метода психодрамы.

Пример: один из участников тренинговой группы играет самого себя, свое *Я*, другие ее члены – роли его положительных или отрицательных качеств личности.

Задача протагониста (основного действующего лица) состоит в том, чтобы «рассадить» свои качества по местам: например, как в тронном зале, где *Я* выступает в роли короля (королевы). Участники, играющие свойства личности протагониста, начинают вести спор, желая находиться ближе к «трону». «*Я*-король» внимательно слушает приводимые доводы и принимает решение или оставить все, как есть, или произвести перестановку.

Таким образом, в «пространстве» рождается «новая» структура личности, которая принимается протагонистом. Он признается в любви

всем своим «подданным» – качествам. Финал сопровождается, как правило, глубоким эмоциональным переживанием целостности и гармоничности собственной личности, что выступает одним из показателей задействования механизмов самопринятия и перестройки отношения к себе.

6. Методика исследования самоотношения

Методика С. Р. Пантилеева предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности его отдельных компонентов: закрытости, самоуверенности, самопринятия, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения [60]. Самоотношение понимается как обобщенное чувство в адрес собственного Я. Методика допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени.

Инструкция

Вам предложен перечень суждений, характеризующих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям. Внимательно прочитайте каждое суждение. Если Вы согласны с ним, в бланке для ответов поставьте «+», если не согласны – «-» (табл. П.20).

Текст опросника

1. Мои слова довольно редко расходятся с делами.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я мысленно с собой разговариваю, мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, – это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинить душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.

11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как же мне могло прийти в голову, что из задуманного получится что-то хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности, наверное, есть что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов согласился.
18. Многие мои знакомые не всегда принимают меня всерьез.
19. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.
20. Мне недостает энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.
27. Нередко мои споры с самим собой заканчиваются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе Я существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.

36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в своем лице.
37. Я довольно часто вызываю чувство раздражения сам у себя.
38. Я часто, но безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня деле.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, – это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, я, как правило, говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю себя достаточно духовно интересным и притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникают сомнения: а такой ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснованна и справедлива.
57. Мне кажется, если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.

63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.

64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя – малоприятное и довольно рискованное занятие.

65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.

66. У меня бывают такие моменты, когда я понимал, что меня есть за что презирать.

67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.

68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.

69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.

70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.

71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.

72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.

73. Я человек надежный.

74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.

75. Мое внутреннее Я всегда мне интересно.

76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.

77. Близким людям свойственно меня недооценивать.

78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.

79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.

80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.

81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.

82. Я не склонен пасовать перед трудностями.

83. Мое собственное Я не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.

84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.

85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.

86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.

87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.

88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.

89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.

90. Я вполне ясно представляю себе, что ждет меня впереди.

91. Иногда мне бывает довольно трудно найти общий язык со своим внутренним Я.

92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.

93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение – это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.

94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.

95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.

96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».

97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.

98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.

99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.

100. Те, кто меня не любит, просто не знают, какой я человек.

101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня большого труда.

102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.

103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.

104. Если не мелочиться, то в целом мне себя не в чем упрекнуть.

105. Я сам создал себя таким, каков я есть.

106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.

107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.

108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.

109. Думаю, что моя судьба все равно сложится не так, как бы мне хотелось теперь.

110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

По аналогии с предыдущими – бланк ответов (№ и ответ).

Таблица П.20

Бланк ответов

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1		29		57		85	
2		30		58		86	
3		31		59		87	
4		32		60		88	
5		33		61		89	
6		34		62		90	
7		35		63		91	
8		36		64		92	
9		37		65		93	
10		38		66		94	
11		39		67		95	
12		40		68		96	
13		41		69		97	
14		42		70		98	
15		43		71		99	
16		44		72		100	
17		45		73		101	
18		46		74		102	
19		47		75		103	
20		48		76		104	
21		49		77		105	
22		50		78		106	
23		51		79		107	
24		52		80		108	
25		53		81		109	
26		54		82		110	
27		55		83			
28		56		84			

Обработка результатов

Подсчет баллов в соответствии с ключом ответов (табл. П.21) проводится следующим образом. Если ответы на вопросы по каждой шкале совпадают с ключом, они обводятся кружком и каждому из них присывается 1 балл. Затем подсчитывается сумма баллов по шкале.

