

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
Кафедра возрастной и социальной психологии

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(магистерская программа Психология педагогической деятельности)
заочной формы обучения,
группы 02061458

Куценко Лилии Александровны

Научный руководитель:
к.фил.н., доц. Ткачев В.Н.

Рецензент:
к.п.н., доц. Годовникова Л.В.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические подходы к исследованию самостоятельности студентов	9
1.1. Самостоятельность как предмет психологических исследований	9
1.2. Подходы к развитию самостоятельности в трудах отечественных и зарубежных авторов	21
1.3. Развитие самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе	28
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование особенностей развития самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе	35
2.1. Организация и методы исследования самостоятельности студентов	35
2.2. Анализ результатов исследования психологических особенностей проявления самостоятельности студентов	38
2.3. Экспериментальная программа формирования и развития самостоятельности студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности	49
2.4. Результаты экспериментального исследования самостоятельности студентов	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
Список литературы	92
Приложение	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. В системе высшего образования проблема развития самостоятельности студентов в настоящее время приобрела особую актуальность. Обществу нужен профессионал, знающий свое дело, способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. Самостоятельность студентов является одним из показателей успешности вузовского образования, поскольку предполагает способность человека к саморазвитию.

Успешность личностного развития в студенческий период зависит от того, насколько сам студент выступает субъектом, создателем условий жизни и ее смысловой содержательности. Эффективное взаимодействие студентов и преподавателей требует постоянного анализа и учета особенностей самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. Недостаточно ориентировать будущих специалистов на использование полученной суммы знаний. Важно сформировать у студентов умение самостоятельно приобретать новые знания, гибко реагировать на меняющиеся требования к специалистам. Университет является школой, в которой формируются навыки самостоятельного стремления к истине и познанию. Преподаватель обращается не к ребенку и не к подростку, а к умственно созревшему человеку. Именно университет готовит человека к самостоятельности, к активному отражению реальности и ее творческому преобразованию.

В современной науке понятие «самостоятельность» используется в основном как собирательный термин. Самостоятельность считают свойством личности (Л.С. Выготский) и ее качеством (С.Л. Рубинштейн); продуктивной активностью и субъектным опытом (А. К. Осницкий); внутренней энергией (З. Фрейд), «Я» человека (Э. Фромм) и моделью поведения (А. Ребер), различными способностями (К.К. Платонов). Для развития самостоятельности сделано достаточно много. Обобщен опыт использования самостоятельности и классифицированы различные их виды и типы (Б.П. Есипов, П.И. Пидкаси-

стый и др.), разработаны инновационные теории, методы и технологии активного обучения: развивающее обучение в разных его модификациях (В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская и др.), проблемное обучение (А.М. Матюшкина), программное обучение (Н.Ф. Талызина и др.), деловые игры (А.А. Вербицкий), предложена теория управления учебной деятельностью студентов (В.А. Якунин), предприняты попытки изучения проявлений умственной самостоятельности студентов разных когнитивных стилей (В.В. Архипов) и психологических особенностей формирования у студентов умений учиться самостоятельно (И.А. Архипова).

В понимании Л.С. Выготского, П.Я Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева самостоятельность может быть деятельностной, а в понимании К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, самостоятельность может быть личностной. В первом случае самостоятельность выступает качеством субъекта деятельности, которая анализируется в процессе становления и развития. Во втором – является высшим личностным образованием, связанным с жизненным путем человека.

Рассмотрение самостоятельности с позиции возрастных особенностей, раскрытых в работах Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, А.А. Люблинской, А.К. Осницкого, Д.Б. Эльконина и др., позволяет утверждать, что она развивается во всех возрастных периодах через освоение различных видов деятельности и характеризуется появлением психического новообразования «Я сам», дифференциацией внутренней и внешней стороны личности и становлением субъектного опыта.

Анализ зарубежных исследований позволяет констатировать понимание самостоятельности с трех позиций: самостоятельности как внутренней неосознаваемой энергии (З. Фрейд, Г. Юнг), детерминированности ее в социуме (Г. Олпорт, Э. Фромм, Э. Эриксон) и как результат самоактуализации человека (А. Маслоу, К. Роджерс).

Проблема исследования: при каких условиях внутренних (психологических) и внешних (педагогических) развивается самостоятельность студентов в процессе обучения в вузе?

Вместе с тем вопросы, связанные с раскрытием понятия самостоятельность как профессионально значимого качества субъекта остается малоизученной, что явилось основанием выбора темы исследования: «Особенности развития самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе»

Объект исследования: самостоятельность как профессионально-значимое качество студентов.

Предмет исследования: условия развития самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе.

Цель исследования. Изучить и определить психологические условия формирования самостоятельности студентов.

Для достижения цели были определены следующие **задачи:**

1. Проанализировать понятие «самостоятельность» и теоретические подходы к изучению самостоятельности личности в отечественной и зарубежной психологии.
2. Выявить психологические условия формирования самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе.
3. Исследовать психологическое содержание структурных компонентов самостоятельности и их взаимосвязь.
4. Обосновать и экспериментально проверить особенности динамики самостоятельности студентов.
5. Разработать, внедрить и экспериментально проверить эффективность спецкурса по развитию самостоятельности студентов.

Гипотеза исследования:

Уровень развития самостоятельности студентов зависит от степени включенности их в учебно-профессиональную деятельность. Психолого-педагогическими условиями развития самостоятельности могут являться адекватные способностям студентов формы, методы и стили учебно-

педагогического взаимодействия; наличие программы совершенствования психологических, социальных и деятельностных компетенций студентов, направленных на развитие самостоятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют психолого-педагогические труды, рассматривающие проблему самостоятельности личности (В.С. Соловьев, Л.М. Лопатин, А.А. Ухтомский, Н.О. Лосский, Н.Я. Грот, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, К. Роджерс, Э. Эриксон, В. Франкл, У. Джеймс, Д.А. Келли и др.); психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теория развития личности как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), развитие самостоятельности в учебной деятельности (С.И. Архангельский, Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин и др.), концепция компетентностного и контекстного подходов в обучении (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.М. Розина и др.).

Методы исследования. Для достижения цели, решения поставленных задач был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, использован комплекс психодиагностических методик, экспертные оценки. Для обработки эмпирического материала использовались методы математической статистики: статистическим критерием Фишера, Стьюдента, коэффициент корреляции Спирмена.

Методики исследования:

1. Методика «Локатор большой пятерки» (ЛБП) пятифакторная модель личностных черт (Дж. Ховардом, П. Медина и Ж. Ховард).
2. Тест на рациональность мышления (Хорст Зиверт).
3. Методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)
4. Методика «Полярные профили самооценки» (Хорст Зиверт).
5. Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В. Карпов)

6. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.
7. Вопросник самоактуализации личности (А.В. Лазукин Н.Ф. Калина)
8. Методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттера).

База исследования: Исследование проводилось в период с 2014 по 2016 годы в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». Всего за указанный период времени в исследовании приняли участие 108 респондентов в возрасте от 18 до 21 года.

Исследование проходило в два этапа:

На первом этапе (2014-2015 гг.) изучалась литература по проблеме исследования, анализировались подходы к ее решению, разрабатывались исходная гипотеза, цель, задачи, программа исследования. Определен диагностический инструментарий исследования, проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого была подвергнута проверке гипотеза исследования.

На втором этапе (2015-2016 гг.) проводился формирующий и контрольный этапы эксперимента. Бал разработан и реализован спецкурс. Проводилась обработка, анализ и систематизация полученных результатов, которые подтвердили гипотезу. Были обобщены результаты исследования и оформлена диссертационная работа.

Теоретическая значимость исследования:

-на основе теоретического анализа углублено и расширено представление о самостоятельности студентов;

-результаты исследования раскрывают психолого-педагогические условия развития самостоятельности студентов;

-полученные в диссертационном исследовании данные позволяют вести дальнейшие теоретические и практические разработки развития самостоятельности студентов в вузе

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы и выводы диссертационного исследования могут быть использованы для совершенствования учебно-профессиональной подготовки студентов в системе высшего образования, при проведении спецкурсов и факультативных занятий.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

1.1. Самостоятельность как предмет психологических исследований

Изменения современного мира выдвигают на первый план задачу переноса акцента в процессе обучения с преподавания на учение, с организации самого преподавания не как трансляции информации, а как активизации процессов осмысленного учения. Развитие самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе становится особо актуальной проблемой, требующей глобальной перестройки мышления человека – с одной стороны и условий образовательной среды – с другой.

В отечественной и зарубежной психологии понятие «самостоятельность» используется в основном, как собирательный термин, обозначающий разные во многих отношениях процессы. Самостоятельность является и процессом и действием и проявления ее могут быть установлены по целому ряду направлений. Самостоятельность считают и свойством личности (Л.С. Выготский) и ее качеством (С.Л. Рубинштейн), продуктивной активностью и субъектным опытом (А.К. Осницкий), внутренней энергией (З. Фрейд), «Я» человека (Э. Фромм) и моделью поведения (А. Ребер), различными способностями (К.К. Платонов).

Если рассмотреть понятие «самостоятельность» в том ее виде, в котором оно закреплено в сознании сегодня, то, прежде всего, следует отметить его многозначность. В настоящее время употребляются такие понятия как: «познавательная самостоятельность», «умственная самостоятельность», «эффективная самостоятельность», «учебная самостоятельность»

И.Я. Лернер [47], касаясь вопросов познавательной и умственной активности, рассматривает ее как «...сложный сплав органических черт личности и умений». С одной стороны, автор выделяет свойственные человеку

«творческую жилку», пытливість и интерес, как показатели познавательной и умственной активности; с другой - его рациональные способы умственных действий. Эти черты личности в совокупности характеризуют, по мнению И.Я. Лернера, и активность, и самостоятельность. Активность, в трактовке автора, включается в понятие самостоятельности как условие последнего. Но активность может и не сочетаться с самостоятельностью.

По мнению М.А. Данилова «познавательная активность является подготовительной ступенью самостоятельности мышления и деятельности» [25, с. 101]. Познавательная активность переходит в познавательную самостоятельность как эволюционно, так и скачкообразно. Познавательная самостоятельность, как и все психические качества человека, возникает и развивается в процессе деятельности.

Познавательная самостоятельность – это исследовательская активность, инициируемая самим студентом. Этот вид самостоятельности иногда отождествляется с понятием «познавательная активность», но между ними существуют принципиальные различия. Познавательная активность является характеристикой стихийного, спонтанного поведения, а познавательная самостоятельность связана с наличием цели, элементов саморегуляции; это личностно-организованная, внутренне детерминированная деятельность.

Особенности умственной самостоятельности исследуются педагогической психологией. Так традиционно умственная самостоятельность представляется сформированностью двух групп умений: интеллектуальных и операционных. К операционным умениям относят умения слушать и читать, искать и находить нужный материал (Самарин Ю.А. [75]), умения распределять восприятие материала во времени, подготавливать рабочее место и пользоваться справочной литературой (Голант Е.Я. [24]). Интеллектуальные умения характеризуются умением видеть проблему, ставить новый вопрос и решать его (Брушлинский А.В. [16]), способностью к «свертыванию информации» (Лук А.Н. [51]), умением совершать оценочные действия, предвидеть результат деятельности, прогнозировать его, находить в неизвестном элемен-

ты известного (Б.М. Теплов, М.Р. Морозов, Ю.Н. Дмитриева, Т.И. Шамова) добавляют умения выражать мысли своими словами, критически относиться к выполняемой деятельности, умение решать задачу разными способами, искать рациональные пути решения проблем, переносить знания в новые условия.

В свою очередь П.П. Блонский, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская и другие называют психологические механизмы формирования интеллектуальной самостоятельности. Ими являются умения самоконтроля и самооценки. К ведущим признакам интеллектуальной самостоятельности относят: выдвижение гипотез, разработку плана поиска, соотнесение результата исследования с изучаемым явлением и проверку его достоверности. Обязательным показателем такой самостоятельности называют сформированность мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения и абстрагирования.

Б.Д. Парыгиным [68] было выделено и описано (в рамках концепции саморегуляции О.А. Конопкина) системное качество субъекта, имеющее регуляторную основу, названное «эффективной самостоятельностью». Это комплекс личностных качеств: собранность, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, развитый самоконтроль, легкая переключаемость с одной работы на другую, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности и т.д., который формируется в реальной деятельности субъекта и проявляется на всех этапах ее выполнения (от постановки цели до ее реализации), позволяя ему достигать успехов, не прибегая к помощи других.

Утверждать свою самостоятельность это значит самому идти через жизнь, проходя ответственный и творческий путь. Одни психологи указывают на самостоятельность, как на волевою черту характера - В.А. Артемов, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий, П.И. Иванов, М.Н. Скаткин, В.Е. Сыркина, и др.); другие - Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, А.Г. Ковалев, И.Я. Лернер, Л.А. Высотина, М.А. Данилов, Д.Н. Петрова, Н.А. Половникова, И.А. Рейнгард,

Ю.А. Самарин, В.Е. Сыркина Г.И. Щукина и др. связывают проблему формирования самостоятельности с активной работой мысли, воли и чувств.

Большой вклад в создание теории развития самостоятельности в учении внесли исследователи дидактических основ процесса обучения - С.И. Архангельский, Г.Н. Дайри, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.Н. Груздев, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин и др., а также создатели теории развивающего обучения - Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Л. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др. Вопросы, связанные с формированием самостоятельности и активности рассматривались в трудах М.И. Мащурова, Г.С. Костюка, Т.В. Кудрявцева, Н.А. Менчинской, В. Оконя, Т.И. Шаповой, Л.П. Аристовой и др.

В высшей школе эту проблему исследовали: Р.А. Низамов, З.А. Решетова, А.В. Барабанщиков, Т.Н. Болдышев, Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, Ю.С. Пименов, А.М. Матюшкин и др.)

В педагогической психологии проблема самостоятельности решалась в связи с приобретением знаний в организованном учебном процессе: П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. И. Раев и др., теории проблемного обучения (А. В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Г.С. Сухобская, А.Ф. Эсаулов и др.).

Одни педагоги (Л.П. Аристова, Б.П. Есипов, Р.А. Низамов и др.), говоря о самостоятельности, имеют в виду любую деятельность учащихся, которую он осуществляет сам, без посторонней помощи. Другие (Н.Г. Дайри, М.А. Данилов, И.Я. Лернер и др.) говоря о самостоятельности, имеют в виду лишь деятельность преобразующего характера.

В.И. Слободчиков рассматривает самостоятельность как «систему субъективной реальности» [80, с. 53]. В основу данной трактовки положена предельная категория, одновременно схватывающая две стороны развития - его объект и источник (а также движущие силы, исходные противоречия, механизмы, направление, формы и результаты развития). Таким предельно общим понятием, позволяющим развернуть теорию развития субъективной ре-

альности, является понятие событийной общности, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т.е. быть самобытным.

Одним из первых отечественных педагогов рассмотрел проблему самостоятельности учащихся К.Д. Ушинский. Его по праву можно назвать основателем теории воспитания самостоятельности в России. По его мнению, воспитание самостоятельности начинается с приучения к созерцанию, наблюдению, так как только наблюдение дает возможность думать самостоятельно, «самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний» [90, с. 528]. В процессе самостоятельной деятельности ученик овладевает все более сложными формами мышления, теоретическими и логическими категориями, в результате чего мышление его становится более сознательным, и, следовательно, более самостоятельным.

Н.В. Басова выдвинула совершенно новый подход к взаимодействию человека со средой. Главное положение теории М.Я. Басовой – идея о том, что «человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде» [9, с. 401]. Она впервые показала, что активность человека проявляется не только в приспособлении к среде, но и в ее изменении, а сама среда не аморфная масса, а определенным образом, структурированная ситуация. Главный смысл развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и овладевает ею путем активного ее познания. Поэтому возможности психического развития человека практически не ограничены. Н.В. Басова заложила основы нового понимания механизмов психического развития.

Проблему усвоения общечеловеческого опыта решал в рамках педагогической психологии А.Н. Леонтьев: «Человек в ходе своей жизни усваивает опыт человечества, опыт предшествующих поколений людей, это происходит именно в форме овладения им значениями и в меру этого овладения» [46, с.198]. Однако, чтобы овладеть значением, мало обрести соответствующее

знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти мысли и знания стали «внутренне своими», «вместились в личность», начали определять отношение к миру. Иначе говоря, процесс овладения данным знанием, значением обязательно предполагает выявление того, «чем для самого человека становятся эти мысли и знания, которые мы ему сообщаем» [44, с. 237]. А.Н. Леонтьев обсуждает, по сути дела, тот же самый механизм «личной встречи».

Известный педагог и психолог П.Ф. Лесгафт [47] также обращался к интересующей нас проблеме: важнейшим условием воспитания самостоятельности поведения считал способность перейти от чувственно-образной регуляции к словесной, руководствуясь принципом сенсомоторного единства. Сознательное управление поведением возможно только на основе слова.

Наибольшее распространение в отечественной психологии получила деятельностная теория личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский). Ядром личности, источником ее развития является деятельность, понимаемая как сложная динамическая система взаимодействия субъекта с обществом, в процессе которого и формируются свойства личности.

С.Л. Рубинштейн выдвинул принцип единства сознания и деятельности. Тем самым сознание включается в контекст жизненных связей человека с объективным миром, причем основу этих связей образует деятельность, посредством которой человек, изменяя мир, изменяется сам.

Еще в начале XX столетия в работе «Принцип творческой самодеятельности» С.Л. Рубинштейн впервые формулирует идею о способности субъекта к самоопределению: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется...Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его и себя, личность создается и определяется. Лишь включаясь в ее объемлющее целое». «В творчестве созидается и сам творец. Лишь в созидании этического, социального целого созидается нравственная

личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь – если есть путь – для создания большой личности: большая работа над большим творением» [73, с. 175]. Таким образом, С.Л. Рубинштейн утверждал творческую природу человека, его активность, созидательный характер, способность к самоопределению в творчестве – в актах созидательного практического действия и мышления. Деятельность определялась как самостоятельная, постоянно развивающаяся; личность – как объемлющее целое, результат самостоятельной творческой деятельности. С.Л. Рубинштейн полагал, что человек проявляет самостоятельность и в обучении – он способен учиться, рефлексировать, овладевать своим собственным познанием, исследовать совместно с учителем, проявлять творческую самодеятельность.

Развитие личности, по С.Л. Рубинштейну - это способность становиться субъектом, достигая в процессе этого становления высшего уровня - самодетерминации личности. Психологи и педагоги вкладывают в понятие «субъект» определенное содержание - продуктивную самостоятельность.

К.А. Абульханова-Славская указывает, что «личности свойственны такие индивидуальные способности, как способность к своевременной активности, а также способность программировать будущую деятельность, предвидеть ее события. Способность подчинить свое поведение все более отдаленным целям, превращение этих целей в реально действующие регуляторы поведения – это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий формирования социальной зрелости и самостоятельности» [2, с. 101].

Это положение конкретизировано применительно к педагогической психологии, в разработке модели личностно-ориентированного развивающего обучения (И.С. Якиманская, А.К. Маркова, А.Б. Орлов).

Самым распространенным подходом в определении самостоятельности является перечисление ее составляющих. С этой точки зрения самостоятельность выступает как качество, составленное из множества признаков.

Анализируя самостоятельность с точки зрения становления субъектного опыта, А.К. Осницкий выделяет пять его компонентов, формирующихся в возрастные периоды от младенчества к юности.

Таковыми компонентами являются:

- опыт ценностей (связан с формированием интересов, нравственных норм, идеалов, убеждений, предпочтений);
- опыт рефлексии (опыт соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, о возможных преобразованиях в самом себе);
- опыт привычной активизации (ориентирован на определенные условия работы, усилия и уровень достижения успеха);
- операциональный опыт (включает общетрудовые знания и умения, связанные с предметным преобразованием и умениями саморегуляции);
- опыт сотрудничества (соотносится с умениями осуществлять, налаживать сотрудничество, взаимодействие).

«Все компоненты субъектного опыта формируются с учетом влияния социальных сил и того, чем наделила сам субъект природа» [66, с. 98].

Как важнейший принцип образования рассматривали самодеятельность обучающихся педагоги-реформаторы нового времени - Дж. Дьюи, В. Лай, Э. Кэй.

Дж. Дьюи [27] сделал акцент на развитие собственной активности обучаемых (эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 году). Вскоре он убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем инте-

ресуются учащиеся. По сравнению с традиционной системой, Дж. Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Понятие «самоактуализация» в отечественной психологии и педагогике рассматривалось как процесс саморазвития и самоутверждения личности (С. Л. Березин, И. Ф. Ведин, Л.Н. Коган, Д.А. Леонтьев).

В зарубежной психологии к проблеме самоактуализации личности обращались Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Э. Фромм и др. Идея обучения, воспитания и развития через самостоятельную деятельность ученика с использованием личного опыта, самоуправления и сохранения за учениками свободы выбора форм деятельности, выдвинута принципом обучения в гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу).

Самоактуализация человека, по К. Роджерсу, есть проявление глубинной тенденции к актуализации: «На еще более широком уровне, как я уверен, мы имеем дело с могучей созидательной тенденцией, сформировавшей нашу Вселенную: от самой крохотной снежинки до самой огромной галактики, от самой ничтожной амебы до самой тонкой и одаренной личности. Возможно, мы касаемся острия нашей способности преобразовывать себя, создавать новые, более духовные направления в эволюции человека...» [70, с. 52-53]. К. Роджерс рассматривает в качестве тенденций ядра личности 1) врожденное стремление организма актуализировать или развить все свои способности так, чтобы они служили поддержанию и улучшению жизни, 2) стремление актуализировать «Я – концепцию». Характеристиками ядра личности являются 1) врожденные потенциальные возможности, определяющие пути, по

которым будет реализовываться тенденция актуализации, и 2) «Я – концепция», определяющая пути, по которым будет выражаться тенденция самоактуализации. Эти тенденции и характеристики располагаются на уровне ядра личности, поскольку они общие у всех людей и оказывают всепроникающее влияние на жизнедеятельность. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, оно выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты деятельности приносят человеку удовлетворение, повышают его статус в глазах других, такому человеку не надо вытеснять опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, создают полную конгруэнтность.

