

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2016 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная работа

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

| | | | | |
|----------------------|---------------|---------------------------|-------|-------------------|
| Научный руководитель | _____ | доцент, к.филос.н. | _____ | А.К. Лукина |
| | подпись, дата | должность, ученая степень | | инициалы, фамилия |
| Выпускник | _____ | | | П. Г. Пакина |
| | подпись, дата | | | инициалы, фамилия |
| Нормоконтролер | _____ | | | Ю.С. Хит |
| | подпись, дата | | | инициалы, фамилия |

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| 1. Организация учебной деятельности студента и роль самостоятельной работы в ней..... | 6 |
| 1.1. Место смысложизненных ориентаций в процессе профессионального самоопределения в учебной деятельности в ВУЗе..... | 6 |
| 1.2 Роль самостоятельной работы студента в процессе обучения в ВУЗе..... | 16 |
| 2. Эмпирическое исследование самоорганизации студентов в учебной деятельности..... | 32 |
| 2.1 Методы и организация исследования..... | 32 |
| 2.2 Результаты эмпирического исследования..... | 36 |
| 2.3 Анализ результатов эмпирического исследования..... | 43 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 50 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 52 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В связи с переходом на новые стандарты обучения, объем самостоятельной работы студентов стал гораздо больше. Студент, недавний школьник, чье обучение весьма сильно контролировалось семьей и школой, попадает в среду, где свое обучение в большинстве случаев контролирует он сам. Потому что преподавателям выделяется крайне мало времени на контроль и проверку самостоятельной работы студентов, а семья не может контролировать самостоятельную работу студента по территориальным причинам, так как в большинстве случаев студент живет отдельно. Поэтому контроль за образованием, академическая самоорганизация ложатся на плечи студента. Но при отсутствии подобного опыта, он не может правильно и гармонично организовать свое самообразование.

Во ФГОСах 3-его поколения прописаны компетенции, которыми должен обладать выпускник бакалавриата. Среди них также есть «Способность к самоорганизации и самообразованию». Формирование этой компетентности в данное время относится к одной из фундаментальных проблем возрастной и педагогической психологии. Она непосредственно связана с решением задачи формирования социально-активной личности, добивающейся в деятельности стабильных и эффективных результатов.

Самостоятельная работа - это планируемая в рамках учебного плана деятельность обучающихся по освоению содержания ОПОП НПО/СПО, которая осуществляется по заданию, при методическом руководстве и контроле преподавателя, но без его непосредственного участия [1].

Задачи организации СР состоят в том, чтобы:

- Мотивировать обучающихся к освоению учебных программ;
- Повысить ответственность обучающихся за свое обучение;
- Способствовать развитию общих и профессиональных компетенций обучающихся;
- Создать условия для формирования способности обучающихся к

самообразованию, самоуправлению и саморазвитию.

Проблемы с академической самоорганизацией встречаются на разных этапах обучения. Но зачастую происходит так, что студенты, академически успешные на младших курсах (логично предположить, что перспективные в данной специальности), в целом эрудированные и любознательные, на старших курсах сильно сдают позиции за счет снижения самоорганизации. Работы выполняются в последний момент, что почти наверняка влияет на их качество, учащаются опоздания, ухудшается посещаемость занятий, и мы можем наблюдать снижение успеваемости и результативности обучения.

Проблема: большой объем самостоятельной работы студентов, предусмотренных современными образовательными стандартами, и неумение студентов организовать свою самостоятельную работу, что в целом ведет к ухудшению качества подготовки специалистов.

Объект исследования – академическая самоорганизация студентов старших курсов.

Предмет – взаимовлияние смысложизненных ориентаций и академической самоорганизации студентов старших курсов.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между академической самоорганизацией и смысложизненными ориентациями.

Теоретический анализ литературных источников по заявленной проблеме позволил сформулировать **гипотезу:**

Осмысленность обучения является ключевым фактором формирования и сохранения высокой академической самоорганизации.

Исходя из цели и гипотезы исследования, в работе были поставлены следующие **задачи:**

1. Осуществить анализ литературных источников по проблеме самоорганизации.
2. Осуществить анализ литературных источников по формированию смысложизненных ориентаций.

3. Выявить связь между уровнем академической самоорганизации и смысложизненными ориентациями.