Таблица П.21

Ключ к опроснику

Шкала	Суждение	
	Согласен	Не согласен
1. Закрытость	1, 3, 9, 48, 53, 56, 65	21, 62, 86, 98
2. Самоуверенность	7, 24, 30, 35, 36, 51, 52, 58, 61, 73, 82	20, 80, 103
3. Саморуководство	43, 44, 45, 74, 76, 84, 90, 105, 106, 108, 110	109
4. Отраженное самоотношение	2, 5, 29, 41, 42, 50, 102	13, 18, 34, 85
5. Самоценность	8, 16, 39, 54, 57, 68, 70, 75, 100	15, 26, 31, 46, 83
6. Самопринятие	10, 12, 17, 28, 40, 49, 63, 72, 77, 79, 88, 97	–
7. Самопривязанность	6, 32, 33, 55, 89, 93, 95, 101, 104	96, 107
8. Внутренняя конфликтность	4, 11, 22, 23, 27, 38, 47, 59, 64, 67, 69, 81, 91, 94, 99	–
9. Самообвинение	14, 19, 25, 37, 60, 66, 71, 78, 87, 92	–

Затем «сырые» баллы переводятся в стены (табл. П.22). Чем выше балл (стен), тем выраженнее исследуемый параметр. Значения, равные 8–15 стенам, можно принять за высокие, 5–7 – за средние, 1–4 – за низкие.

Таблица П.22

Перевод «сырых» баллов в стены

Шкала	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	0	1	2–3	4–5	6–7	8	9	10	11
2	0–1	2	3–4	5–6	7–8	9	10–11	11–12	13	14
3	0–1	2	3	4–5	6	7	8	9–10	11	12
4	0	1	2	3–4	5	6–7	8	9	10	11
5	0–1	2	3	4–5	6–7	8	9–10	11	12	13–14
6	0–1	2	3–4	5	6–7	8	9	10	11	12
7	0	1	2	3	4–5	6	7–8	9	10	11
8	0	1	2	3–4	5–7	8–10	11–12	13	14	15
9	0	1	2	3–4	5	6–7	8	9	10	11

Интерпретация результатов (характеристика шкал)

Шкала «Закрытость» определяет преобладание одной из двух тенденций: либо конформности, выраженной мотивации социального одобрения, либо критичности, глубокого осознания себя, внутренней честности и открытости.

Высокие значения отражают выявленное защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими. Человек склонен избегать открытых отношений с самим собой; причиной может быть или недостаточность навыков рефлексии, поверхностное видение себя, или осознанное нежелание раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

Средние значения означают избирательное отношение субъекта к себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях.

Низкие значения указывают на внутреннюю честность, на открытость отношений человека с самим собой, на достаточно развитую рефлексивность и глубокое понимание себя. Человек критичен по отношению к себе. Во взаимоотношениях с людьми доминирует ориентация на собственное видение ситуации, происходящего.

Шкала «Самоуверенность» выявляет самоуважение, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть за что себя ценить.

Высокие значения характеризуют выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного Я, смелость в общении. Доминирует мотив успеха. Человек уважает себя, доволен собой, своими начинаниями и достижениями, считает себя компетентным и способным решать многие жизненные вопросы. Препятствия на пути к достижению цели воспринимаются субъектом как преодолимые. Проблемы затрагивают неглубоко, переживаются недолго.

Средние значения свойственны тем, кто в привычных для себя ситуациях сохраняет работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех. При неожиданном появлении трудностей решительность снижается, нарастают тревога, беспокойство.

Низкие значения отражают неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях. Человек не доверяет собственным решениям, часто сомневается в собственной способности пре-

одолевать трудности и препятствия, достигать намеченные цели. Возможны избегание контактов с людьми, глубокое погружение в существующие проблемы, внутренняя напряженность.

Шкала «Саморуководство» определяет представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, подчеркивает доминирование либо собственного *Я*, либо внешних обстоятельств.

Высокие значения характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором успехов считает себя. Человек переживает собственное *Я* как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Субъекту свойствен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.