Человеку свойственно иметь и строить не только теорию самого себя, такого, какой он есть сегодня в действительности, но и теорию идеального «Я», такого, каким человек хочет быть в будущем. Наличие такой концепции идеального «Я», или будущего «Я», является важнейшим мотивирующим фактором, побуждающим человека к действиям, направленным на саморазвитие и самоактуализацию. Путь обретения самостоятельности, по мнению А.К. Осницкого, - это и есть путь эффективной самоактуализации личности.

А. Маслоу определяет самоактуализацию как «напряженный процесс постепенного роста, кропотливый труд маленьких достижений» [57, с. 238]. А. Маслоу считал подлежащей актуализации самостью ту внутреннюю, естественную, изначальную природу, которой обладает при рождении каждый человек: «В эту сущностную природу я включаю инстинктоидные основные потребности, способности, таланты, анатомию, физиологическое равновесие или уравновешенность темперамента, предродовые и натальные травмы, получаемые новорожденным. Эта сердцевина проявляется в форме естественных склонностей, пристрастий или внутренних убеждений. Этот сырой материал очень быстро начинает превращаться в «Я», когда он сталкивается с внешним миром и начинает с ним взаимодействовать. Все – это потенциальные возможности, а не их реальные окончательные состояния. Они должны

наблюдаться в развитии». А. Маслоу считал, что «самое ценное в психике – ее Самость, стремление к саморазвитию – не может быть описано и понято с позиций поведенческой психологии, а потому психология поведения должна быть не исключена, но дополнена психологией сознания, которая бы исследовала «Я – концепцию», Самость личности. Признание получил и тезис А. Маслоу о том, что «цель личностного развития – это стремление к росту, самоактуализации, в то время как остановка личностного роста – это смерть для личности, Самости. Самоактуализация связана с умением понять себя, свою внутреннюю природу, научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом самоактуализация является не одномоментным актом, но процессом, не имеющим конца, это способ «проживания, работы и отношений с миром, а не единичное достижение»» [57, с. 322]. А. Маслоу одним из первых исследовал позитивные достижения личного опыта, раскрыл пути саморазвития и самосовершенствования для любого человека.

В научных трудах используются разные определения понятия самостоятельность. Некоторыми учеными самостоятельность рассматривается как способность: к самоконтролю на всех этапах выполняемой деятельности (Н.А. Дементьева); видеть и ставить познавательную задачу, в независимости действий, направленных на выполнение поставленных задач (М.А. Данилов); интеллектуальная способность (М.И. Махмутов); познавательная самостоятельность как способность своими силами продвигаться в овладении знаниями (Н.А. Половникова). Другие ученые рассматривают самостоятельность: как готовность решать без посторонней помощи новые познавательные задачи, создавать новые способы их решения (П.И. Пидкасистый); как черта личности, проявляющаяся в умении добывать новые знания, овладевать новыми методами познавательной и практической деятельности и использовать их для разрешения жизненных проблем (О.В. Петунин); как волевое свойство личности, выраженное в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути их достижения и практически выполнять при-

нятые решения (В. В. Богословский); как активная воля, организованная мировоззрением в социальном проявлении индивида, есть самостоятельность (Ю.В. Курбаткина); как единство интеллектуальных и волевых факторов деятельности, она сказывается в мышлении и действиях, в целях и стремлениях, в их осуществлении, то есть во всех звеньях волевого акта и в системе осмысленных поступков (Н.А. Дементьева); как настойчивые действия личности по решению проблем, задач, творческих заданий, мобилизации внимания, психологических процессов анализа (Р.А. Низамов); как качество личности, проявляющееся у студентов в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять в различных ситуациях для решения любых проблем (В.Х. Халмухамедова) и т.д.

П.И. Пидкасистый [69] отмечает, что формирование самостоятельности возможно только в результате систематического вовлечения его в процесс научного познания, выполнения самостоятельных работ с последовательным нарастанием их сложности. Как и другие авторы, он считает творчество необходимым и обязательным элементом познавательной самостоятельности.

Теоретический анализ проблемы самостоятельности в психологии позволяет сделать вывод о том, что одной из основных проблем системы образования, ориентированного на подготовку самостоятельного активно, действующего специалиста, является переоценка роли преподавания и преподавателя и в то же время недооценка роли осмысленного самостоятельного учения. Изменения современного мира выдвигают на первый план задачу переноса акцента в процессе обучения с преподавания на учение, с организации самого преподавания не как трансляции информации, а как активизации процессов осмысленного учения. В данном случае развитие самостоятельности студентов в процессе образования в вузе становится особо актуальной пробле-

мой, требующей глобальной перестройки мышления человека с одной стороны и условий внешней среды (в данном случае – образовательной), с другой.

1.2. Подходы к развитию самостоятельности в трудах отечественных и зарубежных авторов

Теоретический анализ, затрагивающий проблему самостоятельности в психологии, позволяет выделить несколько подходов к ее изучению: с позиции категории активности, субъектности, личностных свойств, возрастных особенностей, умений и условий развития.

Самостоятельность рассматривается с позиции категории активности. Активность является предпосылкой самостоятельности личности, которая обуславливается социальной природой человека и проявляется в деятельности (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Давыдов В.В.). Самостоятельность можно назвать деятельностной, где понятие «субъект» и «личность» не всегда совпадают. Как отмечал Б.Г. Ананьев «личность всегда субъектна, а субъект может не обнаружить в себе личностное. В этом случае субъект не принимает во внимание ни своей картины мира, ни своего места в ней, а руководствуется лишь сиюминутными интересами» [4, с. 235].

Также самостоятельность рассматривается как особое, высшее личностное образование, связанное с жизненным путем человека. Активность – типичный для данной личности, обобщенный, целостный способ отражения, выражения и осуществления жизненных потребностей: объективации (Рубинштейн С.Л.), жизненного самовыражения и признания (Абульханова-Славская К.А.). При такой активности в большей или меньшей мере сохраняется автономность и индивидуальность.

Рассматривая самостоятельность как субъектную активность И.С. Кон, В.В. Богословский и другие допускают возможность разных видов активности, которые порождаются самим человеком и сформированным или принятым им целям. С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.С. Батищев, Ю.М. Орлов, А.В. Брушлинский, Н.Н. Трубников и другие отмечают, что у каждого чело-

века можно наблюдать следование хотя бы приблизительному режиссёрскому плану, «плану жизни», который выглядит в виде перечня целей. «В самостоятельном поведении... человека первую скрипку играют цели – они становятся подлинным регулятором активности человека», [66, с. 98] подчеркивает А.К. Осницкий. Согласно исследованиям П.К. Анохина, О.А. Конопкина, К.А. Абульхановой-Славской – имея цель, индивид способен создать образ будущего результата, спланировать действия, и, получив результат, оценить его. Отдаленность цели, по словам А.К. Осницкого, определяет длину траектории активности с различным количеством составляющих эту деятельность действий. При этом А.В. Брушлинский [16] подчеркивал, что цели могут достигаться разными способами, приемами, средствами и операциями, то есть к результатам в деятельности люди приходят различными путями. В процессе достижения целей личность способна управлять своими мотивами, распределяя их во времени и регулируя их. Сам факт формирования целей становится мотивирующим началом для последующей их реализации. Другими словами, наличие цели является основой самостоятельной деятельности, а «форма овладения самостоятельностью – есть обучение...способу устанавливать траекторию движения к цели».

Ряд исследований по проблеме активности субъекта, позволяет представить три взгляда на понимание сущности самостоятельности и на определение ее места в структуре личности. Одни авторы относят самостоятельность к чертам характера, другие к волевым свойствам, третьи высказывают мысль о самостоятельности как интегрированном свойстве личности. Б.Г. Ананьев пишет «Настоящая оригинальность характера – это настоящая внутренняя самостоятельность, которая проявляется и в самостоятельном овладении передовым мировоззрением и в ...глубокой внутренней убежденности человека и в самостоятельном характере знаний, которыми оперирует человек, в самостоятельной практической деятельности и, наконец, в скромности и благородной простоте поведения» [4, с. 253]. Под самостоятельностью, ставшей чертой характера, К.К. Платонов и Г.Г. Голубева подразумевают

способность без посторонней помощи, независимо от того, выполняется работа по заданию руководителя или по собственной инициативе. По мнению П.М. Якобсона сущность самостоятельности заключается в том, что человек определяет свои поступки, ориентируясь не на давление окружающих, не на случайные влияния, а исходя из своих убеждений, знаний, представлений о том, как надо поступать в соответствующих ситуациях.

В.В. Богословский, А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев, К.Н. Корнилов и другие отмечают, что самостоятельность – это волевое качество, которое проявляется в действиях человека и выражается в том, что он не боится сам принимать решения, не поддается чужому влиянию и обладает самокритичностью. Оно выражается в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути их достижения и практически выполнять принятые решения. Волевой компонент самостоятельности содержит некоторое число этапов волевого акта, осуществляемых человеком по собственному побуждению. Одновременно можно сказать, что самостоятельность никогда не выступает только как волевое качество в «чистом виде». В ней отражаются нравственные, интеллектуальные и эмоциональные особенности, а также особенности самосознания личности.

В работах Л.С. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, А.И. Щербакова самостоятельность представлена уже интегрированным свойством личности, связанным с активной работой воли, чувств, выработкой цельного мировоззрения, требующим большой внутренней работы и предполагающим самостоятельно мыслить, так как личность не может быть понята вне анализа познавательных свойств.

В рамках возрастной психологии, основываясь на положении о том, что личность проявляется и формируется в деятельности, самостоятельность рассматривается в разные возрастные периоды по ведущим ее видам и выражается в изменении взаимоотношений индивида с окружающим.

В этой области можно назвать работы С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, И.С. Кона, А.К. Осницкого, И.В. Дубровиной и других.

По словам С.Л. Рубинштейна ««само» развивается через растущую реальную самостоятельность индивида, являются феномены самоощущения, само выделения организма и схемы тела, свойственные ребенку этого же периода жизни» [73, с. 85].

П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров, описывая игровой период жизни ребенка, утверждают, что эта деятельность, от естественной ее формы как самопроизвольной деятельности, к искусственной, где ребенок, стремясь к цели (то есть сформировавшемуся образу ожидаемого результата) планирует свои действия, выполняет их и получает результат, «запускается» благодаря изначально обладаемой, неудержимой активности самостоятельного действия и любознательности.

Д.Б. Эльконин отмечают появление самостоятельности в двух резких переходах в психическом развитии детей – от раннего детства к дошкольному (кризис 3 лет) и от младшего школьного возраста к подростковому (кризис полового созревания). Симптомом самостоятельности ребенка трех лет является проявления своеволия, что характеризует появление психического новообразования «я сам». Самой существенной чертой кризиса семи лет является начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка, который начинает понимать сам себя, ориентироваться в своих чувствах и переживает новые отношения к самому себе, осознает себя источником поведения, что характеризует появление таких новообразований как самолюбие и самооценка [99].

Младший школьный возраст способствует развитию самостоятельности в личностном, в интеллектуальном, социальном и физическом планах. «Самостоятельность здесь совершенствуется под влиянием мотивации достижения успехов... Причем данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности» [99, с. 98].

Бурным развитием самостоятельности ряд ученых характеризуют средний школьный возраст (подростковый). В этом возрасте, по утверждениям Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной, А.К. Осницкого и других, самостоятельность выражается в стремлении оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства посторонних, в отказе от помощи взрослых, в неудовлетворении при попытках последних контролировать качество работы. Анализ научных работ позволяет сделать вывод, что проявление самостоятельности в этот период возможно в учении, в отношениях с товарищами, выполнении домашних обязанностей, использовании свободного времени, в интересующих занятиях, то есть в социально-коммуникативной сфере личности.

И.С. Кон [36] отмечает, что к юношескому возрасту, когда завершается работа по выработке критического мышления, формированию мировоззрения, направленности деятельности и самосознания, самостоятельность может быть действительной или формальной, потому что содержит и выражает оценку взрослыми степени взрослости ребенка и отношение к ней. Самостоятельность в этом возрасте может быть различной и по объему и по существу, то есть приобрести качественные признаки. В дальнейшем она может, либо «приостанавливаться» как недостаточно значимое психическое образование. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн [73], между самостоятельностью свойством и самостоятельностью качеством большая дистанция: между ними путь развития личности, становление субъектного опыта.

Анализ ряда научных трудов позволяет рассматривать самостоятельность и с позиции условий ее развития.

По утверждению Б.М. Теплова [86] самостоятельность возможна лишь в том случае, если у человека есть желание деятельности. Выражением желания самостоятельности, по мнению ученого, является «умение хотеть».

В работах Д.Б. Богоявленской [12] называется наличие волевых черт личности, интереса, психологической готовности к выполнению деятельности, а также подчеркнута важность системы положительного мотивированного стимулирования.

В исследованиях Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, И.С. Кона, Е.А. Бондаренко и других, отмечено: осознание ребенком своей отдельности, своего «Я», как аспектов самостоятельности, зависит от того, как взрослый отмечает на его эмоции. В последствии механизм эмоционального предвосхищения деятельности будет являться произвольной регуляцией поведения – другого аспекта самостоятельности.

В зарубежных исследованиях самостоятельность также определяется как интегрированность компонентов, как «характеристика какой-либо системы, когда во всех ее отдельных частях проявляется модель всеобщей совместимости ее компонентов» [71, с. 216].

В более широком смысле под самостоятельностью понимают модель поведения человека, отражающую эту характеристику. Проявляющаяся самостоятельность здесь определяется скорее внутренними факторами психологической природы, чем внешними факторами окружения.

Понимание самостоятельности в них чаще всего сопряжено с понятием самости, суть которой раскрывается теоретиками в принципе одинаково. Относя самость к аспектам, определяющим природу человека, наблюдаемую через его поведение, психологи описывают ее в рамках концепций личности, объясняющих эту природу и поведение. Персонология подходит к описанию интересующего нас личностного образования с трех позиций: с позиции внутренней неосознаваемой энергии, с позиции детерминированности самостоятельности в социуме и с позиции результата самоактуализации человека.

Одна группа ученых (З. Фрейд, А. Адлер) интересовались внутренними структурами и процессами, лежащими в основе наблюдаемых форм поведения. Самостоятельность в этом случае понимается как предполагаемое существование, внутренний фактор, неосознанный импульс, архетип или черта личности, сохраняющаяся с течением времени и в различных ситуациях. Это то, что устойчиво, неизменно, вечно и стимулирует, направляет человека.

Вторая группа ученых (Э. Фромм, Э. Эриксон, Г. Олпорт) признавали решающую роль культурного, социального, семейного и межличностного

влияния на человека. Самостоятельность считается результатом не только уникальных врожденных способностей, но и особенностей прошлого опыта человека.

Третья группа (А. Маслоу, К. Роджерс) считает человека от природы способным к самосовершенствованию, утверждая, что сами люди, брошенные в водоворот жизни в данный момент времени и в данном месте, ответственны за выбор, который они делают, определяют самостоятельность как самоуважение. Такая самостоятельность движет человека в направлении личностного роста и творчества и включает в себя независимость и свободу.

Однако, в самом общем виде самостоятельность представляется как свойственное человеку от рождения некоторое количество энергии, являющейся внутренним фактором личности, развивающейся в процессе жизнедеятельности, придавая личности некоторое качество.

Таким образом, изучение понимания проблемы самостоятельности человека зарубежными исследователями, показывает, что эта проблема разрабатывалась различными путями: призывами к самому сокровенному в душе – к создателю, попытками сформировать нравственные позиции подрастающего человека, дрессурой, психоаналитическими процедурами и попытками исследовать движущие силы самоактуализации, то есть саморазвития и самосовершенствования человека.

В отечественных исследованиях самостоятельность представляется обобщенным интегрированным личностным свойством, берущим начало от активности, развивающимся во всех возрастных периодах в процессе различных видов деятельности и приобретающим, тем самым, некоторое качество. Актуальная самостоятельность характеризуется сформированностью умений. На развитие самостоятельности оказывают влияние как внешние, так и внутренние условия.

Развитие самостоятельности зависит от наследственных факторов, прошлого опыта, социальных сил, безусловного позитивного внимания к себе и жизни в каждый момент времени.

1.3. Развитие самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе

При рассмотрении вопроса о развитии самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе необходимо учитывать спецификацию студенчества как особой возрастной и социально-психологической категории.

В отечественной психологии студенчество рассматривается как отдельная возрастная категория (Б.Г. Ананьев, Л.С. Грановская, В.Т. Лисовский, И.А. Зимняя, И.С. Кон, Е.Л. Солдатова, Е.И. Степанов и др.). Студенческий возраст представляет собой период жизни человека, который связан с формированием самостоятельности, уходом из родительского дома и образованием собственной семьи.

Согласно мнению Е.Л. Солдатовой «студенчество – это кризис, как необходимый и закономерный этап развития человека, обуславливающий непрерывность процессов развития и самоактуализации личности и сохранение тождественности себя в условиях изменений социальной ситуации развития» [83, с. 38].

И.А. Зимняя дает определение, согласно которому «студенчество – это люди, целенаправленно, систематически овладевающие знаниями и профессиональными умениями, занятые учебным трудом, отличающиеся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации» [28].

В.Т. Лисовский считает, что студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет) с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (4-6 лет). Его отличительными чертами являются: характер их труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе –

молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части. Как социальная группа она характеризуется особым социальным поведением и системой ценностных ориентаций [49].

Вопросы развития системы ценностей в университетской образовательной среде затрагивались как в работах зарубежных (Г. Оллпорт, Дж. Гиллесп, М. Рокич и др.), так и отечественных психологов (О.В. Зиневич, Л.Ф. Лисе, В.Ф. Анурин, Э.Н. Фанталова, А.В. Шариков, Э.А. Баранова). Большинство авторов считают период обучения наиболее важным для человека в плане происходящего в это время реального становления его как личности в процессе профессионального и личностного самоопределения.

Многие авторы указывают на то, что, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» данный возрастной этап является чрезвычайно значимым в развитии личности, с которым, связываются важнейшие моменты социального развития и профессионального становления специалиста (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, О.Г. Власова, Л.С. Грановская, И.А. Зимняя и др.).

Так, Б.Г. Ананьев [4] выделяет студенческий возраст в качестве центрального этапа становления личности и отмечает его особое значение как периода наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека.

К.А. Абульханова-Славская [2] отмечает, что студенческий возраст является самым ответственным с точки зрения социальной адаптации, социальной и социально-психологической зрелости личности, с точки зрения ее нравственных качеств.

В качестве одного из ключевых моментов развития личности в юношеском возрасте многими учеными выделяются процессы, связанные с развитием самосознания (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Смирнов, Э. Эриксон и др.). При этом, как замечает Д.И. Смирнов, за

последние десятилетия «произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 лет на 23-25 лет».

Важнейшими в развитии самосознания в юношеском возрасте являются процессы, связанные с усилением рефлексии, самоуглублением (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Снегирева и др.).

Так, К.А. Абульханова-Славская [2] считает, что студенческий возраст является своеобразным «сензитивным периодом» для становления рефлексии. И.С. Кон [36] выделяет такие значимые моменты развития рефлексии на данном возрастном этапе, как открытие «Я», поиск его неповторимой целостности, оценки возможностей. По мнению автора, в данном возрасте также актуализируется потребность в поиске смысла собственной жизни, экспериментирования со своими действиями, ролями, выборами в основных сферах жизни (значимого другого, социального окружения, профессии, осознанного принятия жизненных целей и ценностей).

В периодизации психического развития, предложенной В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерманом возрастной период с 17 до 21 года определяется как критический и характеризуется разрывом идеала и реальности. Авторы рассматривают кризис юности как один из «кризисов рождения», что связано с вхождением молодого человека в новую общность. По мнению авторов, кризис рождения – это всегда кризис самости и поиск новых форм событийности, позитивное разрешение которого связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизнедеятельности субъектов события, при отсутствии которых встает задача их целевого проектирования и культивирования.

Как особая социально-психологическая категория студенчество представляет собой «специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования» [56, с.238]. Характеризуя студенчество как особую социально-психологическую общность, необходимо выявить специфику социальной ситуации развития в юношеском возрасте. Ее особенностью является то, что место юноши в системе общественных отно-

шений коренным образом меняется. Юноша вступает во взрослую жизнь как полноправный ее участник: он имеет право самостоятельно выбрать свой жизненный путь, вступить в брак. Общественное значение молодых людей определяется теперь успешностью их обучения. Условия обучения в вузе требуют значительно больше самостоятельности, ответственности молодого человека. Самостоятельная жизнь, необходимость принимать ответственные решения создают оптимальные условия для формирования социальной зрелости личности. Еще одной особенностью социальной ситуации развития в юношеском возрасте является переориентация со значимых близких взрослых, на профессионалов высокого класса. И.А. Зимняя [28] отмечает, что от других групп населения студенчество отличается «наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потребителем культуры, наиболее высоким уровнем познавательной мотивации, характеризуется наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости». В.Т. Лисовский и А.В. Дмитриев выделяют 3 типичные черты студенчества как социальной группы: а) осознание социального престижа положения студента, а вуза как средства продвижения по служебной лестнице; б) интенсивность общения как условие социализации и укрепления связи с другими социальными группами; в) напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям, прогрессивным преобразованиям в обществе.

Немаловажным моментом социально-психологической характеристики студента является также формирование социальной зрелости, экономической самостоятельности, связанных с отходом от родительского дома, созданием собственной семьи. В то же время самостоятельность молодого человека нередко является еще относительной, поскольку он, зачастую материально зависит от родителей, в трудовой деятельности еще не достиг мастерства, недостаточно знает себя, свои возможности. Для студенческого возраста характерна тенденция избавиться от излишней опеки близких, самостоятельно строить свою жизнь, решать свои жизненные проблемы. Это может быть свя-

зано с обостряющейся в юношеском возрасте потребностью в обособлении, которая выражается в стремлении оградить свой уникальный мир от вторжения посторонних и близких. Данная тенденция может найти выражение в уходе из дома, переезде на учебу в другой город, начале самостоятельной трудовой и учебной деятельности.

