**Введение**

самоуправление профессиональный педагог обучение

**Актуальность темы исследования.** Успешное выполнение разных видов деятельности, умение самостоятельно принимать решение и добиваться поставленной цели предполагает наличие у человека развитой способности к самоуправлению. Особое значение проблема самоуправления, в частности, управления своей деятельностью как одной из форм активности личности приобретает в студенческом возрасте, когда усиливаются требования к умению молодых людей самостоятельно организовывать свою жизнь и деятельность.

Изучение феномена самоуправления является актуальной проблемой современной психологии, для которой характерно возрастание значения проблем, связанных с исследованием личности как субъекта жизни и деятельности.

Различные аспекты процесса самоуправления рассматриваются, в частности, представителями Казанской психологической школы. По определению Н.М. Пейсахова, самоуправление является способностью человека прогнозировать будущие результаты своей деятельности, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать информацию о ходе процесса самоуправления и вносить в него поправки. Также обращается внимание на то, что процесс самоуправления деятельностью носит творческий характер, реализующийся как в постановке целей, так и в поиске оптимальных средств достижения поставленных целей.

Как отмечает Н.А. Вагапова [29], самоуправление, проявляясь в деятельности, одновременно выступает ее механизмом, в значительной степени определяя ее успешность, а также способствуя успешности личности в целом.

Самоуправление личности рассматривается В.И. Моросановой, О.А. Конопкиным в рамках исследования самосознания личности, при этом одной из функций самосознания называется способность личности направлять воздействия на самого себя, быть субъектом этих воздействий (В.И. Моросанова, О.А. Конопкин). Исходя из этого, можно сделать вывод о связи способности к самоуправлению с самостоятельностью личности, реализующейся в «авторстве» профессионального, личностного развития и жизни в целом.

Рассмотрение феномена самоуправления, в частности, способности к самоуправлению деятельностью, применительно к вопросу о профессионально важных качествах личности педагога и специфике профессионально-педагогической деятельности позволяет говорить об обусловленности эффективности деятельности педагога уровнем развития у него способности к самоуправлению. Педагогическая деятельность связана с постановкой и решением системы педагогических задач, как краткосрочных, так и отдаленных по времени. Способы и средства решения этих задач определяют эффективность педагогической деятельности, что отмечается в публикациях ряда исследователей (А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Б.Г. Ананьев, Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Анисимова и другие). Анализ возникшей ситуации, выбор оптимального способа ее решения, самоотчет педагога по мере выполнения того или иного педагогического действия - необходимые этапы процесса самоуправления и в то же время непременные условия правильного решения педагогических задач.

В ряде диссертационных работ указывается на большое значение развития способности к самоуправлению социально значимой деятельностью в студенческом возрасте, в частности, у студентов - будущих педагогов (Н.А. Вагапова, Т.В. Воробъева, И.В. Плахотникова и др.). Исследователи обращают внимание на то, что развитая способность к самоуправлению деятельностью у будущих педагогов будет содействовать достижению ими успеха как в учебной, профессиональной деятельности, так и в жизни в целом. Высокий уровень развития данного качества у студентов - педагогов

позволит им развивать способность к самоуправлению у объектов их будущей профессиональной деятельности.

Преодоление личностных конфликтов студентами - будущими педагогами также связано с осознанным самоуправлением деятельностью, способствующим выходу из кризиса, построению перспективы и реализации собственных возможностей.

Актуальность избранной темы и предметной области исследования обусловлена также и тем, что в настоящее время в связи с переходом на новые ФГОС ВПО существенно возросли требования к уровню развития у студентов навыков самоорганизации и самоуправления, способности к самостоятельному и творческому решению встающих перед ними задач.

Вместе с тем отмечается дефицит исследований, посвященных выявлению психологических условий, обеспечивающих эффективное развитие у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью.

Актуальность и значимость вопроса о необходимости развитии у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью обусловлена рядом **противоречий:**

- между возросшими в условиях трансформации современного российского общества требованиями к уровню активности, мобильности, самостоятельности, гибкости людей, с одной стороны, и недостаточными возможностями многих из них соответствовать новым требованиям жизни в силу сложившихся ранее способов организации своей жизни и деятельности, с другой стороны;

- между изменившимися требованиями к процессу вузовского профессионального обучения, в т.ч. с учетом ФГОС ВПО, и имеющимся у студентов незначительным опытом самоуправления деятельностью;

- между сложностью, ответственностью педагогической деятельности, ее высокой степенью самоорганизации и недостаточностью внимания развитию у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью.

Указанные противоречия определяют **проблему** исследования: в теоретическом плане - это разработка, научное обоснование модели процесса развития у студентов университета - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью, в практическом плане - это создание и апробация специальной программы развития данной способности у студентов, экспериментальная проверка ее эффективности.

Недостаточная разработанность данной проблемы в науке и практике обусловила выбор темы диссертационного исследования: «**Развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов».**

**Цель работы** состоит в разработке, теоретическом обосновании и

экспериментальной проверке эффективности программы развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

**Объект исследования**: процесс профессиональной подготовки студентов - будущих педагогов и развития в нем способности к самоуправлению деятельностью.

**Предмет исследования**: совокупность психологических условий, определяющих эффективность реализации модели процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

**Гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов будет эффективным, если:

- разработать модель процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов-педагогов;

- выявить и обеспечить создание основных психологических условий, определяющих эффективность реализации модели в практике их психологической подготовки к профессиональной деятельности.

В качестве таких условий предполагаются следующие:

- формирование у студентов уверенности в себе, увеличение степени самостоятельности в постановке целей деятельности и планомерной их реализации, развитие мотивации достижения; мобилизация конструктивных сил в решении встающих перед ними задач, содействие проявлению ими настойчивости и целеустремленности;

- расширение знаний о процессе самоуправления деятельностью и его компонентах, совершенствование умений, лежащих в основе данного процесса;

- совершенствование механизма самоконтроля и самокоррекции деятельности, развитие способности к объективной самооценке, содействие осознанию значимости рефлексии в процессе самоуправления деятельностью;

- стимулирование положительных эмоций, создание на занятиях благоприятного эмоционального фона,

- развитие чувства долга и ответственности, формирование активной жизненной позиции, укрепление позитивного отношения к окружающим людям, к процессу и результату деятельности.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме самоуправления и развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов в период их вузовской подготовки к предстоящей профессиональной деятельности.

2. Изучить уровень развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов до и после реализации экспериментальной программы развития данного качества личности студентов - педагогов.

3. Спроектировать, научно обосновать модель процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

4. Разработать и реализовать авторскую программу развития у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью.

5. Экспериментально проверить выявленную в теоретическом анализе совокупность основных психологических условий, обеспечивающих эффективность реализации модели процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

**Методологическая основа исследования**:

- концепция иерархического (уровневого) построения методологии научного познания (Э.Г. Юдин);

- общеметодологические научные принципы (системности, детерминизма, развития, объективности); фундаментальные принципы отечественной психологии (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития);

- системный подход в психологии (Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, П.К. Анохин, В.А. Ганзен, К.К. Платонов);

- деятельностный подход к проблеме развития психики (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин);

- субъектный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова и др.);

- аксиологический подход (И.Ф. Исаев, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, С.В. Тимофеева и др.);

- компетентностный подход к профессиональной подготовке студентов (А.В. Баранников, В.А. Кальней, В.И. Панов, А.А. Пинский, С.Е. Шишов и др.).

**Теоретические основы исследования составляют:**

- положение концепции Б.Г. Ананьева о разноплановых образованиях в структуре личности, включенных в процесс уровневой регуляции деятельности;

- положения концепций отечественных авторов о способности к самоуправлению деятельностью как интегративном свойстве личности, объединяющем процессы целеполагания и регуляции активности, о развитии системы самоуправления (Н.А. Вагапова, А.А. Деркач, Г.С. Никифоров, Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов и др.);

- идеи отечественных психологов о целостной системе саморегуляции, об уровневой специфике саморегуляции и ее видах относительно различных форм человеческой активности (К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Бернштейн, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Н.М. Пейсахов и др.);

- положения концепций отечественных и зарубежных исследователей о роли ценностно-смысловых и духовно-нравственных факторов в формировании личности и образа жизни человека (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, И.А. Ильин, Д.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

- идеи о сущности и структуре педагогической деятельности, о профессионально важных качествах личности педагога и их развитии в студенческом возрасте (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Л.А. Регуш, В.Л. Ситников, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, А.И. Щербаков и др.).

**Методы исследования:**

- из системы теоретических методов нами использовался теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме исследования; применялись методы анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, индуктивный метод;

- в ходе исследования использовались следующие эмпирические методы: наблюдение, опрос, метод тестов, метод самооценки;

- на этапе формирующей работы применялись теоретико - экспериментальное моделирование программы диагностики и развития личности студентов, психолого-педагогический эксперимент с использованием комплексной методики развивающей работы;

- в процессе анализа результатов эксперимента использовались методы математико-статистической обработки данных (статистический анализ средних, распределений, корреляционный, факторный анализ, вычислялись значения критерия Колмогорова-Смирнова для несвязанных выборок, t - критерия Стьюдента (для зависимых и независимых выборок), критерия xи - квадрат) и качественный анализ результатов проведенного исследования.

**Этапы исследования.** Настоящее исследование проведено в 3 этапа:

*I этап (2012-2013 гг.)* - теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; разработка психологической структуры способности к самоуправлению деятельностью, а также модели процесса ее развития у будущих педагогов, выбор методов и методик психодиагностического исследования уровня развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов.

*II этап (2013-2014 гг.)* - проведение констатирующего этапа эксперимента со студентами первых курсов; разработка программы развития у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью.

*III этап (2014-2015 гг.)* - формирование экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) с целью реализации авторской развивающей программы и выявления ее эффективности. Апробация программы, направленной на развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов. Обработка, анализ и обобщение результатов исследования, формулировка выводов, оформление диссертационного исследования.

**Экспериментальная база исследования**: ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет, Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

**Научная новизна исследования:**

1. В качестве самостоятельного предмета психологического исследования предложено, изучено и описано развитие у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью как сложноструктурированного психического феномена в совокупности ценностно-смысловых, мотивационных, когнитивных, операциональных, волевых, рефлексивных характеристик.

2. Спроектирована, научно обоснована авторская модель процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов. Модель включает формулировку цели и ожидаемого результата ее реализации; теоретико-методологические основания ее разработки; содержательные компоненты развивающей программы как практической составляющей модели; совокупность психологических условий, содействующих эффективному развитию способности к самоуправлению деятельностью у будущих педагогов; описание основного психологического механизма ее развития у студентов; критерии и показатели, позволяющие выделить и описать уровни развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов.

3. Разработана и внедрена авторская программа развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

4. Определен критериально-диагностический аппарат, изучена динамика развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов, отражающая влияние экспериментальной программы на уровень ее развития у студентов. Доказано, что реализация программы содействует эффективному развитию данного качества личности будущих педагогов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

1. Обобщены и систематизированы основные подходы к проблеме саморегуляции и самоуправления, а также теоретические материалы по вопросам места и роли способности к самоуправлению в структуре профессионально-важных качеств личности педагога, развития данной способности у студентов - будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

2. Изложены принципы, положенные в основу развития у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью в процессе реализации авторской развивающей программы (субъекта и субъектности, активности, сотрудничества, развития, систематичности и последовательности, системности, доступности).

3. Обосновано выделение совокупности психологических условий, определяющих эффективность реализации модели процесса развития у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью (формирование у студентов уверенности в себе, увеличение степени самостоятельности в постановке целей деятельности и планомерной их реализации, развитие мотивации достижения; содействие проявлению ими настойчивости и целеустремленности; расширение знаний о процессе самоуправления деятельностью; совершенствование механизма самоконтроля и самокоррекции деятельности; стимулирование положительных эмоций, создание на занятиях благоприятного эмоционального фона, развитие чувства долга и ответственности, формирование активной жизненной позиции, укрепление позитивного отношения к окружающим людям, к процессу и результату деятельности).

4. Охарактеризован психологический механизм развития у студентов - педагогов способности к самоуправлению деятельностью (актуализация субъектности студентов, реализация этого качества в поведении, общении, учебной и профессиональной активности, осознание изменений в мере собственной активности, в выборе и осуществлении деятельности, последующее углубление этих изменений).

5. Разработаны критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностный, регуляторный) и соответствующие им эмпирические показатели, позволяющие выделить и описать уровни развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов.

**Практическая значимость исследования.**

1. Результаты диссертационного исследования позволили уточнить содержание и методы работы со студентами - будущими педагогами в процессе их психологической подготовки к профессиональной деятельности, содействующие развитию у них способности к самоуправлению деятельностью.

2. Практическое значение имеет показавшая свою эффективность программа, направленная на развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

3. Обобщенные теоретические и экспериментальные результаты диссертационного исследования, а также представленные в работе учебно - методические материалы используются в практике преподавания психологических учебных дисциплин студентам, обучающимся по педагогическим направлениям подготовки.

**Обоснованность выдвинутых положений и достоверность полученных результатов** обеспечиваются широкой теоретико - методологической базой исследования; соответствием примененных методов и методик цели, задачам, объекту и предмету исследования; корректным применением методов математической статистики для обработки эмпирических данных, в том числе с использованием адекватного программного обеспечения; достаточным объемом выборочной совокупности, обеспечивающей ее репрезентативность; сочетанием методов качественного и количественного анализа данных; опытно - экспериментальной проверкой гипотезы; апробацией и внедрением результатов исследования.

**Апробация и внедрение результатов исследования**.

Основные положения и результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на VI-ой Международной научной конференции студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых» университет - новой школе (г. Шуя, 2013 г.); XX-ой Международной молодежной научной конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Секция «Психология», подсекция «Психология развития и возрастная психология») (г. Москва, 2013 г.); Международной конференции «Человек, субъект, личность в современной психологии» (к 80-летию А.В. Брушлинского) (ИП РАН, г. Москва 10-11 октября 2013 года); VII-ой Международной научной конференции студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых университет - новой школе» (г. Шуя, 2014 г.); XXI-ой Международной молодежной научной конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов - 2014» (Секция «Психология») (г. Москва, 2014 г.); VIII-ой Международной научной конференции «Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «УНИВЕРСИТЕТ - НОВОЙ ШКОЛЕ»», (г. Шуя, 2015 г.); VII-ой Международной студенческой электронной научной конференции» СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2015» (РАЕ, г. Москва, 2015 г.); XXII-ой Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2015» (г. Москва, 2015); Межвузовских научных конференциях «Сохранение и развитие культурного и образовательного потенциала Ивановской области» (г. Шуя, 2013 г., 2014 г.); заседаниях кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет».

Основные результаты и выводы исследования нашли отражение в публикациях автора по теме исследования общим объемом 9 п.л. (в том числе в 3-х статьях в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК РФ) и внедрены в учебный процесс Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им И.Я. Яковлева», о чем имеются акты о внедрении.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Способность к самоуправлению деятельностью представляет собой сложноструктрированный психический феномен, включающий в свою структуру ряд взаимосвязанных ценностно-смысловых, мотивационных, когнитивных, операциональных, рефлексивных, волевых характеристик личности, участвующих в реализации звеньев процесса самоуправления деятельностью.

2. Авторская модель процесса развития у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью включает формулировку цели и ожидаемого результата ее реализации; теоретико - методологические основания ее разработки; содержательные компоненты развивающей программы как практической составляющей модели; совокупность психологических условий, содействующих эффективному развитию способности к самоуправлению деятельностью у будущих педагогов; описание основного психологического механизма ее развития у студентов; критерии и показатели, позволяющие выделить и описать уровни развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов.

3. Эффективному развитию способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов содействует реализация специальной экспериментальной программы, встроенной в процесс их психологической подготовки к профессиональной деятельности.

4. Основными психологическими условиями, определяющими эффективность реализации модели процесса развития у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью, являются следующие:

- формирование у студентов уверенности в себе, увеличение степени самостоятельности в постановке целей деятельности и планомерной их реализации, развитие мотивации достижения; мобилизация конструктивных сил в решении встающих перед ними задач, содействие проявлению ими настойчивости и целеустремленности;

- расширение знаний о процессе самоуправления деятельностью и его компонентах, совершенствование умений, лежащих в основе данного процесса;

- формирование у студентов механизма самоконтроля и самокоррекции деятельности, развитие способности к объективной самооценке, содействие осознанию значимости рефлексии в процессе самоуправления деятельностью;

- стимулирование положительных эмоций, создание на занятиях благоприятного эмоционального фона,

- развитие чувства долга и ответственности, формирование активной жизненной позиции, укрепление позитивного отношения к окружающим людям, к процессу и результату деятельности.

# **1. Теоретические основы развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов**

# **1.1 Способность к самоуправлению деятельностью как предмет психологического анализа**

Авторы диссертационных исследований, публикаций, посвященных исследованию различных аспектов способности к самоуправлению деятельностью, отмечают наличие спорных взглядов на определение данного понятия, а также на дифференциацию способности к самоуправлению и других психических феноменов, связанных с произвольностью различных форм активности личности. Наибольший вклад в исследование способности к самоуправлению внесли такие ученые, как Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, К.А. Абульханова-Славская и другие.

Понятие «самоуправление» является относительно новым в системе наук о человеке и нуждается в дальнейшей теоретической разработке. Данное понятие относят к группе психологических понятий «само-», которая для психологов является семантическим образованием, обособленным от других понятийных групп. При этом, как отмечает М.А. Щукина [217], понятия «само-» разделяются на ряд подгрупп, состав которых был уточнен ею с применением иерархической кластеризации (по методу Варда).

Группа «само-» образует два кластера, интерпретировать которые можно как понятия, описывающие само-ориентиры (личностные мотивы) и само-ресурсы (психические средства).

В свою очередь, в группе понятий, описывающих само-ориентиры, выделяются кластеры, которые могут быть истолкованы как «внутренне» направленные, к самой личности (саморазвитие, самореализация, самоактуализация) и «внешне» направленные, социально ориентированные мотивы (самоутверждение, самовыражение, самоопределение).

Понятия, описывающие психические регуляторы поведения и деятельности, подразделяются на когнитивные (самосознание, самооценка) и операциональные средства (самодетерминация, самоуправление, саморегуляция).

Начало исследованию проблемы самоуправления в отечественной психологической науке положила концепция самоуправления, предложенная представителем Казанской психологической школы Н.М. Пейсаховым. Под самоуправлением Н.М. Пейсахов понимает способность личности ставить перед собой дальние цели, прогнозировать будущие результаты, выдвигать критерии оценки качества, самостоятельно планировать свои поступки и действия, а также извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него поправки [145]. В общем виде самоуправление автор определяет как целенаправленное изменение, при котором цель себе ставит сам человек, управляющий различными формами своей активности (общение, поведение, деятельность и переживания). Также Н.М. Пейсахов отмечает, что самоуправление является творческим процессом, так как оно связано с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, с необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей [146].

В развитии системы самоуправления Н.М. Пейсаховым выделяются две стадии. На первой стадии происходит совершенствование горизонтальной структуры системы самоуправления, заключающейся в развитии способности прогнозировать, планировать, контролировать и т.д. Целью второй стадии является создание вертикальной организации системы самоуправления, позволяющей человеку сознательно и целенаправленно изменять всю иерархию форм своей активности: переживания, деятельность, поведение, общение [67,145].

По мнению Н.А. Вагаповой, изучавшей структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью с позиций деятельностного подхода, самоуправление предполагает не только регуляцию деятельности относительно цели, но и поиск самой цели деятельности. С точки зрения автора самоуправление - это «более высокий уровень управления деятельностью, в процессе которого система, реализующая деятельность, сама образует цель этой деятельности» [29, С. 40].

Также ряд исследователей (Н.А. Вагапова, А.Д. Ишков и др.), давая определение понятию «способность к самоуправлению», указывают, что при самоуправлении объект и субъект управления совпадают [29, 67]. Под этим совпадением исследователями подразумевается самостоятельность, инициаторство в процессе самоуправления, а также субъектная позиция человека, осуществляющего этот процесс. Предполагается, что при истинном самоуправлении человек самостоятельно осуществляет процесс самоуправления на всех его этапах.

В прикладном аспекте способность к самоуправлению деятельностью реализуется в особенностях функционирования всех звеньев процесса самоуправления. В общем виде способность к самоуправлению проявляется как в достижении поставленных целей, так и в самой постановке целей, что, в свою очередь, имеет связь с самореализацией личности.

Сходных взглядов на проблему способности к самоуправлению придерживается и О.А. Конопкин. Так, занимаясь проблемой саморегуляции, автор понимает под саморегуляцией то же, что и другие исследователи (Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов, Н.А. Вагапова) под самоуправлением.

Осознанная саморегуляция произвольной активности человека определяется В.И. Моросановой как «целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью» [123]. Саморегуляция является процессом, включающим в себя как управление произвольной активностью, так и инициацию активности. Система осознанной саморегуляции выступает для субъекта в качестве средства реализации процесса (инициации и управления произвольной активностью) и организации психических ресурсов, способствующих выдвижению и достижению целей. Большое значение в исследовании саморегуляции автором уделяется индивидуальным различиям в реализации регуляторных психических функций, саморегуляции.

Способность к самоуправлению, в частности к самоуправлению деятельностью рассматривается рядом исследователей в контексте проблемы развития субъектности личности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анциферова и другие). Так, К.А. Абульханова-Славская, придерживаясь субъектного подхода, отмечает, что субъект является источником, организатором стратегий и способов осуществления деятельности, субъектная позиция которого находит отражение на каждом из звеньев саморегуляции. Рассматривая саморегуляцию деятельностью в контексте мотивации, воли, уровня притязаний и ценностей, исследователь отмечает, что ценность деятельности заключается в самовыражении и творчестве [1]. Под саморегуляцией (самоуправлением) К.А. Абульханова - Славская понимает «механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта». Также отмечается, что саморегуляция выступает средством оптимизации психических возможностей, компенсацией недостатков, регуляцией индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности, а также обеспечивает целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям, своевременность, пропорциональность действий и т.д. [3]. Такое широкое понимание саморегуляции позволяет рассматривать ее как субъектное интегративное управления произвольной активностью, деятельностью.