4. Эмпирически исследовать особенности академической самоорганизации студентов

Для достижения цели и проверки гипотезы использовались следующие **методы:**

1. **Общенаучный метод:** анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение и систематизация теоретических и эмпирических данных.

2. **Эмпирический метод:** анкетирование, опрос (К. Лэй – общий уровень прокрастинации, Д. Леонтьев – смысложизненные ориентации).

Базой исследования служил ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Выборку исследования составили студенты 3-4 курсов. Всего в исследовании приняли участие 100 человек, из них 80 девушек и 20 юношей, в возрасте от 20 до 23 лет.

1 Организация учебной деятельности студента и роль самостоятельной работы в ней

1.2 Место смысложизненных ориентаций в процессе профессионального самоопределения в учебной деятельности в ВУЗе

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой [2].

Зачастую, студенты, показывавшие хорошие результаты на младших курсах, к концу обучения заметно снижают темпы обучения, чаще откладывают выполнения заданий на потом, что в большинстве случаев отражается на их качестве, чаще опаздывают или не приходят на занятия, отчисляются из института на последнем курсе.

Рассмотрим причины подобного снижения самоорганизации.

Причина первая – возрастные особенности студентов старших курсов. Кризис перехода от юношества к молодости – кризис идеала (Слободчиков В. И.)

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, трудности связаны прежде всего с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания. Чем больше расхождение,

тем сильнее внутренние переживания и конфликты [3].

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом - кризисом смысла жизни. Основной пафос этого периода - самоопределение, поиск своего места в жизни. В стадии кризиса юности актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я; вопросы, которые в философии относят к экзистенциальным. Отсюда - интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания [4].

"Задаваясь вопросом о смысле жизни, - пишет И.С. Кон, - юноша думает одновременно и о направлениях общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?" (Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С.187)

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. С этого периода начинается статистика самоубийств [5].

Важное место в индивидуальном развитии молодых людей занимают вопросы профессионального самопознания. В связи с доминированием в сознании студентов экзистенциальных вопросов, в избранной профессии в первую очередь вычленяются вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей, самоопределения и самопознания.

На границе двух возрастов человеку открывается новая идеальная форма - то, что ждет его в следующем возрасте. Это наивное, идеальное представление. Студент, поступая в университет на действительно желаемую специальность,

ожидает, что он будет, к примеру, много заниматься практикой, будет участвовать в конференциях, уже на втором курсе сделает гениальную курсовую, получит грант – он полон идей и стремлений. На первом курсе, он учится, на втором курсе он учится, на третьем курсе он снова учится, и, в большинстве случаев, ничего из задуманного не происходит. То, что происходит дальше, можно сразу рассмотреть как пример для фаз критических возрастов [5].

Структура критических возрастов по В. И. Слободчикову.

Предкритическая фаза. Студенту открывается неполнота той реальной формы, в которой он находится в данный момент.

Далее наступает собственно критическая фаза. Именно в этой фазе происходит субъективация через посредство пробы. Собственно критическая фаза состоит из трех этапов.

На первом этапе происходит попытка непосредственно реализовать наиболее общие представления об идеальной форме (идеализированные и наивные) в реальных жизненных ситуациях. Попытка материализовать свою идеальную форму. Открыв новое, иное, отсутствующее у него, человек сразу же пытается «попасть» в это другое измерение.

Далее наступает этап конфликта. Конфликт рассматривается как необходимое условие нормального развития в кризисе. Он позволяет предельно обнажить собственные позиции. Позитивный смысл конфликта состоит в том, что на этом этапе для самого юноши раскрывается невозможность прямого воплощения идеальной (идеализированной) формы в реальную жизнь. Открываются собственные дефициты, личностные качества, мешающие достижению идеального образа.

Третий этап – рефлексия собственных способностей. Переосмысление себя, своих занятий, смыслов, жизненных ориентаций.

На этом этапе, как правило, происходит разрушение прежнего идеального образа и появление нового идеала, максимально приближенного к реальным возможностям. А также выстраиваются пути достижения этого идеального

образа, критерии успешности, временная перспектива.

Кризис завершается посткритической фазой, представляющей собой создание новой социальной ситуации развития.

Но если на третьем этапе не был выстроен новый образ, не была найдена цель – человек теряет стремление к обучению, студент теряет свой «запал» и либо уходит из института, либо продолжает обучение ради факта.