Учебная деятельность студентов - явление сложное И.С. Якиманская [100]. Структуру учебной деятельности составляют такие компоненты, как мотивация, учебные задачи в определенных ситуациях, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль и оценка, переходящая в самооценку (Машбиц Е.И., Ильясов И.И., Фридман Л.И., Матюшкин А.М., Маркова А.К., Давыдов В.В. и другие).

Самостоятельность в учебной деятельности на этом фоне выступает как интегративное образование, фокусирующееся на активном отношении субъекта к его учебной деятельности.

По мнению И.А. Зимней [28] мотивы самостоятельности в учебной деятельности студента отражают чувства, волю и нравственный смысл действий студента. Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Учебно-профессиональная деятельность студентов характеризуется целями, мотивами, познавательными процессами, начиная с восприятия информации. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», По мнению Д.Б. Эльконина [99] учебно-профессиональная деятельность является общественной по своему содержанию, т.е. в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оценива-

емой); общественной по форме своего существования, т.е. осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Учебно-профессиональная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом студенте. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. Учебно-профессиональная деятельность – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действия в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами, связанными с ее содержанием и мотивами собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи приобретают тем самым глубокий общественный смысл. «Формирование учебной деятельности, - писал Д.Б. Эльконин, - есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения...», «Есть основание думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля...; второе действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, - это оценка, т.е. установление того, усвоено или еще не усвоено то или иное учебное действие» [99, с. 66]. Врожденные способности, сфера интересов, даже семейная практика организации жизнедеятельности – все существенно влияет на темпы становления самостоятельности. С другой стороны, ученые определили ряд видов деятельности, максимально обеспечивающих психическое развитие человека на том или ином этапе жизни, овладение ими в полном объеме и позволяет стать самостоятельным.

Таким образом, анализируя теоретические установки проблемы формирования самостоятельности, можно сделать следующие выводы. Проблема самостоятельности является мало изученным феноменом в психологии. В решении проблемы развития самостоятельности главную роль отводят образовательному учреждению, призванному содействовать развитию личности. Самостоятельность может рассматриваться и как цель, и как средство (ме-

тод) обучения, развития, активизации учебной деятельности, возможность осознать истину и как результат обучения. Развитие самостоятельности тесно связано с учебной и практической деятельностью студента в вузе.

Анализ теоретических подходов к проблеме позволяет выделить ряд условий развития самостоятельности: целенаправленная организация образовательной среды, стимулирование интереса, предоставление свободы в выборе целеполагания, учет интересов и уровня знаний и умений, самостоятельное переживание событий, освоение структуры учебной деятельности, персональная ответственность за результат, совмещение теории с практической деятельностью, обучение самостоятельности.

Анализ накопленного опыта позволяет рассматривать самостоятельность как обобщенное свойство личности, берущее свое начало в активности. Это свойство способно развиваться в онтогенезе и интегрируется рядом компонентов, таких как эмоционально-мотивационный, интеллектуальный, регуляторно-ориентационный, социально-коммуникативный. Развитие самостоятельности тесно связано с профессиональной жизнедеятельностью человека. Вследствие этого самостоятельность характеризуется субъектным опытом, включающим в себя комплекс умений, обуславливающих возможность разных уровней самостоятельности. Развитие этого социально детерминированного личностного образования, требует большого количества внешних и внутренних условий.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

2.1. Организация и методы исследования самостоятельности студентов

При организации изучения особенностей развития самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе мы исходили из теоретических положений, изложенных в первой главе. Исследование проводилось со студентами Педагогического института НИУ «БелГУ». Выборка составила 108 человек.

Экспериментальное исследование включило следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Цель исследования: Изучить и определить психологические условия формирования самостоятельности студентов

Объект исследования: самостоятельность как профессионально-значимое качество студентов.

Предмет исследования: изучить и определить психологические условия формирования самостоятельности студентов.

Гипотеза исследования:

Уровень развития самостоятельности студентов зависит от степени включенности их в учебно-профессиональную деятельность. Психолого-педагогическими условиями развития самостоятельности могут являться адекватные способностям студентов формы, методы и стили учебно-педагогического взаимодействия; наличие программы совершенствования психологических, социальных и деятельностных компетенций студентов, направленных на развитие самостоятельности.

Реализация поставленной цели и проверка выдвинутой гипотезы потребовали решения следующих **задач** исследования:

1. Определить состояние самостоятельности студентов бакалавров и магистров.
2. Выявить особенности когнитивных, рефлексивных, мотивационных и конативных характеристик студентов.
3. Установить иерархию компонентов самостоятельности в структуре самосознания студентов бакалавров и магистров.
4. Обнаружить корреляционные связи между типами самостоятельности студентов и ее критериями.
5. Выявить связь между стилями педагогического взаимодействия и особенностями самостоятельности студентов.

Нами использовались: метод эксперимента, опросные методы (анкетирование беседа), тестирование, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, статистические методы обработки результатов: статистическим критерием Фишера, Стьюдента, коэффициент корреляции Спирмена

Самостоятельность как сложное качество личности практически не поддается прямой диагностике. Вместе с тем, отдельные ее компоненты, и в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы.

Для проведения констатирующего эксперимента на основе теоретического анализа были подобраны следующие методики:

1. Методика «Локатор большой пятерки» (ЛБП) пятифакторная модель личностных черт (Дж. Ховард, П. Медина и Ж.Ховард).
2. Тест на рациональность мышления (Хорст Зиверт).
3. Методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)
4. Методика «Полярные профили самооценки» (Хорст Зиверт).
5. Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В. Карпов)

6. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

7. Вопросник самоактуализации личности (А.В. Лазукин, Н.Ф. Калина)

8. Методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттера).

Второй этап работы - формирующий. Нами была разработана программа спецкурса «Психология самостоятельности». Целью данного этапа являлось разработка и реализация программы развития самостоятельности студентов бакалавриата и магистратуры. В своем исследовании мы придерживаемся позиций авторов компетентностного подхода, согласно которым бакалавриат по отношению к магистратуре не является более низким уровнем образования в вузе. Отличия в подготовке студентов бакалавров и магистров заключаются в направленности учебно-профессиональной деятельности: на профессиональную у бакалавров и научно-исследовательскую у магистров. Как свидетельствуют результаты исследования, особых различий в уровнях самостоятельности выявлено не было. Однако обнаружены различия и взаимосвязи между отдельными элементами самостоятельности. На данном этапе были поставлены следующие задачи исследования:

- ✓ организовать целенаправленную работу по созданию условий для формирования и развития самостоятельности в учебном процессе с помощью использования практико-ориентированных активных методов обучения;

- ✓ провести анализ эффективности проведенных мероприятий.

При построении программы формирования и развития самостоятельности мы учитывали выделяемые нами в ходе теоретического анализа аспекты исследования, касающиеся особенностей квалификационных требований к уровню подготовки специалиста. На основании осуществленной нами работы мы пришли к выводу, что формирующие формы и методы более адекватны первой ступени образования. На второй ступени необходимо максимально использовать развивающие образовательные технологии.

Третий этап – контрольная диагностика для определения и развития самостоятельности студентов в результате формирующего эксперимента.

2.2 Анализ результатов исследования психологических особенностей проявления самостоятельности студентов

Подбор психодиагностических средств осуществлялся на основе теоретического анализа категории самостоятельности, что позволяет зафиксировать когнитивные, рефлексивные, мотивационные и конативные характеристики, составляющие данную психологическую категорию.

Для измерения когнитивных параметров самостоятельности мы использовали пятифакторную модель личностных черт (методика «Локатор Большой пятерки» ЛБП), используя факторы: «Интроверсия», «Сознательность», «Открытость опыту», как наиболее отражающие, на наш взгляд, критерии самостоятельности

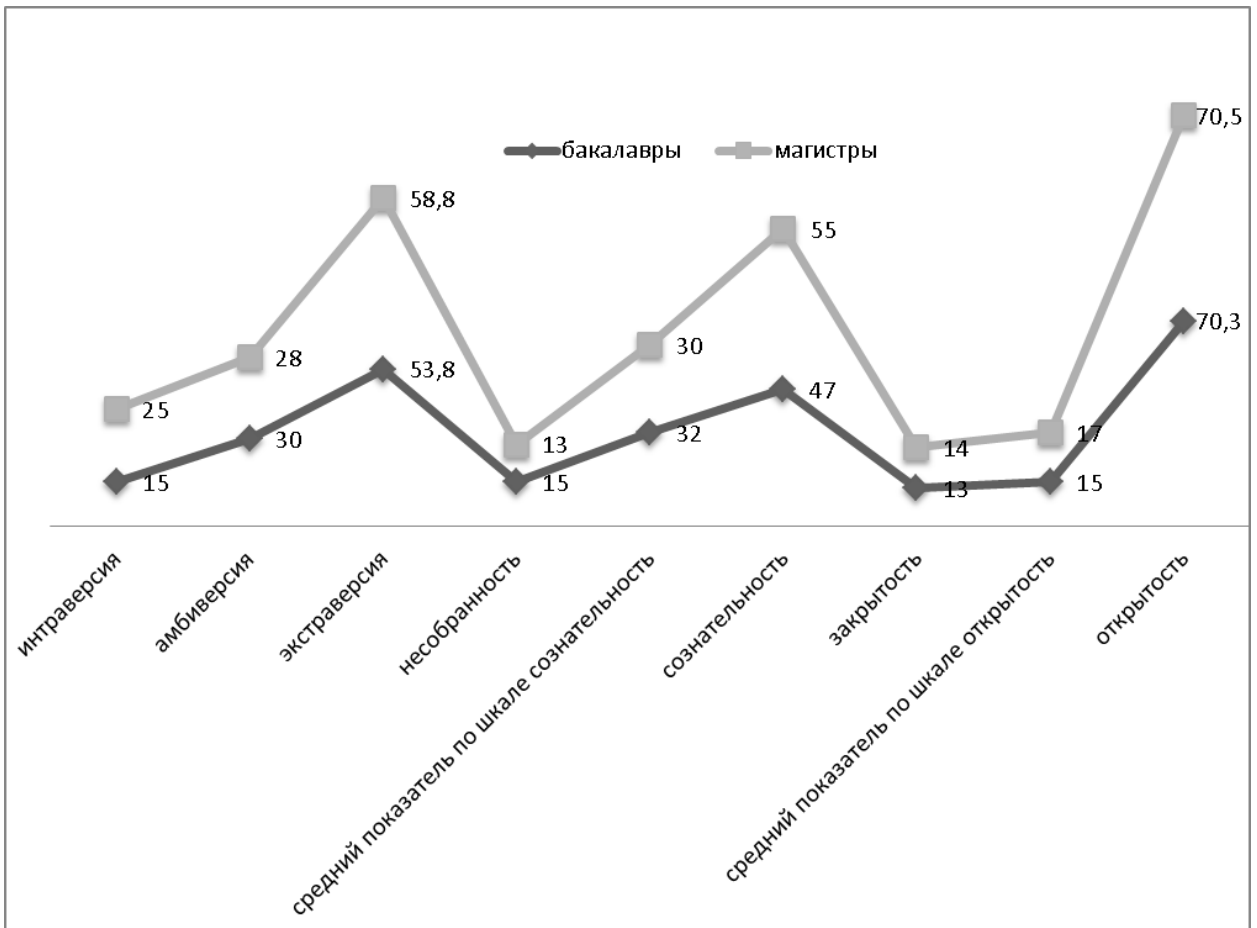


Рис. 1. Результаты исследования самостоятельности по методике «Локатор большой пятерки» (%)

Результаты полученных данных свидетельствуют о наличии отличительных особенностей студентов бакалавров и магистров.

Во-первых, в обеих группах доминируют студенты с более высоким уровнем экстраверсии (53,8 %; 58,8 %). Однако, при наблюдаемой общей тенденции к экстраверсии по всей выборке, в группах студентов-магистров доминируют интроверты (25 %), в то время как студенты-бакалавры в большинстве представляют экстравертов, которые отличаются общительностью, активностью, импульсивностью, поиском новой мощной, внешней стимуляции. Экстраверты склонны к лидерству, более физически и вербально активны, дружелюбны, веселы, оптимистичны.

Мы предполагаем, что полученные данные могут свидетельствовать об особенностях развития самостоятельности студентов-бакалавров, студентов-магистров, а в связи с различными типами направленности учебной деятельности.

Во-вторых, студенты-магистры демонстрируют высокую степень сознательности (66,7 %; бакалавры – 58,8 %), что свидетельствует об организованности, ответственности и усердии. Фактор «сознательность» выражает степень сознательного контроля со стороны субъектов за своим поведением и деятельностью и представлен такими качествами, как высокое самонаблюдение, упорство, организованность, дисциплинированность, ответственность, тщательность, точность в работе, ориентация на задачу. Все эти черты благоприятствуют сосредоточению индивидов на личностных и профессиональных целях.

Студенты-бакалавры (58,8 %) менее практичны, собраны, организованы и ответственны.

В-третьих, обе группы испытуемых обладают высоким уровнем по шкале «Открытость опыту» (70,5%). Открытые опыту студенты имеют широкие интересы, развитую фантазию, гибкий ум, оригинальность и эстетическую чувствительность, их привлекает все новое, необычное. В самом широком смысле их можно назвать исследователями. Они открыты для новых

подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии.

Характеристики параметров рационального мышления также свидетельствуют о некоторых различиях групп испытуемых. Результаты представлены на рисунке 2.

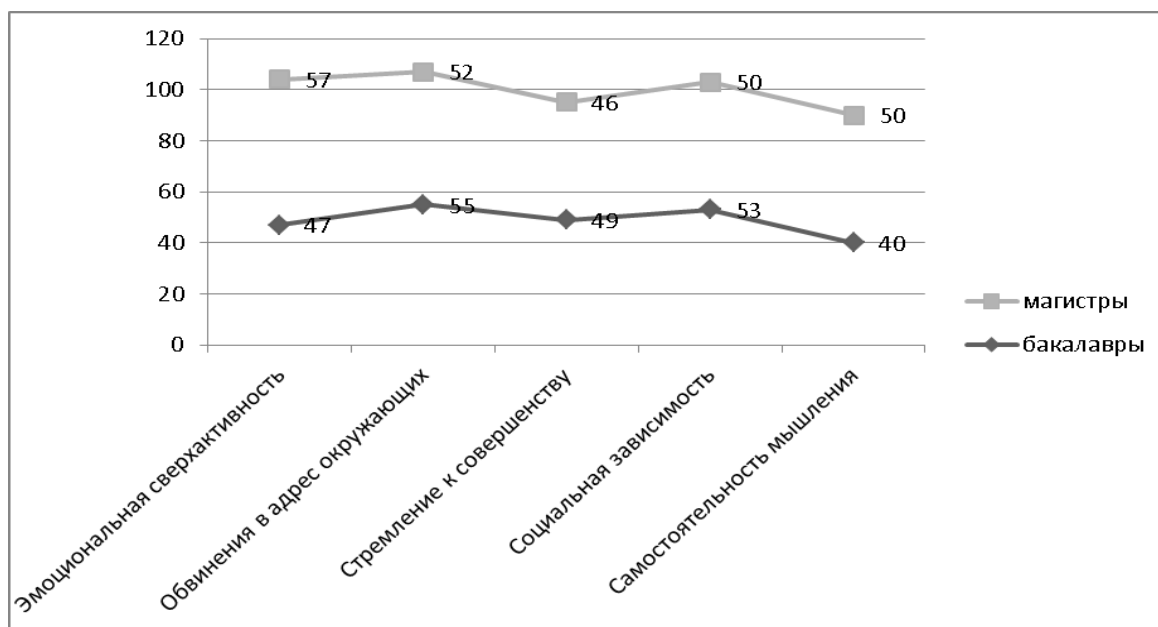


Рис. 2. Результаты исследования критериев рациональности мышления (%)

Нами было выявлено, что показатели эмоциональной активности у студентов-магистров значительно выше (59 %), чем у студентов-бакалавров (47 %). На наш взгляд, эмоциональная активность, свойственная бакалаврам, является личностной особенностью, что определило выбор будущей профессии и характер поведения в процессе обучения. Высокая эмоциональная активность может отражаться на характере самостоятельности. Людям, которым свойственна данная особенность, трудно держать свои эмоции под контролем. Если же это удастся, то перенапряжение эмоциональной сферы может отрицательно отражаться на физической, умственной деятельности, а также воздействовать на личность разрушающе. Такие студенты испытывают большое количество негативных переживаний, тревожны, раздражительны, подвержены плохому настроению, склонны многое видеть в черном цвете. Негативная эмоциональность может противодействовать высоким интеллектуальным и академическим достижениям.

- Студенты-бакалавры более склонны к обвинениям в адрес других (55 %), испытывая чувство вины перед окружающими за собственную несамостоятельность и нерешительность, а также эмоциональную несдержанность. Студенты-магистры более склонны к самостоятельным, независимым поступкам (50 %).

Таким образом, показатели рациональности мышления студентов-магистров (50,4 %) доминируют над рациональностью студентов-бакалавров (45,7%).

Важную роль играет саморегуляция личности (Методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)), рассматриваемая в современной психологии как система параметров планирования, моделирования, программирования, самостоятельности и др. (рисунок 5).

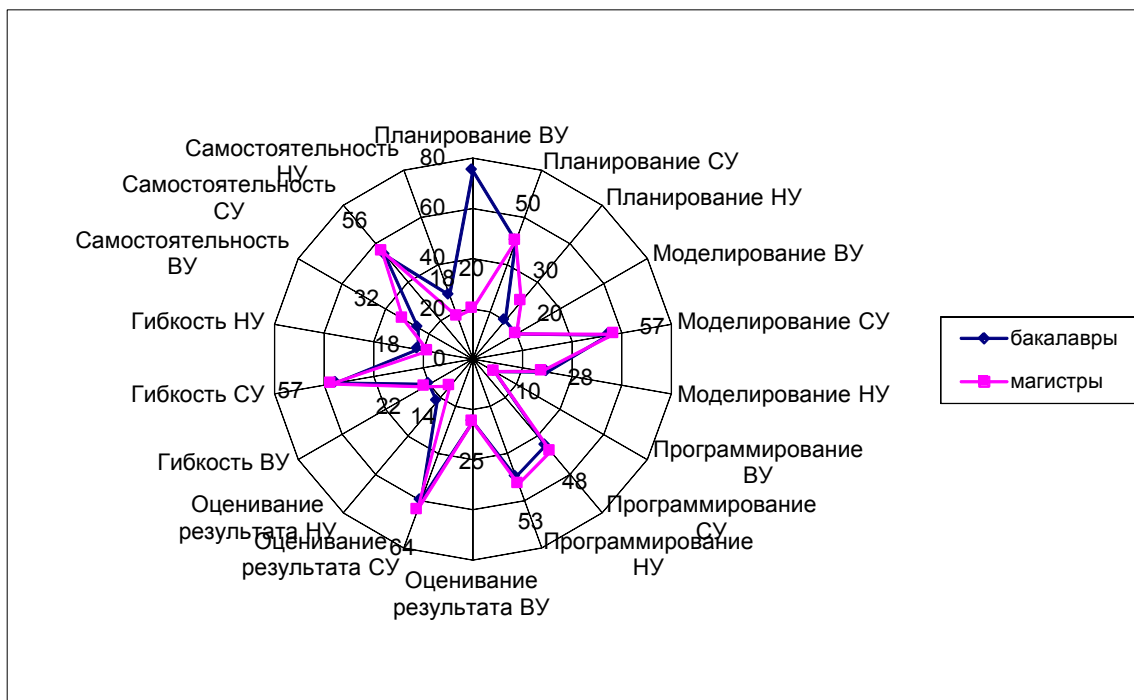


Рис. 5. Результаты исследования особенностей саморегуляции поведения студентов (%)

На диаграмме представлены результаты исследования саморегуляции с разными уровнями развития ее компонентов: высокий уровень (ВУ), средний уровень (СУ), низкий уровень (НУ).

Общий уровень саморегуляции в группах испытуемых свидетельствует о не значительных различиях и соответствует среднему уровню. Рассматривая саморегуляцию по уровням развития ее компонентов, следует заметить, что в группах студентов-магистров наиболее часто встречаются именно высокий уровень. Однако, анализируя отдельные результаты параметров саморегуляции, мы пришли к выводу о компенсаторном характере наблюдаемого равновесия.

Студенты-бакалавры продемонстрировали более высокие показатели по шкале «Планирование», что указывает на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, выдвижении и удержании целей. Планы в этом случае реалистичны, проработаны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Студенты-магистры занимают ведущую позицию по шкале «Самостоятельность» (С), что свидетельствует об автономности в организации активности, умении организовать работу по достижению выдвинутой цели и способности анализировать и оценивать результаты деятельности.

Для исследования рефлексивного компонента самостоятельности мы использовали следующие диагностические методики; методика «Полярные профили самооценки», методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А. В. Карпов);

- методика уровня выраженности направленности рефлексии М. Гранта

Анализ результатов исследования рефлексивного компонента самостоятельности показал следующее:

- по критерию самооценки студентов-бакалавров, студентов-магистров, существенных различий не выявлено,

- испытуемые в обеих группах в большей степени обладают адекватной самооценкой (58 %).

Однако существуют различия в том, что выборка студентов-магистров обладает адекватной самооценкой с ярко выраженной тенденцией к заниже-

нию, студентов-бакалавров – к завышению. Результаты исследования самооценки студентов ВУЗа представлены на рисунке 3.