Большой вклад в исследование способности к самоуправлению деятельностью, как отмечалось ранее, сделан Н.М. Пейсаховым и О.А. Конопкиным, описавшими структуру процесса самоуправления.

Структурно-функциональная модель процесса самоуправления деятельностью, разработанная Н.М. Пейсаховым в соавторстве с М.Н. Шевцовым, включает в себя восемь компонентов: 1) анализ противоречий, 2) прогнозирование, 3) целеполагание, 4) планирование, 5) принятие решений,

6) критерии оценки, 7) самоконтроль, 8) коррекция.

Содержание этих компонентов, с точки зрения авторов, раскрывается в определении каждого из звеньев процесса самоуправления:

1) анализ противоречий - психический процесс, который направлен на поиск, обнаружение противоречий во внешних (средовых) условиях и создание субъективной модели сложившейся ситуации;

2) прогнозирование - деятельность умственного характера, направленная на формирование моделей возможного будущего, где осуществляется построение предположений по поводу того, каким будет исход при тех или иных действиях субъекта;

3) целеполагание - мыслительная деятельность субъекта, ориентированная на формирование моделей необходимого, желаемого будущего, в которые включаются личностно-значимые цели. В данном случае имеется в виду, что субъект создает иерархически организованную модель, предполагающую существование структуры целей (стратегических, тактических и оперативных);

4) планирование - мыслительная деятельность, результатом которой является план в виде последовательности шагов к достижению каждой из поставленных целей и учет необходимых ресурсов на пути достижения цели (материальных, временных, физических и др.);

5) критерии оценки - на данном этапе субъект определяет, какие явления объективной реальности могут стать признаками того, что движение направлено к сформированной цели, а не в сторону от нее;

6) принятие решения - этап перехода от внутреннего плана деятельности к внешнему;

7) самоконтроль - процесс получения информации об объективных изменениях во внешних условиях (среде) с целью сопоставления со сформированными критериями успешности;

8) коррекция - этап, обусловливающий изменения внешней активности субъекта и самих звеньев системы самоуправления в тех случаях, когда реальные результаты не совпадают с ожидаемыми [145].

Проанализировав содержание звеньев самоуправления деятельностью как процесса, можно отметить, что звенья выстроены в логической последовательности относительно процессуальности самоуправления. Связь между звеньями самоуправления обусловлена их содержанием. Авторы полагают, что реализация каждого из звеньев предусматривает возможность возврата на предыдущее звено.

Модель системы осознанной саморегуляции, представленная О.А. Конопкиным, включает в себя шесть компонентов: 1) принятая субъектом цель деятельности, 2) субъективная модель значимых условий, 3) программа исполнительский действий, 4) система субъективных критериев достижения цели, 5) контроль и оценка реальных результатов, 6) решение о коррекции системы саморегулирования [67, 88, 123].

Компоненты системы саморегуляции, согласно точке зрения автора, могут быть представлены следующим образом:

1) Цели деятельности (принятая субъектом цель деятельности) - это звено реализуется в выдвижении, принятии, удержании целей. Данное звено выполняет системообразующую функцию, так как весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознается субъектом.

2) Модель значимых условий (субъективная модель значимых условий), которая создается посредством анализа внешних и внутренних условий деятельности, а также выделения комплекса условий, важных для достижения цели. Субъект создает модель значимых условий на основе комплекса тех внешних и внутренних условий активности, учет которых считает необходимым для успешной исполнительской деятельности. В модели значимых условий содержится информация, на основе которой субъект осуществляет программирование исполнительских действий, а также информация о динамике условий в процессе деятельности.

3) Программа исполнительских действий. Субъект реализует это звено посредством создания конкретной программы исполнительских действий, которая является результатом прогнозирования компонентного состава предстоящих действий и способов, а также последовательности осуществления планируемых действий. Программа представляет собой информационное образование, определяющее последовательность, характер, способы и другие характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены субъектом в качестве значимых.

4) Критерии успешности (система субъективных критериев достижения цели). Реализуется данное звено посредством определения показателей достижения цели. Это звено выполняет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели, что осуществляется посредством формулирования критериев оценки результата, соответствующих субъективному пониманию принятой цели.

5) Оценивание результатов (контроль и оценка реальных результатов). Реализация данного звена осуществляется посредством контроля актуального состояния системы и результатов действий путем их сличения с прогнозируемыми параметрами. Данное регуляторное звено несет функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы критериев успеха, принятых субъектом, и позволяет получить субъекту необходимую информацию о степени соответствия или рассогласования между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

6) Коррекция (решение о коррекции системы саморегулирования). В рамках данного звена осуществляется принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий при рассогласовании прогнозируемых и реальных результатов или о переходе к следующей стадии реализации деятельности. Специфика реализации этого звена заключается в том, что конечным (часто видимым) моментом является коррекция собственно исполнительских действий, где первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, уточнение критериев успешности, коррекция модели значимых условий и др. [88].

Также автор отмечает, что «все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции» [88]. Исходя из этого, можно сделать вывод о целесообразности рассмотрения каждого из компонентов в связи с другими компонентами, звеньями, составляющими модель осознанной саморегуляции деятельностью.

Некоторые из компонентов в представленных моделях отличаются по своему названию, но имеют сходное содержание, например: «коррекция» (в модели Н.М. Пейсахова) и «решение о коррекции» (в модели О.А. Конопкина), «контроль и оценка реальных результатов» (в модели О.А. Конопкина) и «самоконтроль» (в модели Н.М. Пейсахова) и т.п. В целом данные структурно-функциональные модели процесса самоуправления деятельностью сходны, но отличаются по уровню обобщенности содержания и иерархии компонентов.

В психолого-педагогической литературе описываются и другие модели осознанной саморегуляции деятельностью, например, системно - динамическая концепция деятельности Р.Х. Шакурова, включающая в себя четыре звена, модель ориентировочно-исследовательской деятельности З.А Решетовой, состоящей из пяти компонентов, а также ряд других моделей, рассматривающих процесс саморегуляции учебной деятельности.

Исходя из того, что самоуправление деятельностью реализуется в постановке целей, выборе средств и способов достижения поставленных целей, можно сделать вывод о связи способности к самоуправлению деятельностью с самооценкой, уровнем притязаний и локусом контроля личности.

Проблема определения понятия «способность к самоуправлению» заключается в том, что исследователи вкладывают в него разное содержание. Так, А.А. Деркач употребляет понятие «самоуправление» в контексте социальной психологии, что имеет отношение к самоуправлению социальных групп [184]. Также им рассматривается самоуправление в рамках политической психологии и политологии, реализующееся в административном самоуправлении [156].

С целью уточнения определения понятия «способность к самоуправлению деятельностью» считаем необходимым рассмотреть такие понятия, как «саморегуляция» и «самоорганизация», встречающиеся в психологической литературе. Разграничение данных понятий помогает конкретизировать и уточнить содержание каждого из них.

К изучению самоорганизации в различных системах обращаются биологи, нейрофизиологи, психологи, педагоги, обнаружившие свойства самоорганизации на уровне клетки, организма, биологической популяции и человеческих коллективов. Первоначально, в 50-60 - е гг. ХХ века, проблемой самоорганизации заинтересовались физики, кибернетики и представители общей теории систем, исследования которых открыли новое научное направление. Концепция самоорганизации, разработанная физиками и кибернетиками, была направлена на изучение закономерностей возникновения структуры в неравновесных системах, одинаково проявляющихся в физических, химических, биологических и социальных системах.

В философском энциклопедическом словаре понятие «организация» (от французского «organisation», позднелатинского «organizo» - сообщаю стройный вид, устраиваю) определяется как: 1. Объединение индивидов в единое целое для совместного труда, 2. Совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого, 3. Внутренняя упорядоченность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением [201].

Организация как процесс может быть направлена как на внешний объект, таки на собственную структуру. Организация, направленная на собственную структуру, является самоорганизацией. Самоорганизация является предметом изучения как в психологии, так и в других науках (биологии, нейрофизиологии, физики, кибернетики и др.). В новом энциклопедическом словаре самоорганизация определяется как целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы [136].

Термин «самоорганизующаяся система» впервые употребил в 1947 г. кибернетик У.Р. Эшби, после чего этот термин стал употребляться в научном языке кибернетики. Исследованием самоорганизации в рамках данной науки сначала занимались зарубежные ученые (Н. Винер, Г. Паск, У.Р. Эшби и др.), а затем и отечественные исследователи (А.Я. Лернер, Б.Г. Юдин, В.Г. Пушкин и др.) [67].

Одним из основателей кибернетического подхода к самоорганизации является Н. Винер, заявивший о сходстве в обмене информацией у живых организмов и у машин, а также считавший, что раскрытие секретов самоорганизации в природе может дать мощный импульс к разработке кибернетических систем и искусственного интеллекта. Основная задача исследования проблем самоорганизации в кибернетике, по мнению ученого, состоит в создании искусственных систем, способных к адаптации собственного поведения в условиях изменяющейся окружающей среды [67].

Самоорганизация с позиции кибернетики рассматривается как сложная динамическая система, способная при изменении внешних и внутренних условий сохранять или совершенствовать свою организацию с учетом предыдущего опыта. Самоорганизация системы проявляется в ее способности к адаптации, стремлении к установлению определенного равновесия с внешней средой и характеризуется относительной инвариантностью к воздействиям среды. Существенными свойствами самоорганизующихся систем являются такие, как сложность, адаптивность, стремление к равновесию, надежность, гибкость и устойчивость [163].

Понятие «самоорганизация» используется и в философии, однако по сравнению с кибернетическим подходом его содержание расширилось и преобразовалось. Определяется понятие «самоорганизация» в философии как высшая форма развития динамических систем. Употребляясь в таком значении, оно служит цели общенаучной конкретизации философского принципа саморазвития, то есть уточнения его относительно общенаучного уровня методологии исследований [13, 31, 48].

В настоящее время понятие «самоорганизация» широко используется в различных науках, рассматривающих самоорганизацию, например, как особый тип развития систем природы [215] или как результат развития самоуправления в социальной организации [98].Самоорганизацию связывают и с идеями социальной кооперации [168].

В психологии исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в качестве самостоятельного научного направления выделилось относительно недавно. Изучение данного психического феномена сопряжено с рядом теоретических и методологических трудностей.

Одной из проблем исследования самоорганизации является отсутствие общепринятого понятийного аппарата. Проявляется это, например, в употреблении многими авторами понятий «самоорганизация», «самоуправление» и «саморегуляция» в качестве синонимов.

По этому поводу Н.М. Пейсахов отмечает: «Одни считают самоорганизацию функцией самоуправления, другие предпочитают говорить о самоорганизации как понятии более широком, чем самоуправление».

Подобное наблюдается и 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» [145, 67].

Исходные значения понятий «организация», «управление» и «регулирование» представлены следующим образом.

1) Организация - совокупность процессов или действий, приводящих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого [201].

2) Управление - функция организованных систем (биологических, технических, социальных), обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию ее программы, цели [200].

3) Регулировать (от лат. regulare - приводить в порядок, налаживать) - подчинять определенному порядку, правилу, упорядочивать [179].

При анализе соответствующих самопроцессов мнения исследователей относительно правомерности употребления данных понятий как синонимов существенно различаются.

Как указывалось ранее, самоуправление понимается Н.М. Пейсаховым как способность человека прогнозировать результаты деятельности, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него поправки. Саморегуляция, по мнению автора, представляет собой частичные, локальные изменения в границах самостоятельно установленных или заданных извне норм. В случае осознанной, произвольной саморегуляции субъект принимает поставленную перед ним цель, нормы и эталоны. Самоуправление приводит к развитию личности, а произвольная саморегуляция стабилизирует, закрепляет в опыте стандартные приемы и способы поведения [146].

Таким образом, самоуправление и саморегуляция - не два разных процесса, а две стороны личности как субъекта, диалектическое единство устойчивого и изменчивого в непрерывном его развитии.

Самоуправление, как отмечают Н.М. Пейсахов и М.Н. Шевцов [145, С. 43], «является механизмом, условием самоорганизации, сохранения и становления целостной системы, ее развития».

Иерархия самопроцессов, с точки зрения Н.М. Пейсахова, выглядит следующим образом:

1) Авторегуляция - основа самопроцессов, проявляющаяся в непроизвольной саморегуляции, в системе жизнеобеспечения организма животных и человека,

2) Произвольная регуляция (более сложный процесс, надстраиваемый над авторегуляцией) совершается в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов,

3) Психическое самоуправление (надстраиваемое над произвольной регуляцией) - процесс творческого характера, связанный с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей,

4) Взаимоуправление (в иерархии располагается на самом верху) - целенаправленное изменение взаимоотношений в группе, возникающее в ходе совместной деятельности и в общении [145].

Исходя из представленной иерархии видно, что понятие «самоуправление» шире понятия «саморегуляция».

Сходных с Н.М. Пейсаховым взглядов на соотношение содержания понятий «саморегуляция» и «самоуправление» придерживается и Г.С. Никифоров [135]. Автор понимает под психическим самоуправлением и саморегулированием сознательные воздействия человека на следующее: а) на присущие человеку психические явления (процессы, состояние, свойства); б) на выполняемую им деятельность; в) на собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания. По мнению Г.С. Никифорова, психическое самоуправление и саморегулирование соотносятся как целое и часть, где управление включает в себя регулирование. Самоуправление конкретизирует мотивы деятельности, ставит цели, определяет пути их достижения, а саморегуляция реализуется в исполнении намеченного.

По мнению Г.М. Бурденюк [26], самоуправление выражается в виде самоорганизации и саморегуляции, следовательно, посредством самоорганизации и саморегуляции обеспечивается реализация функции самоуправления.

Соотнося значения понятий «самоорганизация» и «саморегуляция», И.С. Клецина отмечает: «Отличие заключается в том, что самоорганизация предполагает сознательное управление поведением и деятельностью, интеграция осуществляется при целенаправленных усилиях, а при личностной саморегуляции задействованы, кроме того, и неосознаваемые механизмы психики. Поэтому можно считать, что понятие «личностная саморегуляция» шире понятия «самоорганизация»» [75, С. 31].

Н.А. Вагапова, как отмечалось ранее, высказывает мнение о том, что самоуправление предполагает не только регуляцию деятельности относительно цели, но и поиск самой цели деятельности. Исходя из этого, самоуправление - это «более высокий уровень управления деятельностью, в процессе которого система, реализующая деятельность, сама образует цель этой деятельности» [29, С. 40]. Таким образом, саморегуляция включается в процесс адаптации системы к среде, а самоуправление, наоборот, включается в процесс приспособления среды к системе. Первый процесс характерен для природы, а второй в большей степени для общества. Человек как биосоциальное существо осуществляет оба этих процесса. При этом самоуправление рассматривается как процесс более высокого уровня, включающий в себя и саморегуляцию.

О.А. Конопкин, рассматривая феномен саморегуляции, вкладывает в него, по сути, то же содержание, что и Н.М. Пейсахов в феномен самоуправления. Автор вводит понятие «общая способность к саморегуляции», определяемое им как способность к самостоятельному осознанному построению регуляции в новых формах и видах деятельности. Собственно психологическое звено саморегуляции, по его мнению, состоит в содержании специфических особенностей принятия человеком внешне заданных (поставленных) целей, которые затем выступают как его собственные, детерминирующие деятельность. Относительно заданной и принятой человеком цели посредством процесса саморегуляции организована внутренняя и внешняя активность человека как субъекта деятельности [89].

По мнению И.А. Трофимовой, самоорганизация, «являясь механизмом управления деятельностью, в отличие от саморегуляции (в понимании П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна), являющейся механизмом ее осуществления, предполагает осознание субъектом всей сложности структурно-функционального строения и развития деятельности» [193, С. 16]. Исходя из этого, процессы саморегуляции по отношению к процессам самоорганизации представляют собой иерархически более низкий уровень управления деятельностью, составляющий вместе с тем необходимую основу последних.

В большинстве подходов к пониманию соотношения процессов самоуправления, саморегуляции и самоорганизации понятие «самоуправление», включающее постановку цели и предполагающее творческий характер постановки и достижения цели, понимается шире, чем понятия «саморегуляция» и «самоорганизация». Саморегуляция актуализируется в достижении поставленной цели, в реализации намеченного плана. Самоорганизация, являясь более узким понятием, чем саморегуляция и самоуправление, также реализуется в достижении цели, являясь механизмом структурирования системы. В целом, анализируя подходы к соотношению понятий «самоуправление», «саморегуляция» и «самоорганизация», можно сделать вывод, что самоуправление включает в себя саморегуляцию и самоорганизацию, а это обеспечивает продуктивность всех уровней управления деятельностью человека.

Рассматривая вопрос о саморегуляции, Л.М. Веккер выделяет три регуляторных уровня:

1) Непроизвольная саморегуляция - первый уровень. На данном уровне саморегуляция заключается в непроизвольных реакциях, при этом в структуру саморегуляции входят сенсорные, перцептивные образы, являющиеся регуляторами действий и движения. Регуляция на данном уровне осуществляется рефлекторно, спонтанно.

2) Произвольная саморегуляция - второй уровень саморегуляции. Данный уровень характеризуется осознанностью, проявляющейся в намеренности, планомерности, понимании причин, сознательном контроле, регуляции хода действия. Осуществляется произвольная саморегуляция при участии второй сигнальной системы.

3) Волевая саморегуляция - высший уровень произвольной саморегуляции [67]. Выделение этого уровня ставит вопрос о дифференциации воли и саморегуляции, самоуправления как произвольных регуляторных процессов.

Ряд исследователей рассматривает саморегуляцию в контексте проблемы воли (А.В. Быков, Л.М. Веккер, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.К. Калин, Т.И. Шульга и др.), анализируемой в психологии в двух аспектах: первый представлен традиционной проблемой самодетерминации, второй - проблемой саморегуляции. Указанные авторы наделяют волю регулятивной функцией и рассматривают волевую регуляцию как личностный уровень регуляции.

Е.П. Ильин, придерживаясь сходных взглядов в вопросе дифференциации воли и самоуправления как произвольных регуляторных процессов с В.И. Селивановым, отмечает, что волевая регуляция (воля), являясь разновидностью произвольного управления, проявляется в неспецифических ситуациях, характеризующихся трудностями, преодоление которых требует от субъекта проявления усилий посредством мобилизации психических и физических возможностей [63]. Волевая регуляция и произвольное управление (самоуправление), по его мнению, соотносятся как часть и целое, где волевая регуляция уже произвольного управления [63,62,172].

Проведенный анализ подходов к проблеме самоуправления позволяет дать следующее определение понятия «способность к самоуправлению деятельностью»: способность к самоуправлению деятельностью - это способность человека самостоятельно ставить перед собой ближние и дальние цели различного типа (материальные, идеальные), а также успешно достигать поставленных целей посредством целостной системы самоизменений в процессе управления человеком своей деятельностью.

# **1.2 Значение способности к самоуправлению для профессиональной деятельности педагога**

Вопрос о значении способности к самоуправлению педагога для его профессиональной деятельности многогранен, поэтому для раскрытия данного вопроса необходимо рассмотреть структуру педагогической деятельности, профессионально-важные качества личности педагога.

Говоря о ведущих детерминантах личностного развития ребенка, Л.М. Митина, соглашаясь с мнением Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, выделяет творческую самодеятельность, самостоятельность личности, определяемую как реальную, конкретную, жизненно важную деятельность ребенка, а не как формальную, абстрактную активность. Автор отмечает: «Но чтобы выработать у учащихся самостоятельность, нужно выработать ее у педагога. Самостоятельность учеников при несамостоятельности педагогов приводит к анархии, вседозволенности, безответственности» [119].

Структуру педагогической деятельности Л.М. Митина представляет следующим образом: 1) постановка педагогических целей и задач, 2) выбор способов и средств решения поставленных задач (кого учить? кому учить? чему учить? как учить?), 3) анализ и оценка педагогической деятельности [119]. Соотнося предложенную структуру со структурно-функциональной моделью самоуправления, разработанную Н.М. Пейсаховым, можно сделать вывод о наличии сходных компонентов: целеобразование, планирование, самоконтроль.

Под педагогической деятельностью А.К. Маркова [114] понимает профессиональную активность педагога, направленную на решение задач обучения и воспитания учащихся с помощью различных средств воздействия на них. Педагогические цели и задачи рассматриваются как компоненты педагогической деятельности. Задачи определяются ею как цели, заданные в определенных условиях. Сущность педагогической деятельности, по ее мнению, состоит в постановке учителем перед самим собой педагогических целей и задач, которые он черпает из педагогических ситуаций, а затем трансформирует в задачи учащихся, что должно стимулировать их активность и, в результате, вызывать позитивные изменения в их психическом развитии. Целостная педагогическая деятельность, с точки зрения автора, включает три компонента: 1) постановку учителем педагогических целей и задач, 2) выбор и применение педагогических средств на учащихся, 3) контроль и оценка учителем своих педагогических воздействий (педагогический самоанализ).

Педагогическое целеполагание предполагает способность педагога к созданию системы целей, готовность к изменению задачи с учётом ситуации. В данном случае речь идёт, прежде всего, о целях повседневной работы, поскольку о личностных свойствах ученика, которые сформируются в итоге, учитель имеет, как правило, отдалённое представление. Вместе с тем, как показывают исследования, педагог, ясно определяющий цели своей работы, даже при средних способностях добивается достаточно высоких результатов.