Также, смысл обучения, профессионального становления пропадает, если человеку кажется, что он не сам определяет цели и содержание своей деятельности, а выступает лишь "исполнителем" чьих-то идей и проводником чьей-то воли. Речь даже не идет о бессмысленности труда вообще, ведь кем-то такие смыслы могут и задаваться, но для конкретного исполнителя это всегда будет чужим смыслом (а ведь главное в смысле - это его личное принятие) [6]. В случае с образовательной деятельностью – за студента смысл его деятельности выбирает, например, педагог. Или родитель, уговоривший поступить не на желаемую специальность. И на этом мы переходим к следующему разделу.

Как правило, в большинстве университетов, к профессиональной практике студенты приступают только в конце второго или на третьем курсе. И это большой стресс, потому что за два года студент привыкает к исключительно теоретической работе. И долгое время не может «сродниться» с деятельностью.

Проблема отчуждения человека от самой деятельности, обозначена Э. Фроммом. Человек, вынужденный зарабатывать деньги, соглашается на такую работу, которая не приносит ему внутреннего удовлетворения, в итоге такая работа препятствует полноценной самореализации в труде, хотя и дает человеку определенные материальные и престижные «выгоды». Но это все до поры до времени, а потом может наступить глубочайший внутренний кризис — кризис нереализованности, когда приходится признаться, что лучшие помыслы реализовать не удалось, таланты растрочены на всякую чепуху. Э. Фромм видит в этом главную причину неврозов многих взрослых людей [7].

Зачастую в нашем обществе выходит так, что абитуриент поступает на престижную и оплачиваемую специальность, вместо специальности, к которой

у него есть предрасположенность или стремление. И считает, что когда он научится и попробует у него все получится, он справится и будет чувствовать себя комфортно даже на этой не желаемой должности. Но все выходит иначе. Если ранние пробы в университете еще дадут студенту возможность понять на практике, что заниматься нелюбимым делом и чувствовать себя при этом хорошо не возможно, то в случае, когда обучение в университете является в основном теоретическим, из стен ВУЗа будет выпущен специалист с дипломом, который будет ненавидеть свою работу. А уйти на 4 курсе из университета тоже не самый приемлемый выход, уже ведь доучился практически. А на первом курсе, когда было не поздно сменить ВУЗ, или до поступления, когда была возможность сделать правильный выбор, не было возможности проверить себя, и узнать, каково это на самом быть специалистом в определенной области.

И наоборот тоже бывает. Поступив на желаемую специальность, студент в конце обучения осознает, что на практике он с данной профессией не справляется. Но диплом уже почти готов, отступать некуда, ВУЗ закончен и пора искать работу по специальности. В итоге, как всегда – неудовлетворенность, неврозы.

Третья выделенная мной проблема это – отсутствие посредника.

Когда студент понимает, что его идеал профессиональной деятельности недостижим, или не такой уж и идеал, или просто происходит жизненное событие, заставляющее потерять мотивацию, чтобы продолжить обучение, не опуская планку, студенту нужен посредник. Новая идеальная форма – внешняя, существующая, а не придуманная. И обладающая несколькими обязательными чертами.

Посредник обязательно практик. И он знает свое дело не только на словах.

Посредник стремится развиваться. И студент знает, что предела нет и есть куда двигаться.

Посредник готов работать со студентом вместе. Вместе с ним делать пробы и в чем-то наставлять.

И, конечно, посредник успешен. Причем не только в рабочей сфере, но и во всех остальных. Хотя, как и любой человек, он встречается с обычными человеческими трудностями.

Если такой посредник есть, студент через него снова находит смысл в профессии.

Если посредника нет, есть два пути развития.

Первый – студент решает, что не будет специалистом в данной области, но кем он будет, он не знает. Потеря профессиональных смысло-жизненных ориентаций, тревожность, растерянность, дискомфорт. (И мы возвращаемся к кризису смыслов).

Второй – студент остается в институте, чтобы доучиться, но учится не осмысленно, а просто чтоб кем то быть. Он получит образование и будет специалистом, но будет чувствовать себя не на своем месте. Опять же это тревожность, потеря профессиональных ориентаций. (И это пункт второй, отчуждение от деятельности).