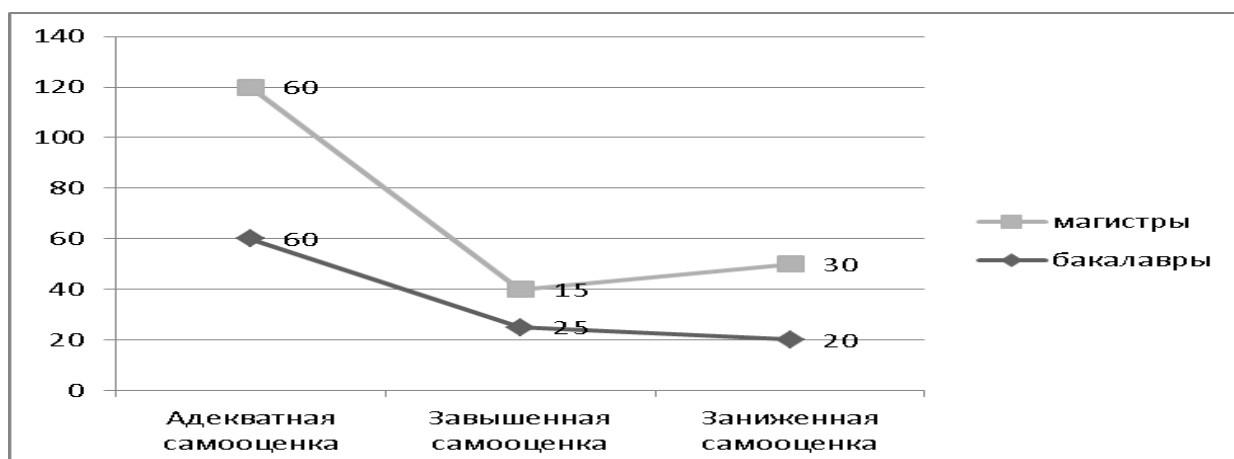


Рис. 3. Результаты исследования самооценки студентов (%)

По нашему мнению, такие свойства самооценки как устойчивость и адекватность определяют степень самостоятельности и независимости студентов в разных видах деятельности.

Далее мы исследовали рефлексивный потенциал студентов по трем параметрам: параметр общей рефлексии по методике А. В. Карпова, а также уровни выраженности и направленности рефлексии: саморефлексии и социорефлексии по методике М. Гранта (рисунок 4).

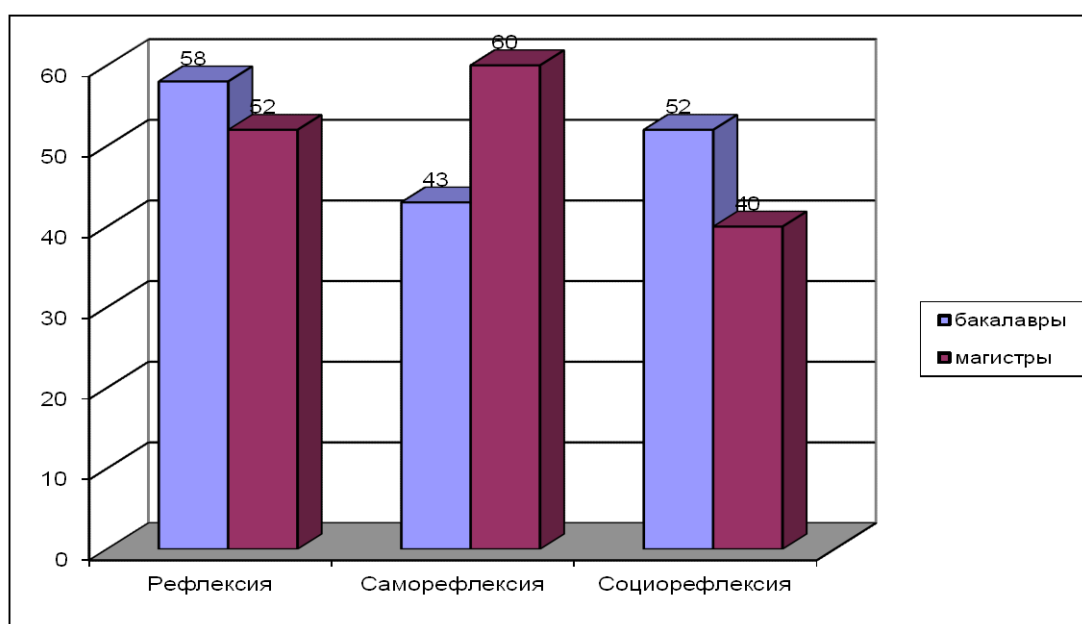


Рис. 4. Результаты исследования общей рефлексии и ее направленности саморефлексии и социорефлексии (%)

Аналогично предыдущим результатам общий уровень рефлексии у студентов-бакалавров, студентов-магистров не имеет существенных различий. Компенсаторный характер выявленной рефлексии обнаружен в следующем.

Студенты-бакалавры продемонстрировали более высокий уровень социорефлексии (55,8 %; студенты-магистры – 42 %), в то время как студенты-магистры – саморефлексии (60,1 %; бакалавры – 44,2 %). Саморефлексия и социорефлексия выступают разнонаправленными процессами и могут быть в различной степени выражены в структуре личности. Социорефлексия имеет отрицательные корреляции с показателями стресса, тревоги, депрессии (исследования М. Гранта) по А.В. Карпову положительно соотноситься с такими качествами как когнитивная гибкость и самоконтроль. Высокие значения уровня саморефлексии личности нередко сопряжены с наличием дезадаптивных проявлений, что обусловлено феноменом «внутриличностного заикливания» человека на собственных мыслях и состояниях. Социально направленная рефлексия, в свою очередь, дает субъекту дополнительные адаптационные возможности. Поэтому А.В. Карпов указывает на то, что в эмпирических исследованиях саморефлексии и социорефлексии должны дифференцироваться.

Этот факт указывает на то, что характер самостоятельности у студентов-бакалавров, студентов-магистров при одинаковом уровне развития имеет отличительные особенности, что необходимо учитывать при организации учебного процесса в вузе.

Для исследования параметров мотивационного компонента мы использовали методики САМОАЛ (А. Маслоу) и УСК (Дж. Роттера). Данные методики позволяют увидеть то, как в настоящем времени представлено будущее субъекта (ценностные ориентации, идеалы, стремления и др.) Результаты представлены на рисунке 6.

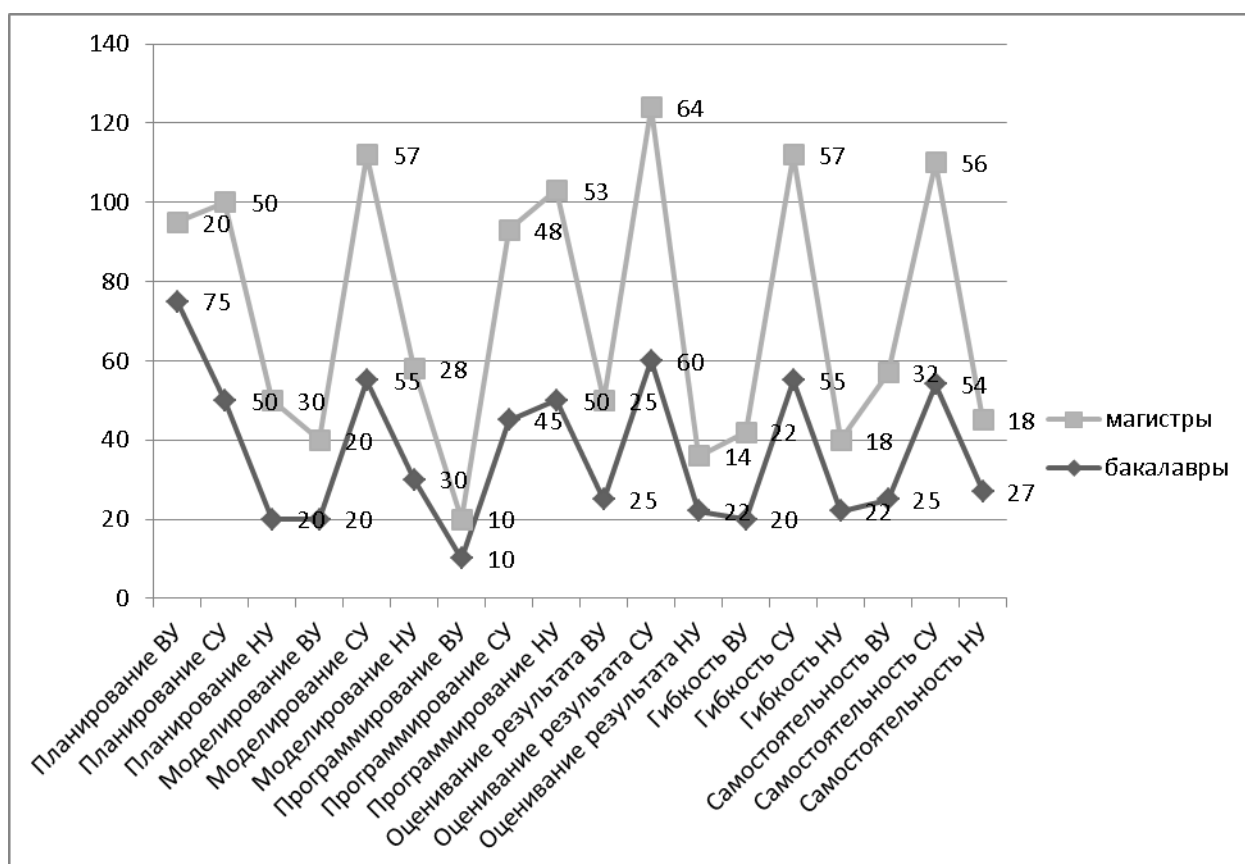


Рис. 6. Результаты исследования самоактуализации студентов (%)

В результате исследования нами были получены следующие данные:

- Общий для всех студентов-бакалавров, студентов-магистров уровень самоактуализации соответствует средним показателям.
- Показатели выше среднего обнаружены по шкалам:
 - ориентации во времени (53,8 %, 58,8 %); креативности (58 %) и гибкости (54,1 %) – в группах студентов-магистров.
 - по шкале ценностей (60,4 %) – в группах студентов-бакалавров.
- Показатели ниже среднего обнаружены, соответственно по шкале спонтанность (34,1 %) и шкалам ориентации во времени (32,4 %), контактности (36,4 %)
- Выявленные различия свидетельствуют об отличительных особенностях качества самостоятельности у студентов-бакалавров, студентов-магистров при одинаково развитом ее уровне.

- Наиболее значимыми критериями самостоятельности в нашем исследовании мы рассматриваем такие переменные самоактуализации как потребность в познании, автономность, креативность, самопонимание.

- Результаты свидетельствуют, что потребность в познании студентов-магистров несколько выше (49,1 %; 51,3 %) ее показателей у студентов-бакалавров (46,8 %; 55,5 %). У студентов-магистров выше, также, результаты креативности (58,0 %) и автономности (49,9 %). Студенты-бакалавры несколько превосходят студентов-магистров по шкале самопонимания (45,8 %); (магистры -35,4 %).

Для исследования параметров мотивационного компонента мы также использовали УСК (Дж. Роттера). Данные по критерию интернальности отражены на рисунке 7

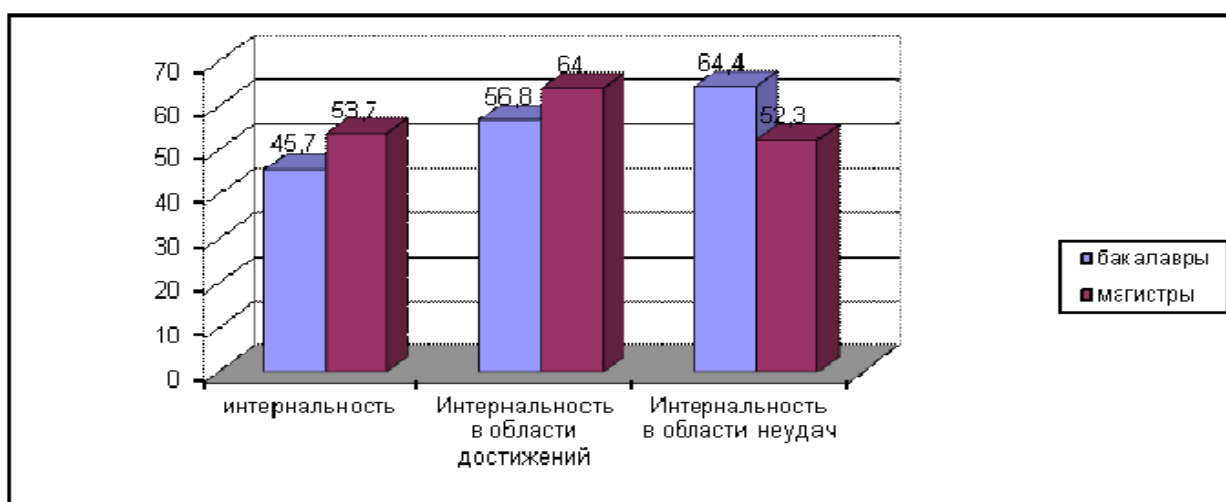


Рис. 7. Результаты исследования уровня интернальности студентов (%)

В результате исследования уровней субъективного контроля было выявлено следующее:

Показатели общей интернальности выше среднего уровня выявлены у студентов-магистров (53,7 %), что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями и сознание собственной ответственности в происходящем. У студентов-бакалавров показатели общей интернальности отражают уровень ниже среднего (45,7 %), т.о. студенты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, не считают себя способными контролировать их развитие.

Студенты-магистры обладают высоким уровнем интернальности в области достижений (64 %), т.е. они считают, что эмоционально положительные события и ситуации – результат их собственных усилий, студенты уверены, что способны с успехом достигать своих целей и в будущем. У студентов-бакалавров данная шкала находится на среднем уровне (56,8 %)

Относительно интернальности в области неудач ситуация обратная; студенты-магистры обладают средним уровнем развития субъективного контроля (52,3 %), (в некоторых случаях склонны приписывать ответственность за промахи и неудачи в учебе внешним факторам или невезению); а студенты-бакалавры – высоким (64,4 %), что говорит о развитом чувстве субъективного контроля и склонности обвинить самих себя в ситуациях неуспеха и неудачи.

Наибольшие различия в группах испытуемых были выявлены по таким критериям самостоятельности как направленность рефлексии, интроверсия и интернальность. Данные критерии, по нашему мнению, оставляют ядро самостоятельности. Данные критерии представлены на рисунке 8.

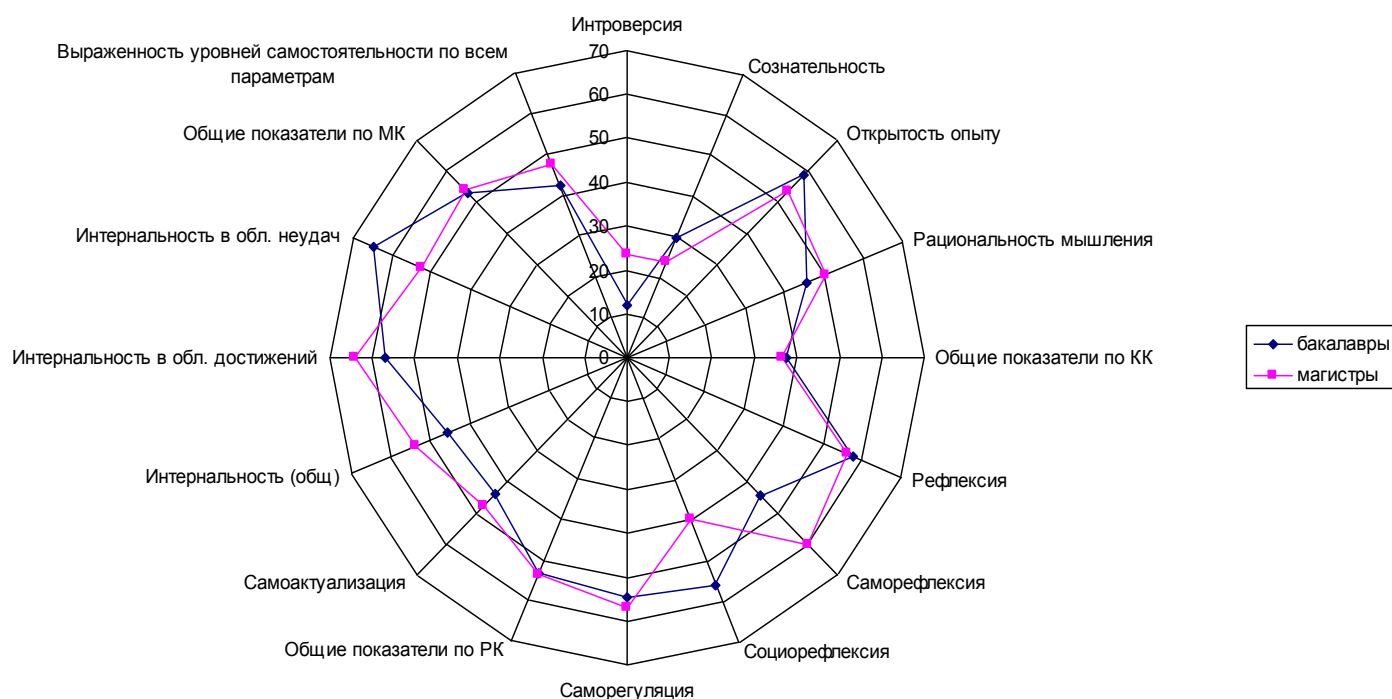


Рис 8 Особенности выраженности критериев самостоятельности студентов-бакалавров и студентов-магистров (в баллах)

При исследовании самостоятельности нами была осуществлена иерархизация ее компонентов. В обеих группах испытуемых на констатирующем этапе значимых различий в степени выраженности компонентов самостоятельности не выявлено. Однако, следует обратить внимание на тот факт, что наряду с одинаково развитыми рефлексивным и мотивационным компонентами, соответствующими среднему уровню, когнитивный компонент представлен как наименее сформированный.

Таким образом, критериев и компонентов самостоятельности студентов, обучающихся на разных образовательных ступенях могут быть представлены следующим образом (рисунок 9).

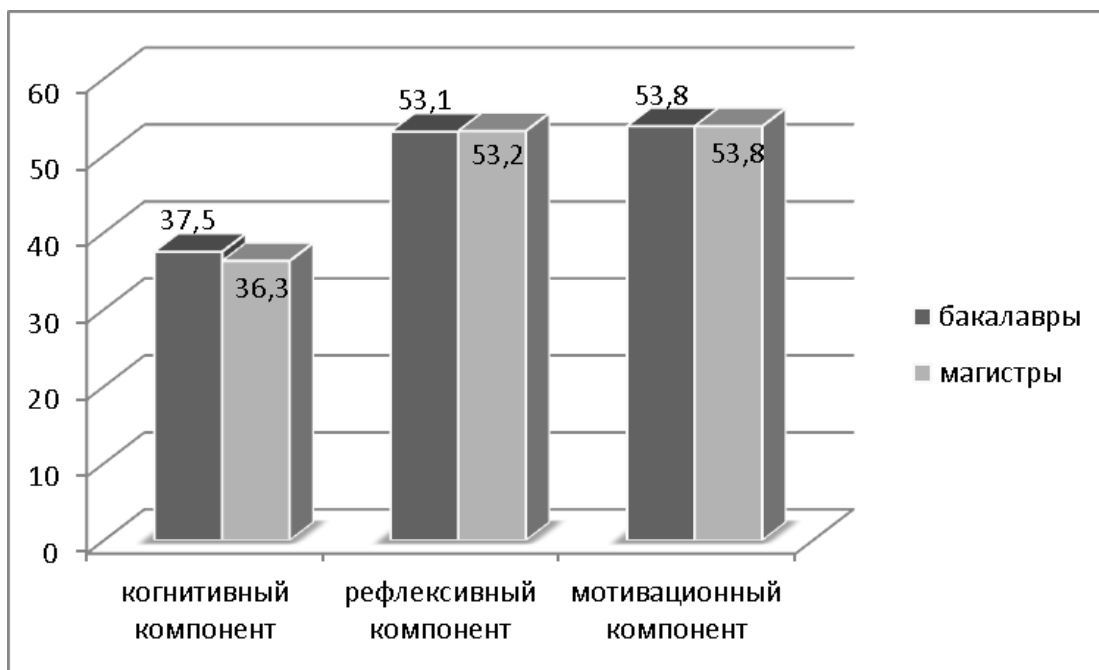


Рис. 9. Диаграмма выраженности компонентов самостоятельности студентов-бакалавров и студентов-магистров (в баллах)

2.3. Экспериментальная программа формирования и развития самостоятельности студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности

Следующим этапом нашего исследования стал формирующий эксперимент.

Целью данного этапа являлось разработка и реализация программы развития самостоятельности студентов бакалавриата и магистратуры. В своем исследовании мы придерживаемся позиций авторов компетентностного подхода, согласно которым бакалавриат по отношению к магистратуре не является более низким уровнем образования в вузе. Отличия в подготовке студентов бакалавров и магистров заключаются в направленности учебно-профессиональной деятельности: профессиональную у бакалавров и научно-исследовательскую у магистров. Данная позиция компетентностного подхода была подтверждена нами в процессе экспериментального исследования особенностей самостоятельности студентов бакалавриата и магистратуры. Как свидетельствуют результаты исследования, особых различий в уровнях само-

стоятельности выявлено не было. Однако обнаружены особенности различия и взаимосвязи между отдельными элементами самостоятельности. На данном этапе были поставлены следующие задачи исследования:

- организовать целенаправленную работу по созданию условий для формирования и развития самостоятельности в учебном процессе с помощью использования практико-ориентированных и активных методов обучения;
- разработать комплекс мероприятий по психологическому просвещению преподавателей и кураторов по направлению «Самостоятельная работа в вузе»;
- провести анализ эффективности проведенных мероприятий.