Для достижения целей педагогу необходимо решать иерархически организованную систему задач, в которой выделяются группы и виды задач (глобальные, исходные, стратегические; поэтапные, тактические; оперативные и т.д.). Решение педагогических задач осуществляется в несколько этапов (Ю.Н. Кулютин, Г.С. Сухобская): 1) аналитический этап (анализ и оценка сложившейся ситуации, формулирование задачи), 2) конструктивный этап (планируются способы решения поставленных задач с учетом содержания учебного материала, а также деятельности и развития учащихся; планируется, в какие виды деятельности вовлекаются учащиеся),

3) исполнительный (реализация учителем действий посредством воздействия с учениками) [114]. Также исследователи указывают на значимость планирования в педагогической деятельности и его связь с эффективностью педагогической деятельности. Это согласуется с моделью процесса самоуправления деятельностью, в которой выделяются этапы анализа противоречий, прогнозирования, целеполагания, планирования и т.д.

Н.П. Анисимова, рассматривая педагогические цели в связи с ценностями педагога, указывает на важность анализа ценностно-смысловой сферы личности педагога применительно к постановке целей его деятельности. Декларируемые и истинные ценности педагога связаны с целями педагогической и учебной деятельности [133].

Педагогическую деятельность А.Н. Леонтьев представляет как интеграцию, единство цели, мотивов, действий (операций), результата. В качестве системообразующего компонента деятельности, по его мнению, выступает цель [100].

Под педагогической деятельностью В.А. Мижериков понимает «особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе». Опираясь на системный подход, автор рассматривает деятельность учителя как разновидность педагогической системы, при этом структура педагогической деятельности включает такие компоненты, как цель деятельности, субъект деятельности (преподаватель), объект-субъект деятельности (ученики), содержание деятельности, способы деятельности, результат деятельности [120].

Рассматривая вопрос о качестве подготовки педагога, Н.В. Кузьмина [96] выделяет проблему управления и самоуправления качеством образования, связанных с решением стратегических, тактических и оперативных задач. Процесс управления качеством образования включает ряд компонентов (анализ сложившейся ситуации, принятие решений), а также преемственность от первого курса до последнего. Вместе с тем автором подчеркивается значение самоорганизации, самообразования и самоконтроля педагога в процессе самодвижения к вершинам развития.

Эффективность педагогической деятельности связывается автором с успешностью решения системы педагогических задач. Анализ возникшей ситуации, выбор педагогом тех или иных способов и средств ее решения, самоотчет педагога по мере выполнения педагогического действия: почему был избран этот, а не другой способ решения - необходимые этапы процесса самоуправления деятельностью и в то же время непременные условия правильного решения педагогических задач.

Н.В. Кузьмина, рассматривая саморегуляцию и самоорганизацию личности в рамках вопроса об образовательной траектории обучающихся, связывает их с реализацией намеченного плана. Под образовательной траекторией исследователем понимается возможность человека определять свой образовательный путь, реализующий потребность в образовании, в получении профессиональной квалификации, в интеллектуальном, физическом и нравственном развитии, происходящем с учетом сформированных интересов и склонностей, а также самооценки возможностей. Образовательная траектория студентов - будущих педагогов, предполагающая достаточный уровень развития субъектности студентов, реализуется в профессиональном обучении, а также в будущем профессиональном саморазвитии [93].

Основываясь на этом высказывании, можно утверждать, что способность к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов связана с качеством их профессиональной подготовки, в частности, с эффективностью решения учебно-профессиональных задач и задач самосовершенствования.

Многие труды исследователей прошлого и современности посвящены изучению профессионально важных качеств личности педагога, однако до настоящего времени не сложилось единой точки зрения в отношении данного вопроса.

П.Ф. Каптерев выделяет «специальные учительские свойства», к которым он относит «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». Автор указывает, что «…первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом - в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство - субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [71, С. 595]. Второе свойство также включает педагогическую самостоятельность и творчество педагога, реализующиеся в самостоятельности, творчестве, инициаторстве, развитии и поисковой деятельности педагога.

Вместе с тем П.Ф. Каптерев отмечает, что «учителя сами должны постоянно учиться, учиться и учиться - это самый высший завет, какой только может дать им дидакт, в выполнении его их главная сила». К свойствам учителя (научным знаниям и педагогическому таланту), от которых весьма много зависит воспитательность обучения, нужно прибавить еще одно - постоянную работу учителя над своим собственным развитием и усовершенствованием» [71].

В работах других исследователей (Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) также отмечается важность наличия у педагога желания самосовершенствоваться и саморазвиваться. Это подчеркивает большое значение способности к самоуправлению, поскольку движение вперед связано с анализом противоречий, постановкой целей и будет затруднено при низком уровне развития данного качества личности.

К профессионально-важным качествам личности педагога А.К. Маркова относит педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление (практическое и диагностическое), педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогическую наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение и педагогическую рефлексию. Многие из этих качеств автор определяет как «способности». В частности, педагогическое целеполагание определяется ею как «способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам» [114].

Постановка и достижение педагогом профессиональных целей предполагают реализацию всех звеньев процесса самоуправления деятельностью, поэтому педагогическое целеполагание и целеосуществление правомерно рассматривать в связи со способностью педагога к самоуправлению деятельностью.

Исследуя вопрос о профессионально-важных качествах личности педагога, Л.М. Митина соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей, отмеченными Н.В. Кузьминой: проективными и рефлексивно - перцептивными способностями.

Л.М. Митиной выделяется более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-важных качеств, так и собственно личностных). В числе этих свойств отмечены следующие: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность.

Данные личностные свойства составляют психологический портрет идеального учителя. Стержнем этого портрета являются собственно личностные качества: направленность личности, уровень притязаний, самооценка, образ «Я». [119, 121]. Анализируя вышеперечисленные качества, можно отметить, что некоторые из них неразрывно связаны со способностью к самоуправлению деятельностью.

Результатом исследований, проведенных Л.М. Митиной, стало выделение трех интегральных характеристик личности учителя: направленность, компетентность и гибкость. Данные характеристики личности педагога как субъекта жизнедеятельности, отмечает исследователь, обусловливают как эффективность педагогической деятельности в целом, так и профессиональное развитие учителя, которое понимается как непрерывный и динамический процесс самопроектирования личности.

Под педагогической компетентностью Л.М. Митина понимает «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [119]. Это определение, на наш взгляд, является уточнением определений, предложенных другим исследователями (В.А. Сластенин, Е.И. Рогов, Р. Либсон и др.). Также определение, предложенное Л.М. Митиной, отражает большое значение овладения педагогом приемами саморазвития и самосовершенствования как необходимыми условиями повышения педагогического мастерства.

Владение приемами и средствами саморазвития - одна из профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог. В свою очередь, важным аспектом саморазвития педагога является развитие способности к управлению своей деятельностью.

Теоретическим и экспериментальным исследованием проблемы педагогических способностей, определяющих эффективность педагогической деятельности, занимались такие авторы, как Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Щербаков, В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и другие.

Широкую известность получила структура педагогических способностей, предложенная Н.В. Кузьминой. Педагогические способности автор определяет как специфическую форму чувствительности учителя как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам своей работы, а также к учащемуся как субъекту общения, познания, труда. Н.В. Кузьминой выделяются две группы педагогических способностей: перцептивно - рефлексивные и проективные. Перцептивно-рефлексивные способности включают в себя три вида чувствительности: 1) чувство объекта, связанное с эмпатией, 2) чувство меры, такта, 3) чувство причастности. Указанные проявления чувствительности составляют основу педагогической интуиции. Проективные способности соотносятся с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения и включают в себя гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Автором отмечается, что отсутствие каждой отдельной способности является конкретной формой неспособности [95].

Гностические способности характеризуются быстротой и творческим подходом в овладении методами обучения учащихся, изобретательностью способов обучения. Проектировочные способности проявляются в умении представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях - задачах, всего периода обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности реализуются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающихся. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Организаторские способности характеризуются избирательной чувствительностью к способам организации учащихся в группе, освоением учащимися учебного материала, самоорганизацией обучающихся, самоорганизацией собственной деятельности педагога [95].

Л.М. Митиной выделяются два класса педагогических способностей: проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные способности. Исследователем уточняется, что терминологические названия способностей близки к классификации способностей, представленной Н.В. Кузьминой, но «содержательно они несут другую психологическую нагрузку» [119].

Проектировочно-гностические способности, по Л.М. Митиной, реализуются в возможности и необходимости прогнозирования педагогом индивидуального развития каждого ученика, основываясь на всестороннем знании о нем, а также управления поведением и сознанием ребенка, воздействуя на его мотивы и цели. Вместе с этим эти способности реализуются в создании педагогом эмоционально-мотивационного фона, обусловливающего «социальную ситуацию развития» учащихся. Автором уточняется, что прогнозирование распространяется как на ближайшую перспективу развития учащегося, так и на отдаленную, заключающуюся в будущих делах тех, кого педагог обучает и воспитывает [119].

Рассматривая представленные виды педагогических способностей, можно отметить их связь со способностью к самоуправлению. Педагогу необходимо ставить не только цели собственного развития, но и цели профессиональные, направленные на развитие учеников.

Рефлексивно-перцептивные способности, по Л.М. Митиной, включают способность анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, способность к проникновению в индивидуальное своеобразие ученика, способность вставать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, а также способности к конструктивному разрешению собственных внутренних противоречий и конфликтов. Данная группа способностей, как отмечает автор, является ведущей, так как напрямую связана с самосознанием учителя, которое, в свою очередь, является основным психологическим условием саморазвития, самопроектирования, самопреобразования учителя в субъекта деятельности [119].

Говоря о рефлексивно-перцептивных способностях педагога, Л.М. Митина подчеркивает значимость способности педагога разрешать собственные внутренние противоречия, необходимость постоянного саморазвития, важным аспектом которого является развитие способности к самоуправлению деятельностью.

Таким образом, анализ сложившихся к настоящему времени представлений о сущности педагогической деятельности, профессионально - важных качествах личности педагога позволяет сделать вывод о том, что развитие у педагога способности к самоуправлению имеет большое значение для совершенствования его профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность связанна с постановкой и реализацией системы педагогических задач, способы и средства решения которых определяют ее эффективность. Анализ возникшей ситуации, выбор оптимального способа ее решения, оценка и контроль педагогом своих действий - необходимые этапы процесса самоуправления деятельностью и в то же время условия правильного решения педагогических задач, возникающих в процессе подготовки квалифицированного специалиста, формирования личности другого человека.

**1.3 Развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов в процессе обучения в вузе**

Возрастные особенности психического развития в студенческом возрасте, рассматриваемые в связи с ведущей деятельностью и социальной ситуацией развития студентов, необходимо учитывать в проведении любого исследования, участниками которого являются студенты.

Проблемы студенчества как особой возрастной и социально - психологической категории впервые были обозначены представителями научной школы Б.Г. Ананьева. Эти проблемы рассматриваются в рамках педагогики и психологии высшей школы и находят отражение в работах таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, Е.И. Степанова, П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др. Результаты их исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально - психологической и психолого-педагогической позиций.

Студенческие годы, как правило, приходятся на возраст 18-25 лет. В разных возрастных периодизациях этот возраст относится либо к юношескому периоду, либо к периоду ранней зрелости. Мы разделяем точку зрения Л.С. Выготского о том, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [40].

В психологической литературе отмечается, что студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, представляющей собой единство психических процессов, состояний и свойств личности. Главное в этом единстве - психические свойства личности (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов и возникновение психических состояний;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.;

3) с биологической, включающей тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками [25].

Под развитием в психологии понимается взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо - физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений [207].

В ряде исследований показано, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование системы психических функций.

Студенческие годы характеризуются продолжающимся развитием психических познавательных процессов**.** По сравнению с другими возрастами, в студенческом возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально - логических задач.

В психологической литературе обращается внимание на то, что для студенческого возраста свойственен высокий уровень развития интеллектуальных и физических сил. В этот период жизни отмечаются спортивные рекорды, значительные художественные, технические и научные достижения. Вместе с тем нередко проявляются расхождения между имеющимися возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, сопровождающееся расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии о том, что это будет продолжаться всегда, что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Исследователи подчеркивают, что в студенческие годы продолжается активное формирование личности с ориентацией на будущую профессию.

Б.Г. Ананьев [10] выделяет в развитии личности как интеграцию, усложняющийся синтез, так и дифференциацию психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств).

При рассмотрении возрастных особенностей развития личности в студенческом возрасте Л.Д. Столяренко [188] отмечает, что возраст 18-20 лет является периодом наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств. Происходит становление и стабилизация характера, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. В этот период отмечается формирование «экономической активности», предполагающей включение человека в самостоятельную профессиональную деятельность, создание собственной семьи. Преобразование мотивации, системы ценностных ориентаций, а также интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессиональным обучением позволяет выделить этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта.

Большую роль в развитии психики студента играет направленность его личности. В основе направленности личности лежат потребности, которые могут быть материальными (потребность в пище, одежде, жилище и т.д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде и т.д.). Потребности порождают влечения, желания, стремления, вызывают эмоциональные состояния, заставляющие студента проявлять активность. Потребности могут быть ясно осознанными, неосознанными или осознанными частично. Например, стремление стать хорошим специалистом, освоить преподаваемые дисциплины, стать эрудированным и культурным человеком - это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

Время обучения в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, что отмечено в работах таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, 3.Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что возраст 19-20 лет является возрастом бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

В юности также продолжается развитие самооценки, которая в данном возрасте может быть неадекватной, что отражается на поведении и деятельности. Образ «Я» включает три компонента:

1) познавательный - знание себя, представление о своих качествах и свойствах;

2) эмоциональный - оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и т.д.;

3) поведенческий - отношение к себе.

Студент проявляет повышенный интерес к знанию о самом себе, о своих способностях и личности в целом. При этом применяются два способа самооценки. Первый состоит в том, чтобы соизмерить уровень своих притязаний с достигнутым результатом. Второй путь самооценки - социальное сравнение, сопоставление мнений окружающих о себе [50].

В юности закладывается очень важная черта личности - самоуважение, которая заключается в обобщенной самооценке, степени принятия или непринятия себя как личности. На формирование самоуважения влияют многие факторы: отношение родителей, положение среди сверстников и т.д. [50].

Юношеский возраст, по Э. Эриксону [219], строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально - личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;

4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Формирование личности в студенческом возрасте обусловливается тремя основными факторами: 1) самим студентом, 2) преподавателями, 3) взаимодействием студента и преподавателей. Важным условием раскрытия потенциальных возможностей личности является ее собственная активность, реализуемая, например, в различных видах социально-значимой деятельности. То, что особенно важно для человека, проявляется в качестве мотивов и целей его деятельности, поэтому развитие ценностно-смысловой сферы личности у студентов является важной задачей их профессиональной подготовки.

Развитие личности студента осуществляется в значительной мере под влиянием системы его взаимоотношений; при этом каждый аспект взаимоотношений вносит определенный вклад в развитие психики. Студенты в период обучения в вузе включены в сложный и многогранный процесс социализации, соответствующий уровню их социальной и психологической зрелости и происходящий в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.С. Грановская, В.Т. Лисовский, И.А. Зимняя, И.С. Кон и др.). Студенческая среда вносит весомый вклад в развитие личности. Взаимодействие студентов друг с другом в рамках формального и неформального общения содействует проявлению их индивидуальности, формирует личность в определенном направлении. В этом вопросе необходимо учитывать и индивидуально - психологические особенности каждого студента [25].

В целом развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет по следующим направлениям: 1) укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; 2) совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; 3) повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента; 4) растут притязания личности студента в области своей будущей профессии; 5) на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента; 6) повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту; 7) крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе [25].

Изучение закономерностей психического развития в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения социальной роли студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о своеобразии студенческого возраста.

К новообразованиям юности И.С. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску.

Для студенческого возраста характерно и развитие речевой деятельности, что влечет за собой повышение и совершенствование познавательных способностей человека, развитие логического мышления и памяти. Разрозненные мнения и взгляды на жизнь, нередко свойственные студентам, постепенно приобретают определенную систему и способствуют формированию их мировоззрения. Реактивные формы поведения все более уступают место активно-преобразующей деятельности. Повышается способность к самостоятельности и управлению собственным поведением. Все эти количественные и качественные изменения характеризуют процесс развития человека [207].

Исследователями выделяются особенности развития психики студентов в зависимости от этапов освоения ими профессиональной образовательной программы.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс является периодом напряженной учебной деятельности студентов. В жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс связывают с началом специализации, укреплением интереса к научной работе как отражения дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Специализация оказывает влияние на развития личности студентов.

Четвертый курс - первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс - перспектива скорого окончания вуза - формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на 3-4-х курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов, но с негативным явлением на обучение это не связывается. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологических исследований показывают, что, как правило, семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак многих студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается [25].

Исследования В.А. Якунина показали, что одинаковые учебные успехи могут иметь место при разных уровнях учебной активности и, наоборот, при равной учебной активности уровни учебных достижений могут оказаться различными. Первостепенную роль здесь выполняют стержневые характеристики личности - интеллект и мотивация. Уровень учебной активности и успешности, а также сама мотивационная сфера в значительной степени определяются интеллектуальным потенциалом и способностями человека. При этом ни интеллект, ни направленность или мотивация, взятые в отдельности, не обусловливают однозначно конечных результатов учебной деятельности. Учебные достижения выступают как итог сложных взаимоотношений интеллекта и мотивации, тенденций и потенций человека [226].

Наряду с этим на уровень учебной активности оказывают влияние нейродинамические характеристики индивида, свойства темперамента, особенности характера и социально-психологические характеристики личности студента.

Формирование положительной мотивации к учению и овладению профессией определяется уровнем организации учебного процесса по следующим аспектам: организация учебных занятий и научной работы студентов, деятельность органов студенческого самоуправления, мастерство преподавателей, создание благоприятной психологической атмосферы на факультете и в студенческой группе, материально-техническое обеспечение учебного процесса. Результаты исследования В.А. Якунина [226] показали зависимость влияния перечисленных факторов организации учебного процесса у студентов с низким ценностным отношением к учению и профессии. При оценке системы обучения они видят больше недостатков в самой системе, чем в собственной работе. Студенты с положительным отношением к профессии видят причины трудностей и пути их преодоления в субъективных психологических факторах, а студенты с противоположными установками связывают причины трудностей преимущественно с внешними, педагогическими условиями обучения.

Выделяют три группы факторов, которые определяют учебную успешность студентов:

1. Социологические: социальные и социально-демографические факторы (социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество довузовской подготовки, половозрастные различия и т.п.);

2. Психологические (интеллект, профессиональная и учебная мотивация, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологический склад личности в целом);

3. Педагогические (общая организация учебного процесса, его материально-техническая база и т.д.) [204].

При развитии способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки необходимо создавать соответствующие условия, а также учитывать психологические особенности студентов, влияющие на успешность их обучения.

В качестве факторов, влияющих на успешность обучения студентов в вузе, С.Д. Смирнов рассматривает такие, как телосложение, особенности темперамента, интеллектуальное развитие, социальный интеллект, специальные способности, креативность, учебная мотивация, уровень самооценки, волевые качества, акцентуация характера, а также навыки самоорганизации, контроля и планирования своей деятельности. И.И. Ильясов в группу личностных качеств, связанных с успешностью обучения студентов, включает самооценку и самосознание. Самоуправление, саморегуляцию и самоорганизацию А.Д. Ишков рассматривает в контексте вопроса о факторах успешности деятельности [67]. Исходя из этого, способность к самоуправлению деятельностью можно рассматривать как фактор успешности учебной деятельности студентов.

Учитывая взаимосвязь самоуправления с самосознанием и субъектностью личности, самооценкой, рефлексией, волевыми качествами и ценностно-смысловой сферой личности, можно сделать вывод о влиянии обучения в вузе на развитие способности к самоуправлению у студентов - будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

На основе результатов лонгитюдного исследования способности к самоуправлению у студентов А.Д. Ишков делает вывод, что с первого по пятый курс обучения общий уровень развития способности к самоуправлению у студентов вуза последовательно снижается. При этом исследователем отмечается, что снижается уровень развития таких звеньев процесса самоуправления, относящихся к ориентировочному уровню самоуправления, как анализ ситуации, целеполагание и планирование. При этом возрастает уровень развития самоконтроля и самокоррекции как звеньев, относящихся к исполнительному уровню самоуправления. Также в исследованиях выявлено, что у успешных студентов в период адаптации к обучению в вузе (первый семестр) наибольшее влияние на успеваемость оказывает планирование, а во втором и последующих семестрах наибольшее влияние оказывает анализ ситуации [67].

В числе личностных качеств, функционирующих в процессе самоуправления деятельностью, К.А. Абульханова-Славская [3] называет самостоятельность и уверенность. Развитие этих качеств у студентов в процессе их профессиональной подготовки предполагает создание соответствующих психолого-педагогических условий и осуществляется с учетом общедидактических принципов. В качестве одного из них выделяют принцип активности в обучении, заключающийся в том, что эффективное усвоение знаний студентами происходит только в том случае, когда они проявляют самостоятельную активность в обучении [69].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что проблема развития способности к самоуправлению деятельностью в студенческом возрасте имеет высокую актуальность. Это связано с отмечающимся противоречием между высокими требованиями к уровню организации студентами своей жизни и деятельности, с одной стороны, и недостаточным опытом самоуправления деятельностью, с другой стороны. Свойственный студенческому возрасту высокий уровень потребности в самопознании и самосовершенствовании, в интенсивном саморазвитии в связи с профессионализацией создает предпосылки для организации целенаправленной работы по развитию у них способности к самоуправлению деятельностью.

# **1.4 Авторская модель процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов**

Возрастающая с годами ответственность, самостоятельность личности делает актуальной проблему развития у человека способности к самоуправлению, в частности, управлению своей деятельностью, которая становится особо значимой применительно к студенческому возрасту. Молодые люди усваивают нормы студенческой жизни, включаются в «качественно иную систему отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость сознательной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые ещё недавно были им недоступны» [142, С. 73].