На самом деле, все эти проблемы так или иначе могут быть совмещены либо взаимосвязаны. Они могут друг друга компенсировать, например, наличие посредника может помочь «родиться» новому смыслу обучения. Также, отсутствие «хорошего примера», отсутствие наставника, и наличие массы «плохих примеров» перед глазами может уничтожить даже очень сильную мотивацию к обучению и развитию в данном направлении.

Есть еще одна проблема, сбой целеполагания

В этом случае искажение случается на уровне системы принятия решений и целе-ориентированного поведения. Фокус внимания постоянно смещается, и субъективно это выглядит как «трудно сконцентрироваться», «не могу ничем долго заниматься, мысли плывут», «трудно работать, трудно учиться, все время куда-то съезжаю». Взрослые люди со взрослым поведением. Но при этом с дезадаптивным блоком, проявляющимся рассеянным вниманием и невозможностью собраться. Тут уже подключаются частные решения. Но решение этой проблемы не в нашей компетенции. Поэтому мы возвращаемся к

вопросу смысложизненных ориентаций.

Экзистенциальный кризис является трудным этапом жизни человека. Как результат этого кризиса, возникает новообразование – смысложизненные ориентации.

В отечественной психологии проблема смысла жизни рассматривается в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.Э. Чудновского, Л.И. Анцыферовой, В.С. Трипольского, Н.Л. Карповой, и других. Эти ученые разрабатывали данную проблему не только на уровне индивида, но и на уровне социума, а также в русле представлений о человеке как субъекте жизнедеятельности [9].

Цитируя Ф.Е. Василюка, смысл – «...пограничное образование, в нем сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и бытийные возможности их реализации» [10].

Согласно деятельностному подходу, смысл жизни есть прижизненное приобретение человека, результат деятельности по преобразованию самого себя и своей жизненной ситуации. Это базовая мотивационная тенденция личности, направленная на осознание сущности собственного «Я», места в жизни, жизненного предназначения. В русле деятельностного подхода подчеркивается значимость личностного смысла, который является формой познания субъектом его жизненных смыслов (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, О.К. Тихомиров, Б.В. Зейгарник и др.). Этот подход завоевал больше всего последователей.

Концепция личностного смысла является на сегодняшний день одним из наиболее продуктивных направлений в психологии личности. Под личностным смыслом понимается «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность». Такое отражение осознается как «значение–для–меня усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия, поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [11]

Понятие «личностный смысл» используется в различных областях

психологии, изучающих отношения человека с миром в зависимости от места человека в обществе, его мотивов, установок, эмоций и т.д [12]. Выделяется ряд определений, описывающих личностный смысл:

- побуждающие человека к деятельности смыслообразующие мотивы;
- реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретшей для него субъективную ценность (значимость);
- выражающие личностный смысл смысловые установки;
- регулируемые смысловыми установками поступки и деяния личности [13].

Тенденция к всестороннему и системному пониманию категории смысла нашла свое отражение в исследовании данного феномена Д.А. Леонтьевым. Для объяснения многоаспектности феномена смысла, он вводит понятие смысловой реальности, которая и обуславливает смысловую регуляцию всей жизнедеятельности человека на различных психологических уровнях: «смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя ее к другим (например, эмоциональным) явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности». В качестве единицы анализа Д.А. Леонтьев выделяет жизненный смысл, который не сводится к понятию личностного. Жизненный смысл выступает объективной характеристикой места и роли объектов и явлений в жизнедеятельности конкретного субъекта. Он определяется системой смысловых связей, которые распространяются на данный объект или явление.

Таким образом, в теоретическом исследовании Д. А. Леонтьева смысл представляет собой явление:

- многоуровневое,
- динамическое,
- целостное
- имеющее сложную структуру,
- развивающееся в процессе жизнедеятельности личности.

Способность к осознанию, оцениванию жизненного смысла является, по

мнению Д. А. Леонтьева, наиболее главной характеристикой личности.

Сам же жизненный смысл для Д. А. Леонтьева является сочетанием двух компонентов. Первый из них – это внутренний локус контроля (Я-локус). Данное свойство личности проявляется в склонности приписывать результаты деятельности внутренним факторам, то есть самому себе. Человек с Я-локусом уверен в своих силах, регулирует сам свою жизнь, он осознанно делает свой выбор, оценивая его последствия и неся за них ответственность.