При построении программы формирования и развития самостоятельности мы учитывали выделяемые нами в ходе теоретического анализа аспекты исследования, касающиеся особенностей квалификационных требований к уровню подготовки специалиста. На основании осуществленной нами работы мы пришли к выводу, что формирующие формы и методы более адекватны первой ступени образования. На второй ступени необходимо максимально использовать развивающие образовательные технологии. Сравнительные характеристики формирующей и развивающей стратегии отражены нами в таблице (Таблица 1)

Таблица 1

Формирующая и развивающая образовательные стратегии

Формирование	Развитие
Ограничено во времени	Протяженное во времени
Осуществляется под руководством	Осуществляется самостоятельно
Внешнее жесткое расписание	Внутреннее гибкое расписание
Основано на чужом опыте	Основано на осознании собственного опыта
Овладение знаниями, умениями	Овладение опытом решения проблем
Направлено на получение профессии	Направлено на личностное совершенствование

В своем исследовании мы будем придерживаться принципа единства-противоречия формирования и развития в процессе самостоятельной учебной деятельности бакалавров и магистров.

- Становление самостоятельности студентов по нашей программе происходит в результате 2-х видов деятельности:

- внешне-организованная деятельность (организованная преподавателем);

Цель: формирование самостоятельности, овладение профессиональными знаниями, умениями под руководством преподавателя.

- субъектная деятельность (самообразование)

Цель: развитие самостоятельности через активизацию процесса самопознания, повышение собственной значимости и ценности, развитие рефлексивного анализа, повышение самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов. Саморефлексия учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности в процессе проведения активных методов образования: групповых дискуссий, проблемных ситуаций, деловых игр, круглых столов, творческих заданий, работа в парах и т.д.

Всякий вид деятельности студента требует определенной компетенции студента и, адекватной данной компетенции, формы организации самостоятельной работы, которая определяется в большинстве случаев компетентностью в данном направлении преподавателя вуза как транслятора образовательной стратегии вуза. Наша программа направлена на реализацию следующего алгоритма: развитие самостоятельности как личностного свойства профессиональной компетентности студентов; развитие конативных признаков самостоятельности студентов с учетом специфики ступени их образования в вузе, определение вида СД; выбор метода обучения самостоятельной работе; определение формы организации СД студентов; разработка средств обучения. В основу разработки программы была положена модель контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким и рассмотренная нами в предыдущей главе. Вариант конкретной модели динамики самостоятельности студен-

тов в условиях двухуровневой профессиональной подготовки предложен нами в таблице (таблица 2)

Таблица 2

Структура и содержание программы развития и формирования самостоятельности студентов в процессе обучения в вузе

Компоненты программы формирования и развития самостоятельности студентов	Динамические характеристики самостоятельности студентов		
Формы самостоятельной деятельности студентов	Самостоятельная работа в условиях учебно-аудиторной деятельности	Самостоятельная работа в условиях квазипрофессиональной деятельности	Самостоятельная работа в условиях учебно-профессиональной деятельности
Формы и виды активизации самостоятельной деятельности студентов	Информационная, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-визуализация и др.; семинары, семинары-дискуссии, семинары - исследования	Практическое занятие (лабораторная работа, практикум, анализ профессиональных ситуаций, имитационная, ролевая игра, деловая игра, тренинг), курсовая работа, УИРС, спецкурсы, спецсеминары (семинары-исследования, семинары-дискуссии).	Производственная практика, НИРС, подготовка дипломной работы, в том числе диплома с внедрением его результатов в практику
Стиль преподавания	Наставник-инструктор	Гид-мотиватор	Консультант-фасилитатор
Функции преподавателя	Обучение с обратной связью, постановка целей и помощь в выборе способов обучения, управляемая дискуссия, управляемые исследования	Включение студентов в решение задач и разрешение учебных проблемных ситуаций. Групповые проекты, семинары-практикумы, дискуссии на равных.	Фасилитация практической деятельности, исследовательских индивидуальных проектов; индивидуальное обучение, дипломные проекты, магистерские диссертации
Тип самостоятельности студента	Зависимо-заинтересованный (репродуктивный)	Активный (продуктивный)	Самостоятельный (креативно-преобразовательный)
Функции студента	Усвоение, восприятие, переработка и воспроизведение учебной информации: Индивидуальная и/или совместная работа с текста-	Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач квазипрофессиональной деятельности: разработка, проведение и участие в квазипрофессиональных	Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач учебно-профессиональной и научно-исследовательской

	ми (слушание, чтение, письмо, говорение), включая конспектирование и реферирование	деловых играх, создание проблемных ситуаций, имитация профессиональной деятельности в лабораторных условиях	деятельности в реальных условиях (самостоятельные или групповые гранты, хоздоговорные работы и т.п.)
Средства контроля за процессом, развития самостоятельности студентов	Рейтинг текущих знаний: контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам, интернет-тестирование	Рейтинг квазипрофессиональных умений: оценки качества разрешения учебных проблем и решения задач, контрольные вопросы, отзывы и экспертные заключения, аттестационные игры	Рейтинг профессиональных и научно-исследовательских навыков: отзывы и рецензии, экспертные заключения, справки о внедрении
Профессионально-личностные компетентности самостоятельности	Саморегулирование: социорефлексия, коммуникативные умения, рефлексия учебно-профессиональной направленности, обретение личностных смыслов в профессии	Саморазвитие: саморефлексия, развитие социально-психологической и предметной компетентности, профессиональной мотивации специалиста, формирование позитивного отношения к профессии	Самосовершенствование: совершенствование и реализация социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации и личностных смыслов будущего специалиста

На основании вышеизложенного нами была разработана программа развития самостоятельности студентов вуза, состоящая из нескольких модулей.

Модуль 1. Профессионально-личностный (развитие психологических компетенций личности, обуславливающих способность к самостоятельной деятельности студентов в соответствии с компетентностным подходом). Данный модуль направлен на развитие социально-психологических компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения и компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной среды. Авторы компетентностного подхода относят к таким компетенциям следующие: здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, социального взаимодействия и др. Исходя из предмета нашего исследования, в первом модуле мы будем проводить работу по развитию таких компетенций как самоактуализация, рефлексия, социальное взаимодействие и общение, саморегуляция, открытость опыту, интернальность. Форма реализации дан-

ного модуля – спецкурс «Психология самостоятельности». Цель спецкурса – комплексная диагностика и развитие самостоятельности студентов вуза. В процессе спецкурса нами были составлены и совместно проанализированы профили самостоятельности студентов педагогических специальностей. Данный спецкурс был апробирован в группах студентов 4-го курса бакалавриата университета. Тематический план по спецкурсу предложен в таблице (Таблица 3)

Таблица 3

Тематический план спецкурса ««Психология самостоятельности»»

№	Тема занятия	Кол-во часов:		
		Л (28)	ПЗ (18)	Всего (46)
1.	Психоантропологический подход к проблеме самостоятельности. Природа и культура самостоятельности	2		2
2.	Человек как самоорганизующаяся система. Системно-синергетическая парадигма самостоятельности	2		2
3.	Психоаналитическая концепция самостоятельности	2		2
4.	Бихевиоральная концепция самостоятельности	2		2
5.	Гуманистическая концепция самостоятельности	2		2
6.	Диагностика и анализ типов поведения. Связь субъективного контроля с социальной зрелостью и самостоятельностью личности	2	2	4
7.	Я-концепция и ее значение в развитии самостоятельности личности	2	2	4
8.	Самость как стремление к саморазвитию. Сущность и структура самости	2	2	4
9.	Учебная и познавательная самостоятельность. Особенности мотивации	2	2	4
10.	Критерии самоактуализирующейся личности. Анализ результатов диагностики уровня самоактуализации	2	2	4
11.	Исследование влияния самооценки на развитие самостоятельности личности. Связь самооценки с потребностью в самоутверждении	2	2	4
12.	Рефлексия как основа развития и изменения человека. Диагностика рефлексивности студентов: саморефлексия, социорефлексия	2	2	4
13.	Диагностика и развитие саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность	2	2	4
14.	Диагностика и рефлексия пяти больших факторов личности: интроверсия-экстраверсия; антагонизм-доброжелательность; несобранность-сознательность; эмоциональная стабильность-невротизм и закрытость-	2	2	4

Модуль 2. Профессионально – деятельностный. Целью данного модуля явилось обучение преподавателей и студентов различным видам СД в соответствии с концепцией контекстного подхода. Данный модуль направлен на развитие компетенций, относящихся к деятельности человека. Вслед за И.А. Зимней к таковым мы отнесли: компетенции самостоятельности в познавательной деятельности: умение самостоятельно ставить и решать познавательные задачи, принимать нестандартные решения, создавать и разрешать проблемные ситуации, инициировать научные исследования. Кроме того в программу профессионально-деятельностного модуля включены компетенции самостоятельной деятельности такие как: умение самостоятельно планировать, проектировать и моделировать свою деятельность, прогнозировать ее результаты, вести исследовательскую работу, ориентироваться в разнообразных видах деятельности. Самостоятельность современного студента трудно представить без компетенции информационных технологий: овладения способами приема, переработки и выдачи информации, ее преобразования (чтения, конспектирования), владения мультимедийными, электронными, интернет-технологиями. В связи с этим, структуру второго модуля составляют следующие виды деятельности:

1. Познавательная деятельность – работа с источниками информации:

- а) работа с источниками, учебными и научными изданиями;
- б) работа со справочными изданиями;
- в) работа с Интернет - источниками

2. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов:

- а) проведение исследовательской работы;
- б) оформление хода и результатов исследовательской работы;

3. Проектная деятельность – выполнение индивидуальных и групповых проектов.

4. Творческая деятельность – выполнение творческой работы.

5. Самообразовательная деятельность – проектирование индивидуального образовательного маршрута, выбор средств и способов его реализации.

Организация каждого вида деятельности студентов предполагает разнообразие заданий для самостоятельной работы, как по уровню сложности, так и по форме их организации. Уровень сложности мы устанавливали не по уровню ступени образования, а в соответствии с выявленными нами в ходе эксперимента типами самостоятельности, согласно которым заинтересованный тип самостоятельности соответствует уровню ниже среднего, активный – среднему уровню и самостоятельный – высокому уровню. Зависимый тип самостоятельности в программу развития не был включен по причине минимального количества студентов с данным типом самостоятельности. В таблице представлены образцы деятельности, направленной на развитие компетентностей самостоятельной деятельности по нескольким направлениям (Таблица 4)

Таблица 4

Формы и уровни сложности самостоятельной работы студентов	Типы самостоятельности		
	Заинтересованный тип (репродуктивный)	Активный тип (продуктивный)	Самостоятельный тип (креативно-преобразовательный)
I. Познавательная деятельность – работа с источниками информации			
1.1. Работа с источниками, учебными и научными изданиями			
1.1.1. Аннотация	Аннотация на книгу	Аннотированный каталог по теме	Аннотированный каталог по проблеме
1.1.2. Рецензия	Рецензия на научно-популярное издание	Рецензия на научное издание	Рецензия на научное издание
1.1.3. Конспект	конспект-план конспект-схема текстуальный конспект /кол-во источников определяется преподавателем/	конспект-план конспект-схема текстуальный конспект /кол-во источников определяется преподавателем/	конспект-план конспект-схема текстуальный конспект /кол-во источников определяется студентом/

1.1.4. Реферат	Реферат-конспект Реферат-резюме	Реферат-обзор	Реферат-доклад
1.1.5. Тезисы	Вторичные тезисы		
1.1.6. Систематизация источников	Список литературы	Библиографический список	Аннотированный список
1.1.7. Цитирование			
1.1.8. Сравнительный анализ текстов	Сравнительный анализ первоисточников	Сравнительный анализ журнальных статей	Сравнительный анализ учебников
1.1.9. Схемы	Опорно-логическая схема		Интеллект-карта
1.1.10. Таблицы	Хронологическая таблица	Сравнительная таблица	Сводная таблица
Другое			
1.2. Работа со справочными изданиями			
Словари, справочники, энциклопедии	Составление терминологического словаря по теме	Составление терминологического словаря по разделу	Составление терминологического словаря по отрасли науки
	Работа со словарями	Аналитический обзор по словарным статьям	Подготовка словарной статьи
	Глоссарий	Тезаурус	Энциклопедия
	Составление библиографического справочника (словаря) – 3-5 персоналий	Составление библиографического справочника (словаря) – 5-10 персоналий	Составление библиографического справочника (словаря) – 10-15 персоналий
Справка	Написание справки	Составление справочного пособия	Составление энциклопедического словаря
Другое			
1.3. Работа с Интернет - источниками			
Задания на поиск и обработку информации	Реферат-обзор	Анализ существующих рефератов в сети на данную тему, их оценивание	Публикация реферата в сети
	Работа с материалами лекций	Написание своего варианта плана лекции; написание фрагмента лекции	Написание лекции
	Ознакомление с профессиональ-	Ознакомление с профессиональными те-	Участие в профессиональных телеконференциях

	ными телеконференциями	леконференциями, анализ обсуждения актуальных проблем	
Задание на организацию взаимодействия в сети	Обсуждение состоявшейся или предстоящей лекции в списке рассылки группы	Работа в списках рассылки	Общение в синхронной телеконференции (чате) со специалистами или обучающимися других групп или вузов, изучающих данную тему
	Консультации с преподавателем через электронную почту	Консультации с преподавателем и другими студентами через отсроченную телеконференцию	Консультации со специалистами
Другое			
II. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов			
2.1. Проведение учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов			
Изучение проблемы	Изучение проблемы конкретного исследования	Сравнение проблем исследования на различную тему	Обоснование на примере конкретного исследования способов решения проблемы (задачи).
Поиск и разработка методики исследования	Разработка методики микроисследования на предложенную тему на основе эмпирических методов.	Разработка методики микроисследования на предложенную тему на основе теоретических методов	Разработка методики гуманитарного исследования.
Анализ и разработка программ эксперимента	Анализ программ педагогического эксперимента	Разработка программы эксперимента.	Проведение экспертизы программы эксперимента
Проведение исследования	Проведение мини-исследования	Проведение педагогического исследования	Публичное представление результатов собственного исследования

2.2. Оформление учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов			
Тезирование		Первичные тезисы	Первичные тезисы
УИРС НИРС	Отчет об учебно-исследовательской работе	Отчет о научно-исследовательской работе	Отчет о научно-исследовательской работе
Работа в научном стиле	Доклад	Статья	ВКР
3.1. Творческая деятельность – выполнение творческой работы			
	Эссе	Сочинение	
	Презентация	Электронный учебник	
3.2. Оформление и презентация творческих работ			
Задания по созданию web-страниц	Размещение выполненных рефератов и рецензий на сайте	Публикация курсовых и квалификационных работ обучающихся на сайте	Публикация библиографий по теме
	Создание тематических web-страниц индивидуально и в мини-группах	Создание web-квестов для обучающихся	Создание web-страниц для обучающихся
	Публикация методических разработок обучающихся	Создание банка данных о методических находках обучающихся, банка игр и упражнений	Создание банка авторских методических разработок

Эффективность реализации программы, описанной в данном параграфе, отражена в результатах исследования на контрольном этапе исследования.

2.4. Результаты экспериментального исследования самостоятельности студентов

Как уже отмечалось ранее, на констатирующем этапе нашего эксперимента в исследовании принимали участие студенты-бакалавры второго курса

и студенты-магистры 1-го курса. Исходя из того, что главной целью нашего констатирующего этапа являлось выявление стартовых (базовых) способностей студентов к самостоятельной деятельности, мы предполагали выявить наличие особенностей внутреннего опыта студентов, необходимого для самостоятельной деятельности в процессе профессиональной подготовки. На данном этапе нас интересовала также динамика внутреннего опыта. В связи с этим мы провели повторную диагностику в конце 4-го курса бакалавров и выпускников магистерского уровня подготовки. Нами было выявлено, что в течение двухгодичной подготовки студентов-бакалавров значительных изменений в структуре базовых способностей не произошло. Статистически значимые различия в структуре самостоятельности были выявлены в группе испытуемых магистрантов (таблица 5)

Различия посчитаны по статистическому критерию χ^2 (хи-квадрат) при помощи компьютерного статистического пакета «Статистика – 6»

Критические значения:

при 5% уровне значимости – 3,841,

при 1% уровне значимости – 6,635.

Различие значимо, если эмпирические значения будут превышать критические на соответствующем уровне значимости.

Таблица 5

Статистические значения динамики критериев самостоятельности студентов бакалавров и магистров

Показатели	Бакалавры	Магистры
Когнитивный компонент (КК)		
Интроверсия	3,07	0,052
Сознательность	0,164	0,012
Открытость опыту	0,02	3,8 78 ($p \geq 0,05$)
Рациональность мышления	0,46	0,01
Общие показатели по КК	0,32	0,005
Рефлексивный компонент (РК)		
Рефлексия (общ)	0,1	0,58
Саморефлексия	0,001	0,06
Социорефлексия	1,37	0,85
Саморегуляция	0,032	4,842 ($p \geq 0,05$)
Общие показатели по РК	0,05	0,25

Мотивационный компонент (МК)		
Самоактуализация	0,09	1,87
Интернальность в области достижений	0,2	5,964 (p≥0,05)
Интернальность в области неудач	0,8	2,72
Общие показатели по МК	0,002	1,32
Выраженность уровней самостоятельности по всем компонентам	0,001	0,002

Статистически значимые различия были выявлены по критериям: в когнитивном компоненте – открытости опыту ($x=3,878$) при уровне значимости $p \geq 0,05$; в рефлексивном компоненте – саморегуляции ($x=4,842$) ($p \geq 0,05$); в мотивационном – интернальности в области достижений $x=5,964$ ($p \geq 0,05$).

Для дальнейшего исследования, исходя из гипотезы относительно того, что уровень самостоятельности определяет характер самостоятельности, мы распределили результаты исследования по уровням критериев самостоятельности.

Таблица 6

Распределение студентов по уровням развития компонентов и критериев самостоятельности

Уровни Критерии	Бакалавры			Магистры		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный компонент						
Интроверсия	11,8	29,4	58,8	23,3	23,3	53,4
Сознательность	58,8	29,4	11,8	66,7	25,3	8,0
Открытость опыту	70,5	17,7	11,8	70,5	20,5	9,0
Рациональность мышления	5,7	59,2	35,2	8,9	70,7	27,5
Общие показатели по КК	36,5	33,9	29,2	42,1	38,7	20,7
Рефлексивный компонент						
Рефлексия (общ)	27,7	62,3	15,0	20,1	65,3	14,5
Саморефлексия	20,5	67,2	13,3	22,4	62,2	16,4
Социорефлексия	33,7	57,2	9,8	30,3	55,2	11,7
Саморегуляция	18,6	51,5	28,0	20,1	55,3	22,1
Общие показатели по РК	25,1	59,7	16,5	23,2	65,5	10,2

Мотивационный компонент						
Самоактуализация	9,0	78,5	12,5	10,3	81,2	9,5
Интернальность (общ)	20,0	67,5	12,5	16,7	64,7	14,6
Интернальность в области достижений	85,5	14,5	0	90,0	10,0	0
Интернальность в области неудач	45,5	39,3	15,2	50,0	42,0	8,0
Общие показатели по МК	41,7	49,4	9,0	40	53,9	6,5

Результаты представлены в таблице 7 и рисунке 10

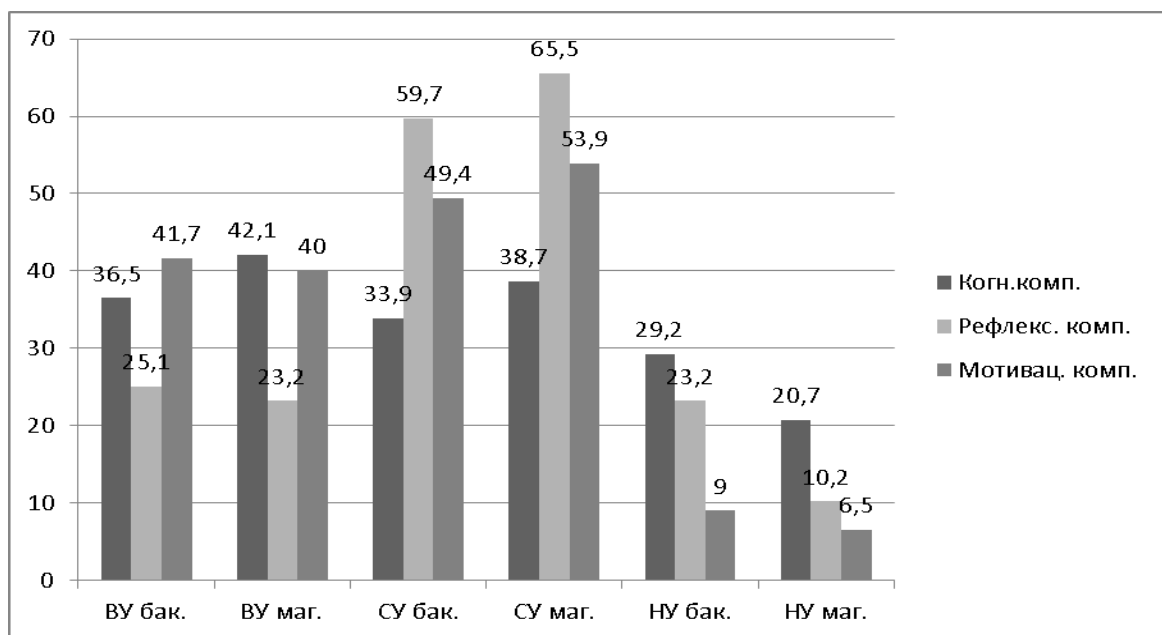


Рис. 10. Различия уровней выраженности компонентов самостоятельности студентов магистерской и бакалаврской ступени образования (%)

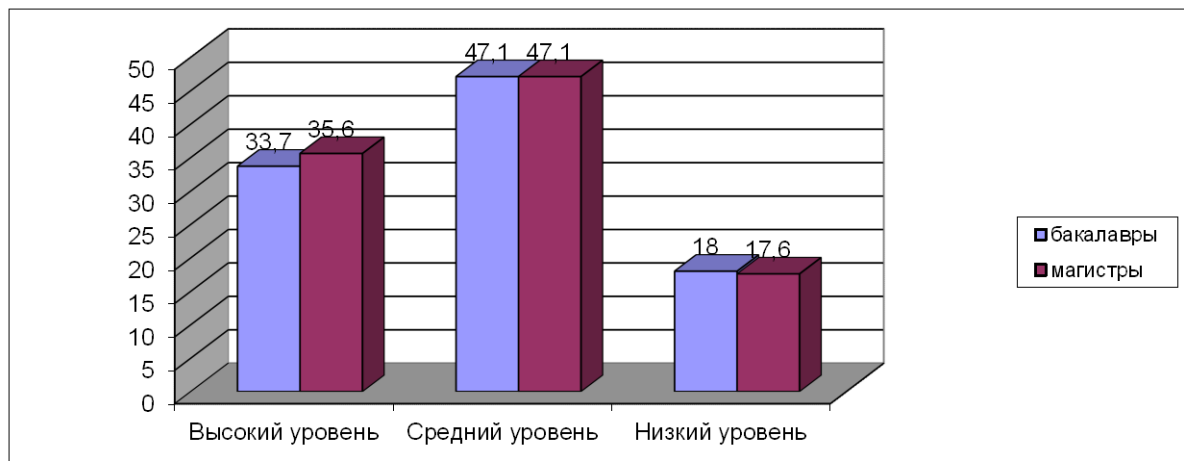


Рис. 11. Общие показатели уровней самостоятельности студентов

Выявленные нами особенности самостоятельности студентов свидетельствуют о высокой подвижности ее критериев и уровней, которая обусловлена как внешними, так и внутренними условиями самоорганизации.