Учитывая специфику индивидуально-личностных и социально - профессиональных задач, стоящих перед студентами - будущими педагогами, задачу целенаправленного развития у них способности к самоуправлению деятельностью мы считаем актуальной и значимой. Вместе с тем в проанализированных работах мы не встретили модели и программы развития данного качества личности у студентов - будущих педагогов. В связи с этим в данном параграфе работы мы предлагаем спроектированную нами на основе проведенного теоретического анализа литературы модель процесса развития способности к самоуправлению у студентов-педагогов.

Способность к самоуправлению деятельностью мы рассматриваем как сложноструктрированный психический феномен, включающий в себя ряд взаимосвязанных ценностно-смысловых, мотивационных, когнитивно- информационных, операциональных, рефлексивных, волевых характеристик личности, участвующих в реализации звеньев процесса самоуправления деятельностью.

При разработке модели процесса ее развития у студентов - будущих педагогов нами использовались следующие теоретические положения и идеи:

- идеи о роли активности личности в регуляции деятельности и поведения (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, Л.И. Анцыферова, Р.Р. Бибрих, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.А. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.);

- положение концепции Б.Г. Ананьева о разноплановых образованиях в структуре личности, включенных в процесс уровневой регуляции деятельности;

- положения концепций отечественных авторов о способности к самоуправлению как свойстве личности, объединяющем процессы целеполагания и регуляции активности, о развитии системы самоуправления (Н.А. Вагапова, Г.С. Никифоров, Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов и др.);

- идеи отечественных психологов об уровневой специфике саморегуляции, ее видах относительно форм человеческой активности (А.К. Осницкий, В.И. Моросанова, В.И. Степанский, Ю.А. Миславский, Н.Ф. Круглова и др.);

- основные положения концепции О.А. Конопкина о целостной системе саморегуляции;

- идея В.И. Моросановой о степени сформированности индивидуальной саморегуляции как значимого предиктора продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности, вт. ч. учебной деятельности в средней школе и в высших учебных заведениях;

- положения концепций отечественных и зарубежных исследователей о роли ценностно-смысловых и духовно-нравственных факторов в формировании личности и образа жизни человека (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, И.А. Ильин, Д.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, К. Роджерс, В. Франкл и др.);

- идеи о сущности и структуре педагогической деятельности, о профессионально важных качествах личности педагога (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Л.А. Регуш, В.Л. Ситников, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, А.И. Щербаков и др.).

Учет теоретических положений и идей названных авторов позволяет говорить о соответствии разработанной нами модели процесса развития у студентов-педагогов способности к самоуправлению деятельностью современным подходам к изучению проблемы.

Вслед за Н.М. Пейсаховым [141] мы будем рассматривать самоуправление как процесс, полный цикл которого включает 8 взаимосвязанных звеньев: 1) анализ противоречий или ориентировка в ситуации; 2) прогнозирование; 3) целеполагание; 4) планирование; 5) принятие решений; 6) критерии оценки; 7) самоконтроль; 8) коррекция.

Авторская модель процесса развития у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью включает формулировку цели и ожидаемого результата ее реализации; теоретико-методологические основания ее разработки; содержательные компоненты развивающей программы как практической составляющей модели; совокупность психологических условий, содействующих эффективному развитию способности к самоуправлению деятельностью у будущих педагогов; описание основного психологического механизма ее развития у студентов; критерии и показатели, позволяющие выделить и описать уровни развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов.

Предложенная модель позволяет воссоздать и обеспечить наглядное представление процесса развития у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью. Модель ориентирована на развитие всех компонентов предложенной нами структуры способности к самоуправлению деятельностью. Она содержательно связана с моделями профессионально - важных качеств личности педагога и объективной системой требований, предъявляемых к человеку профессионально-педагогической деятельностью.

**Психологические условия эффективного развития способности к самоуправлению деятельностью:**

- формирование у студентов уверенности в себе, увеличение степени самостоятельности в постановке целей деятельности и планомерной их реализации, развитие мотивации достижения; мобилизация конструктивных сил в решении встающих перед ними задач, содействие проявлению ими настойчивости и целеустремленности;

- расширение знаний о процессе самоуправления деятельностью и его компонентах, совершенствование умений, лежащих в основе данного процесса;

- формирование у студентов механизма самоконтроля и самокоррекции деятельности, развитие способности к объективной самооценке, содействие осознанию значимости рефлексии в процессе самоуправления деятельностью;

- стимулирование положительных эмоций, создание на занятиях благоприятного эмоционального фона,

- развитие чувства долга и ответственности, формирование активной жизненной позиции, укрепление позитивного отношения к окружающим людям, к процессу и результату деятельности.

**Показатели развития:**

1. Мотивационные (стремление к достижению общественно-значимых результатов, реализация конечной цели при наличии отдаленного мотива через ряд промежуточных действий и др.),

2. Когнитивные (умения планировать, анализировать условия, прогнозировать результат деятельности и т.д.),

3. Деятельностные (умения реализовывать план),

. Ценностные (отношение к жизни, свободе, творчеству, саморазвитию, познанию и т.д.)

. Регуляторные (сознательное варьирование различных параметров действий, активация психических состояний, торможение эмоциональных проявлений).

**Результат:** индивидуально - достижимый уровень развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов

**Критерии развития:**

1. Мотивационный (преобладание МД или МИ),

2. Когнитивный (знание себя,

методов саморазвития, функционирование познавательных процессов),

3. Деятельностный (умения осуществлять самоуправление),

4. Ценностный (отношение к базовым ценностям),

5. Регуляторный (уровень сформированности волевой регуляции).

Основная цель реализации модели посредством внедрения экспериментальной развивающей программы - развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

В соответствии с этой целью ожидаемым результатом ее реализации является индивидуально-достижимый уровень развития данной способности у будущих педагогов.

Теоретико-методологические основания разработки модели представлены единством следующих подходов: аксиологического, деятельностного, субъектного, системного, компетентностного.

Аксиологический подход, с позиций которого человек представляет собой высшую ценность общества и самоцель общественного развития, предполагает формирование у студентов ценностной структуры сознания, ориентирующей на реализацию высших ценностей в жизни, таких как принесение пользы людям, добро, совесть, познание, развитие себя, творчество. Опора на данный подход содействует развитию духовности будущего педагога как системного качества личности, выражающего способность осознать абсолютные нравственные ценности, принять их в качестве основы своей жизни и следовать им в своем поведении, общении и деятельности.

Деятельностная теория усвоения социального опыта, а также направленность экспериментальной программы на развитие у студентов способности к сознательному управлению своей деятельностью является основанием для опоры на деятельностный подход при разработке теоретико - методологических основ предлагаемой модели. С позиций данного подхода психические новообразования рассматриваются как результат освоения человеком разных видов деятельности, а движущими силами развития психики являются противоречия между потребностями и возможностями, порождаемые и преодолеваемые в процессе его взаимодействия с окружающим миром.

Субъектный подход основывается на идеях С.Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и о субъектности как потребности и способности человека к самосовершенствованию. В настоящее время понятия «субъект» и «субъектность» широко используются в деятельностной теории личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.). Опора на данный подход предполагает установление субъектно-субъектных отношений между преподавателями и студентами как психологической основы их продуктивного учебного взаимодействия, выражающегося в организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, в содействии развитию их способности к самоуправлению деятельностью. Такой характер взаимодействия отражает гуманистический принцип в образовании, составляющий доминанту современного учебно-воспитательного процесса. Поскольку стержневой линией психического развития студентов является произвольность и саморегуляция, данный подход реализуется также в совершенствовании механизма обратной связи, лежащего в основе самоконтроля деятельности.

Одним из ведущих в современном научном познании является системный подход, требующий применения системного анализа, т.е. рассмотрения «комплекса элементов - носителей общесистемных и своих особых признаков, взаимодействия и отношений этих элементов, образующих целостность, тесно связанную и обусловленную всей общественной системой» [162, С. 21]. Системный подход мы относим к теоретико-методологическим основаниям построения модели, учитывая понимание самоуправления как целостной системы самоизменений, позволяющей человеку действовать сообразно изменяющимся условиям, взаимосвязь направлений деятельности при реализации модели, применение совокупности взаимодополняющих форм и методов работы со студентами.

Одно из основных направлений обновления содержания образования заключается в опоре на компетентностный подход, предполагающий формирование системы универсальных знаний, умений, так называемых «ключевых компетенций». Анализ встречающихся в литературе определений понятия «ключевая компетенция» позволяет выделить в качестве ее базовой характеристики умение актуализировать и применять имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. В психологическом отношении это означает ориентацию на развитие разных психических качеств обучающихся, включая способность к самоуправлению деятельностью. Разработанная нами развивающая программа может содействовать формированию у студентов - будущих педагогов такой компетенции, как «способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса» (ПК-4).

В разарботанной нами модели процесса развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов реализованы следующие принципы.

**Принцип субъекта и субъектности (системообразующий)** предусматривает учет преподавателем индивидуально-психологических особенностей студентов, помощь в лучшем понимании себя и сознательном совершенствовании себя и своей деятельности. Субъектность студентов в учебно-профессиональной деятельности проявляется в осуществлении функций самоинициации, самоорганизации, самоконтроля, что характеризует их как субъектов управления своей деятельностью. Эти функции обеспечивают самоизменение личности и содействуют самореализации с учетом внешних и внутренних условий.

В актуализации субъектности студентов, проявляющейся в ситуациях отсутствия стереотипов действий, реализации этого качества в поведении, общении, учебной и профессиональной активности, осознании изменений в мере собственной активности, в выборе и осуществлении деятельности, последующем углублении этих изменений заключается, на наш взгляд, основной психологический механизм развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

**Принцип активности,** производный от принципа субъекта и субъектности, в контексте нашей работы предполагает увеличение внутренней детерминации деятельности студентов, стимулирование и поддержание их активности в усвоении новых знаний и выработке умений самоуправления деятельностью, усиливающей развивающий эффект их психологической подготовки. Способствует реализации данного принципа использование активных методов обучения.

**Принцип сотрудничества** применительно к задачам нашей работы предусматривает создание благоприятных условий для самопознания, самореализации, самодвижения в развитии студентов, организацию совместной деятельности преподавателя и студентов на основе субъектно - субъектных отношений, диалогичности взаимодействия, наличия эмпатии в межличностных отношениях.

**Принцип систематичности и последовательности** предполагает установление логических связей в содержании экспериментальной развивающей программы, обеспечивающих более широкое и прочное усвоение знаний и опыта управления своей деятельностью. Реализации данного принципа содействует планирование занятий со студентами и соответствующая их организация.

**Принцип развития** в рамках нашего исследования находит свое выражение в рассмотрении способности к самоуправлению деятельностью как динамического образования, подверженного изменениям в процессе жизнедеятельности человека под влиянием объективных и субъективных факторов, в реализации разработанной нами программы развития данной способности у студентов - будущих педагогов.

**Принцип системности** отражает наше понимание способности к самоуправлению деятельностью как сложноструктурированного психического феномена, включающего ряд взаимосвязанных ценностно - смысловых, мотивационных, когнитивных, операциональных, рефлексивных, волевых характеристик личности, участвующих в реализации звеньев процесса самоуправления деятельностью. В соответствии с этим реализуемая в нашем исследовании экспериментальная программа развития данного качества личности студентов - будущих педагогов предполагает комплексное влияние на мотивационную, когнитивную, операциональную, волевую, ценностную сферы психики студентов.

**Принцип доступности** находит свое выражение в том, что развитию настойчивости и целеустремленности в процессе самоуправления деятельностью способствует достижение поэтапных целей посредством выполнения заданий, имеющих оптимальную степень трудности. Это содействует большей мобилизации сил и стимулирует активность, направленную на преодоление возникающих затруднений.

Практической составляющей модели является программа развития у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью, которая включает соответствующие предложенной структуре способности к самоуправлению деятельностью взаимосвязанные и взаимообусловленные содержательные компоненты: мотивационный, когнитивный, операциональный, ценностно-смысловой, рефлексивный, волевой.

В любой из форм активности личности (общение, поведение, деятельность), в отношении которых применимо понятие «самоуправление», можно выделить мотивационный компонент. Общепринятым в отечественной психологии является положение о том, что источником активности человека являются потребности, входящие в структуру мотивационной сферы личности.

Наряду с этим самоуправление как процесс, разворачивающийся во времени, можно рассматривать в качестве особой формы психической активности личности, что, на наш взгляд, делает обоснованным выделение в структуре способности к самоуправлению деятельностью мотивационного компонента как системы побуждений к проявлению этой активности.

Соответственно, мотивационный компонент программы развития у студентов способности к самоуправлению предусматривает работу по формированию ценностного отношения к процессу и результату деятельности, активизации потребности в познании себя и окружающей действительности, в саморазвитии, в достижении общественно-значимых результатов и принятии их в качестве стимулов поведения и деятельности.

Развитие этих потребностей и мотивов должно опираться на систему знаний студентов о различных формах активности личности как субъекта, о самоуправлении как системе внутренне-организованных процессов человека по построению, поддержанию и управлению своей активностью, об уровнях системы самоуправления и их взаимодействии, об этапах процесса самоуправления деятельностью. Решение задач по углублению у студентов данных знаний составляет содержание когнитивного компонента программы развития у них способности к самоуправлению деятельностью.

В свою очередь, знания являются результатом восприятия, переработки информации посредством функционирования познавательных психических процессов, обозначаемых исследователями когнитивной ориентации термином «интеллект» [59, С. 41]. Это дает основание говорить о расширении знаний студентов в процессе реализации программы как способе развития их интеллекта, индивидуальные особенности которого лежат в основе успешности выполнения задач.

Система знаний, потребностей и мотивов личности должна выражаться в соответствующих умениях, обеспечивающих осуществление основных этапов процесса самоуправления деятельностью. Содержание работы в этом направлении составляет операциональный компонент программы, взаимосвязанный с другими компонентами. К таким умениям мы относим следующие:

- аналитические умения, лежащие в основе профессионального типа мышления как преобладающего использования принятых в данной области приёмов решения проблемных задач;

- прогностические умения, содействующие предвидению результата действий еще до того, как они будут реально осуществлены;

- умения планировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью адекватно обстоятельствам с помощью имеющихся алгоритмов;

- умения осуществлять самоконтроль и самокоррекцию, включая рефлексию поведения и деятельности.

Правомерность включения данных умений в операциональный блок программы обосновывается идеями Н.М. Пейсахова, М.Н. Шевцова, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой и др. авторов о функциональной структуре процесса саморегуляции и самоуправления деятельностью.

Названные умения вырабатываются постепенно по мере взросления человека и освоения им различных видов деятельности. Совершенствованию данных умений служит и система разработанных нами задач и упражнений, которые можно отнести к группе активных методов обучения.

Деятельность правомерно рассматривать как реализацию некоторой программы, определяемой целью, которая вместе с тем эту деятельность регулирует. В свою очередь, выбор человеком целей, выполнение совокупности действий на пути к ее достижению во многом зависят от системы ценностей, особенностей отношений к себе и другим людям, к процессу и результату деятельности, от смысла, придаваемого выполняемой деятельности. Выделяемый в связи с этим ценностно-смысловой компонент программы предполагает закрепление у студентов ориентации на высокие нравственно-духовные ценности жизни, такие как забота об окружающих людях, познание, продуктивная жизнь, развитие, творчество, уверенность в себе, формирование готовности следовать этим ценностям в своей жизни. Влияние на ментальность будущих педагогов возможно посредством убеждения их в том, что именно эти ценности в конечном итоге дают наибольшее ощущение полноты и удовлетворенности жизнью.

Самоуправление деятельностью предполагает наличие развитых рефлексивных умений. Они позволяют человеку осознать источники своих действий (мотивы, мысли, чувства), способы их выполнения и результаты, формируя при необходимости основные направления корректировки деятельности. Это дает основание говорить о том, что высокий уровень развития рефлексивных умений является условием успешного выполнения любого вида деятельности.

В соответствии с этим рефлексивный компонент программы отражает работу по формированию рефлексивных умений, содействующих пониманию и оцениванию реальных внешних условий по отношению к себе, осознанию своих достоинств и недостатков применительно к избранной профессии и, в конечном итоге, успешному ее освоению. Содействуют совершенствованию рефлексивных умений студентов их ознакомление с приемами самопознания, ориентация будущих педагогов на самопознание в профессиональной и других видах деятельности, выполнение ими тренинговых, игровых упражнений.

Способность к самоуправлению деятельностью находит свое выражение в умении осуществлять деятельность без посторонней помощи, нередко с преодолением трудностей, что делает правомерным включение в ее структуру волевого компонента. Все этапы единого и динамичного процесса самоуправления, с позиции Н.М. Пейсахова, представляют собой усложняющиеся организации, включающие в себя предыдущие этапы в трансформированном виде. Следовательно, есть основание говорить, что осуществляются они с большей или меньшей степенью детерминации и регуляции человеком своей произвольной активности.

Рассматривая этап целеобразования и связанную с ним сознательную целеустремленность человека, нельзя обойти вниманием проблему воли. Постановка целей, анализ их ценности, формирование модели средств достижения цели и последовательности их применения осуществляются посредством размышлений и требуют нередко усилий воли. Цели, в свою очередь, непосредственно связаны с мотивами личности. Представители мотивационного подхода в понимании воли (Д. Пристли, А. Коллинз, Г. Спенсер, В. Вундт, Э. Мэйман, К.Н. Корнилов, С.Л. Рубинштейн, Л.И.

Божович и др.) подчеркивают связь волевого действия с борьбой мотивов и рассматривают волю в контексте порождения действия, особо выделяя ее побудительную функцию.

Для достижения поставленной цели человек должен реально оценивать сложившуюся ситуацию, сопоставляя цель действия, условия, средства его выполнения и своевременно внося необходимые коррективы. Без участия мышления волевые усилия лишены сознательности, следовательно, перестают быть волевым действием.

Выбор между несколькими возможными действиями, осуществляемый в зависимости от нравственных позиций и связанный с самоконтролем, требует от человека нередко значительных усилий воли, возникающих при преодолении субъективных трудностей, обусловленных отношением человека к окружающей действительности и к самому себе.

На пути от предвосхищаемых к реально достигаемым результатам большое значение принадлежит этапу планирования действий. Данный этап процесса самоуправления деятельностью, предполагающий выбор путей и способов достижения цели, входит одновременно в структуру сложного волевого действия (наряду с осознанием цели и ее осуществлением).

Иногда человек принимает правильные решения, но не может приложить необходимых волевых усилий, чтобы их реализовать. В связи с этим правомерным нам представляется включение в структуру процесса самоуправления деятельностью этапов самоконтроля и коррекции действий, выполняющих функцию устранения разрыва между планируемым и действительным, а также исправления допущенных ошибок.

Все вышеизложенное дает основание говорить о том, что самоуправление деятельностью можно рассматривать и как иерархическую систему, которая может функционировать с разной степенью волевой регуляции, и как сознательный процесс, этапы которого осуществляются с различными по качеству и интенсивности волевыми усилиями человека.

Эмпирическим подтверждением правомерности выделения волевого компонента в психологической структуре способности к самоуправлению деятельностью и, соответственно, в программе ее развития у студентов - педагогов являются результаты опроса, проведенного нами со студентами университета вторых-третьих курсов дневной и заочной форм обучения (численность выборочной совокупности составила 87 человек). На вопрос о том, связаны ли волевые качества личности и способность к самоуправлению деятельностью, 100% респондентов дали утвердительный ответ.

Развитию целеустремленности и настойчивости студентов в процессе реализации экспериментальной развивающей программы способствуют как упражнения, игры, направленные на развитие данных качеств, так и задания, направленные на повышение степени осознанности степени развития этих качеств у каждого из студентов. Работа по развитию волевого компонента способности к самоуправлению деятельностью предусматривает активизацию мотивов деятельности, нахождение и уточнение смысла действий, включение в регуляцию эмоций, способных ослаблять или усиливать эффект волевых действий. Исходя из того, что настойчивость и упорство определяются в большей мере мотивацией, особое значение мы придаем формированию морального компонента волевых качеств.

В предложенной психологической структуре способности к самоуправлению деятельностью необходимо, на наш взгляд, выделение системообразующего компонента. В качестве такого компонента правомерно рассматривать ценностно-смысловой компонент, поскольку доминирующие в сознании человека ценности обусловливают в конечном итоге выбор целей и способов их достижения, направляя и регулируя активность личности.

Основные виды деятельности при реализации программы развития у студентов способности к самоуправлению деятельностью следующие:

- психологическое просвещение студентов как расширение их знаний в области психологии саморазвития личности,

- работа по развитию способности к самоуправлению деятельностью у будущих педагогов, формированию их личности;

- психологическое консультирование, состоящее в оказании помощи в решении возникающих у студентов затруднений и проблем; устранение отклонений в психическом и личностном развитии студентов.

В своей совокупности эти виды деятельности при опоре на вышеназванные принципы развивающей работы со студентами и соответствующей организации содержательного и технологического компонентов программы содействуют созданию основных психологических условий, обеспечивающих эффективное развитие способности к самоуправлению деятельностью у будущих педагогов. К важнейшим из них мы относим следующие:

- формирование у студентов уверенности в себе, увеличение степени самостоятельности в постановке целей деятельности и планомерной их реализации, развитие мотивации достижения; мобилизация конструктивных сил в решении встающих перед ними задач, содействие проявлению ими настойчивости и целеустремленности;

- расширение знаний о процессе самоуправления деятельностью и его компонентах, совершенствование умений, лежащих в основе данного процесса;

- формирование механизма самоконтроля и самокоррекции деятельности, развитие способности к объективной самооценке, содействие осознанию значимости рефлексии в процессе самоуправления поведением и деятельностью;

- стимулирование положительных эмоций, создание на занятиях благоприятного эмоционального фона,

- развитие чувства долга и ответственности, формирование активной жизненной позиции, укрепление позитивного отношения к окружающим людям, к процессу и результату деятельности.