Второе составляющее смысла жизни – это смысложизненные ориентации, которые:

- являются сложными социально-психологическими образованиями,
- порождаются реальными, значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта и бытия,
- соотносятся с прошлым, настоящим и будущим личности,
- задают направление и границы ее самореализации как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей-ценностей [11].

Жизнь можно считать осмысленной, если:

- 1) человек ставит перед собой достаточно ясные цели, что, в свою очередь, предполагает, что активность личности направлена в будущее, при этом, человек опирается на настоящее и извлекает необходимый опыт из прошлого;
- 2) процесс жизни приносит радость и удовлетворение;
- 3) личность оценивает какую-либо часть своей жизни, как результативную, умеет извлекать необходимый опыт из прошлого, при этом не «застревая» на каком-либо отрезке жизни;
- 4) субъект считает себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле [11].

Смысложизненные ориентации являются вектором, задающим направление, по которому личность продвигается в сторону обретения смысла

жизни как вершины человеческого бытия [14].

Итак, осмысленность жизни – это осознание и организация своего личного смысла жизни. И, согласно критериям осмысленности жизни, можно вывести соответственные критерии осмысленности (осознания и организации) своего личного обучения.

Критерии осмысленности обучения:

1) человек ставит перед собой ясную цель, знает кем он хочет стать в профессиональном смысле, активность личности направлена на получение знаний умений и навыков по выбранной профессии;

2) процесс обучения является интересным, приносит радость и удовлетворение;

3) личность оценивает свое предыдущее обучение как полезное, умеет извлекать из него необходимый опыт и корректировать его, используя в новых ситуациях;

4) субъект считает себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, он делает свой выбор в пользу определенной специальности и сможет ее получить и стать признанным мастером своего дела в последующем.

В связи с проблемой академической самоорганизации стоит рассмотреть такой феномен, как академическая прокрастинация.

Прокрастинация – склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам [15].

Многие студенты испытывают проблемы по поводу несвоевременного завершения планируемых или неотложных дел, неспособны к положенному сроку выполнить определенные задания, склонны к промедлению и откладыванию повседневных жизненных задач «на потом».

Основные сферы проявления прокрастинации – это профессиональная деятельность, забота о здоровье, а также обучение (академическая прокрастинация).

Академическая прокрастинация предполагает задержку выполнения

учебных задач (например, курсовых работ) и связана с несформированностью учебных навыков, низкой самоорганизацией, забывчивостью и общей поведенческой ригидностью. Следствием такого поведения в большинстве случаев становится снижение успеваемости и результативности обучения. Поэтому важным является изучение специфики промедления у хорошо успевающих и слабо успевающих студентов [16].

1.2 Роль самостоятельной работы студента в процессе обучения в ВУЗе

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой [2].

Самостоятельная работа студентов – совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии [18].

Самостоятельная работа реализуется:

1. Непосредственно в процессе аудиторных занятий - на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ.
2. В контакте с преподавателем вне рамок расписания - на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации

задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.

3. В библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач [19].

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор - подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности [20].

Внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы.

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным

мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

9. Мотивация самостоятельной учебной деятельности может быть усилена при использовании такой формы организации учебного процесса, как цикловое обучение ("метод погружения"). Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине требует постоянного внимания к содержанию курса и уменьшает степень забываемости. Разновидностью этого вида занятий является проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач [20].

Формы самостоятельной работы.

При изучении каждой дисциплины организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа;
2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;
3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа [19].

Виды внеаудиторной СРС:

- подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы. Студенту желательно предоставить право выбора темы и даже руководителя работы;

- выполнение домашних заданий разнообразного характера. Это - решение задач; перевод и пересказ текстов; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление различных схем; выполнение графических работ; проведение расчетов и др.;

- выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы. Индивидуальное задание может получать как каждый студент, так и часть студентов группы;

- выполнение курсовых проектов и работ;

- подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, смотрах, олимпиадах и др.

Виды аудиторной СРС.

- аудиторное изучение теоретического материала.

- экспресс-опросы по прочитанным и исходным темам.

- конспектирование лекции

- выполнение различных видов практических работ на занятии:

- решение ситуационных задач,

- составление схем,

- выступление с докладами и их последующее обсуждение

- отработка практических навыков способом, наиболее подходящим для определенной специальности (экспериментальное моделирование биологических процессов для экологов, построение графиков для математиков, написание истории болезни для педиатра) [19].