Средние значения раскрывают особенности отношения к своему *Я* в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, человек может проявлять выраженную способность к личному контролю. В противном случае регуляционные возможности *Я* ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Низкие значения описывают веру субъекта в подвластность своего *Я* внешним обстоятельствам и событиям. Переживания относительно собственного *Я* сопровождаются внутренним напряжением. Механизмы саморегуляции ослаблены, волевой контроль недостаточен для преодоления препятствий на пути к достижению цели. Основным источником происходящего признаются только внешние обстоятельства. Внутренние причины или отрицаются, или, что встречается довольно часто, вытесняются в подсознание.

Шкала «Отраженное самоотношение» характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию. Необходимо учитывать, что данная шкала не отражает истинного содержания взаимодействия между людьми, это лишь субъективное восприятие сложившихся отношений.

Высокие значения соответствуют человеку, который воспринимает себя как принятого окружающими. Он чувствует, что его любят

другие, ценят за личностные и духовные качества, совершаемые поступки и действия, приверженность групповым нормам и правилам. Субъект общителен, эмоционально открыт для взаимодействия, демонстрирует легкость в установлении деловых и личных контактов.

Средние значения означают избирательное восприятие человеком отношения окружающих к нему. С его точки зрения, положительные представления других людей распространяются лишь на определенные качества и поступки; остальные личностные проявления способны вызывать раздражение и неприятие.

Низкие значения указывают на то, что человек относится к себе как к неспособному заслужить уважение у окружающих, которые воспринимают его с осуждением и порицанием. Одобрение, поддержка от других не ожидаются.

Шкала «Самоценность» передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность *Я* для других.

Высокие значения принадлежат человеку, высоко оценивающему свой духовный потенциал, богатство внутреннего мира, субъект склонен воспринимать себя как индивидуальность и признает собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес.

Средние значения отражают избирательное отношение к себе. Человек склонен высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность. Другие же свойства личности явно недооцениваются, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение собственной несостоятельности.

Низкие значения указывают на существование глубоких сомнений человека в уникальности своей личности, недооценке *Я*. Неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает человека обидчивым и ранимым, склонным не доверять собственной индивидуальности.

Шкала «Самопринятие» позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости.

Высокие значения характеризуют склонность воспринимать все стороны собственного *Я* (во всей полноте поведенческих проявлений).

Общий фон восприятия себя положительный. Человек часто ощущает симпатию ко всем качествам своей личности. Собственные недостатки считает продолжением достоинств. Неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы воспринимать себя плохим человеком.

Средние значения отражают избирательность отношения к себе. Субъект склонен принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Низкие значения указывают на общий негативный фон восприятия себя – излишне критично. Негативная самооценка существует в разных формах: от описания себя в комическом свете до самоуничижения. Симпатия к себе недостаточно выражена, проявляется эпизодически.

Шкала «Самопривязанность» выявляет степень желания измениться по отношению к наличному состоянию.

Высокие значения отражают высокую ригидность Я-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, а главное – самовидение и самооценку. Ощущение самодостаточности и достижения идеала мешает реализации возможности саморазвития и самосовершенствования. Помехой для самораскрытия может быть также высокий уровень личностной тревожности, predisposedность воспринимать окружающий мир как угрожающий самооценке.

Средние значения указывают на избирательность отношения к своим личностным свойствам: стремление к изменению лишь некоторых качеств при сохранении прочих других.

Низкие значения фиксируют высокую готовность к изменению Я-концепции, открытость новому опыту познания себя, поискам соответствия реального и идеального Я. Желание саморазвиваться и самосовершенствоваться ярко выражено, источником чего может быть неудовлетворенность собой.

Шкала «Внутренняя конфликтность» определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии.

Высокие значения соответствуют человеку, у которого преобладает негативный фон отношения к себе. Он находится в состоянии постоянного контроля над своим Я, стремится к глубокой оценке всего,

что происходит в его внутреннем мире. Развитая рефлексия переходит в самокопание. Субъект отличается высокими требованиями к себе, что нередко приводит к конфликту между *Я*-реальным и *Я*-идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями, к признанию своей малоценности. Истинным источником достижений и неудач считает преимущественно себя.