В соответствии с предложенной структурой способности к самоуправлению деятельностью мы выделяем следующие критерии ее развития у будущих педагогов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностный, регуляторный.

Мотивационный критерий связан с проблемой выбора целей и мотивов действий, в частности, с соотношением в структуре мотивационной сферы личности мотива достижения успеха и мотива избегания неудач.

Когнитивный критерий характеризует функционирование познавательных психических процессов, участвующих в самоуправлении деятельностью, а также знание своих способностей, склонностей, методов саморазвития личности.

Деятельностный критерий показывает владение умениями осуществлять полный цикл самоуправления социально значимой деятельностью, реализовать индивидуальную программу саморазвития личности.

Ценностный критерий отражает отношение к выполняемой деятельности, к себе и окружающим людям, удовлетворенность качеством профессиональной подготовки, оценку условий реализации способности к самоуправлению деятельностью.

Регуляторный (волевой) критерий характеризует уровень сформированности волевой регуляции, т.е. способности перестраивать свою активность в связи с изменением объективных условий.

Каждый критерий раскрывается через необходимые эмпирические показатели.

Мотивационный критерий находит свое выражение в таких показателях, как стремление к достижению общественно-значимых результатов, преобладание в структуре мотивационной сферы личности мотива достижения успеха или мотива избегания неудач, уровень сложности формулируемых целей, достижение конечной цели при наличии отдаленного мотива через ряд промежуточных действий, относительная независимость действий от текущих обстоятельств.

Когнитивный критерий раскрывается в умениях формировать субъективную модель ситуации, формулировать цели жизни, оценивая их объективную и субъективную значимость, анализировать условия выполнения деятельности и выделять факторы и условия, способствующие достижению поставленных задач, разрабатывать планы деятельности с учетом этих факторов и своих возможностей.

Деятельностный критерий отражает владение умениями реализовывать конкретные мероприятия по достижению поставленных целей и задач.

Ценностный критерий находит свое выражение в отношении к базовым ценностям существования (жизнь, свобода, добро, честь, совесть, достоинство, познание, красота, творчество, саморазвитие), в обсуждении этих понятий со сверстниками, взрослыми и следовании им в своем поведении.

Регуляторному критерию соответствуют такие показатели, как сознательное варьирование различных параметров действия (темпа, скорости, силы, длительности и пр.), легкость перестройки планов и программ исполнительских действий, торможение проявлений неадекватных процессов, прежде всего эмоциональных, активация психических процессов в соответствии с ходом деятельности.

Названные критерии и показатели делают возможным описание уровней развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов. Они не являются строгими в определении уровня развития данного свойства у будущих педагогов, однако для целей нашего исследования представляются достаточно информативными.

# **2. Эмпирическое исследование способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов**

# **2.1 Методологические принципы, организация, методы и методики исследования**

При организации и проведении эмпирического исследования мы опирались на ряд основополагающих методологических принципов психологической науки, разработанных в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым и другими учеными.

В основу проведенного нами эмпирического исследования были положены принцип развития, принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности, принцип системности, принцип объективности.

*Принцип развития* предполагает выявление и анализ того, как психические явления изменяются в процессе развития под действием тех или иных причин. Применительно к предмету нашего исследования этот принцип являлся основанием для рассмотрения способности к самоуправлению деятельностью не как завершенной системы, а как развивающегося психического свойства личности студентов. Это давало возможность полагать, что выявленный у студентов в ходе эмпирического исследования уровень развития этой способности представляет собой результат ее развития на предыдущих этапах онтогенеза, позволяющий прогнозировать развитие данного психического свойства личности в процессе реализации авторской развивающей программы.

*Принцип детерминизма*, отражающий причинно-следственную связь явлений, в рамках нашего исследования предусматривал учет того, что индивидуально-психологические характеристики личности влияют на процесс самоуправления деятельностью, с другой стороны, активность и самостоятельность студентов в различных видах деятельности, имеющих общественно-значимые цели, содействует формированию и развитию их личности.

*Принцип единства сознания и деятельности* означает, что сознание человека формируется в процессе его деятельности и является внутренней стороной этой деятельности, ее направляющей и регулирующей. В контексте нашего исследования опора на данный принцип позволяла утверждать, что активность студента по управлению своей деятельностью в определенной ситуации обусловлена его индивидуальным восприятием, пониманием и отношением к ней, с другой стороны, сам характер восприятия и оценки ситуации зависит от того, как и в каких условиях студент с данной ситуацией взаимодействует.

*Принцип системности* предполагает анализ изучаемого психического явления как системы, не сводимой к сумме своих элементов, обладающей определенной структурой; при этом свойства элемента обусловлены его местом в этой структуре. В рамках нашего исследования данный принцип предусматривал рассмотрение процесса самоуправления деятельностью как интегративной системы, объединяющей процессы целеполагания и регуляции активности. Учитывая данный принцип, мы исследовали взаимосвязи между компонентами предложенной нами структуры способности к самоуправлению деятельностью, обеспечивающие целостную систему самоизменений в процессе достижения человеком намеченной цели.

*Принцип объективности* требует от исследователя минимизировать влияние личных интересов, установок, других субъективных факторов на процесс и результаты исследования. Соблюдение данного принципа в нашем исследовании обеспечивалась последовательной реализацией методологической основы исследования на всех его этапах; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, взаимно дополняющих друга и соответствующих цели, задачам, объекту и предмету исследования; точным соблюдением инструкции к психодиагностическим методикам и предписаний ключа при обработке полученных результатов; использованием различных видов анализа данных с применением методов математической статистики, репрезентативностью выборочной совокупности, проведением исследования в сжатые сроки с целью устранения иррелевантного разброса данных, вызванного внешними событиями, произошедшими за время обследования.

**Целью** данного эмпирического исследования является изучение уровня развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов первого курса - будущих педагогов.

В качестве **объекта исследования** выбрана способность к самоуправлению деятельностью.

**Предметом исследования** является уровень развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов первых курсов - будущих педагогов.

**Задачи исследования***:*

1) подбор методов и методик для проведения исследования;

2) проведение эмпирического исследования, направленного на выявление и анализ уровня развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов первых курсов - будущих педагогов;

3) анализ и интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования, формулирование выводов.

Исследование уровня развития способности к самоуправлению у студентов - будущих педагогов проводилось в несколько этапов:

*На первом этапе* исследования была выбрана база исследования и отобраны группы студентов, вошедших в выборочную совокупность, а также составлена психодиагностическая батарея, включающая ряд методик, направленных на исследование способности к самоуправлению деятельностью, саморегуляции, самооценки, волевых качеств (настойчивости и упорства), силы воли, мотивации достижения и терминальных ценностей студентов.

**Экспериментальная база исследования:** ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им И.Я. Яковлева».

Выборочную совокупность составили 280 студентов первых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки.

*На втором этапе* исследования изучались уровень развития способности к самоуправлению деятельностью, самооценка, волевые качества (настойчивость и упорство), сила воли, мотивация достижения и терминальные ценности студентов.

Исследование организовывалось таким образом, чтобы одновременно в диагностических мероприятиях приняли участие максимальное количество студентов, вошедших в выборочную совокупность. Исходя из этого, исследование способности к самоуправлению деятельностью в большинстве случаев проводилось на потоковых занятиях, студентам были даны общие инструкции, выданы все методики с инструкциями, входившими в психодиагностическую батарею, а также бланки (формы) для заполнения. В среднем студенты затрачивали на работу с методиками, входившими в психодиагностическую батарею, два академических часа. Исследование проводилось, как правило, с десяти до двенадцати часов утра, в такие дни недели, как вторник, среда и четверг. Данные организационные моменты позволили минимизировать негативное влияние на результаты исследования психологических факторов, связанных с работоспособностью человека в различное время суток и разные дни рабочей недели.

*На третьем этапе* исследования на основе полученных результатов был произведен корреляционный анализ, позволяющий исследовать взаимосвязи между компонентами психологической структуры способности к самоуправлению деятельностью. Также на данном этапе был произведен факторный анализ полученных данных, позволивший выделить факторы, интегрирующие группы изучаемых переменных.

**Методы и методики исследования.**

Основанием выбора методов и методик диагностического исследования служило их соответствие предмету изучения, возможность надежно измерять уровень развития компонентов психологической структуры самоуправления и их взаимосвязи, выражать степень развития этих компонентов в количественных показателях, возможность использования методик на констатирующем и контрольном этапах психолого-педагогического эксперимента.

В соответствии с этими требованиями в программу диагностического исследования были включены следующие психодиагностические методы и методики.

В числе методов исследования использовались: метод наблюдения, метод беседы, метод тестов, метод самооценки.

В ходе проведенного нами исследовании применялись следующие психодиагностические методики.

Для изучения мотивационного компонента самоуправления использовался тест-опросник «МУН» А.А. Реана [21]. Методика позволяет выявить уровень мотивации достижения, в структуре которой выделяют мотив достижения (мотив добиться успеха - Ms) и мотив избегания неудачи (MAF).

Для изучения уровня развития способности к самоуправлению деятельностью была использована методика Н.М. Пейсахова, позволяющая оценить как общий уровень ее развития, так и уровень развития отдельных звеньев процесса самоуправления (анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция). Данная методика ориентирована на подростков и юношей. Выделяется пять уровней развития способности к самоуправлению:

1) низкий, 2) ниже среднего, 3) средний, 4) выше среднего, 5) высокий.

Методика содержит 48 утверждений, на которые испытуемому необходимо ответить либо «да», либо «нет». Обрабатываются результаты в соответствии с прилагаемым «ключом», анализируются путем сопоставления результатов (баллов) с психодиагностической шкалой, описывающей уровни развития способности к самоуправлению деятельностью.

Наряду с этим в ходе эмпирического исследования нами применялась методика В.И. Андреева. В основе данной методики лежит понимание самоуправления как процесса, связанного со следующими проявлениями «самости» человека: «самопознание», «самоопределение», «самоорганизация», «самореализация», «самодеятельность», «самоконтроль», «самооценка», «самовнушение», «саморазвитие».

Методика содержит 36 утверждений, к каждому из них предложен свой набор вариантов ответов. Из обработка дает возможность выделить 9 уровней развития самоуправления: 1) очень низкий, 2) низкий, 3) ниже среднего, 4) чуть ниже среднего, 5) средний, 6) чуть выше среднего, 7) выше среднего, 8) высокий, 9) очень высокий.

Применение этой методики позволяет определить как общий уровень развития способностей к самоуправлению, так и ведущие (главные) способности к самоуправлению и, соответственно, доминирование одного из девяти типов самоуправления: самопознающийся, самоопределяющийся, самоорганизующийся, самореализующийся, саморазвивающийся, самодеятельный, самоконтролируемый, самокритичный, самовнушаемый.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между результатами, полученными с помощью данной методики и методики Н.М. Пейсахова, составил 0,54, корреляция значима на уровне p<0,01 (2-сторонняя).

Этапы процесса самоуправления реализуются посредством выполнения определенных внутренних действий (анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, принятие решения, самоконтроль, коррекция и др.), эффективность которых обеспечивается сформированностью соответствующих психических функций. Исходя из этого, в ходе исследования мы использовали методику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Данная методика позволяет выявить стилевые особенности саморегуляции деятельности, наиболее существенные индивидуальные особенности саморегуляции и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью у испытуемых в возрасте от 16 до 35 лет. В опроснике, состоящем из 46 утверждений, выделяется 3 уровня развития саморегуляции: 1) низкий, 2) средний, 3) высокий.

Корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные взаимосвязи между результатами данной методики и методики Н.М. Пейсахова (ρ=0,41; p<0,01), а также между результатами данной методики и методики В.И. Андреева (ρ=0,53; p<0,01).

Определению уровня самооценки и ее адекватности способствовало использование методики С.А. Будасси, которая применялась нами для решения следующих задач.

1. Выявление группы студентов с адекватной самооценкой. При обработке и анализе результатов исследования, полученных с помощью других применяющихся в работе психодиагностических методик, учитывались лишь данные этой группы студентов.

2. Самооценка как стержневой компонент самосознания способна отражать степень сформированности рефлексии. Рефлексивность является одной из важнейших процессуальных характеристик самооценки, поэтому адекватность самооценки являлась показателем сформированности рефлексии у студентов - будущих педагогов.

Рефлексивные умения непосредственно связаны с процессом самоуправления деятельностью, каждое звено которого опирается на представления человека о собственных возможностях. Неадекватная самооценка может негативно влиять как на постановку целей (целеполагание), планирование, так и на выбор способов и средств их достижения.

В число качеств, включенных нами в состав волевого компонента способности к самоуправлению деятельностью, входило такое качество, как настойчивость. Важность настойчивости для достижения поставленных целей признана давно. В свое время еще Мак Дауголл считал настойчивость одним из объективных качеств целенаправленного поведения. Настойчивость

– необходимая черта характера современного человека, которая выражается в способности завершить начатое дело и достигнуть намеченной цели вопреки трудностям и препятствиям. В процессе изучения этого волевого качества у студентов нами использовался «Опросник для оценки своей настойчивости», разработанный Е.П. Ильиным и Е.К. Фещенко. Опросник включает 18 утверждений, на которые необходимо ответить либо «да», либо «нет». Для обработки полученных результатов к методике прилагается «ключ».

Также одним из волевых качеств, ставших в нашем исследовании предметом изучения и развития, было упорство. В отечественной и зарубежной психологии настойчивость и упорство нередко рассматриваются как синонимы, поэтому во многих определениях не отмечается, о какой цели

– отдаленной или сиюминутной - идет речь. Мы вслед за Е.П. Ильиным [63, С. 185] будем рассматривать настойчивость как волевое качество, проявляющееся в умении человека в течение длительного времени преодолевать трудности и препятствия, неуклонно идти к намеченной цели, а упорство - как стремление человека достичь желаемого или необходимого «здесь и сейчас», одномоментно, вопреки имеющимся трудностям и неудачам. Для изучения упорства у студентов мы применяли «Опросник для оценки своего упорства», разработанный Е.П. Ильиным и Е.К. Фещенко. Опросник содержит 18 утверждений, на которые исследуемым необходимо ответить либо «да», либо «нет». Обрабатываются результаты посредством соотнесения их с прилагаемым к методике «ключом».

В процессе исследования нами использовалась также методика «Самооценка силы воли», описанная Н.Н. Обозовым и предназначенная для обобщенной характеристики проявления силы воли. Методика содержит 15 утверждений, на которые необходимо ответить одним из вариантов: «да», «не знаю» («бывает», «случается»), «нет». Результаты обрабатываются в соответствии с прилагаемым «ключом».

В названных монометрических опросниках суждение о развитости того или иного волевого качества выносится по частоте его проявления в различных ситуациях, в связи с чем результаты исследования считаются достаточно объективными.

Ценностно-смысловой компонент в психологической структуре способности к самоуправлению деятельностью изучался с помощью

«Опросника терминальных ценностей», разработанного И.Г Сениным. Данный личностный опросник предназначен для диагностики жизненных целей человека. Методика основана на теоретических положениях М. Рокича о структуре человеческих ценностей и позволяет оценить общую выраженность каждой из восьми терминальных ценностей (собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности), а также их представленность в различных сферах жизни человека (сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера семейной жизни, сфера общественной жизни, сфера увлечений).

Применение вышеперечисленных психодиагностических методик в своей совокупности позволяло получить целостное представление о способности к самоуправлению деятельностью в соответствии с предложенной психологической структурой данного психического качества.

Обработка, анализ и описание результатов исследования включали в себя следующие аспекты:

- первичная статистическая обработка эмпирических данных;

- итоговая статистическая обработка результатов исследования;

анализ и структурирование полученных результатов;

осмысление эмпирических результатов исследования;

- теоретический анализ и психологическая интерпретация полученных эмпирических данных;

- описание полученных результатов.

В исследовании использовались следующие **математико - статистические методы**: вычисление среднего арифметического значения, среднего квадратического отклонения, дисперсии, процентного соотношения различных групп студентов; проверка совокупности полученных в исследовании эмпирических данных на соответствие нормальному распределению (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова); проведение сравнительного, корреляционного, факторного анализа результатов исследования; нахождение величины критерия хи-квадрат Пирсона, t-критерия Стьюдента.

# **2.2 Анализ и интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования**

Наряду с исследованием уровня развития и типов самоуправления деятельностью у студентов - будущих педагогов, как отмечалось ранее, нами также проведено исследование самооценки, мотивации достижения, волевых качеств (настойчивость, упорство), силы воли и терминальных ценностей личности студентов.

Важной задачей исследования являлось изучение уровня и адекватности самооценки студентов - педагогов, являющейся регулятором их профессионально-направленного поведения. Результаты исследования, проведенного с помощью методики С.А. Будасси, отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1. Результаты исследования самооценки у студентов 1-го курса

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни самооценки | Количество студентов (в% от числа выборки) |
| Адекватная | 75% |
| Завышенная | 6% |
| Заниженная | 19% |

Из таблицы 2.1 видно, что только у 75% студентов первого курса (от числа опрошенных) наблюдается адекватная самооценка, у 25% студентов отмечена неадекватная самооценка, из числа которых у 6% обследованных была выявлена завышенная самооценка, у 19% - заниженная.

Полученные результаты можно объяснить возрастом студентов - первокурсников: для юности характерно не только продолжающееся развитие личности, формирование рефлексивных умений, но и переоценивание собственных возможностей. Мы считаем, что выявленное количество студентов с адекватной самооценкой нельзя считать критическим, даже наоборот, можно считать хорошим показателем, так как студенты 1-го курса - это вчерашние старшеклассники. Новая социальная ситуация развития, в которой они оказываются, также может оказывать влияние на их самооценку.

Исследование общего уровня и каждого из звеньев процесса самоуправления деятельностью осуществлено при помощи методики Н.М. Пейсахова. Результаты проведенного исследования представлены в таблице

Таблица 2.2. Результаты исследования уровня развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов 1-го курса (по методике Н.М. Пейсахова)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни развития | | | | |
| «Низкий» | «Ниже среднего» | «Средний» | «Выше среднего» | «Высокий» |
| Количество студентов (в% от общего числа опрошенных) | | | | |
| 0% | 41% | 34% | 23% | 2% |

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинству студентов первого курса (41%) присущ уровень развития способности к самоуправлению деятельностью «ниже среднего». У каждого третьего студента-первокурсника (34%) отмечен средний уровень ее развития, у 23% студентов выявлен уровень развития данного качества «выше среднего».

Студентов с низким уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью не обнаружено, а количество студентов с высоким уровнем ее развития составляет лишь 2% от общего числа студентов, принявших участие в исследовании. Малое количество студентов с высоким уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью может объясняться возрастом студентов, начальным периодом освоения ими профессиональной образовательной программы, а также недостаточным вниманием развитию данного качества у студентов - будущих педагогов.

При обработке полученных результатов общий уровень развития способности к самоуправлению деятельностью, выраженный в баллах, определялся путем суммирования количества баллов, являющихся показателями уровня развития каждого из звеньев процесса самоуправления.

С целью более глубокого анализа данных мы провели изучение уровня развития у студентов-педагогов отдельных этапов процесса самоуправления деятельностью. Результаты исследования представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3. Результаты исследования уровня развития звеньев процесса самоуправления деятельностью у студентов 1-го курса, в% (по методике Н.М. Пейсахова)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Звенья процесса самоуправления | Количество студентов (в% от общего числа опрошенных) | | | | |
|  | Уровни развития звеньев процесса самоуправления | | | | |
|  | «Низкий» | «Ниже среднего» | «Средний» | «Выше среднего» | «Высокий» |
| Анализ противоречий | 12% | 19% | 51% | 16% | 1% |
| Прогнозирование | 12% | 12% | 49% | 23% | 4% |
| Целеполагание | 12% | 20% | 50% | 16% | 1% |
| Планирование | 24% | 26% | 36% | 11% | 3% |
| Критерии оценки качества | 16% | 31% | 46% | 5% | 1% |
| Принятие решения | 7% | 19% | 57% | 15% | 3% |
| Самоконтроль | 8% | 24% | 58% | 8% | 1% |
| Коррекция | 12% | 16% | 54% | 16% | 1% |

Анализируя представленные а таблице 2.3 данные, мы сделали следующие выводы: 1) у большинства студентов (51% от выборки) звено «анализ противоречий» находится на среднем уровне развития, 2) у подавляющей части студентов (49% от выборки) звено «прогнозирование» находится на среднем уровне развития, 3) у половины студентов (50% от выборки) уровень развития целеполагания - «средний», 4) уровень развития планирования у большинства студентов (36% от выборки) - средний, 5) звено «критерии оценки качества» находится на среднем уровне развития у большинства студентов (46% от выборки), 6) у наибольшей части студентов (57% от выборки) звено «принятие решения» находится на среднем уровне развития, 7) звено «самоконтроль» у большинства студентов (58% от выборки) находится на среднем уровне развития, 8) звено «коррекция» у большинства студентов (54% от выборки) также находится на среднем уровне развития.

Таким образом, результаты исследования показали, что для большинства студентов-педагогов первого курса характерен средний уровень развития всех звеньев процесса самоуправления деятельностью, у значительной части из них выявлен уровень развития «ниже среднего».

Высокий уровень развития звеньев самоуправления отмечен у наименьшего количества студентов от выборки относительно распределения по уровням развития: 1) звено «анализ противоречий» находится на высоком уровне развития лишь у 1% студентов от выборки, 2) высокий уровень развития прогнозирования обнаружен нами у 4% студентов первого курса, 3) целеполагание находится на высоком уровне развития у 1% студентов первого курса, 4) звено «планирование» у 3% студентов первого курса находится на высоком уровне развития, 5) высокий уровень развития звена «критерии оценки качества» выявлен у 1% студентов первого курса, 6) высокий уровень развития звена «принятие решения» обнаружен у 3% студентов первого курса, 7) у 1% студентов первого курса отмечен высокий уровень развития звена «самоконтроль», 8) высокий уровень развития звена «коррекция» выявлен всего лишь у 1% студентов-первокурсников.