На основании полученных количественных и качественных показателей, а также, исходя из теоретического анализа самостоятельности, можно сделать вывод о существовании трех типов направленности самостоятельности: репродуктивная, соответствующая низкому и среднему уровню развития, продуктивная – высокому и среднему уровням развития по всем показателям и компенсаторная. Некоторые уровни, которые носят акцентуированный характер и соответствуют высокому уровню, другие, наоборот, мало выражены (низкий уровень развития). Низкие уровни компенсаторного типа самостоятельности компенсируют высокие показатели по другим параметрам, что позволяет сохранить общий показатель самостоятельности на среднем, а иногда и выше среднего уровня развития.

На основании выявленных уровней самостоятельности и анализа теоретических источников исследования самостоятельности мы распределили группы испытуемых на четыре типа самостоятельности: зависимый (адаптивный), заинтересованный (репродуктивный), активный (компенсаторный) и самостоятельный (продуктивный).

На основании диагностических характеристик уровней исследуемых нами свойств самостоятельности и полученных экспериментальных данных нами были разработаны следующие характеристики типов самостоятельности студентов вуза (таблица 7)

Таблица 7

Типологические характеристики самостоятельности студентов вуза

Тип самостоятельности	Характеристики типов
Самостоятельный	Высший (продуктивный) уровень сформированности самостоятельности. Творческое применение приемов и методов педагогической деятельности во всех ситуациях: критическое мышление, инициативность, умение видеть проблему, умение задавать вопросы, умение перерабатывать информацию, поиск и предложение нестандартных решений. Здоровое соперничество. Взаимодействие.

Активный	Основной (реконструктивный) уровень сформированности самостоятельности. Достижение основ профессиональной самостоятельности. Инициативность, умение видеть проблему, умение задавать вопросы, умение перерабатывать информацию, активное участие в предлагаемых преподавателем инновациях. Сотрудничество.
Заинтересованный	Уровень готовности к самостоятельной деятельности. Зарождение элементов профессиональной самостоятельности. Желание задавать вопросы, интерес к образовательному процессу, положительная реакция на новое. Готовность к сотрудничеству. Выборочное применение основных приемов и методов студентами для принятия самостоятельных решений в отдаленно типичных ситуациях.
Зависимый	Низкий (репродуктивный) уровень сформированности самостоятельности. Адаптивное поведение. Безынициативность, тревожность, нежелание и неумение задавать вопросы, стандартное мышление, потребность в контроле со стороны преподавателя. Подражательное выполнение студентами своими силами типичных педагогических действий.

Дальнейшее исследование мы будем осуществлять в группах бакалавров и магистров, распределенных по описанным выше типам самостоятельности.

Разрабатывая программу экспериментального исследования мы предполагали, что динамика самостоятельности от зависимого типа до самостоятельного во многом обусловлена стилем преподавания и формами обучения студентов. Студенты с зависимым характером самостоятельности нуждаются в авторитарном стиле преподавания. Преподаватель для таких студентов выступает в роли строгого наставника, инструктора. Предпочитаемой формой обучения является обучение с немедленной обратной связью, многократное повторение действий, информационная лекция, преодоление сопротивления. Студенты с заинтересованным характером самостоятельности нуждаются в преподавателе - мотиваторе, гиде. Наиболее эффективными формами обучения являются - управляемая дискуссия, постановка целей и помощь в выборе способов обучения. Активный тип самостоятельности нуждается в преподавателе-помощнике, с формами обучения, такими как групповые проекты, семинары, дискуссии на равных и т.п. Студенты с самостоятельным типом хорошо справляются с учебной деятельностью при ее сопровождении преподавателем-консультантом. Основные формы обучения – практика, исследовательские проекты, индивидуальное обучение, диссертации.

На основании вышеизложенного мы предположили наличие взаимосвязи между уровнем самостоятельности студентов и стилем преподавания, а также формой обучения. Для выявления данных взаимосвязей нами были использованы, разработанные методика «Карта экспертных оценок стиля деятельности преподавателя» (Приложение) и Анкета «Оценка направленности преподавателя на развитие самостоятельности студентов» (Приложение).

Таблица 8

Стили и уровни направленности педагогической деятельности на развитие самостоятельности студентов

Стили преподавания	Уровни		
	В	С	Н
Наставничество	28	21	19
Мотивация	20	15	32
Помощь	17	18	28
Консультирование	3	14	51

Таблица 9

Формы обучения и уровни их использования в учебно-профессиональной деятельности

Формы обучения	Уровни		
	В	С	Н
Лекции	30	22	16
Управляемые дискуссии	18	26	24
Групповые проекты	16	18	34
Индивидуальные исследования	4	2	62

При анализе различий в распределении степеней выраженности компонентов самостоятельности студентов и направленности преподавателей на развитие самостоятельности (НПРС), а также стиля деятельности преподавателя (СДП) нами были выявлены результаты, представленные в таблице (статистический анализ распределения численностей осуществлялся при помощи

метода определения меры различия между наблюдаемыми и предполагаемыми численностями – χ^2 (хи-квадрат):

Таблица 10

Влияние особенностей преподавания на формирование компонентов самостоятельности студентов

	Ког.К	ПК	МК	КК
НПРС	13,06 (p<0,01)	-	9,79 (p<0,05)	-
СДП	32,9 (p<0,001)	13,3 (p<0,01)	19,9 (p<0,001)	15,7 (p<0,01)

Из результатов, представленных в таблице, следует, что распределение степеней выраженности когнитивного (Ког. К) не согласуется ни со стилями (помощник-консультант), ни с направленностью на развитие самостоятельности преподавателей вуза.

Обнаружена взаимосвязь когнитивного, мотивационного компонентов самостоятельности студентов с направленностью на развитие самостоятельности студентов университета. Нами выявлена, также, взаимосвязь когнитивного компонента и стиля «помощник-консультант» преподавателей ($\chi^2=6,76$). При сравнении распределений степеней выраженности НПРС и СДП было выявлено отсутствие различий в распределении $\chi^2 = 6,05$ при $\chi_{кр}^2 = 7,81$ и $p < 0,05$, а, следовательно, можно сказать, что существует связь между НПРС и СДП.

Необходимо обратить внимание на исследование деятельностных и поведенческих аспектов самостоятельности. Мы исходили из системных характеристик самостоятельности. Главной такой характеристикой явилась степень устойчивости ее критериев и компонентов. Исследуемые нами выше качества мы относим к устойчивым признакам самостоятельности, сформировавшимся в структуре личности студента на протяжении длительного периода образования и развития. В силу того, что данные свойства обладают высокой степенью устойчивости, воздействие на них с целью изменения требует более длительного периода, чем период образования в вузе. В связи с этим,

на формирующем этапе нашего эксперимента мы обратили внимание на конативные признаки самостоятельности, как результат объективации ее когнитивных, рефлексивных и мотивационных критериев. Основной целью данного этапа исследования явилось: распределение студентов по типам самостоятельности, а также выявление динамики конативных признаков самостоятельности от бакалавриата к магистратуре, с одной стороны. С другой стороны мы исследовали особенности взаимосвязи объективных и субъективных признаков самостоятельности студентов бакалавров и магистров.

Вначале мы распределили студентов в соответствии с уровнями их самостоятельности на четыре типа: зависимый, заинтересованный, активный, самостоятельный. Сопоставив теоретические характеристики данных типов с характеристиками уровней развития самостоятельности, выявленной нами на констатирующем этапе эксперимента, мы предположили, что студенты, обладающие более семи (7-11) высокими уровнями развития самостоятельности могут быть отнесены к самостоятельному типу. Студенты, обладающие 4-6 высокими критериями самостоятельности – к активному типу, студенты с 1-3 высокими результатами мы отнесли к заинтересованному типу. При этом ни в одну группу студентов не входили студенты с одним и более низким показателем самостоятельности. В группу зависимых были отнесены студенты с 1 и более низкими критериями самостоятельности, не обладающими высоким уровнем развития ни по одному критерию самостоятельности. Распределение студентов по типам самостоятельности представлены в таблице 11

Таблица 11

Количественное распределение студентов по типам самостоятельности (в%)

Тип самостоятельности	Бакалавры	Магистры
Самостоятельный (продуктивный)	10	20
Активный (компенсаторный)	50	60
Заинтересованный (репродуктивный)	33,3	20
Зависимый (адаптивный)	6,7	0

Для дальнейшего участия в эксперименте участвовали 4 группы студентов в количестве 40 человек, по 10 человек в каждой группе. Распределив студентов в соответствии с типами дальнейшей целью нашего исследования было определение рейтинга эффективности самостоятельной деятельности студентов в группах с разными типами самостоятельности. Для этого использовалась рейтинговая таблица, применяемая администрацией НИУ «БелГУ» и адаптирована нами с целью выявления конативных признаков самостоятельности в учебной и вне учебной деятельности в группах студентов. Рейтинговые показатели самостоятельной деятельности данных групп представлены в таблицах 12, 13.

Таблица 12

Результаты расчета рейтинга студентов-бакалавров с разными типами самостоятельности

№	Показатель оценки рейтинга	Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности			
		Самостоятельный	Активный	Заинтересованный	Зависимый
1.	Общее количество студентов. $P_{общ}$	3	15	10	2
2.	Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” ($P_{отл}$)	2	3	0	0
3.	Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” и “хорошо” или “хорошо” ($P_{хор}$)	1	10	4	0
4.	Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются студенты группы ($P_{стат}$)	1	2	0	0
5.	Количество студентов в группе, принявших участие во всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях ($P_{конф}$)	1	3	0	0
6.	Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами ($P_{сотр}$)	1	6	2	0
7.	Количество студентов в группе, принявших участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях факультета и университета ($P_{культ}$)	3	15	8	2
8.	Количество публикаций о группе или о ее студентах в газетах выпускаемых уни-	2	2	1	0

	верситетом («Будни», «Университетские ведомости», «Alterego») или отобранных редакцией газеты для публикации (P _{публ})				
9.	Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза (P _{иниц.})	3	4	1	0
10.	Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов-бакалавров (среднее арифметическое в баллах)	(2,3)	(3)	(1,6)	(1)

Виды самостоятельной деятельности были разделены нами на четыре группы:

1. Учебная деятельность (УД) - P_{отл} + P_{хор}
2. Научно-исследовательская деятельности (НИД)- P_{конф} + P_{стат}
3. Проектная деятельность (ПД) - P_{сотр} + P_{иниц}
4. Творческая деятельность (ТД) - P_{культ} + P_{публ}

Рейтинг эффективности деятельности студентов мы вычисляли по формуле, соответственно количеству студентов в группах с разными уровнями самостоятельности:

Рейтинг типа самостоятельности = (P_{отл} + P_{хор} + P_{стат} + P_{конф} + P_{сотр} + P_{культ} + P_{публ} + P_{иниц.}): X (количество студентов в группе)

Таблица 13

Результаты расчета рейтинга студентов-магистров с разными типами самостоятельности

№	Показатель оценки рейтинга	Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности			
		Самостоятельный	Активный	Заинтересованный	Зависимый
1.	Общее количество студентов в группе. P _{общ}	6	18	6	0
2.	Количество (и список) студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку «отлично» (P _{отл})	5	2	0	0
3.	Количество (и список) студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку «отлично» и «хорошо» или «хорошо» (P _{хор})	1	16	3	0
4.	Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются студенты группы (P _{стат})	6	2	1	0
5.	Количество студентов в группе, приняв-	6	3	0	0

	ших участие во всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях (П _{конф})				
6.	Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами (П _{сотр})	6	3	1	0
7.	Количество студентов в группе, принявших участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях факультета и университета (П _{культ})	2	12	3	0
8.	Количество публикаций о группе или о ее студентах в газетах выпускаемых университетом («Будни», «Университетские ведомости», «Alterego») или отобранных редакцией газеты для публикации (П _{публ})	2	1	1	0
9.	Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза (П _{иниц.})	4	4	1	0
10.	Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов - магистров (среднее арифметическое в баллах)	(4,5)	(2,4)	(1,7)	0

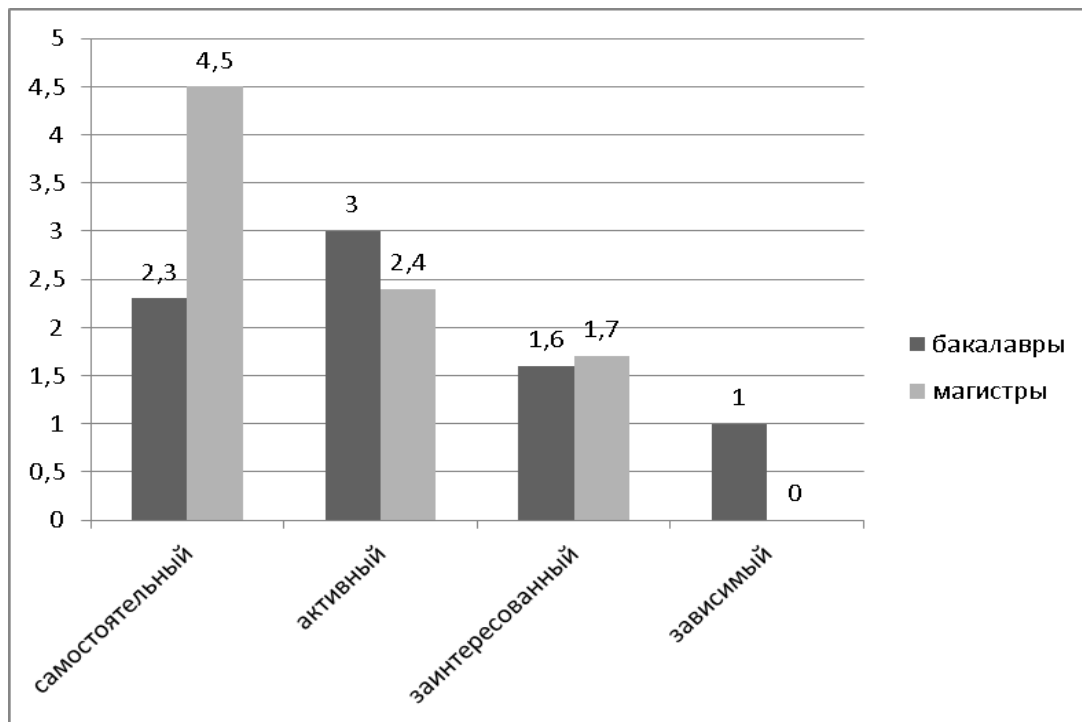


Рис. 12. Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов - магистров и бакалавров (среднее арифметическое в баллах)

Из представленных результатов свидетельствует, что рейтинг эффективности деятельности студентов вуза зависит от типа самостоятельности, т.е. от особенностей внутреннего опыта студентов, который может рассматриваться как один из важных аспектов профессиональной компетенции сту-

дентов. Наиболее высокий рейтинг конативных признаков самостоятельности обнаружен: в группе бакалавров среди студентов, относящихся к активному типу. В группе студентов-магистров первую позицию в рейтинге занимают студенты, обладающие с самостоятельным типом. Важным является для нас и тот факт, что среди студентов-магистрантов отсутствуют представители зависимого типа самостоятельности, в то время как в среде студентов-бакалавров они были обнаружены.

Таблица 14

Ранжирование групп студентов по видам самостоятельной деятельности

Вид самостоятельной деятельности (средний балл)	Бакалавры		Магистры	
	балл	ранг	балл	ранг
Учебная деятельность ($P_{отл} + P_{хор}$)	0,7	1	0,9	1
Научно-исследовательская деятельности ($P_{конф} + P_{стат}$)	0,2	3	0,6	3
Проектная деятельность ($P_{согр} P_{иниц}$)	0,7	1	0,6	3
Творческая деятельность ($P_{культ} + P_{публ}$)	1,1	2	0,8	2

Наиболее высокий рейтинг критерия творческой самостоятельности обнаружен в группе студентов - бакалавров. Практически равные показатели в обеих группах обнаружены по критерию проектная деятельность. В группе студентов-магистрантов более высокие показатели по критериям учебной и научно-исследовательской деятельности.

Далее мы исследовали субъективные критерии конативных признаков самостоятельности студентов бакалавров и магистров. Эмпирическое исследование состояло из трёх диагностических серий.

Цель первой диагностической серии состояла в изучении субъективных критериев эффективности экзаменационной деятельности студентов. Это достигалось с помощью модифицированного нами опросника А. И. Липкиной и Л. А. Рыбака].

Цель второй диагностической серии - выяснить критерии самооценки эффективности научно-исследовательской деятельности студентов. Для этого мы использовали опросник, разработанный А. С. Герасимовой, С. А. Кулько

Третья диагностическая серия была направлена на изучение субъективных критериев успешности студентов на защите дипломного проекта. Эта цель достигалась посредством адаптированного нами опросника А. С. Герасимовой, С. А. Кулько (Приложение).

Остановимся подробнее на описании методик, которые использовались нами в эксперименте.

Особенности критериев самооценки экзаменационной деятельности студентов изучались при помощи модифицированного нами опросника А. И. Липкиной и Л. А. Рыбака (см. Приложение 1). Студентам предлагалось продолжить два утверждения: «Полученная на экзамене оценка меня огорчает, если...» и «Полученная на экзамене оценка меня радует, если...».

Полученные нами в ходе диагностики данные мы обрабатывали следующим образом. Первоначально мы классифицировали каждый ответ испытуемого либо как критерий, связанный с мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку, а также материальное и социальное благополучие, которое к ней «прилагается»), либо как критерий, связанный с широкой мотивационной направленностью и на результат, и на саморазвитие (внутреннее психологическое благополучие личности). Если испытуемый называл только результативные критерии при ответе на оба утверждения, то мы относили его в группу студентов, которые оценивают себя только с точки зрения достижения результата (желаемой оценки). Если испытуемый называл оба вида критериев, то мы соотносили их количество и выявляли преобладающий их тип. В случае, когда испытуемый называл равное количество критериев обоих видов, мы отдавали предпочтение тому виду, который был назван в первую очередь.

Содержание субъективных критериев оценки эффективности научно-исследовательской деятельности мы выясняли при помощи опросника, разработанного А. С. Герасимовой, С. А. Кулько (Приложение).

Опросник представляет собой перечень из 10 ситуаций, 5 из которых характеризуют «узкую» мотивационную направленность студента только на

результат (желаемую оценку) (№ 1, 3, 4, 6, 9 по счету) и 4 ситуации под № 2, 5, 7, 8, 10 – «широкую» мотивационную направленность не только на результат, но и на саморазвитие. Испытуемому предлагается выбрать из перечисленных ситуаций те, которые, по его мнению, являются показателями успешности его научно-исследовательской деятельности или написать свой вариант ответа. Затем необходимо проранжировать выбранные варианты в порядке значимости для самого испытуемого.

В ходе обработки результатов мы определяли средний ранг вариантов, связанных с направленностью на оценку и вариантов, связанных с направленностью на саморазвитие. Наименьший ранг является показателем более значимого для испытуемого критерия самооценки успешности. В случае, когда средние ранги обеих групп вариантов (критериев) равны, то мы относили испытуемых к студентам с широкой мотивационной направленностью, и в зависимости от того, какой вид критерия был поставлен на первое место, мы судили о преобладающей ориентации студента (либо на результат, либо на саморазвитие.)

Третья диагностическая серия была направлена на изучение субъективных критериев эффективности деятельности бакалавров и магистров на защите дипломного проекта. Для этого мы использовали специально адаптированный нами, использованный выше опросник (Приложение).

Испытуемые должны были ответить на вопрос: «В каком случае вы считаете, что защита вашей ВКР проходит успешно?». Ниже был приведен перечень из восьми критериев, четыре из которых, свидетельствовали об узкой мотивационной направленности студента только на результат (получение желаемой оценки), другие четыре критерия свидетельствовали о широкой мотивационной ориентации студента не только на результат, но и на саморазвитие. Испытуемые должны были проранжировать, выбранные ими утверждения в порядке соответствия их точке зрения от наиболее совпадающих до совпадающих в меньшей степени.

Обработка результатов проводилась по тому же принципу, что и в

предыдущем случае. В зависимости от содержания критериев самооценки успешности учебной деятельности при защите дипломного проекта мы относили испытуемых либо к группе с узкой мотивационной направленностью только на внешние проявления успеха, либо к группе с широким спектром критериев самооценки, для которых важное значение имеет не только оценка, но и возможность развиваться, проявлять творческие способности, отстаивать собственную точку зрения.