Средние значения характерны для человека, у которого отношение к себе, установка видеть себя зависят от степени адаптированности в ситуации. В привычных условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдается признание своих достоинств и высокая оценка достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

Низкие значения наиболее часто встречаются у тех, кто в целом положительно относится к себе, ощущает баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, доволен сложившейся жизненной ситуацией и самим собой. При этом возможны отрицание собственных проблем и поверхностное восприятие себя.

Шкала «Самообвинение» характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего *Я*.

Высокие значения можно наблюдать у тех, кто видит в себе прежде всего недостатки, кто готов обвинить себя во всех своих промахах и неудачах. Проблемные ситуации, конфликты в сфере общения актуализируют сложившиеся психологические защиты, среди которых доминируют порицание, осуждение себя или привлечение смягчающих обстоятельств. Установка на самообвинение сопровождается развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей.

Средние значения указывают на избирательное отношение к себе. Самообвинение сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Низкие значения обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного *Я* осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих.

7. Диагностика уровня уверенности и удовлетворенности собой

Уверенность в себе есть свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Этот тест поможет Вам определить уровень уверенности и удовлетворенности собой [12].

Инструкция

Внимательно прочитайте вопросы, выберите тот вариант ответа, который соответствует Вашему мнению.

1. Как часто Вас терзают мысли, что Вам не следовало что-то говорить или делать?

- а) очень часто (1 балл);
- б) иногда (3 балла).

2. Если Вы общаетесь с остроумным человеком, то...

- а) стараетесь победить его в остроумии (5 баллов);
- б) не будете ввязываться в соревнование, отдав ему должное, уйдете от разговора (1 балл).

3. Мнение, наиболее близкое Вам...

- а) то, что многим кажется везением, на самом деле – результат упорного труда (5 баллов);
- б) успехи часто зависят от счастливого стечения обстоятельств (1 балл);
- в) в сложной ситуации главное не упорство или везение, а человек, который сможет одобрить или утешить (3 балла).

4. Вам показали шарж или пародию на Вас...

- а) рассмеетесь и обрадуетесь тому, что в Вас есть что-то оригинальное (3 балла);
- б) попытаетесь найти что-то смешное в Вашем партнере и высмеять его (4 балла);
- в) обидитесь, но не подадите вида (1 балл).

5. Вы всегда спешите, Вам не хватает времени или Вы беретесь за выполнение заданий, превышающих возможности одного человека?

- а) да (1 балл);

- б) нет (5 баллов);
- в) не знаю (3 балла).

6. *Вы выбираете подруге подарок, покупаете духи...*

- а) которые нравятся Вам (5 баллов);
- б) которые, как Вы думаете, обрадуют подругу, хотя Вам лично они не нравятся (3 балла);
- в) которые недавно рекламировали (1 балл).

7. *Вы любите представлять различные ситуации, в которых Вы ведете себя совершенно иначе, чем в жизни?*

- а) да (1 балл);
- б) нет (5 баллов);
- в) не знаю (3 балла).

8. *Задевает ли Вас то, что Ваши коллеги (особенно молодые) добиваются большего успеха, чем Вы?*

- а) да (1 балл);
- б) нет (5 баллов);
- в) иногда (3 балла).

9. *Доставляет ли Вам удовольствие возражать кому-либо?*

- а) да (5 баллов);
- б) нет (1 балл);
- в) не знаю (3 балла).

10. *Закройте глаза и попытайтесь представить себе один из трех указанных цветов:*

- а) голубой (1 балл);
- б) желтый (3 балла);
- в) красный (5 баллов).

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте количество баллов.

50–38 баллов – Вы довольны собой и уверены в себе. У Вас большая потребность доминировать над людьми, любите подчеркивать свое *Я*, выделять собственное мнение. Вам безразлично то, что о Вас говорят, но сами имеете склонность критиковать других. Чем больше у Вас баллов, тем сильнее Вам подходит следующее определение: «Вы любите себя, но не любите других». Еще один недостаток – слишком серьезно к себе относитесь, не принимаете никакой критической информации.