Обращает на себя внимание тот факт, что низкий уровень развития каждого из звеньев процесса самоуправления отмечается у большего количества студентов - будущих педагогов первого курса по сравнению с высоким уровнем их развития: 1) низкий уровень развития звена «анализ противоречий» обнаружен у 12% студентов первого курса, 2) у такого же количества студентов звено «прогнозирование» находится на низком уровне развития, 3) низкий уровень развития звена «целеполагание» выявлен у 12% студентов, 4) звено «планирование» находится на низком уровне развития у 24% студентов - будущих педагогов первого курса, 5) у 16% из опрошенных уровень развития звена «критерии оценки качества» - низкий, 6) низкий уровень развития звена «принятие решения» характерен для 7% студентов, 7) звено «самоконтроль» находится на низком уровне развития у 8% студентов,

) у 12% студентов - будущих педагогов первого курса звено «коррекция» находится на низком уровне развития.

Эти результаты свидетельствуют о трудностях, испытываемых студентами-первокурсниками на данных этапах процесса самоуправления деятельностью, и ставят задачу целенаправленного развития у них рефлексивных, проектировочных, аналитических умений.

На основе полученных результатов исследования можно построить как индивидуальный, так и групповой профиль уровня развития звеньев процесса самоуправления деятельностью.

С целью выявления статистической достоверности различий в уровне развития звеньев процесса самоуправления полученные результаты были обработаны нами с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Выбор данного критерия был обусловлен тем, что он относится к параметрическим методам, а расчет значения этого критерия основывается на сравнении средних арифметических значений, которые были получены в результате применения методики Н.М. Пейсахова (таблица 2.4.).

Таблица 2.4. Достоверность различий в уровне развития звеньев процесса самоуправления деятельностью у студентов 1-го курса

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Звенья процесса самоуправления | Значение t-критерия Стьюдента | | | | | | | | Средние значения показателей развития |
|  | Анализ противоречий | Прогнозирование | Целеполагание | Планирование | Критерии оценки качества | Принятие решения | Самоконтроль | Коррекция |  |
| Анализ противоречий | - | 0,81 | 0,24 | 2,55\* | 2,70 | 0,37 | 0,59 | 0,19 | **3,2** |
| Прогнозирование | 0,81 | - | 1,05 | 3,23 | 3,43 | 0,48 | 1,43 | 1,01 | **3,4** |
| Целеполагание | 0,24 | 1,05 | - | 2,3\* | 2,47\* | 0,63 | 0,33 | 0,06 | **3,2** |
| Планирование | 2,55 | 3,23 | 2,35 | - | 0,18 | 2,98 | 2,19\* | 2,46 | **2,6** |
| Критерии оценки качества | 2,70 | 3,43 | 2,47 | 0,18 | - | 3,20 | 2,32 | 2,60 | **2,7** |
| Принятие решения | 0,37 | 0,48 | 0,63 | 2,98\*\* | 3,20 | - | 1,01 | 0,58 | **3,3** |
| Самоконтроль | 0,59 | 1,43 | 0,33 | 2,19\* | 2,32 | 1,01 | - | 0,41 | **3,1** |
| Коррекция | 0,19 | 1,01 | 0,06 | 2,46\* | 2,60 | 0,58 | 0,41 | - | **3,2** |

На основе полученных результатов мы сделали вывод о наличии статистически достоверных различий в уровне развития у студентов таких звеньев процесса самоуправления деятельностью, как: 1) «анализ противоречий», «планирование» и «критерии оценки качества», 2) «прогнозирование», «планирование» и «критерии оценки качества», 3) «целеполагание», «планирование» и критерии оценки качества», 4) «планирование», «самоконтроль» и «коррекция», 5) «критерии оценки качества», «принятие решения», «самоконтроль» и «коррекция».

Результаты исследования свидетельствуют о статистически значимых различиях в уровне развития ряда звеньев процесса самоуправления деятельностью у студентов первого курса, несмотря на то, что средние значения показателей развития всех звеньев самоуправления соответствуют среднему уровню развития.

Различия в уровне развития звеньев самоуправления непосредственно связаны с эффективностью всего процесса самоуправления. Так, например, статистически значимые различия в уровне развития звеньев «целеполагание» и «планирование», средние значения которых равны 3,2 и 2,6 балла соответственно, свидетельствуют о разной степени их развития. С реализацией этих звеньев процесса самоуправления деятельностью связана сознательная целеустремленность человека, при низком уровне развития планирования по сравнению с уровнем развития целеполагания планирование может осуществляться некорректно, с ошибками, что оказывает негативное влияние на весь процесс самоуправления.

Изучение уровня развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - педагогов проводилось нами также с помощью методики В.И. Андреева. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: 1) у большинства студентов первого курса (41% от числа опрошенных) обнаружен средний уровень развития способности к самоуправлению деятельностью, 2) у 28% студентов выявлен уровень развития данного качества «чуть выше среднего», 3) уровень развития способности к самоуправлению деятельностью «чуть ниже среднего» отмечен у 17% студентов - педагогов, 4) число студентов, для которых характерен уровень развития способности к самоуправлению деятельностью «ниже среднего», составляет 4% от общего числа опрошенных, 5) количество студентов с низким и очень низким уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью составляет 0%, 6) у 8% студентов выявлен уровень развития способности к самоуправлению деятельностью «выше среднего», 7) высокий уровень развития способности к самоуправлению деятельностью отмечен у 2% студентов, 8) очень высокий уровень развития способности к самоуправлению деятельностью не отмечается ни у одного из студентов, принявших участие в нашем исследовании (0%).

Результаты исследования представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5. Результаты исследования уровня развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов 1-го курса (по методике В.И. Андреева)

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень способностей к самоуправлению | Количество студентов первого курса (в% от общего числа опрошенных) |
| Очень низкий | 0% |
| Низкий | 0% |
| Ниже среднего | 4% |
| Чуть ниже среднего | 17% |
| Средний | 41% |
| Чуть выше среднего | 28% |
| Выше среднего | 8% |
| Высокий | 2% |
| Очень высокий | 0% |

Из представленных в таблице 2.5 данных видно, что количество студентов с высоким уровнем развития способности к самоуправлению деятельности невелико, что согласуется с результатами исследования, полученными нами при помощи методики Н.М. Пейсахова.

Применение методики В.И. Андреева способствует выявлению у студентов как общего уровня, так и преобладающего типа способности к самоуправлению. Данная методика позволяет определить уровень развития каждого из девяти типов самоуправления, поэтому у одного и того же человека может отмечаться одинаковый уровень развития разных типов самоуправления деятельностью. В результате обработки полученных данных были вычислены средние значения уровня развития каждого типа самоуправления, что позволяло выявить преобладание одних типов самоуправления деятельностью над другими. Изучение соотношения типов самоуправления деятельностью у студентов мы осуществляли посредством анализа их средних значений. Результаты исследования представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6. Распределение количества студентов 1-го курса в зависимости от степени выраженности типа самоуправления

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Тип самоуправления | Количество студентов 1-го курса (в%) |
| 1 | Самопознающийся | 24% |
| 2 | Самоопределяющийся | 29% |
| 3 | Самоорганизующийся | 31% |
| 4 | Самореализующийся | 30% |
| 5 | Самодеятельный | 44% |
| 6 | Самоконтролируемый | 45% |
| 7 | Самокритичный | 23% |
| 8 | Самовнушаемый | 21% |
| 9 | Саморазвивающийся | 35% |

Наибольшая частота встречаемости была выявлена в отношении самоконтролируемого типа самоуправления (45%), что свидетельствует о присущих многим студентам способностях, лежащих в основе умения адаптироваться к новым ситуациям, осваивать новые виды деятельности, выполнять свои действия с минимальным количеством ошибок, качественно и эффективно. Близкий показатель частоты встречаемости отмечен в отношении самодеятельного типа самоуправления (44%). Доминирование самовнушаемого, самокритичного, самопознающегося типов самоуправления обнаружено у наименьшего количества студентов (21%, 23% и 24% соответственно).

Использование методики В.И. Моросановой (ССПМ) как дополнительного инструментария позволяло получить данные об уровне развития у студентов системы осознанной саморегуляции произвольной активности и ее индивидуальном профиле. Применение шкалы «общий уровень саморегуляции» давало возможность выявить общий уровень сформированности у студентов индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

Результаты исследования представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7. Показатели общего уровня саморегуляции у студентов 1-го курса (по методике В.И. Моросановой, ССПМ)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития | | |
| «Низкий» | «Средний» | «Высокий» |
| Количество студентов (в% от общего числа опрошенных) | | |
| 24% | 57% | 19% |

Результаты исследования показали, что большинству студентов первого курса (57% от выборки) свойственен средний уровень осознанной саморегуляции произвольной активности, низкий уровень выявлен у 24% опрошенных, высокий уровень ее развития обнаружен у 19% студентов.

Изучение волевых качеств, связанных с целеустремленностью как «сознательной направленностью личности на достижение ближайшей или отдаленной во времени цели» [63, С. 172], обоснованно тем, что процесс самоуправления деятельностью включает в себя постановку целей и их достижение. Такие волевые качества, как настойчивость и упорство, содействуют успешной реализации поставленных целей. Высокий уровень их развития у студентов будет способствовать достижению как учебных, так и профессиональных целей.

Результаты исследования, проведенного нами с помощью опросника для оценки настойчивости (Е.К. Ильин, Е.К. Фещенко) и опросника для оценки упорства (Е.К. Ильин, Е.К. Фещенко), представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8. Процентное соотношение количества студентов 1-го курса с различным уровнем развития настойчивости и упорства

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Волевые качества | Уровни развития | | |
|  | «Низкий» | «Средний» | «Высокий» |
| Настойчивость | 19% | 45% | 36% |
| Упорство | 8% | 43% | 49% |

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 36% студентов первого курса отмечается высокий уровень развития настойчивости, а наименьшему количеству студентов (19% от выборки) присущ низкий уровень развития этого волевого качества. Средний уровень развития настойчивости выявлен у преимущественной части студентов (45% от выборки). В качестве положительного момента мы отметили, что высоким уровнем развития упорства характеризуется большинство студентов (49% от выборки). Средний уровень развития данного волевого качества отмечен у 43% студентов, принявших участие в исследовании, количество студентов с низким уровнем развития упорства составляет 8% от общей численности выборки. Эти результаты представлены в нашей статье [82, С. 47-49].

Результаты исследования силы воли у студентов первого курса, проведенного с помощью методики «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов), отражены в таблице 2.9.

Таблица 2.9**.** Распределение количества студентов 1-го курса в зависимости от уровня развития силы воли

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни развития силы воли | | |
| «Слабая» | «Средняя» | «Большая» |
| Количество студентов, в% | | |
| 4% | 66% | 30% |

Из таблицы видно, что у большинства студентов (66% от числа исследуемых) сила воли находится на среднем уровне развития. Низкие значения обобщенного показателя проявления силы воли («слабая» сила воли) отмечены у 4% студентов. Высокий уровень развития силы воли («большая» сила воли) наблюдается у 30% студентов - будущих педагогов. Количество студентов с низким уровнем развития силы воли намного ниже, чем со средним и высоким. Полученные результаты представлены в нашей статье [80, С. 179 - 181].

В процессе исследования мы выявляли также уровень мотивации достижения, в структуре которой выделяют мотив достижения (мотив добиться успеха - Ms) и мотив избегания неудачи (MAF). Мотивация достижения непосредственно связана с успешностью достижения целей, поэтому ее изучение было важной задачей нашего исследования. Результаты исследования мотивации достижения у студентов первого курса, проведенного нами с помощью методики «Мотивация успеха и боязни неудачи» (А.А. Реан), представлены в таблице 2.10.

Таблица 2.10. Результаты исследования мотивации достижения у студентов 1-го курса

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество студентов (в% от общего числа опрошенных) | | | | |
| Мотив избегания неудач | Мотив достижения успехов | Мотивационный полюс не выражен | | |
|  |  | Общее количество студентов | Ближе к МД | Ближе к МИ |
| 7% | 38% | 55% | 32% | 6% |

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у большинства студентов первого курса (55% от выборки) мотивационный полюс ярко не выражен. У 32% студентов из этого числа показатели выраженности мотивационного полюса ближе к показателям мотивации достижения успехов, а у 6% студентов мотивационный полюс ближе к мотивации избегания. Мотив избегания неудач отмечается у 7% студентов (от выборки), у 38% студентов - будущих педагогов выявлено преобладание мотива достижения успехов.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что количество студентов-первокурсников, у которых доминирует мотив избегания неудач, невелико по сравнению с количеством студентов, у которых преобладает мотив достижения успехов или же мотивационный полюс не выражен. Эти результаты дают основание говорить о том, что большинству студентов-педагогов свойственно стремление к достижению высоких результатов в социально-значимой деятельности.

В соответствии с предложенной нами структурой способности к самоуправлению деятельностью в задачи нашего исследования входило также изучение жизненных целей (терминальных ценностей) студентов. Опросник И.Г. Сенина, предназначенный для изучения ценностной сферы личности, позволял оценить общую выраженность каждой из восьми терминальных ценностей, а также их представленность в различных сферах жизни. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 2.11

Таблица 2.11. Средние показатели степени выраженности терминальных ценностей у студентов 1-го курса

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Терминальные ценности | Средние показатели | |
|  | Баллы | Стены |
| 1. Собственный престиж | 33,3 | 6,4 |
| 2. Высокое материальное положение | 36,4 | 7,7 |
| *3. Креативность* | 30,1 | 5,7 |
| 4. Активные социальные контакты | 35,2 | 6,5 |
| *5. Развитие себя* | 37,0 | 7,3 |
| *6. Достижения* | 36,4 | 7,9 |
| *7. Духовное удовлетворение* | 38,5 | 6,5 |
| *8. Сохранение собственной индивидуальности* | 35,9 | 7,8 |

В таблице 2.11 результаты представлены как в «сырых» баллах, так и в стенах, позволяющих оценить степень выраженности каждой терминальной ценности у студентов - будущих педагогов.

Результаты исследования показали, что такие терминальные ценности, как «собственный престиж», «креативность», «активные социальные контакты», «духовное удовлетворение» имеют среднюю степень выраженности, а такие ценности, как «высокое материальное положение», «развитие себя», «достижения», «сохранение собственной индивидуальности» выражены в большей степени, чем средняя. Низких и высоких показателей степени выраженности этих ценностей у студентов нет. Наиболее высокая степень выраженности характерна для ценностей «достижения», «сохранение собственной индивидуальности», «высокое материальное положение» и «развитие себя»; наименьшую степень выраженности имеет ценность «креативность», что можно объяснить возрастом студентов, обусловливающим желание быть независимым и самостоятельным, присутствуем тревоги за свое будущее, а также степенью осознанности собственной ценностной сферы личности.

Количество студентов с низкой степенью выраженности каждой из 8-ми терминальных ценностей намного меньше, чем количество студентов с высокой и средней степенью выраженности каждой из них.

Результаты исследования степени значимости для студентов первого курса - будущих педагогов жизненных сфер, в которых реализуются их желания, стремления и которые являются важным компонентом направленности личности, представлены в таблице 2.12.

Таблица 2.12. Показатели степени значимости жизненных сфер для студентов 1-го курса

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Сферы жизни | Средние показатели | |
|  | Баллы | Стены |
| *1. Профессиональная жизнь* | 58,1 | 6,5 |
| *2. Обучение и образование* | 59,7 | 7,2 |
| 3. Семейная жизнь | 55,5 | 6,2 |
| *4. Общественная жизнь* | 54,5 | 7,3 |
| 5. Увлечения | 55,4 | 7,7 |

Из представленных в таблице 2.12 данных следует, что наибольшую степень значимости для студентов - первокурсников имеют такие жизненные сферы, как «обучение и образование», «общественная жизнь», «увлечения». Эти результаты отражают стремление студентов к повышению уровня своей образованности, высокую значимость для них проблем жизни общества, а также наличие у них разнообразных увлечений, занимающих важное место в их жизни.

Жизненных сфер с низкой и высокой степенью значимости для студентов не отмечено. Максимальную значимость для студентов - первокурсников имеет жизненная сфера «увлечения», а минимальную значимость - жизненная сфера «семейная жизнь». Полученные результаты также можно объяснить возрастом студентов первых курсов, спецификой индивидуально-личностных и социально-профессиональных задач, стоящих перед ними, их индивидуально-психологическими особенностями.

Результаты исследования выраженности каждой терминальной ценности внутри жизненных сфер у будущих педагогов представлены в таблице 2.13. В качестве показателя выраженности каждой терминальной ценности в каждой из жизненных сфер представлен балл, поэтому для каждого из средних значений выраженности рассчитано значение стандартной ошибки среднего (m), что позволяет оценить колебания среднего арифметического.

Таблица 2.13. Результаты исследования терминальных ценностей у студентов 1-го курса внутри жизненных сфер

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Терминальные ценности | Сферы жизни | | | | | | | | | |
|  | Профессиональная жизнь | | Обучение и образование | | Семейная жизнь | | Общественная жизнь | | Увлечения | |
|  | Средние значения (баллы) | | | | | | | | | |
|  |  | m |  | m |  | m |  | m |  | m |
| 1. Собственный престиж | 7,2 | ±0,24 | 7,3 | ±0,24 | 6,6 | ±0,27 | 6,0 | ±0,25 | 6,3 | ±0,27 |
| 2. Высокое материальное положение | 7,0 | ±0,25 | 7,8 | ±0,24 | 7,5 | ±0,27 | 7,4 | ±0,23 | 6,7 | ±0,24 |
| 3. Креативность | 6,0 | ±0,25 | 6,4 | ±0,25 | 6,0 | ±0,26 | 6,1 | ±0,20 | 6,1 | ±0,25 |
| 4. Активные социальные контакты | 6,8 | ±0,21 | 8,0 | ±0,19 | 6,1 | ±0,25 | 7,5 | ±0,24 | 6,8 | ±0,27 |
| 5. Развитие себя | 7,4 | ±0,20 | 7,6 | ±0,23 | 7,3 | ±0,25 | 6,9 | ±0,28 | 7,6 | ±0,28 |
| 6. Достижения | 7,3 | ±0,19 | 7,9 | ±0,24 | 7,2 | ±0,27 | 7,0 | ±0,24 | 7,1 | ±0,22 |
| 7. Духовное удовлетворение | 8,2 | ±0,21 | 8,2 | ±0,19 | 7,8 | ±0,22 | 7,5 | ±0,22 | 6,9 | ±0,26 |
| 8. Сохранение собственной индивидуальности | 8,2 | ±0,20 | 6,4 | ±0,24 | 7,1 | ±0,22 | 6,1 | ±0,27 | 7,8 | ±0,24 |

Основываясь на этих данных, можно сделать следующие выводы: 1) терминальных ценностей с показателями низкой степени выраженности в какой-либо из жизненных сфер не выявлено; 2) в жизненной сфере «профессиональная жизнь» наибольшие значения имеют такие терминальные ценности, как «сохранение собственной индивидуальности» и «духовное удовлетворение», значения степени выраженности данных ценностей равны и составляют 8,2 балла; 3) в жизненной сфере «обучение и образование» отмечается наибольшая выраженность таких ценностей, как «духовное удовлетворение», «активные социальные контакты», «достижения», «высокое материальное положение» и «развитие себя», средние значения выраженности которых составляют 8,2 балла, 8,0 балла, 7,9 балла, 7,8 балла, и 7,6 балла соответственно, 4) наибольшая выраженность в сфере жизни «семейная жизнь» наблюдается у ценности «духовное удовлетворение», среднее значение которой равно 7,8 балла, что свидетельствует о высокой степени выраженности, 5) в сфере жизни «общественная жизнь» наблюдается средняя степень выраженности всех терминальных ценностей, 6) в жизненной сфере «увлечения» высокие показатели выраженности имеют такие терминальные ценности, как «сохранение собственной индивидуальности» и «развитие себя», значения которых равны 7,8 балла и 7,6 балла соответственно. Значения стандартной ошибки среднего не превышают 0,28.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что, с одной стороны, количество студентов первых курсов с высоким уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью в среднем не превышает 4%, с другой стороны, количество студентов с высоким уровнем развития силы воли, упорства, настойчивости и с преобладанием мотива достижения успехов в среднем составляет 40%. Полученные результаты можно объяснить, по-видимому, немногочисленностью ситуаций, требующих от студентов самостоятельной постановки целей, выбора способов их достижения и реализации намеченного плана.

Обобщая результаты проведенного эмпирического исследования, мы сделали следующие выводы: 1) у большинства студентов первых курсов отмечается адекватная самооценка, число студентов с неадекватной самооценкой невелико; 2) выявлено незначительное количество студентов с высоким уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью (по методике Н.М. Пейсахова - 2%, по методике В.И. Андреева - 2%, по методике ССПМ - 19%); 3) у большинства студентов - будущих педагогов уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (по методике Н.М. Пейсахова) находится на уровне развития «ниже среднего»; результаты, полученные при помощи методик В.И. Андреева и ССПМ, показывают, что у преимущественной части студентов отмечается средний уровень развития данной способности; 4) у студентов-первокурсников преобладает самоконтролируемый тип самоуправления деятельностью (по методике В.И. Андреева), степень выраженности других типов самоуправления у большинства из них находится на среднем уровне развития; 5) большинству студентов свойственен высокий уровень развития упорства, средний уровень развития настойчивости и силы воли; 6) у студентов-педагогов первого курса мотив достижения успеха доминирует над мотивом избегания неудач; 7) наибольшую степень выраженности у студентов имеют такие терминальные ценности, как «высокое материальное положение», «развитие себя», «достижения» и «сохранение собственной индивидуальности», наиболее значимыми являются такие сферы жизни, как «обучение и образование», «общественная жизнь» и «увлечения».