Таким образом, в ходе исследования нам удалось выявить три группы испытуемых:

1. Студенты с критериями самооценки успешности, реализующими только узкую мотивационную направленность на результат (желаемую оценку).

2. Студенты с критериями самооценки успешности, реализующими широкую мотивационную направленность и на результат, и на саморазвитие. При этом данную группу мы подразделяли еще на две: а) студентов, у которых доминируют критерии, связанные с получением результата, оценки и б) тех, у которых преобладают критерии самореализации и саморазвития.

Для того, чтобы изучить динамику содержания субъективных критериев оценки успешности учебной деятельности студентов в зависимости от форм её организации, мы сопоставляли данные по всем трём диагностическим сериям.

Первая диагностическая серия нашего исследования была направлена на изучение содержания субъективных критериев самооценки успешности бакалавров и магистров в условиях сдачи экзамена (рисунок 13).

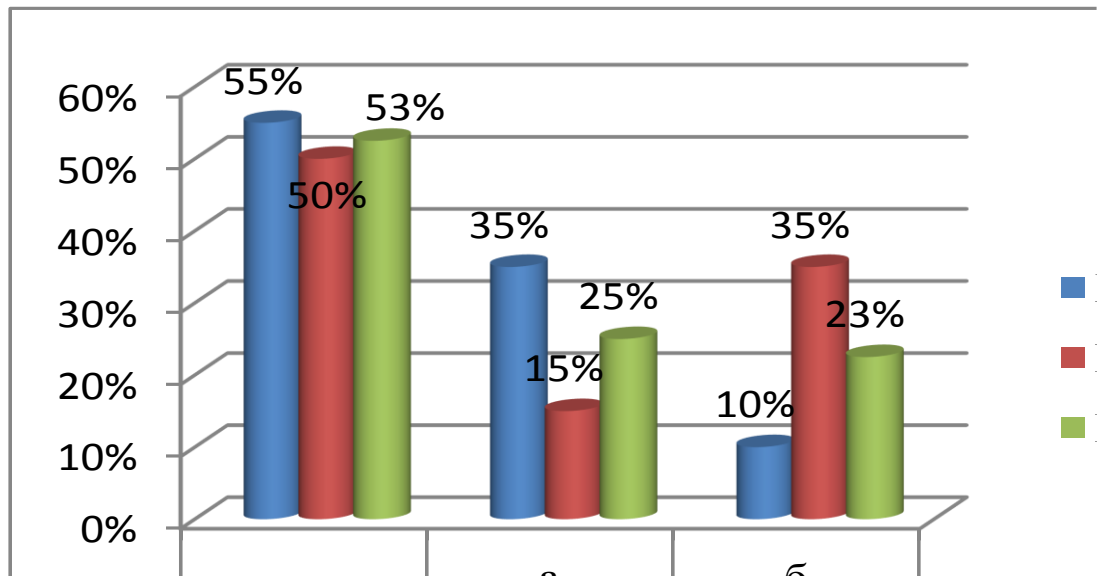


Рис. 13. Критерии самооценки эффективности экзаменационной деятельности студентов бакалавров и магистров (в %)

1 группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с узкой мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку).

2 группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с широкой мотивационной направленностью:

а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки);

б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

Как свидетельствуют результаты, для всей совокупности студентов вне зависимости от степени обучения характерно диминирование критериев самооценки эффективности экзаменационной деятельности связанных с узкой мотивационной ориентацией только на результат (77,2%). Только у 22,5% испытуемых мы наблюдали широкую мотивационную направленность и на результат, и на саморазвитие с преобладанием ориентации на саморазвитие. Из таблицы видно, что большая половина (55%) опрошенных нами бакалавров при сдаче экзамена руководствуются только внешними по отношению к содержанию деятельности критериями успешности, и лишь 10% из них в своей экзаменационной деятельности интересуются не только результативной стороной, но рассматривают ситуацию экзамена как возможность проявить свои способности, продемонстрировать знания, умение размышлять. Среди магистров количество студентов, проявивших критерии самооценки

успешности, связанные с широкой мотивационной направленностью и преобладанием ориентации на саморазвитие составляет уже 35%. Однако и в этой группе испытуемых подавляющее большинство студентов (65%) демонстрируют критерии самооценки успешности экзаменационной деятельности, реализующие либо узкую мотивационную направленность на результат, либо широкую мотивационную направленность, где эта ориентация доминирует.

Следует отметить, что группе магистров по сравнению с бакалаврами отмечается более благоприятная ситуация (в 3 раза больше студентов с желательными критериями), в то время как именно эти критерии являются целью учебно-воспитательной работы в вузе.

В рамках первой диагностической серии были получены дополнительные данные:

1. Большинство студентов считают, что они учатся ниже своих возможностей. Основную причину неудовлетворительных оценок они видят в собственной неорганизованности, лени, которые противопоставляются таким качествам как прилежание и трудолюбие, а также, в качестве причины неудач называется предвзятое отношение преподавателей к ответу.

2. Проведенное исследование показало, что хотя студенты и отмечают расхождение между оценкой преподавателями и их самооценкой, подавляющая часть отдает себе полный отчет в социальной значимости оценок, их влиянии на социальный статус и материальное благополучие.

3. Студенты активно оценивают собственные результаты экзаменационной деятельности, что является важной вехой в развитии адекватной самооценки и признаком формирования стремления и способности соотносить и проверять собственные оценки учебной деятельности с оценкой, которую эта деятельность получает у других.

4. Оказалось, что большое влияние на самооценку оказывают внешние критерии, не связанные с саморазвитием, такие как: 1) количество затраченных усилий и времени; 2) уровень оценок одногруппников.

Результаты второй диагностической серии, посвященной изучению

субъективных критериев оценки эффективности научно-исследовательской деятельности, представлены на рисунке 14.

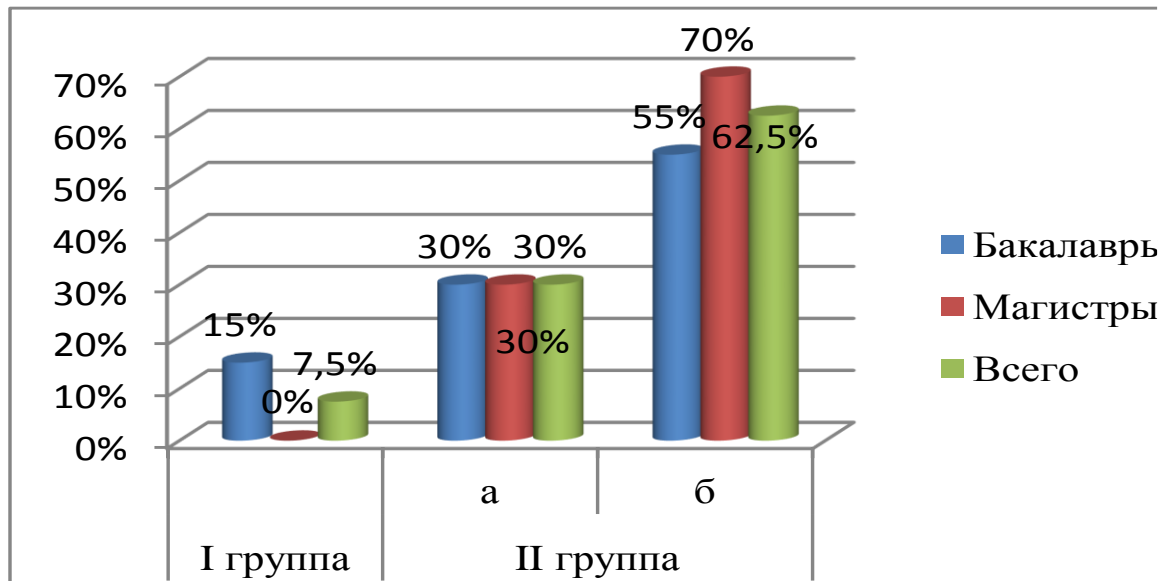


Рис. 14. Критерии самооценки эффективности научно-исследовательской деятельности (в %)

Содержание критериев самооценки успешности своей научно-исследовательской деятельности коренным образом отличается от содержания критериев самооценки эффективности экзаменационной деятельности. Действительно, теперь уже большая половина бакалавров (55%) и подавляющее большинство магистров (70%) демонстрируют критерии самооценки успешности, связанные с широкой мотивационной направленностью не только на результат, но и на саморазвитие, с преобладанием ориентации на саморазвитие. При этом количество студентов-магистров с желаемой ориентацией на саморазвитие превосходит число таких студентов-бакалавров на 15%. Как и следовало ожидать, магистров, руководствующихся критериями, реализующими узкую мотивационную направленность только на результат при научно-исследовательской деятельности выявлено не было, среди бакалавров 15% испытуемых характеризуются узким спектром мотивационной направленности и целью научно-исследовательской работы считают получение желаемой оценки.

Подавляющая часть (92,5%) студентов относится к учащимся с широким спектром субъективных критериев успешности научно-

исследовательской деятельности, причем большинство из них (62,5%) ориентируются, прежде всего, на самовыражение, развитие исследовательских навыков, саморазвитие, самосовершенствование.

Полученные данные гораздо более наглядно отражают основные различия в содержании субъективных критериев эффективности учебной деятельности бакалавров и магистров. Поступление в магистратуру подразумевает активную научно-исследовательскую работу на профессиональном уровне, творческую реализацию, самовыражение, тогда как создание степени бакалавра направлено на выделение студентов, неспособных или способных в меньшей степени к научному поиску, саморазвитию и самообразованию.

Результаты данной части исследования можно свести к следующим положениям:

1. Основными критериями, по которым студенты оценивают эффективность своей научно-исследовательской деятельности являются степень самостоятельности, креативности, получение новых, значимых для науки результатов, использование научно-обоснованных способов деятельности.

2. Среди студентов, осваивающих различные академические ступени, наиболее развитой, по сравнению с бакалаврами, системой саморегулирования и самоконтроля обладают учащиеся магистратуры. Они с большей ответственностью подходят к написанию научно-исследовательской работы, используют научно-обоснованные приемы и способы в своей деятельности, стремятся к саморазвитию, самосовершенствованию, творческому самовыражению, в оценке собственной деятельности руководствуются устойчивой системой субъективных критериев, способствующих их дальнейшему становлению, как профессионалов в своей области научных знаний. В качестве главного показателя успешности испытуемые бакалавры называли «не хуже, чем у других» или считали работу успешной, если для её написания использовались чужие диссертации и работы, уже зарекомендовавшие себя, как успешные. Другими словами, некоторые студенты все же ориентируются на внешние признаки успешности, и если их работа не соответствует общепри-

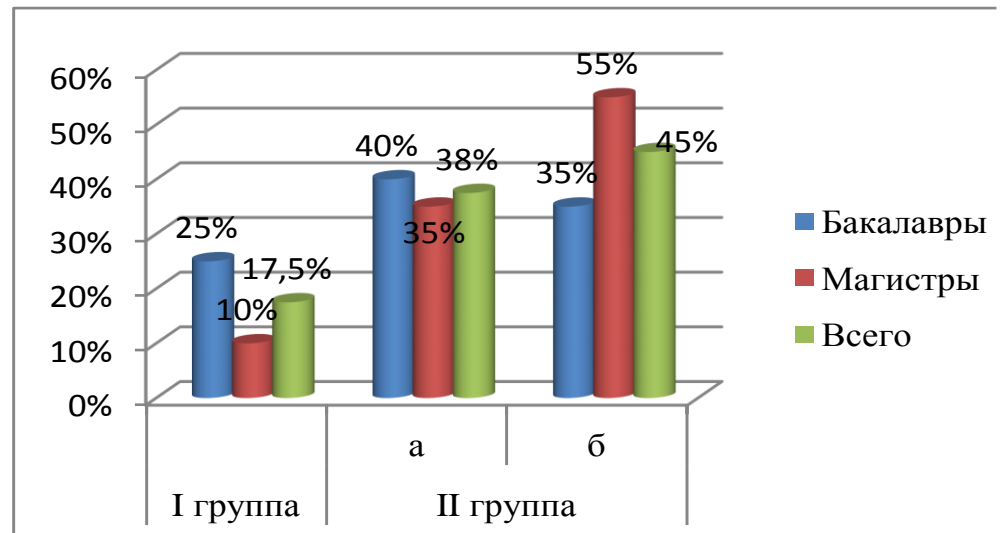
нятым нормам и стандартам, они не считают себя способными сделать что-то лучше и качественнее, чем другие.

С помощью специально разработанного нами опросника (см. Приложение 1) в ходе исследования мы выяснили, каково содержание критериев самооценки успешности выступления на защите дипломного проекта студентов, осваивающих различные академические ступени.

В целом, значительная часть испытуемых имеют широкую мотивационную направленность с преобладанием ориентации на саморазвитие (45%), однако 55% из них на защите дипломных и курсовых работ руководствуются критериями самооценки успешности своего выступления, реализующими узкую направленность на получение желаемой оценки.

Соотношение выделенных нами групп существенно отличается от зависимости от академической ступени. Большая часть (55%) учащихся магистратуры характеризуется широким спектром мотивационной направленности с желаемой преобладающей ориентацией на саморазвитие. Данные таблицы говорят о том, в 65% случаев в содержании субъективных критериев самооценки успешности бакалавров при защите дипломной работы доминирует мотивационная ориентация на результат (получение оценки).

Наглядно результаты второй диагностической серии экспериментального исследования представлены на рисунке 15.



1 группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с узкой мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку).

2 группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с широкой мотивационной направленностью:

а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки);

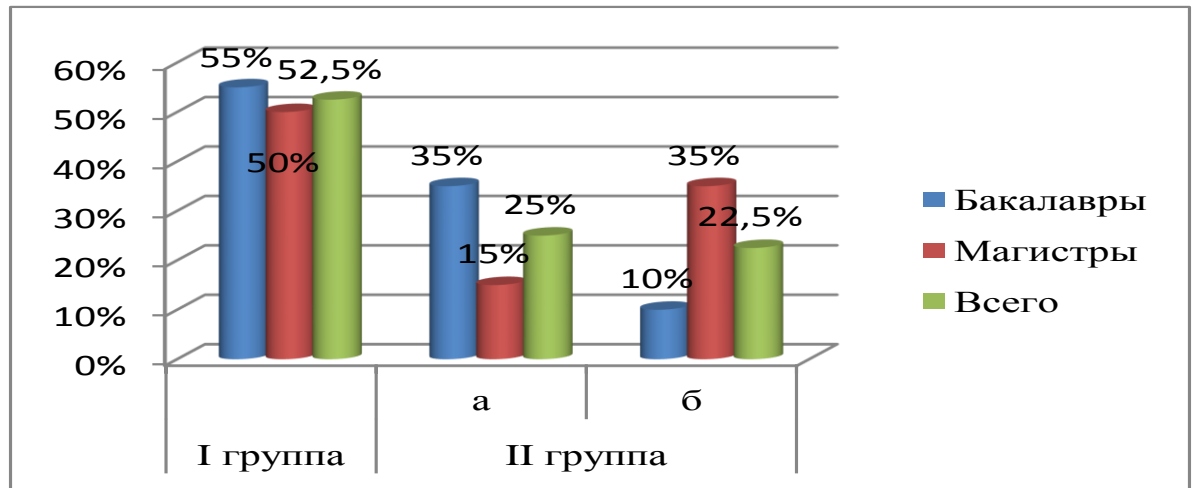
б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

Рис. 15. Критерии самооценки эффективности деятельности на защите ВКР (в %)

Третья диагностическая серия способствовала выделению субъективных критериев эффективности деятельности студентов при защите дипломного проекта. Среди них, самым популярным ответом был вариант «говорю уверенно, не сбиваясь», то есть самым важным для студентов при защите своей научно-исследовательской работы является эффективное выступление. Также, практически все испытуемые солидарны во мнении, что их выступление прошло успешно в случае, если им удалось отстоять собственную точку зрения в ответ на критическое замечание в их адрес. Большинству учащихся кажется, что большое количество вопросов по их исследованию свидетельствует о наличии недостатков в их работе, и лишь малая доля опрошенных, считают замечания и вопросы по содержанию научного исследованием при-

знаком заинтересованности аудитории, а, следовательно, успешности учебной научно-исследовательской деятельности

По результатам всех трех опросников мы можем сделать вывод об изменении содержания субъективных критериев эффективности учебной деятельности в зависимости от учебной ситуации. Так, попадая в ситуацию контроля и проверки знаний и умений, когда результатом деятельности становится оценка, влияющая на социальный статус студента и его материальное благополучие (экзамен, защита ВКР), мотивационная направленность большинства студентов смещается в сторону ориентации на результат. В процессе научно-исследовательской работы большинство студентов стремятся к самовыражению и самоутверждению, мотивационная направленность большинства студентов характеризуется ориентацией на саморазвитие. Наглядно распределение студентов в зависимости от содержания субъективных критериев эффективности учебной деятельности в различных учебных ситуациях представлено на рисунке 16.



1 группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с узкой мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку). 2 группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с широкой мотивационной направленностью: а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки); б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

Рис. 16. Распределение студентов в зависимости от содержания критериев эффективности учебной деятельности в различных учебных ситуациях (в %)

В итоге исследования нами было выявлено, что различия в содержании субъективных критериев эффективности учебной деятельности бакалавров и магистров существуют. Магистры по сравнению с бакалаврами в процессе учебной деятельности независимо от учебной ситуации в большей степени ориентированы на саморазвитие и самосовершенствование.

Кроме того, предположение о том, что субъективные критерии эффективности учебной деятельности студентов в большинстве случаев расходятся с объективными показателями успешности, т.е. реализуют преимущественно мотивационную направленность на результат (желаемую оценку) частично подтвердилось в отношении бакалавров. Что касается студентов-магистров, то в этом случае результаты оказались противоречивыми, содержание субъективных критериев оценки успешности учебной деятельности магистров существенно изменяются в зависимости от форм её организации.

Нами было также выявлено, что характер субъективных критериев эффективности учебной деятельности действительно изменяется в условиях различных форм её организации (сдача экзамена, выполнение НИР, защита ВКР). При переходе к контрольным формам обучения усиливается доминирующее значение ориентации на результат (желаемую оценку) и ослабевает мотивационная направленность на саморазвитие. Критериями, свидетельствующими о мотивационной направленности студента на саморазвитие, студенты обеих групп предпочитают руководствоваться лишь при выполнении научно-исследовательской деятельности.

Далее мы произвели сравнение рангов групп студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по объективным и субъективным критериям конативных признаков самостоятельности. Ранжирование субъективных критериев производилось в группах с широкой мотивационной направленностью. Результаты представлены в таблице 15.

Ранжирование групп студентов по объективным и субъективным критериям конативных признаков самостоятельности

Вид самостоятельной деятельности (средний балл)	Бакалавры		Магистры	
	балл	ранг	балл	ранг
Объективные критерии конативных признаков самостоятельности				
Учебная деятельность	0,7	1	0,9	1
Научно-исследовательская деятельности	0,2	3	0,6	3
Проектная деятельность	0,7	1	0,6	3
Творческая деятельность	1,1	2	0,8	2
Субъективные критерии конативных признаков самостоятельности				
Эффективность УД в ситуации сдачи экзамена	45	1	10	3
Эффективность УД в научно-исследовательской работе	17	2	20	1
Эффективность УД в подготовке и защите ВКР	15	3	18	2

Как следует из таблицы, первый ранг двух критериев в группе бакалавров занимают: учебная и проектная деятельность, а также эффективность УД в ситуации сдачи экзамена. В группе магистров первый ранг среди объективных признаков отражает также учебная деятельность. Однако среди признаков субъективных к первому рангу относится эффективности УД в научно-исследовательской работе. Ко второму рангу в группе студентов бакалавров отнесены такие объективные признаки как творческая деятельность, субъективные – НИР. В группе магистров второй ранг отражает: по объективным признакам – творческая деятельность, по субъективным - эффективность УД в подготовке и защите ВКР. Третий ранг у бакалавров отражает: по объективным признакам – научно-исследовательская деятельность, по субъективным - эффективность УД в подготовке и защите ВКР. У студентов магистров: по объективным признакам – научно-исследовательская и проектная деятельность, по субъективным - эффективность УД в ситуации сдачи экзамена.

Таким образом, результаты нашего исследования по конативному компоненту самостоятельности студентов, подтвердили наши предположения о различии объективных и субъективных оценок самостоятельной деятельности студентов, обучающихся на разных ступенях образования. В данном случае мы можем предполагать, что полученные результаты отражают характер

динамики конативных критериев самостоятельности в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, результаты исследования психологических и деятельностных особенностей самостоятельности студентов вуза, позволили нам прийти к выводу о наличии различий степени чувствительности компонентов самостоятельности к средовым воздействиям в процессе образования в вузе.

Для уточнения иерархии компонентов самостоятельности, общих для обеих выборок, мы использовали применение статистического критерия Манна-Уитни (U). Результаты, представленные в таблице 16.

Таблица 16

Статистические различия уровней компонентов самостоятельности студентов университета

Ранги	1	2	3	4
1	-			
2	P<0,001 U=0	-		
3	P<0,001 U=0	P<0,001 U=0	-	
4	P<0,05 U=2	P<0,001 U=0	P<0,05 U=3	-

Наиболее высокий показатель самостоятельности выявлен по мотивационному компоненту, вторую позицию занимают рефлексивный и конативный (деятельностный) компоненты. Наименьшей степенью выраженности обладает когнитивный компонент.

Полученные результаты положены нами в основу программы, направленной на развитие самостоятельности студентов вуза. Мы полагаем, что содержание программы должно быть направлено как на поддержание внутренних психологических характеристик самостоятельности, так и на развитие у студентов ее конативных признаков. К такому решению мы пришли исходя

из того, что внутренние психологические критерии самостоятельности являются менее чувствительными по сравнению с конативными, к воздействию извне.