37–24 балла – Вы живете в согласии с собой, знаете себя и можете себе доверять. Обладаете ценным умением находить выход из трудных ситуаций как в отношении себя, так и во взаимоотношениях с людьми. Формулу Вашего отношения к своему *Я* и окружающим можно выразить следующими словами: «Доволен собой, доволен другими». У Вас нормальная, здоровая самооценка, Вы умеете быть для себя поддержкой и источником силы (самое главное, не за счет других).

23–10 баллов – очевидно, Вы недовольны собой, Вас мучают сомнения и неудовлетворенность своим интеллектом, способностями, достижениями, внешностью, возрастом, полом... Перестаньте! Кто сказал, что любить себя плохо? Кто внушил Вам, что думающий человек должен быть постоянно собой недоволен? Разумеется, никто не требует от Вас самодовольства, но Вы должны принимать и уважать себя.

8. Обучение аутогенной тренировке

Владение методами аутотренинга и аутогенной тренировки – необходимое условие, обеспечивающее плодотворное самопознание и саморазвитие личности. Предлагаем освоить предлагаемую технику, состоящую из двух курсов – начального и высшего [89].

Инструкция

Тренировки проводятся ежедневно, обычно спустя некоторое время после приема пищи (2–3 раза в течение дня), в подходящем помещении с хорошей звукоизоляцией и комфортной температурой. Наиболее подходящие позы: лежа на спине; сидя, откинувшись назад; сидя, откинувшись вперед.

В *начальном курсе* используются следующие шесть стандартных упражнений.

Первое упражнение

Цель: выработка умения расслаблять тело.

1. *Я спокоен... моя правая рука тяжелая...* (продолжительность – 30–40 с; повторять в течение нескольких дней).

2. *Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Я спокоен... мои руки тяжелые...* (продолжительность – 30–40 с; повторять в течение 2–3 дней).

3. *Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... моя пра-*

вая нога тяжелая... (продолжительность – 30–40 с; повторять в течение 2–3 дней).

4. *Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Я спокоен... моя правая нога тяжелая...* (продолжительность – 30–40 с; повторять в течение 2–3 дней).

5. *Я спокоен... моя правая нога тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Мои ноги тяжелые...* (продолжительность – 60 с; повторять в течение 4–5 дней).

6. *Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Мои руки тяжелые... Мое тело тяжелое...* (продолжительность – 60 с; повторять в течение 4–5 дней).

Второе упражнение

Цели: увеличение степени расслабления, расширение периферических кровеносных сосудов.

Известно, что при повышении температуры расширяются периферические кровеносные сосуды. Этого можно достичь с помощью внушенного себе представления о согревании тела.

1. *Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые...* (продолжительность – 60 с; повторять в течение 9–10 дней. После этого продолжительность увеличивается до 75–90 с; повторять еще в течение нескольких дней).

2. *Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... Мои ноги теплые... Моя правая рука теплая...* (продолжительность – 3 мин; повторять в течение 6–7 дней).

3. *Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... Мои ноги теплые... моя правая рука теплая... моя левая рука теплая...* (продолжительность – 3 мин; повторять в течение 4–5 дней).

4. *Я спокоен... мои руки и ноги очень тяжелые... Мои ноги теплые... мои руки теплые...* (продолжительность – 3 мин; повторять в течение 4–5 дней).

5. *Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... Мои руки и ноги теплые... Мое тело теплое и тяжелое...* (продолжительность – 3 мин; повторять в течение 4–5 дней).

Третье упражнение

Цели: выравнивание ритма сердца, успокоение сердечной деятельности.

Лежа на спине, практикующий кладет свою правую руку на область сердца и мысленно произносит следующий аутосуггестивный текст: *«Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... мои руки и ноги теплые... мое сердце бьется спокойно и ритмично...»* (продолжительность – 90–100 с; повторять в течение 10–12 дней).

Четвертое упражнение

Цель: прямое воздействие на дыхательный ритм с целью его успокоения и гармонизации.

Используется следующий аутосуггестивный текст: *«Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые и теплые... Мое сердце бьется спокойно и ритмично... Я дышу глубоко и равномерно...»* (продолжительность – 2 мин; повторять в течение 15–16 дней).

Пятое упражнение

Цель: согревание брюшной области, приводящее к успокоению деятельности центральной нервной системы.