# **2.3 Корреляционный и факторный анализ эмпирических данных**

Корреляционный и факторный анализ полученных результатов, направленный на изучение взаимосвязей между исследуемыми переменными, проведен с целью эмпирического обоснования предложенной психологической структуры способности к самоуправлению деятельностью. Результаты эмпирического исследования уровня развития способности к самоуправлению деятельностью, мотивации достижения, волевых качеств (настойчивость, упорство), силы воли и терминальных ценностей («креативность», «развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности») у студентов первого курса - будущих педагогов, количество которых составило 91 человек, были использованы при проведении корреляционного анализа.

Данный анализ был осуществлен нами при помощи метода линейной корреляции Пирсона. Его выбор обусловлен тем, что переменные были измерены в количественной шкале на одной и той же выборке студентов, кроме того, расчет коэффициента корреляции Пирсона основан не на анализе рангов, а на анализе средних арифметических значений, а также числовых значений коррелируемых признаков, что повышает точность результатов корреляционного анализа. Значения коэффициента корреляции Пирсона были использованы нами при проведении факторного анализа данных.

Использование коэффициента корреляции Пирсона, являющегося параметрическим методом и характеризующего наличие линейной связи между признаками, возможно при предварительной проверке данных на соответствие нормальному распределению. Полученные эмпирические результаты были проверены нами на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова. Применение данного критерия показало, что числовые распределения каждой из исследуемой переменных значимо не отличаются от нормального распределения. Результаты проведенного нами корреляционного анализа полученных в эмпирическом исследовании данных представлены в таблице 2.14.

Таблица 2.14Результаты корреляционного анализа эмпирических данных

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Переменные | Самооценка | Уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (В.И. Андреев) | Уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (Н.М. Пейсахов) | Мотивация достижения успехов (МД) | Упорство | Настойчивость | Сила воли | Общий уровень развития саморегуляции поведения (ССПМ) | ТЦ «креативность» | ТЦ «развитие себя» | ТЦ «достижения» | ТЦ «духовное удовлетворение» | ТЦ «сохранение собственной индивидуальности» |
| № | Значения коэффициента корреляции Пирсона |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Самооценка | 1 | 0,60\*\* | 0,43\*\* | 0,46\*\* | 0,41\*\* | 0,45\*\* | 0,36\*\* | 0,21 | 0,16 | 0,28\* | 0,21 | 0,27\* | 0,16 |
| 2 | Уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (В.И. Андреев) | 0,60\*\* | 1 | 0,54\*\* | 0,65\*\* | 0,57\*\* | 0,64\*\* | 0,53\*\* | 0,35\* | 0,22 | 0,18 | 0,33\* | 0,34\* | 0,24 |
| 3 | Уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (Н.М. Пейсахов) | 0,43\*\* | 0,54\*\* | 1 | 0,53\*\* | 0,39\*\* | 0,47\*\* | 0,37\*\* | 0,41\*\* | 0,26 | 0,21 | 0,18 | 0,22 | 0,15 |
| 4 | Мотивация достижения успехов (МД) | 0,46\*\* | 0,65\*\* | 0,53\*\* | 1 | 0,61\*\* | 0,72\*\* | 0,44\*\* | 0,52\*\* | 0,22 | 0,29\* | 0,36\*\* | 0,40\*\* | 0,16 |
| 5 | Упорство | 0,41\*\* | 0,57\*\* | 0,39\*\* | 0,61\*\* | 1 | 0,78\*\* | 0,53\*\* | 0,50\*\* | 0,27 | 0,32\* | 0,38\*\* | 0,30\* | 0,39\*\* |
| 6 |  | 0,45\*\* | 0,64\*\* | 0,47\*\* | 0,72\*\* | 0,78\*\* | 1 | 0,46\*\* | 0,46\*\* | 0,21 | 0,30\* | 0,44\*\* | 0,29\* | 0,25 |
|  | Настойчивость |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 |  | 0,36\*\* | 0,53\*\* | 0,37\*\* | 0,44\*\* | 0,53\*\* | 0,46\*\* | 1 | 0,44\*\* | 0,20 | 0,25 | 0,20 | 0,45\*\* | 0,24 |
|  | Сила воли |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8 | Общий уровень развития саморегуляции поведения (ССПМ) | 0,21 | 0,35\* | 0,41\*\* | 0,52\*\* | 0,50\*\* | 0,46\*\* | 0,44\*\* | 1 | 0,13 | 0,24 | 0,14 | 0,27 | 0,23 |
| 9 | ТЦ «креативность» | 0,16 | 0,22 | 0,26 | 0,22 | 0,27 | 0,21 | 0,20 | 0,13 | 1 | 0,69\*\* | 0,69\*\* | 0,58\*\* | 0,59\*\* |
| 10 | ТЦ «развитие себя» | 0,28\* | 0,18 | 0,21 | 0,29\* | 0,32\* | 0,30\* | 0,25 | 0,24 | 0,69\*\* | 1 | 0,76\*\* | 0,66\*\* | 0,66\*\* |
| 11 |  | 0,21 | 0,33\* | 0,18 | 0,36\*\* | 0,38\*\* | 0,44\*\* | 0,20 | 0,14 | 0,69\*\* | 0,76\*\* | 1 | 0,58\*\* | 0,54\*\* |
|  | ТЦ «достижения» |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12 | ТЦ «духовное удовлетворение» | 0,27\* | 0,34\* | 0,22 | 0,40\*\* | 0,30\* | 0,29\* | 0,45\*\* | 0,27 | 0,58\*\* | 0,66\*\* | 0,58\*\* | 1 | 0,66\*\* |
| 13 | ТЦ «сохранение собственной индивидуальности» | 0,16 | 0,24 | 0,15 | 0,16 | 0,39\*\* | 0,25 | 0,24 | 0,23 | 0,59\*\* | 0,66\*\* | 0,54\*\* | 0,66\*\* | 1 |

Из представленных в таблице 2.14 результатов видно, что в ходе проведенного исследования взаимосвязи между уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью (по методике Н.М. Пейсахова) и изучаемыми переменными выявлены разные значения коэффициента корреляции Пирсона. На основе полученных результатов можно сделать ряд выводов: 1) корреляционное значение, равное 0,43 (при р<0,01) свидетельствует о положительной, слабой силы, статистически значимой взаимосвязи между показателями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью и уровнем самооценки, 2) значение коэффициента корреляции, равное 0,53 (при р<0,01), свидетельствует об умеренной силы положительной статистически значимой взаимосвязи между показателями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью и мотивацией достижения, 3) на наличие слабой положительной статистически значимой взаимосвязи между показателями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью и упорством указывает корреляционное значение, равное 0,39 (при р<0,01), 4) о наличии слабой положительной взаимосвязи между показателями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью и настойчивостью свидетельствует значение коэффициента корреляции, равное 0,47 (при p<0,01), 5) значение коэффициента корреляции, равное 0,37 (при р<0,01), свидетельствует о положительной слабой статистически значимой взаимосвязи между показателями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью и значением обобщенного показателя проявления силы воли.

Между значениями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью, полученными с помощью методики В.И. Андреева, и значениями уровня самооценки, мотивации достижения, волевых качеств (настойчивость, упорство), проявления силы воли и степенью выраженности терминальных ценностей («достижения» и «духовное удовлетворение») обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи, о которых свидетельствуют соответствующие корреляционные значения. Наиболее тесные взаимосвязи наблюдаются между показателями развития способности к самоуправлению деятельностью и показателями развития таких переменных, как самооценка (r=0,60, при р<0,01, что свидетельствует о положительной умеренной силы статистически значимой взаимосвязи), мотивация достижения (r=0,65, при р<0,01, что указывает на наличие положительной умеренной силы статистически достоверной взаимосвязи), упорство (r=0,57, при р<0,01, что говорит о наличии положительной умеренной силы статистически достоверной взаимосвязи), настойчивость (r=0,64, при р<0,01, что свидетельствует о существовании положительной умеренной силы статистически значимой связи) и сила воли (r=0,53, при р<0,01, что указывает на наличие положительной умеренной силы статистически достоверной взаимосвязи). Самые слабые взаимосвязи выявлены между показателями развития способности к самоуправлению деятельностью и показателями степени выраженности терминальной ценности «достижения» (r=0,33, при р<0,05, что указывает на положительную слабую статистически значимую взаимосвязь), между показателями уровня развития способности к самоуправлению деятельностью и показателями степени выраженности терминальной ценности «духовное удовлетворение» (r=0,34, при р<0,05, что свидетельствует о наличии положительной слабой статистически значимой взаимосвязи).

Между показателями общего уровня саморегуляции, полученными с помощью методики В.И. Моросаной «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), и показателями уровня развития мотивации достижения, настойчивости, упорства и силы воли также выявлены статистически значимые корреляционные связи. Значение коэффициента корреляции, равное 0,52 (при р<0,01), свидетельствует о положительной умеренной силы статистически значимой взаимосвязи между показателями общего уровня саморегуляции и мотивацией достижения; коэффициент корреляции, значение которого равно 0,50 (при р<0,01), свидетельствует о наличии положительной умеренной силы статистически достоверной взаимосвязи между общим уровнем саморегуляции и уровнем развития упорства; значение коэффициента корреляции, равное 0,46 (при р<0,01), свидетельствует о положительной слабой статистически достоверной взаимосвязи между показателями общего уровня саморегуляции и уровня развития настойчивости; на положительную слабую взаимосвязь между показателями общего уровня саморегуляции и значением обобщенного показателя проявления силы воли указывает корреляционно значение, равное 0,44 (при р<0,01).

Статистически значимые положительные взаимосвязи также обнаружены между уровнем самооценки и такими переменными, как мотивация достижения, упорство, настойчивость, значение обобщенного показателя проявления силы воли, терминальные ценности «развитие себя» и «духовное удовлетворение».

Наряду с этим положительная статистически значимая положительная взаимосвязь выявлена между уровнем мотивации достижения успеха и такими качествами, как настойчивость, упорство, обобщенный показатель проявления силы воли, терминальные ценности «развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение».

Статистически достоверные положительные корреляционные связи были выявлены нами и между показателями уровня развития упорства и такими переменными, как настойчивость, сила воли, терминальные ценности («развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности»).

Между показателями уровня развития настойчивости и такими переменными, как сила воли, терминальные ценности («развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение») также обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи.

Кроме того, положительные статистически значимые взаимосвязи были отмечены между степенью выраженности следующих терминальных ценностей: «креативность», «развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности».

Статистически достоверная положительная взаимосвязь также была обнаружена между значением обобщенной характеристики проявления силы воли и степенью выраженности терминальной ценности «духовное удовлетворение».

Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о наличии статистически значимых взаимосвязей между уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью и следующими переменными: самооценкой личности, уровнем развития мотивации достижения, упорства, настойчивости, силы воли, степенью выраженности терминальных ценностей («достижения», «духовное удовлетворение»). Полученные данные позволяют говорить о пропорциональной изменчивости этих составляющих и подтверждают правомерность их включения в психологическую структуру способности к самоуправлению деятельностью.

Представленные выше результаты корреляционного анализа отражены в ряде наших публикаций [61, С. 68-72; 79, С. 70-71; 85, С. 173-176; 78; С. 290-291].

С целью снижения размерности полученных результатов, а также выделения интегрирующих факторов нами был использован факторный анализ (ФА).

Факторный анализ, в отличие о корреляционного, позволяет выявить интегрирующий фактор, объединяющий переменные. Условием применения факторного анализа является наличие статистически значимых корреляционных связей между исследуемыми переменными, выявленных посредством определения значения коэффициента линейной корреляции Пирсона. Полученные нами результаты корреляционного анализа данных удовлетворяют этому условию применения факторного анализа.

Обработка результатов проведенного исследования с помощью метода факторного анализа позволила получить результаты, ставшие подтверждением предложенной нами психологической структуры способности к самоуправлению деятельностью.

Факторный анализ был осуществлен с помощью статистической программы SPSS Statistics 17.0. Анализ данных проводился в 4 этапа, что соответствует общему алгоритму факторного анализа.

На первом этапе мы установили набор переменных, которые лягут в основу будущей факторной модели и удостоверились в том, что отобранные данные соответствуют базовым критериям, без которых проведение факторного анализа не имеет смысла. При составлении набора переменных мы руководствовались, во-первых, теоретическими основаниями, а во-вторых, результатами корреляционного анализа. С этой целью было определено значение коэффициента КМО (мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина), характеризующего степень применимости факторного анализа для данной выборки. Оно составило 0,723, что свидетельствовало о приемлемой степени адекватности выборки. Наряду с этим было выявлено значение коэффициента сферичности Бартлетта, характеризующего уровень многомерной нормальности для распределения переменных, а также проверяющего существование отличных от нуля корреляций. Значение коэффициента сферичности Бартлетта составило 470,01 (при р<0,05). Так как мы получили значение р<0,05, это свидетельствовало о том, что выбранные нами переменные пригодны для проведения факторного анализа.

С учетом введенных значений была построена комплектная (исходная) корреляционная матрица 13-ти переменных, включенных в статистический план.

В исходной корреляционной матрице встречаются несколько значений коэффициента корреляции, по модулю превышающих 0,3. Это свидетельствует о соблюдении соответствующего условия применения ФА, позволяющего извлечь из матрицы те или иные факторы.

Корреляционный анализ данных выявил статистически значимые положительные взаимосвязи между уровнем развития всех качеств, включенных нами в структуру способности к самоуправлению деятельностью. Сильные корреляционные зависимости были обнаружены между мотивацией достижения и настойчивостью (0,72, при p<0,01), между упорством и настойчивостью (0,78 при p<0,01), между терминальной ценностью «развитие себя» и терминальной ценностью «достижения» (0,76, при p<0,01).

Положительные статистически значимые корреляционное связи средней силы были выявлены нами между уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью (по методике В.И. Андреева) и такими переменными, как уровень самооценки (0,60, при p<0,01), мотивация достижения (0,65, при p<0,01), упорство (0,57, при p<0,01), настойчивость (0,64, при p<0,01) и сила воли (0,53, при p<0,01), а также между уровнем развития способности к самоуправлению деятельностью (по методике Н.М. Пейсахова) и мотивацией достижения (0,53, при p<0,01), между общим уровнем саморегуляции (по методике ССПМ) и такими переменными, как упорство (0,50, при p<0,01) и мотивация достижения (0,52, при p<0,01).

Также положительные статистически достоверные взаимосвязи средней силы были выявлены между мотивацией достижения и упорством (0,61, при p<0,01), между упорством и силой воли (0,53, при p<0,01), между степенью выраженности терминальной ценности «креативность» и таких терминальных ценностей, как «развитие себя» (0,69, при p<0,01), «достижения» (0,69, при p<0,01), «духовное удовлетворение» (0,58, при p<0,01), «сохранение собственной индивидуальности» (0,59, при p<0,01), между степенью выраженности терминальной ценности «развитие себя» и таких терминальных ценностей, как «духовное удовлетворение» (0,66, при p<0,01) и «сохранение собственной индивидуальности» (0,66, при p<0,01), между степенью выраженности терминальной ценности «достижения» и такими ценностями, как «духовное удовлетворение» (0,58, при p<0,01), «сохранение собственной индивидуальности» (0,54, при p<0,01), между степенью выраженности ценностей «духовное удовлетворение» и «сохранение собственной индивидуальности» (0,66, при p<0,01).

На втором этапе ФА было осуществлено извлечение компонент (факторов), объясняющих полученные корреляционные зависимости (метод выделения: анализ главных компонент). Для анализа в область значимых факторов мы включили три фактора, собственные значения которых превосходили единицу. Фактор 1 объясняет 37,37% полученной информации, фактор 2 - 17,64% информации, фактор 3 объясняет 7,4% суммарной дисперсии. В своей совокупности выделенные факторы объясняют приблизительно 63% общей дисперсии; эти латентные факторы были положены нами в основу результирующей модели.

На третьем этапе ФА для создания упрощенной структуры и минимизации количества переменных с высокой факторной нагрузкой было произведено вращение факторов (метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера, вращение сошлось за 6 итераций). Факторные нагрузки повернутой матрицы рассматривались нами как результат выполнения процедуры факторного анализа.

На последнем этапе ФА осуществлялась интерпретация отобранных факторов. Факторные нагрузки трех выделенных факторов в блочном виде расположены по диагонали матрицы повернутых компонент, представленной в таблице 2.15.

Таблица 2.15. Результаты снижения размерности переменных с помощью факторного анализа (матрица повернутых компонент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Переменные | Компонента | | |
|  | 1 | 2 | 3 |
| Настойчивость | 0,838 |  |  |
| Упорство | 0,769 |  |  |
| Мотивация достижения успеха | 0,803 |  |  |
| Уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (В.И. Андреев) | 0,777 |  |  |
| Уровень развития способности к самоуправлению деятельностью (Н.М. Пейсахов) | 0,695 |  |  |
| Общий уровень развития саморегуляции поведения (ССПМ) | 0,667 |  |  |
| Проявление силы воли | 0,617 |  |  |
| Уровень самооценки | 0,627 |  |  |
| ТЦ «Достижения» |  | 0,873 |  |
| ТЦ «Саморазвитие» |  | 0,898 |  |
| ТЦ «Творчество» |  | 0,655 | 0,478 |
| ТЦ «Сохранение собственной индивидуальности» |  | 0,435 | 0,709 |
| ТЦ «Духовное удовлетворение» |  | 0,501 | 0,569 |

Из таблицы 2.15 следует, что наиболее высокие корреляционные значения первого фактора отмечаются с переменными «настойчивость», «упорство», «мотивация достижений», поэтому этот фактор мы обозначили как «настойчивость и упорство в достижении поставленной цели». В данном факторе присутствуют также переменные «уровень развития способности к самоуправлению деятельностью», «уровень самооценки», «сила воли».

Все терминальные ценности студентов, включенные в анализ, объединил второй фактор, однако наиболее высокие факторные нагрузки отмечены между данным фактором и такими ценностями, как «достижения» и «развитие себя». На основании этого мы интерпретировали содержание второго фактора как «ценностное отношение студентов к результатам своей деятельности и развитию себя».

Третий фактор также включил в себя пункты, отражающие значения для студентов тех или иных ценностей жизни, при этом в наибольшей мере данный фактор нагружали своими значениями такие ценности, как «сохранение собственной индивидуальности» (со значением 0,709), «духовное удовлетворение» (со значением 0,569), «творчество» (со значением 0,478). Эти корреляционные значения позволили нам истолковать содержание третьего фактора следующим образом: «творческая самореализация как цель индивидуального существования».

Проведенный ФА позволил нам из 13-ти отобранных переменных получить 3 сгруппированных комплекса данных (фактора), объясняющих взаимосвязи между исследуемыми переменными. Распределение факторных нагрузок показало, какие компоненты являются ядром модели, объединяющим исследуемые переменные и обеспечивающим самоуправление деятельностью.

**3. Реализация авторской программы развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов и выявление ее** **эффективности**

# **3.1 Теоретическое обоснование и общая характеристика программы**

Принимая во внимание результаты констатирующего этапа эксперимента, свидетельствующие о недостаточном для плодотворной педагогической деятельности уровне развития у будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью и отразившие необходимость проведения специально организованной работы по ее развитию у студентов, мы разработали и апробировали авторскую программу развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов, являющуюся практической составляющей модели процесса развития данного качества у студентов-педагогов.

Предложенная нами программа развития у студентов - будущих педагогов способности к самоуправлению деятельностью разработана в соответствии с гипотезой о психологических условиях эффективного развития данного качества личности студентов. Разработка и реализация программы базируется на утверждении о том, что целенаправленное обучение студентов как фактор развития способности к самоуправлению деятельностью играет ведущую роль, а формой этого развития является присвоение социального опыта в виде соответствующих знаний и умений.

Программа разработана с учетом возрастных особенностей студентов, определяемых характером их ведущей деятельности.

Студенческие годы отличаются сложностью становления личностных черт (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, З.Ф. Есарева, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.). С одной стороны, в этом возрасте усиливаются сознательные мотивы поведения, укрепляются качества, которых не хватало учащимся старших классов: самостоятельность, инициатива, настойчивость, решительность, целеустремленность, умение владеть собой, организовывать свою деятельность и быт. С другой стороны, способность молодого человека к сознательному управлению своим поведением и деятельностью в 17-19 лет, как отмечают специалисты в области возрастной психологии и физиологии, развита еще не в полной мере, нередки необоснованные поступки, неумение предвидеть последствия своих действий, немотивированный риск.

Ряд исследователей (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Божович Л.И. и др.) относит становление системы саморегуляции к подростковому возрасту, однако психологический механизм саморегуляции совершенствуется на протяжении всей жизни. В студенческом возрасте продолжают развиваться качества, функционирующие в процессе самоуправления, в частности, самоуправления деятельностью: особенности ценностно-смысловой сферы, волевые качества, рефлексивные умения [40, 100].

Учитывая свойственный студенческому возрасту высокий уровень потребности в самопознании и саморазвитии, целенаправленная работа по развитию у студентов способности к самоуправлению деятельностью представляется нам своевременной и актуальной. Для этого должны быть созданы соответствующие психолого-педагогические условия, при которых каждый студент под руководством преподавателей мог бы развить в себе эту способность.

Развитию данной способности у студентов - будущих педагогов мы придаем большое значение в связи со спецификой профессионально - педагогической деятельности, отличающейся высокой степенью сложности, ответственности, самоорганизации педагога. Без целенаправленной работы по развитию данного качества студенты будут слабо подготовлены к предстоящей профессиональной деятельности. Учитывая то, что педагогическая деятельность характеризуется многообразием и сложностью возникающих педагогических ситуаций, развитая способность к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов будет способствовать достижению успехов в профессиональной деятельности, а также профессиональному и личностному росту.

Исходя из того, что ведущей деятельностью студентов является учебно-профессиональная деятельность, развитие способности к самоуправлению деятельностью предусматривает разбор ситуаций и выполнение заданий, связанных с предстоящей профессиональной деятельностью, т.е. предметную и социальную активность студентов.