Как уже отмечалось ранее, на констатирующем этапе нашего эксперимента в исследовании принимали участие студенты-бакалавры второго курса и студенты-магистры 1-го курса. Исходя из того, что главной целью нашего констатирующего этапа являлось определение стартовых (базовых) способностей студентов к самостоятельной деятельности, мы предполагали выявить наличие особенностей внутреннего опыта студентов, необходимого для самостоятельной деятельности в процессе профессиональной подготовки. На контрольном этапе эксперимента нас интересовала динамика критериев самостоятельности студентов. В связи с этим мы провели повторную диагностику в конце 4-го курса бакалавров и выпускников магистерского уровня подготовки. Нами было установлено, что в течение двухгодичной подготовки студентов-бакалавров значительных изменений в структуре базовых способностей не произошло. Статистически значимые различия в структуре самостоятельности были выявлены в группе испытуемых магистрантов (таблица 17)

Различия посчитаны по статистическому критерию χ^2 (хи-квадрат) при помощи компьютерного статистического пакета «Статистика – 6»

Критические значения:

при 5% уровне значимости – 3,841,

при 1% уровне значимости – 6,635.

Различие значимо, если эмпирические значения будут превышать критические на соответствующем уровне значимости.

На контрольном этапе статистически значимыми обнаружены различия по следующим критериям самостоятельности:

Таблица 17

Статистические значения динамики критериев самостоятельности студентов
бакалавров и магистров

Показатели	Бакалавры	Магистры
Когнитивный компонент (КК)		
Интроверсия	3,86 ($p \geq 0,05$)	0,052
Сознательность	0,164	0,012
Открытость опыту	3,93 ($p \geq 0,05$)	3,88($p \geq 0,05$)
Рациональность мышления	7,11($p \geq 0,01$)	9,92 ($p \geq 0,01$)
Рефлексивный компонент (РК)		
Саморефлексия	0,001	0,06
Социорефлексия	3,84 ($p \geq 0,05$)	0,85
Саморегуляция	4,23 ($p \geq 0,05$)	6,732 ($p \geq 0,01$)
Мотивационный компонент (МК)		
Самоактуализация	0,09	1,87
Интернальность в области достижений	3,81 ($p \geq 0,05$)	6,65 ($p \geq 0,01$)
Интернальность в области неудач	0,8	5,94 ($p \geq 0,05$)

Проанализировав распределение студентов по типам самостоятельности по истечению формирующего эксперимента, мы получили следующие результаты (таблица 18)

Таблица 18

Количественное распределение студентов по типам самостоятельности на контрольном этапе (в%)

Тип самостоятельности	Бакалавры		Магистры	
	балл	ранг	балл	ранг
Самостоятельный (продуктивный)	12,5	3	24,5	2
Активный (компенсаторный)	60,6	1	62	1
Заинтересованный (репродуктивный)	24,4	2	13,5	3
Зависимый (адаптивный)	2,5	4	0	4

Наибольшее количество студентов бакалавров обладают активным (компенсаторным) типом самостоятельности. Второй ранг занимают студенты с типом адаптивной самостоятельности. Наименьшее количество студентов обладают зависимым типом самостоятельности. В выборке магистров доминирующим является также компенсаторный тип самостоятельности. Однако в отличие от бакалавров, вторую позицию отражает самостоятельный тип. Кроме того, в данной выборке, по-прежнему, отсутствует зависимый тип самостоятельности. Динамика типов самостоятельности отражена на рисунке 17.

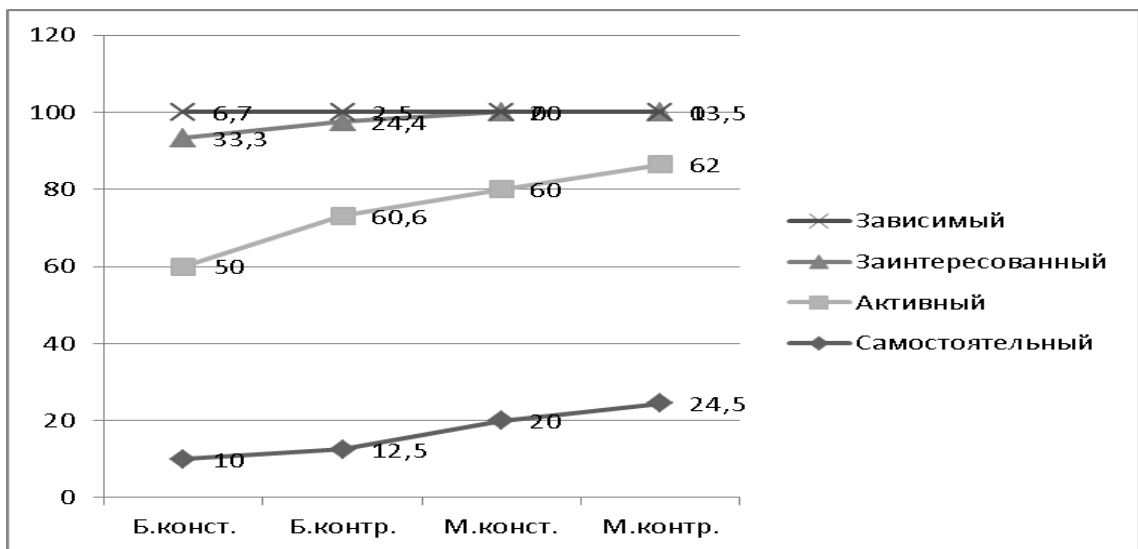


Рис. 17. Динамика типов самостоятельности студентов разных ступеней образования (%)

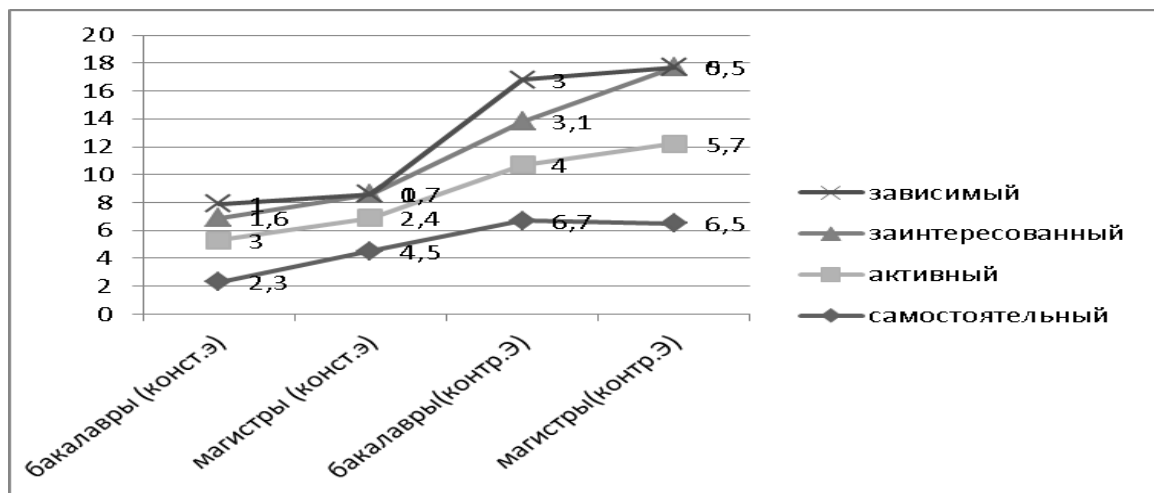


Рис. 18. Динамика конативных показателей самостоятельной деятельности студентов

Для выявления чувствительности компонентов самостоятельности студентов магистров и бакалавров мы использовали метод вычисления коэффициента ранговой корреляции по Спирмену. Иерархия компонентов самостоятельности выглядит следующим образом:

Таблица 21

Ранги компонентов самостоятельности

Компоненты самостоятельности	Образовательные уровни		Х
	бакалавриат	магистратура	
мотивационный	3	2	2,5
когнитивный	4	4	4
рефлексивный	2	3	2,5
конативный	1	1	1

Как видно в таблице, во всех группах испытуемых наиболее чувствительным является конативный компонент, наименьшей чувствительностью обладает рефлексивный компонент.

Степень связи групповых иерархий бакалавров и магистров является очень высокой (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 0,7 - 0,9$)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время одним из приоритетных направлений развития психологии в нашей стране становится развитие самостоятельности студентов в вузе, перед которыми возникает необходимость понимания основных приоритетов и направлений развития профессиональной области, адаптации к быстро меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Это становится возможным при наличии высокого уровня самостоятельности студентов, актуализации их творческих способностей.

Аналитический обзор по научно - исследуемому вопросу позволил выявить противоречия между социальным заказом общества на профессионала, знающего свое дело и способного самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них и особенностями развития самостоятельности в условиях профессиональной деятельности. Кроме того, в условиях многоуровневой системы образования самостоятельность бакалавров и магистров требует поиска новых форм и методов организации самостоятельной работы студентов, обучающихся по принципиально различающимся образовательным стандартам.

В связи с этим нами выполнено диссертационное исследование, целью которого: выявить особенности развития самостоятельности студентов в условиях многоуровневой системы образования.

На основании поставленной цели, были определены задачи исследования.

В ходе решения первой задачи был проведен теоретический анализ проблемы развития самостоятельности, раскрыто содержание понятия «самостоятельность» студентов, проанализирована степень разработанности проблемы в психологии.

Ссылаясь на исследования современных ученых, мы понимаем самостоятельность бакалавров и магистров как сложную систему взаимосвязанных психических процессов и свойств личности специалиста, обусловленную

профессиональными базовыми знаниями и умениями, способностями, развивающаяся в самостоятельном и качественном выполнении задач профессиональной деятельности.

Вторая задача исследования состояла в изучении особенностей условий развития самостоятельности на разных уровнях профессиональной подготовки студентов.

Третья задача исследования заключалась в эмпирическом исследовании особенностей взаимодействия стилей, форм и методов учебно-педагогического взаимодействия и уровней самостоятельности студентов.

Четвертая задача исследования позволила обосновать и экспериментально проверить особенности динамики самостоятельности студентов, обучающихся на разных уровнях.

Экспериментальное исследование демонстрирует эффективность разработанной технологии реализации компетентностного и практико-ориентированного подходов в развитии самостоятельности студентов.

Используя статистические расчеты, проведенные с помощью χ^2 – критерия, критерия Фишера F и f – Критерия Фишера подтвердили положительную динамику влияния учебно-профессиональной деятельности на развитие компонентов и уровней самостоятельности бакалавров и магистров.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в профессиональной деятельности бакалавра и магистров.

Разработанные и реализованные критерии самостоятельности могут служить для объективной оценки уровней развития самостоятельности бакалавров и магистров. Проведенное исследование создает базу для дальнейшей работы по внедрению компетентностного и практико-ориентированного подходов в учебно-профессиональную деятельность студентов, для развития их профессиональных и личностных качеств.

Таким образом, проведенное исследование дает основание сделать вывод о том, что поставленная цель – теоретическое обоснование и экспери-

ментальная проверка эффективности компетентностного и практико-ориентированного походов в развитии самостоятельности бакалавров и магистров – достигнута, сформированные задачи решены. Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Выполненное диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов поставленной проблемы. Перспективными направлениями изучения проблемы развития самостоятельности бакалавров и магистров могут быть: теоретический и эмпирический анализ особенностей формирования умений на разных этапах учебно-профессиональной деятельности бакалавров и магистров; создание экспериментальных программ по развитию самостоятельности в практико-ориентированной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Ю. Б. Психология среды: истоки и направления развития / Ю.Б. Абрамова // Вопросы психологии. - 1995.- № 2.-С.130-136.
2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: изб. психол. тр. / К.А. Абульханова. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 224 с.
3. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: изб. психол. тр. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии ; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 383 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев; отв. ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова; РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 2000. - 351 с.
5. Анцыферова, Л. И. Психологическое учение о человеке. Теория Б. Г. Ананьева: зарубежные концепции: актуальные проблемы / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. - № 1.- С.3-15.
6. Артемьева, Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т.И.Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С.67-87.
7. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: психолог: психопедагог: психоисторик / А.Г. Асмолов. –М.: Ин-т. практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
8. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. –Т.5.- № 3. – С. 152-161.
9. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология: учебное пособие / Н. В. Басова. Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 412 с.

10. Белинская, Е. П. Временные аспекты «Я-концепции» идентичности / Е. П. Белинская // Идентичность: хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. – М.; Воронеж, 2003. – С. 6-20.
11. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс; общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. – М.: прогресс, 1986. – 422 с.
12. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
13. Божович, Л. И. Проблема формирования личности: изб. психол. тр./ Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-социал. ин-т.-М.: ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 349 с.
14. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов сред. и высш. педагог. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д: Учитель, 2014. – 500 с. – (Педагогика нового времени).
15. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. - № 5. – С.3-19.
16. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский; РАН Ин-т психологии. – М.: Б.и., 1994. – 109 с.
17. Вахромов, Е. Е. Вершины жизни и пути их достижения: самоактуализация, акме и жизненный путь человека / Е. Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2002. - № 2. – С.5-17.
18. Выготский Л. С. Собр. соч., т.4., 2013
19. Вахромов, Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: учеб. пособие / Е. Е. Вахромов; Моск. пед. ун-т, каф. психологии.- М.: Изд-во Междунар. пед. акад., 2001. – 156 с.
20. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова.

– М.: Изд-во НИИВШ, 1986. – 40 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высш. и средн. спец. шк.: обзор. информ.; вып. 3).

21. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990.- 285 с.

22. Гребнева, В. В. Человеко-центрированное взаимодействие в вузе: теория, практика: учеб. пособие / В. В. Гребнева; БелГУ. – Белгород: Политерра, 2004. – 298 с.

23. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики: введ. в психологию активности / Л. П. Гримак. М.: Политиздат, 1987. – 284 с.

24. Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе /– Москва : ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 151 с.

25. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. — Москва : Учпедгиз, 1960. — 299 с.

26. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей: учеб. пособие / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., расшир., доп. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с. – (Мастера психологии).

27. Дьюи Дж. Педагогика и психология мышления/ Пер. с англ. Н. М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова. — М.: Мир, 1915.- С. 202.

28. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов вузов, обуч. по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2014. – 384 с. – (Учебник для XX века).

29. Зинченко, В. П. Человек развивающийся : очерки рос. психологии / В. П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с. – (Программа «Обновление гуманитарного образования в России).

30. Иващенко, А. В. Диагностика субъектных качеств личности / А. В. Иващенко, Н. А. Щербакова. – М., 1997.

31. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001.-749 с. – (Мастера психологии).

32. Ильин, И. А. Путь к очевидности : сб. / И. А. Ильин. – М. : Республика, 1993. – 431 с. - (Мыслители XX века)
33. Как построить свое «я» / под ред В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 131 с.
34. Карпов, А. О. Интегрированное знание: проблема структуры знания и способов его формирования в процессе образования / А. О. Карпов // Человек. – 2003. - № 4. – С. 81-85.
35. Ключева, Н. В. Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М.: Сфера, 2000. – 185 с.
36. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
37. Кондрашенко, В. Т. Общая психотерапия : учеб. пособие для вузов / В. Т. Кондрашенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. – Минск : Высшей шк., 2003. - 464 с.
38. Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. / О. А. Конопкин // Психология: журн. высш. школы экономики. – 2005. – Т.2, № 1.-с.27-42.
39. Косов, Б. Б. Закономерности развития личности / Б. Б. Косов // Психологическая наука и образование. – 2001. № 1. – С. 5-20.
40. Косов, Б. Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б. Б. Косов // Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С.58-68.
41. Крайг, Г. Психология развития: учебник по психологии развития / Г. Крайг; под общ. науч. ред. А. А. Алексеева; пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Туруниной . – 7-е междунар. Изд.-СПб., М.: Харьков; Минск: Питер, 2000. – 988 с.
42. Крайних, Э. М. «Я» в развитии ребенка, подростка и молодого человека / Э. М. Крайних // Человек. – 1999.-№ 6. – С.29-43.
43. Кроник, А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования / А. А. Кроник // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 149-152.

44. Круглова, Н. Ф. Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная неуспешность / Н. Ф. Круглова // Журнал прикладной психологии. – 2003. - № 6. – С. 19-21.
45. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
46. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 576 с.
47. Лернер, И. Я. Проблемное обучение. – М., 1974.
48. Лесгафт, П. Ф. Избранные труды / П. Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 359 с.
49. Лисовский, В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
50. Логинова, Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Принцип развития в психологии. – М.: 1978. – С. 156-172.
51. Лук А. Н. Психология творчества. М., 1978. С. 101
52. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студентов вузов. обуч. по направлению и специальности «Психология» / В. Я. Ляудис ; УМО ун-тов России по журналистике. – 4-е изд. исп. и доп. – М.: Психология, 2003. – 187 с. (Б-ка студента-психолога).
53. Мадди, С. Р. Теории личности : сравнит. анализ : пер. с англ. / С. Р. Мадди. СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
54. Макарова, Л. Н. Типы развития индивидуального стиля педагогической деятельности как варианты личностной самореализации преподавателя вуза / Л. Н. Макарова // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 20-21 ноября 2001 г. / под ред. И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой. – Белгород, 2001. – С. 17-24.
55. Марков, В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синяга // Мир психологии. – 2000. - № 1. – с. 14.

56. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология» / Т. Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2003. – 540 с.- (Высшее образование).
57. Маслоу, А. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
58. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989.- № 6. – С. 29-33.
59. Матюшкин, А. М. Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. - № 1. – С. 9-17.
60. Матяш, Н. В. Самовоспитание профессиональной компетенции будущего учителя / Н.В. Матяш // Педагогика. – 1990. - № 8. – с. 14.
61. Махмутов, М. И. Принцип проблемности в обучении / М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. - № 5. – С. 30-36.
62. Меницкий, Д. Н. Принципы саморегуляции функциональных систем / Д. Н. Меницкий // Системный анализ механизмов поведения / под. ред. К. В. Судакова. – М.: 1979. – с 14.
63. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина; Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
64. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М.: Наука, 2001.- 191 с.
65. Олпорт, Г. Становление личности : изб. тр. / Г. Олпорт ; пер. с англ. Л. В. Трубициной и Д. А. Леонтьева; под. общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 461 с. – (Живая классика).
66. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности : методы исслед. и диагностики / А. К. Осницкий ; психол. ин-т. РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казанко. – М.; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 124 с. – (Б-ка психол.-пед. лит; вып. 1).

67. Панов, В. И. Введение в экологическую психологию : учеб. пособие / В. И. Панов. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – 143 с.
68. Парыгин Б. Д. Социальная психология (учебное пособие) / Б. Д. Парыгин. — СПб: СПбГУП, 2003. — 616 с. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков ; Ун.-т Рос. акад. Образования. – М.: УРАО, 2002. – 159 с.
69. Пидкасистый П. И. Иванов В. Д. Духовность в системе смысложизненных координат // Педагогика. — 2012. — № 7.
70. Роджерс, К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – № 2.- С. 48-58.
71. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. – М., 2000.
72. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. - № 4. – С. 101-108.
73. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн ; послесл. К. А. Абульхановой-Славской, А. Н. Славской; РАН, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1997.-189 с. – (Памятники психологической мысли).
74. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
75. Самарин Ю.А. Психологические основы системности и динамичности умственной деятельности школьников (среднего и старшего школьного возраста): автореф. дис... д-ра пед. наук Украины. – Л., 1955. – 36 с.
76. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 382 с.
77. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб.

заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Academia, 2000. – 232 с. – (Высш. образование).

78. Сластенин, В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: 1997. – 224 с.

79. Сластенин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Сластенин // Известия Российской академии образования. – 2000. - № 3. – С.80-88.

80. Слободчиков, В. И. Психология человека : введ. в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

81. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : психол. основы проектирования образования : автореф. ... д-ра пед. наук / В. И. Слободчиков ; РАС, Психолог. ин-т. – М., 1994. – 78 с.

82. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак. и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с. – (Программа «Обновление гуманитарного образования в России»).

83. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.11/ Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург., 2007. – 46 с.

84. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. - 284 с.

85. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 736 с.

86. Теплов, Б.М. Психология. М., 2014.

87. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. вузов / О. К. Тихомиров. – М.: Academia, 2002. – 287 с. – (Высш. образование).

88. Узнадзе, Д. Н. Психологическое исследования / Д. Н. Узнадзе ; АН Груз. ССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1996. – 451 с.
89. Ухтомский, А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский ; под ред. Е. М. Крепса. – Л.: Наука, 1978. – 358 с. – (Классики науки).
90. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11-ти т. / К. Д. Ушинский ; сост. В. Я. Струминский. – М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – т.8, ч. 1. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – 776 с.
91. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности : изб. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.- соц. ин-т. – М.: ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с. – (Психология Отечества).
92. Фридман, Л. М. Психодиагностика общего образования (пособие для студентов и учителей) / Л. М. Фридман. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 286 с.
93. Франкл, В. Человек в поисках смысла. / В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990.
94. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: пособие для учителей / Г. А. Цукерман ; Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – 2-е изд. доп. – М.; Рига : Эксперимент, 1995. – 239 с.
95. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г. А. Цукерман. – М., 1992. - с. 14.
96. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1997. -144 с.
97. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности : учебник / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1994. - 315 с.
98. Шиянов, Е. Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учеб. пособие для вузов / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. – М.:

Ставрополь: Нар. образование: Илекса : Сервисшкола, 2003. – 336 с. – (Гуманистическая школа).

99. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков В кн. Изб. Психол. Труды. – М., 1989.

100. Якиманская, И. С. Принцип активности в педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 5-13.

101. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1997. – 224 с. – (Биб-ка школьного психолога и педагога-практика).

102. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов : учеб. пособие / В. А. Якунин ; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М. : СПб : Логос, 1994. – 156 с.

103. Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский ; ред. В. А. Ширяев. – 3-е изд., перераб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

104. Boles, S. A model of routine and creative problem solving / S. Boles // The Journal of Creative Behavior. – 1990. – Vol. 24, № 3. – P. 171-189.

105. Goleman, D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ / D. Goleman. – London : Bloomsbury Pub., 1996. – 352 p.