Произносится следующий аутосуггестивный текст: *«Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые и теплые... Мое сердце бьется спокойно и ритмично... я дышу глубоко и равномерно... Мое солнечное сплетение излучает тепло...»* (продолжительность – 3 мин; повторять в течение 20 дней).

Шестое упражнение

Цель: охлаждение лба, приводящее к благоприятным для нервной деятельности результатам.

Используется следующий аутосуггестивный текст: *«Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые и теплые... Мое сердце бьется спокойно и равномерно... я дышу глубоко и равномерно... Мое солнечное сплетение излучает тепло... Мой лоб прохладен...»* (продолжительность – 2 мин; повторять в течение 15 дней).

В высший курс включены семь медитативных упражнений продолжительностью 30–60 мин (для каждого).

Первое упражнение (медитация на цвете)

После выполнения шестого стандартного упражнения начального курса практикующий начинает чувствовать приятное внутреннее тепло и покой. Во время данного упражнения он должен мысленно концентрировать свое сознание на образах характерного цвета: за-

снеженные горные вершины, цвет огненной лавы, синий цветок, золотистые осенние пейзажи и т. п. (необходимо стремиться мысленно удерживать представление о цветных картинах, а не о конкретных формах или цветах). Упражнение можно выполнять не только днем, но и вечером, перед сном, повторять до тех пор, пока практикующий не научится визуализировать цветные образы.

Второе упражнение

Концентрация сознания направлена на воображаемые образы одного определенного цвета: красного, черного, синего, белого или желтого.

Третье упражнение

Практикующий стремится визуализировать конкретный образ: вазу, цветок, определенного человека и т. п.

Четвертое упражнение

Концентрация сознания направлена на какую-либо абстрактную идею: справедливости, мира, радости, надежды, любви и т. д.

Пятое упражнение

Сознание концентрируется на определенном эмоциональном состоянии, ощущении спокойствия, пространства и свободы, которые возникают при созерцании пейзажа. И. Г. Шульц в качестве примера предлагал приятное чувство, возникающее при виде баварских Альп [89].

Шестое упражнение

В воображении представлять образ другого человека. Сначала нужно выбирать людей, с которыми не связаны ни отрицательные, ни положительные эмоциональные переживания. Позднее объектом концентрации сознания должен стать близкий человек. На первых порах субъективное отношение к нему не позволит увидеть его истинный облик. Необходимо стремиться к освобождению от субъективных установок и научиться представлять реальный образ людей, освобожденный от эмоциональных переживаний.

Седьмое упражнение

Практикующий фокусирует свое сознание на абстрактных проблемах: например, «Что я хочу от жизни?», «Какие ошибки я допускаю в жизни?».

9. Упражнения, формирующие навыки самопознания

Упражнения из арсенала психосинтеза представляют собой «практику», которая доступна любому, кто хотел бы стимулировать свой психодуховный рост. Это развивающие задания, призванные приблизить человека к постижению и осуществлению в повседневной жизни высшего Я [39].

Упражнение 1. «Кто Я?»

Это упражнение призвано помочь Вам в развитии самосознания и выявлении своего настоящего Я, основывается на том предположении, что каждый из нас, подобно луковице, имеет множество «оболочек», скрывающих центральную «сердцевину». Эти оболочки самовосприятия могут быть положительными и отрицательными. Они являются различными сторонами нашей личности и нашего отношения к миру. Одни из них подобны фасаду, маске, скрывающей те личностные свойства, которые мы не любим; другие могут быть скрытыми положительными сторонами нашей личности, которые мы не в состоянии признать таковыми. Как бы то ни было, где-то за этими оболочками в каждом из нас скрывается творческое и живое центральное ядро – наше настоящее Я, глубочайшее существо нашей личности. Путем последовательного вопрошания «Кто Я?» мы постепенно в ходе этого упражнения приближаемся к своему настоящему Я.

Инструкция

1. Выберите место, где Вам никто не мешает. Возьмите лист бумаги, вверху поставьте дату и напишите вопрос «Кто Я?». Ниже – ответ на него, наиболее открытый и честный. Затем, делая периодические паузы, продолжайте мысленно задавать себе этот вопрос и записывать ответы.