Противоречие между требованиями, предъявляемыми педагогической профессией к уровню развития способности к самоуправлению деятельностью, с одной стороны, и имеющимся у студентов незначительным опытом самоуправления деятельностью, с другой стороны, мы рассматриваем в качестве движущей силы развития данного качества личности студентов - будущих педагогов.

Стратегия развития способности к самоуправлению заключается в повышении уровня субъектности студентов, в осуществлении функций самоинициации, самоорганизации и самоконтроля деятельности посредством соответствующей организации содержательного и технологического компонентов программы.

В содержание программы включены материалы занятий, проводимых со студентами в процессе занятий. Отбор и группировка материалов занятий соответствуют предложенной структуре способности к самоуправлению деятельностью.

Технологический компонент программы содержит характеристику видов учебной работы студентов, форм проведения занятий с ними, а также системы специально подобранных и разработанных нами заданий, игр, упражнений, содействующих развитию способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

Следует отметить, что многие действия, лежащие в основе процесса самоуправления, приходилось выполнять студентам и ранее. Поэтому задачи программы заключаются как в освоении нового, так и в совершенствовании приобретенных ранее умений и навыков.

**Структура программы.**

I. Паспорт программы включает в себя:

**Наименование программы:** «Программа развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов».

**Участники программы:** студенты вторых курсов Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки.

**Продолжительность реализации программы:** 18 занятий по 90 минут (1,5 астрономических часа), общее время аудиторных занятий - 36 академических часов.

**Цель программы:** развитие способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов.

**Задачи программы:**

1. Расширение знаний студентов о самоуправлении деятельностью как системе внутренне-организованных процессов по инициации, поддержанию и управлению своей активностью в различных видах деятельности.

2. Совершенствование у будущих педагогов аналитических, прогностических, проектировочных умений, а также умений осуществлять самоконтроль и самокоррекцию, включая рефлексию деятельности.

3. Активизация потребности в саморазвитии, в достижении общественно-значимых результатов, формирование ценностного отношения к процессу и результату деятельности, развитие потребности в познании себя и окружающей действительности.

4. Стабилизация ментальности студентов, закрепление ориентации на высокие нравственно-духовные ценности жизни, формирование готовности следовать этим ценностям в своей жизни.

5. Развитие настойчивости и упорства в достижении поставленных целей.

Решение данных задач достигается в процессе специально организованной работы со студентами, осуществляемой с учетом следующих **принципов:** принципа субъекта и субъектности, принципа активности, принципа сотрудничества, принципа систематичности и последовательности, принципа развития, принципа системности, принципа доступности.

Опора на данные принципы, реализуемые посредством соответствующей организации содержания программы, выбора форм, методов и приемов работы со студентами, способствует созданию психологических условий эффективного развития у них способности к самоуправлению деятельностью.

**Критерии оценки эффективности программы.**

- владение умениями осуществлять полный цикл самоуправления социально значимой деятельностью,

- широкое место в структуре терминальных ценностей студентов базовых ценностей существования, связанных с добром, совестью, познанием, творчеством, развитием себя и сохранением собственной индивидуальности;

- способность и готовность реализовать индивидуальную программу саморазвития личности;

- уровень развития потребности в достижении общественно-значимых результатов, соотношение в структуре мотивационной сферы личности студентов мотива достижения успеха и мотива избегания неудач;

- уровень волевой регуляции деятельности с учетом объективных условий.

**Методы и дидактические приемы** реализации развивающей программы:

1) объяснение, рассказ, беседа,

2) тренинги,

3) ролевые игры и имитационные игры,

4) групповая дискуссия,

5) практические упражнения, решение задач,

6) работа в парах и мини-группах.

II. Пояснительная записка.

Программа состоит из двух разделов. Первый раздел «Теоретические основы развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов

– будущих педагогов» раскрывает теоретическое содержание компонентов ее психологической структуры (мотивация достижения, рефлексия, волевые качества, ценностная сфера личности), а также освещает вопросы их развития в студенческом возрасте. Содержание раздела направлено на расширение и углубление знаний студентов об указанных психических феноменах.

Второй раздел программы «Практикум по развитию способности к самоуправлению деятельностью у студентов - будущих педагогов» включает в себя тренинги, игры, упражнения (в том числе авторские), направленные на развитие этих качеств у студентов - будущих педагогов.

Предложенная программа состоит из двух циклов занятий, в которых чередуются просветительские (информационные) и практические занятия. Программа составлена с учетом разработок таких авторов, как О.П. Горбушина, Е.В. Кулеш, А. Грецов, С.В. Гиппиус, Т.Н. Березина и др.

В соответствии с принципом систематичности и последовательности составные части программы логически связаны друг с другом, что обеспечивает широкое и прочное усвоение студентами знаний и опыта управления своей деятельностью.

III. Тематический план занятий.

IV. Конспекты занятий.

V. Список используемой литературы.

Программа разработана с опорой на литературные источники, описывающие развивающие программы, а также на источники, содержащие характеристику психических качеств, развиваемых у студентов в процессе ее реализации. Наряду с этим список литературы включает источники, рекомендуемые студентам для самоподготовки (см. Приложение IV).

Предполагаемый положительный результат программы:

- знание особенностей процесса самоуправления деятельностью в совокупности уровней и этапов его осуществления;

- умение анализировать условия выполнения деятельности, планировать свои действия и выбирать оптимальный способ достижения поставленной цели с учетом сложившейся ситуации;

- освоение техник самоконтроля и самокоррекции деятельности;

- стремление к достижению общественно-значимых результатов на основе целенаправленной и систематической работы над собой.

Для обеспечения эффективного взаимодействия со студентами нами был разработан соответствующий методический инструментарий, в который мы включили:

- дневник индивидуальной работы преподавателя со студентами, в котором содержится вся необходимая для работы информация, а также психодиагностические методики, матрицы обработки результатов, листы - прогнозы личностного роста студентов и т.д.;

- дневник саморазвития студентов, в котором они могут записывать, зарисовывать свои впечатления, чувства по отношению к тому или иному занятию, учиться анализировать свои действия и поступки;

- технологическая карта подготовки и проведения занятий по программе;

- памятка для студентов по саморазвитию.

# **3.2 Организационно-методическое обеспечение авторской развивающей программы**

Апробация развивающей программы в объеме 36 аудиторных часов (общий объем программы 72 часа) осуществлялась в ходе проведения психолого-педагогического эксперимента со студентами, обучающимися в Шуйском филиале ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» по педагогическим направлениям подготовки. С этой целью из числа студентов, принявших участие на констатирующем этапе исследования, были сформированы экспериментальная и контрольная группы (ЭГ и КГ) численностью 90 и 80 человек соответственно. Студенты ЭГ принимали участие в реализации программы, студенты КГ участвовали только в диагностическом обследовании - первичном и итоговом.

Программа апробировалась в соответствии со спецификой учебного заведения и предусматривала еженедельную работу со студентами по 2 академических часа в неделю. Также программой предусмотрена и самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов, выполнение которой необходимо перед каждым занятием.

Реализация программы осуществлялась в несколько **этапов:**

На первом этапе студентам читались лекции, посвященные теоретическим основам развития способности к самоуправлению деятельностью.

На втором этапе проводились практические занятия, направленные на развитие данного качества личности студентов. В соответствии с предложенной структурой способности к самоуправлению деятельностью практические занятия включали в себя компоненты, направленные на развитие регуляторных умений, мотивации достижения, волевых качеств (настойчивость, упорство), рефлексии, ценностной сферы личности.

Академические группы для чтения лекций были объединены в общий поток, практические занятия проводились по подгруппам, количество студентов в которых не превышало 20-ти.

Апробация программы предусматривала такие виды учебной работы, как аудиторная и самостоятельная работа студентов. В процессе реализации программы использовались фронтальные, групповые, индивидуальные формы организации учебных занятий [14, 32,45, 69, 108].

В ходе аудиторной работы со студентами мы применяли такие разновидности лекций, как монологические лекции, лекции с элементами диалога или дискуссии, проблемные лекции. Для чтения лекций студенты были объединены в один поток, что обеспечивало при проведении эксперимента контроль внешних переменных, связанных с индивидуально - психологическими особенностями лектора, количеством часов, отводимых на лекции, условиями проведения лекционных занятий.

Семинарские занятия предполагали участие студентов в обсуждении учебного материала. Наряду с репродуктивным типом организации семинаров мы проводили семинарские занятия творческого типа, предполагающие постановку вопросов-заданий, ответы на которые не представлены в готовом виде в литературных источниках. В процессе проведения семинарских занятий достаточно большое количество времени отводилось на решение психологических задач. Задания выполнялись как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Активизации познавательной и коммуникативной деятельности студентов на практических занятиях содействовали разные методические приемы: создание проблемных ситуаций, постановка взаимных уточняющих вопросов, обсуждение докладов и т.д.

Аудиторная работа со студентами дополнялась их самостоятельной работой. Организация самостоятельной работы студентов предусматривала внеаудиторную самостоятельную работу (самостоятельное изучение и конспектирование рекомендуемой литературы, подготовку к лекциям и семинарам, составление рефератов и докладов, выполнение различных заданий и упражнений), а также самостоятельную работу по самопознанию, самокоррекции, саморазвитию способности к самоуправлению деятельностью. В частности, мы использовали такие задания, как написание сочинений-эссе на темы, связанные с мотивацией достижения успехов, волевыми качествами, рефлексией, ценностями студентов, а также отдельными звеньями процесса самоуправления деятельностью и с самоуправлением в целом, составление рассказа о себе в 3-м лице с включением описательных моментов и др.

Названные виды и формы учебной работы со студентами предусматривали подготовку соответствующего теме занятия наглядного материала: презентации в печатном и электронном виде, раздаточный иллюстративный материал (рисунки, схемы и т.п.).

В соответствии с принципами активности, сотрудничества реализация разработанной нами программы развития у студентов способности к самоуправлению предполагала применение наряду с традиционно сложившимися методами подготовки студентов активных методов обучения: эвристическая беседа, метод дискуссии, «мозговая атака», метод «круглого стола», деловая игра, конкурс практических работ.

Особую группу активных методов обучения составляют интерактивные методы, направленные на организацию совместной деятельности студентов с целью повышения их активности. Единой классификации интерактивных методов к настоящему времени пока не разработано. Так, Б.Ц. Бадмаев [14] в их числе называет эвристическую беседу, метод дискуссии, «мозговую атаку», метод «круглого стола», метод деловой игры, конкурсы практических работ с их обсуждением. Данные методы обучения широко используются в последние годы в практике вузовского обучения.

Известно, что любые методы, вызывающие положительные изменения в личности, способствуют ее развитию. Если методы выбираются и реализуются самим человеком, их называют методами саморазвития. Эти методы являются скорее индивидуально-психологическими, чем социально - психологическими, т.к. в данном случае нет прямого влияния социума. Конечные цели у индивидуально-психологических и социально - психологических методов общие - самопознание и саморазвитие личности.

В числе методов саморазвития личности студентов мы использовали такие, как самоанализ, самоотчет, основанные на рефлексивных умениях студентов и повышающие уровень осознанности как внешних, так и внутренних условий деятельности.

Опираясь в процессе реализации программы на принцип субъекта и субъектности, мы стремились к установлению со студентами субъектно - субъектных отношений. Диалогичность взаимодействия как форма сотрудничества способствовала созданию на занятиях положительного эмоционального фона, развитию у будущих педагогов эмпатии и рефлексии.

Разнообразие форм организации, методов и средств проведения занятий содействовало поддержанию интереса студентов к изучаемому материалу, лучшему его усвоению, развитию настойчивости и упорства.

**Организация занятий:** каждое занятие состояло из трех частей (вводная часть, основная часть, заключительная часть). На вводную часть отводится 10-15 минут, на основную часть отводится 60-70 минут, на заключительную часть отводится 10-15 минут. Во вводной части проводится ритуал приветствия, направленный на снятие эмоционального напряжения участников, а также позволяющий настроить участников (активизировать внимание участников) на занятие. Также вводная часть содержит игры, упражнения, на проведение которых отводится не более 5 минут, способствующие созданию доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального климата в группе. При этом используются упражнения, способствующие снятию у участников эмоционального напряжения. В основной части занятия решаются конкретные задачи, включенные в план занятия. Заключительная часть предусматривает ритуал прощания, подведение итогов, обсуждение результатов и выводов, а также включает упражнения, способствующие выравниванию эмоционального фона в группе и закреплению положительных эмоций у участников.

# **Библиография**

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.

2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. - СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.

3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. 158 с.

4. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско - психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. - М.: Наука, 1989. 248 с.

5. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973. 286 с.

6. Акмеология: Учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: РАГС, 2004. 300

7. Акмеологическая наука и качество образования: сборник материалов Всероссийской научной конференции 16 - 17 марта 2010 года. Том 1. - Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», 2010. 210 с.

8. Акмеологическая наука и качество образования: сборник материалов Всероссийской научной конференции 16 - 17 марта 2010 года. Том 2. - Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», 2010. 139 с.

9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.II / Под ред. А.А. Бодалева и др. - М.: Педагогика, 1980. 288 с.

10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2002. 288 с.

11. Анн Л.Ф. Психологический тренинг. - СПб.: Питер, 2005. 271 с.

12. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. - М., 1971. 61 с.

13. Астафьев А.К. Самоорганизация и развитие // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов научной конференции. - Л., 1988. С. 3 - 4.

14. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. - М.: ВЛАДОС, 1999. 304 с.

15. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое влияние // Вопросы психологии. - 1994. - №4 - С. 56-61.

16. Белов А.Ф., Лапкин, М.М., Яковлева, Н.В. Успешность обучения студентов медицинского ВУЗа: дифференциально-психологиченский аспект

// Психологический журнал. - 1994. - Т.15. - №1. - С. 86-89.

17. Берулава Г.А. Психологические исследования стилей индивидуальности. - Сочи: НОУ РАО, 1997.

18. Березина Т.Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей. Йога интеллекта. - СПб.: Речь, 2010. 198 с.

19. Бернштейн Н.А. О построении движений. - М.: Медгиз, 1947. 255 с.

20. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. - Калуга: КГПУ, 2001.

21. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2000. 304 с.

22. Бреслав Г.М. Психология эмоций. - М.: Смысл, 2006. 544 с.

23. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. - М.: Мысль, 1979. 230 с.

24. Бука Т.Л. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения: Учебное пособие / Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. - 2-е изд. - М.: Психотерапия, 2008. 144 с.

25. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

26. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: Автореф. дис…. д-ра пед. наук. - М., 1993.

27. Быков А.В. Генезис волевой регуляции. - М.: Изд-во УРАО, 2002.

28. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учебное пособие. - М.: Изд-во УРАО, 1999.

29. Вагапова Н.А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (на примере учебной и профессиональной деятельности): Дис. канд. психол. наук. - Казань, 1998.

30. Вачков И.В Основы технологии группового тренинга. - М.: «Ось-89», 1999. 176 с.

31. Ведмедев М.М. Общая теория систем как основа концепций самоорганизации // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов научной конференции. - Л., 1988. С. 14-15.

32. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод пособие. - М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

33. Винер Н. Кибернетика и общество. - М.: Изд-во иностр. лит., 1958.

34. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования: Учебное пособие для вузов / Науч. редактор Б.С. Волков. - 4-е изд., испр. и доп. - М.: Академический Проект; Фонд

≪Мир≫. 2005.352 с.

35. Волков Б.С., Волкова Н.В Психология развития человека: учебное

пособие для вузов. - Москва: Академический Проект, 2004. 224 с.

36. Воробьева Т.В. Воспитание и развитие профессиональной саморегуляции учителя в учебном процессе педвуза: Автореф. дис…. канд. пед. наук. - Москва, 1992.

37. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл, 2005. 1136 с.

38. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка / Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1982.

39. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. 504 с.

40. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.З. Проблемы развития психики/ Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. 368 с.

41. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/ Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. 432 с.

42. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/ Под ред. М.Г. Ярошевского. Изд. 5, испр. - М.: Педагогика, 1984. 400 с.

43. Выготский Л.С. Мышление и речь.-М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

44. Гаралева М.Д. Индивидуально-типические особенности саморегуляции агрессивного поведения: Автореф. дис…. канд психол. наук. - Москва, 2006.

45. Гинецинский В.И. Пропедевтический курс общей психологии. - СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997.

46. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. - СПб.: Речь, 2001. 206 с.

47. Головчанова Н.С. Жизненная успешность как предмет психологического исследования и психологического консультирования // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009-2010. - Т. 15 серия психологические науки: «Акмеология образования» №4. - С. 72 - 75.

48. Горелов А.А. Становление индивидуальности в свете концепции самоорганизации // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе /Отв. ред. Г.И. Рузавин. - М., 1990. - Ч. 2.

49. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения. - СПб.: Питер, 2008. 176 с.

50. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие. - Калинингр. ун-т. - Калининград, 2000. 572 с.

51. Грецов А. Тренинг развития креативности для старшеклассников и студентов. - СПб.: Питер, 2007. 207 с.

52. Грецов А., Бедарев Т. психологические игры для старшеклассников и студентов. - СПб.: Питер, 2008. 190 с.

53. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. Учебное пособие./К.М. Гуревич. - М.: Мир, 1997. 452 с.

54. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2004. 288 с.

55. Данилова Н.Н. Психофизиология. - М.: Аспект Пресс, 1998. 373 с.

56. Дементий Л.И. К поиску личностных оснований достижения успеха // Личность. Культура. Общество. 2004, Вып. 4 (24). - С. 249 - 258.

57. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993. 32 с.

58. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. - М.: МААА, 1998. 178 с.

59. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2008. 368 с.

60. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2004. 384 с.

61. Зобнина Т.В., Колобанов А.С. Исследование взаимосвязи способности к самоуправлению и волевых качеств личности у студентов - будущих педагогов // Научно-методический журнал «Школа Будущего». - 2013. - №5 (октябрь). - С. 68-72.

62. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1991.

63. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. 368 с.

64. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. «Мастера психологии». - СПб.: Питер, 2000. 512 с.

65. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. - СПб.: Питер, 2009. - 405 с.

66. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. - СПб.: Питер, 2001.

67. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. - М.: АСВ, 2004. 224 с.

68. Калин В.К. Волевая регуляция деятельности: Автореф. дис…. д-ра психол. наук. - Тбилиси, 1989.

69. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2006. 250 с.

70. Карелин А.С. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Мысль, 2000. 249 с.

71. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.

72. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.

73. Кипнис М. Тренинг коммуникации. - 3-е изд., стер. - М.: Ось-89, 2007. 128 с.

74. Кипнис М. Актерский тренинг. - М.: ACT: ACT МОСКВА, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 249 с.

75. Клецина И.С. Структура личностной саморегуляции как фактор успешности учебной деятельности студентов: Дис…. канд. психол. наук. - СПб., 1992.

76. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. - М., 1996. 243 с.

77. Колесникова Г.И. Психологическое консультирование. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. 283 с.

78. Колобанов А.С. Исследование взаимосвязи способности к самоуправлению и настойчивости у студентов университета // Психология - наука будущего. Материалы V международной конференции молодых

ученых, 28‐29 ноября 2013 г., ИП РАН». - С. 290-291.

79. Колобанов А.С. Исследование взаимосвязи способности к

самоуправлению, мотивации достижения и самооценки силы воли студентов первого курса университета-будущих педагогов // Научный журнал

«Научный поиск». Специальный выпуск. Материалы VI Международной научной конференции студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых

«Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых» университет - новой школе, ШФ ИвГУ. - №2.1. - С. 70-71.

80. Колобанов А.С., Зобнина Т.В. Сравнительный анализ самооценки силы воли студентов университета - будущих педагогов // Ананьевские чтения - 2014: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: материалы научной конференции, 2 1-23 октября 2014 г., СПб. - С. 179 - 181.

81. Колобанов А.С. Исследование волевых качеств, связанных с целеустремленностью, у студентов университета - будущих педагогов // Материалы XXI международной молодежной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «ЛОМОНОСОВ-2014», 7-11 апреля 2014 г., Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, [Электронный ресурс], http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\_2014/section\_21\_2632.htm

82. Колобанов А.С. Сравнительный анализ самооценки волевых качеств у студентов университета - будущих педагогов на разных этапах освоения образовательной программы // Научный журнал «Научный поиск». Специальный выпуск. Материалы VII Международной научной конференции

«Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет - новой школе»», 2014, ШФ ИвГУ. - №2.3. - С. 47-49.

83. Колобанов А.С. Сравнительный анализ развития способности к самоуправлению у студентов университета - будущих педагогов // Научно - методический журнал «Школа Будущего». - 2015. - №3. - С. 76-79.

84. Колобанов А.С. Результаты реализации авторской программы развития способности к самоуправлению деятельностью у студентов университета - будущих педагогов // Научно-методический журнал «Школа Будущего». - 2015. - №5. - С. 4-11.

85. Колобанов А.С. Исследование взаимосвязи способности к самоуправлению и ценностей личности у студентов университета - будущих педагогов // Психология третьего тысячелетия: II Международная научно - практическая конференция: сборник материалов. Гос. Ун-т «Дубна», 2015. - С. 173-176.

86. Кондратьев Ю.М. Отношения межличностной значимости в студенческой группе ВУЗа современного российского общества // Вопросы психологии - 2007. - №4. - С. 56-65.

87. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. - 1989. - №5.

88. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. - 1995. - №1.

89. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.

- М.: Наука, 1980.

90. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. - 1984. - №3.

91. Крутецкий В.А. Воспитание воли. М., 1957. 48 с.

92. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник/В.Г. Крысько. - Мн.: Харвест, 2004. 688 с.

93. Кузьмина Н.В. Пожарский С.Д. Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография. - СПб-Коломна - Рязань, 2008. 376 с.

94. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.

95. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1989.

96. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Политехника, 2002.189 с.

97. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики/ Б.В. Кулагин. М.: Высш. шк., 1984. 673 с.