2. Сядьте и расслабьтесь. Закройте глаза. Попробуйте не думать ни о чем. Снова задайте себе вопрос «Кто Я?» и попытайтесь уловить ответ на него в форме мысленного образа. Не думайте и не рассуждайте об этом, позвольте образу самому возникнуть в сознании. Затем откройте глаза, как можно подробнее опишите этот образ, укажите, какие чувства у Вас возникли, какое он для Вас имеет значение.

3. Встаньте так, чтобы у Вас было какое-то пространство для движения. Закройте глаза и опять спросите себя: «Кто Я?». На этот раз ищите ответ в движении своего тела. Пусть действие само развивает-

ся до тех пор, пока Вы не почувствуете, что оно завершилось. Если хотите, движение может сопровождаться какими-то звуками (например, пением). Выполнив это задание, опишите свой опыт.

Рекомендуется выполнять упражнение «Кто Я?» в течение какого-то периода времени. При повторном выполнении его воздействие усиливается.

Упражнение 2. «Вечерний обзор: обзор субличностей»

Данное упражнение направлено на фиксацию в сознании образа прожитого дня в плане поведения субличностей.

Субличностями являются многочисленные психологические образования в рамках нашей собственной личности, у которых имеются свои полусамостоятельные цели и потребности. Некоторые из таких субличностей есть только у Вас. Другие, напротив, присущи многим людям: Ребенок, Родитель, Искатель, Зануда, Поэт, Одинокий и т. д.

Нужно выявить субличности (их может быть две или три), наиболее важные для Вас или наиболее активные на данном этапе жизни. Если Вы ведете рабочую тетрадь, то сможете их обнаружить, просмотрев последние записи. В «Вечернем обзоре» Вы сможете сосредоточиться на следующих вопросах:

1. Какие субличности доминировали во мне на разных этапах прошедшего дня? Какие обстоятельства (внешние или внутренние) вызывали их появление или исчезновение? Были ли между ними конфликты?

2. Какие ценные качества или недостатки свойственны каждой из этих личностей? Чем помогла или помешала мне каждая из них?

3. Чего хотела каждая из субличностей? Какой была бы моя жизнь, если бы какая-то из них полностью во мне доминировала?

4. Соглашались ли мои субличности с тем, что я хотел(а) делать, или мне приходилось подчиняться им? Какова моя роль в гармонизации моих субличностей и управлении ими?

Упражнение 3. «Вечерний обзор: обзор элементов личности»

Это еще один вид «Вечернего обзора». Он представляет собой обзор прожитого дня в плане трех основных элементов личности: тела, чувств и ума.

Вы можете рассмотреть, например, такие вопросы:

1. С каким из элементов своей личности я отождествлял(а) себя большую часть времени?

2. Какие из этих элементов доминировали в тех или иных ситуациях прошедшего дня? Какой была относительная активность каждого из них?

3. Каковы ценные качества и недостатки каждого элемента личности? Чем каждый из них помогал мне или мешал?

4. Между ними были какие-либо конфликты?

5. Какова моя роль в гармонизации этих элементов и управлении ими?

Инструкция

Как в случае «обзора субличностей», так и в случае «обзора элементов личности» Вы можете рассмотреть предлагаемые вопросы либо в ходе собственного «Вечернего обзора», либо по его окончании. Эти вопросы рассчитаны на то, чтобы дать Вам возможность выбора; все их рассматривать необязательно, кроме первого – основного. Мы полагаем, что этому упражнению можно уделять не более 15 мин и выполнять его без особого напряжения, особенно первое время.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятиям «самопознание», «саморазвитие» и «самовоспитание».

2. Перечислите основные способы и средства эффективного формирования навыков самопознания и саморазвития.

3. Какова роль самопознания и саморазвития в учебно-профессиональной деятельности студента?

4. Какова роль самопознания и саморазвития в научно-исследовательской и здоровьесозидающей деятельности студента?

Научное издание

Котова Светлана Сергеевна

ТЕХНОЛОГИИ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ

Монография

Редактор Е. В. Суворова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 10.01.23. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 13,5. Уч.-изд. л. 13,7. Тираж 500 экз. Заказ № __.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано в АО «Т8 Издательские Технологии»
109316, Москва, Волгоградский пр., д. 42, корп. 5.
Тел.: (499) 322-38-30