Профессиональное образование на порядок отличается от общего. Основное обучение студента – самостоятельное обучение. В отличие от школьника, студент уже более независимый человек. Большая часть студентов живет отдельно от родителей, и никто не проверяет их готовность к завтрашнему дню в ВУЗе. Так же и преподаватели в университете, как правило, не занимаются проверкой домашнего задания. Поэтому неготовность студента, невыученная тема – это все остается исключительно на совести студента. Низкая самоорганизация при таком образе получения знаний станет крайне

негативным фактором и основной причиной некачественно выполняемой самостоятельной работы. Как следствие, у студента снижается успеваемость, а из-за неудач, связанных с обучением, снижается мотивация учиться. И это образует замкнутый круг.

И тут мы переходим к понятию академической самоорганизации.

Сперва разберемся, что значит сам термин «самоорганизация».

Самоорганизация - способность к регуляции психических, личностных состояний, качеств, свойств, деятельности, которая осуществляется с помощью волевых и интеллектуальных механизмов сознания [21]. Самоорганизация - не врожденная способность, которая может случайным образом быть у одной личности и отсутствовать у другой. Самоорганизация – способность каждого человека, которая развивается в процессе индивидуального развития, но у каждого она может быть выражена в разной степени, она не свойственна инфантильным субъектам, т.е. тем людям, которые в процессе индивидуального развития не имели условий для полноценного становления механизмов регуляции. Самоорганизация у них не приобрела целеустремленность, осознанность, контролируемость.

У некоторых авторов схожее определение имеет термин «саморегуляция». Например в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В. И. Моросанова) предпочитают именно этот термин.

«Обобщая представления основных исследователей данного направления О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, можно заметить, что саморегуляция произвольной активности человека понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [22].

В отечественной психологии проблемы самоорганизации традиционно рассматривались в русле деятельностного подхода. Большинство ранних отечественных исследований было связано с изучением самоорганизации

личности в какой-либо конкретной деятельности: профессиональной (изучение сенсомоторной деятельности человека – оператора), учебной, спортивной и т.д. Большинство подобных исследований было направлено на поиск путей оптимизации деятельности, например, повышения продуктивности в условиях взаимодействия в системе «человек – машина» или эффективности деятельности в экстремальных условиях (Конопкин О.А., 1980; Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф. с соавт., 1986; Махнач А.В., 1993) [22].

Современное представление о саморегуляции и самоорганизации (о содержании и механизмах этого процесса, его формировании и проявлениях) складывается на основе субъектно-деятельностного подхода к изучению психических явлений (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.) [22].

Мы будем придерживаться структурно-функционального подхода, разрабатываемый в лаборатории саморегуляции под руководством О.А. Конопкиной в Психологическом институте РАО. Этот подход позволил выделить и исследовать основные звенья системы саморегуляции и реализующие их регуляторные процессы и на этой основе создать модель системы саморегуляции произвольной активности человека [23].

Также мы будем ориентироваться на концепцию стиля саморегуляции личности В.И. Моросановой, автора работ по исследованиям академической саморегуляции. Представления об индивидуальных и стилевых особенностях саморегуляции, концепция стиля саморегуляции произвольной активности человека разработаны для изучения типичных для человека индивидуальных способов регулирования, устойчиво проявляющихся в различных деятельностных ситуациях и видах психической активности и системно характеризующих стиль саморегуляции. Индивидуальные особенности саморегуляции характеризуются тем, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов [24].

Саморегуляция учебной деятельности – это специфическая регуляция, осуществляемая учеником как субъектом деятельности. Ее назначение состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности ученика с требованиями учебной деятельности, т. е. ученик должен осознать свои задачи в учебной деятельности [25].

Саморегуляция, проявляемая и востребованная в учебной деятельности, имеет структуру, аналогичную саморегуляции всех иных видов деятельности

В результате проведения сравнительного анализа компонентов процесса самоорганизации было выделено пять функциональных компонентов процесса самоорганизации:

- 1) Целеполагание.
- 2) Анализ ситуации.
- 3) Планирование.
- 4) Самоконтроль.
- 5) Коррекция [26].

Подразумевается, что последних два компонента появляются, когда начинается собственно деятельность по реализации плана.

Самоорганизация может быть врожденной или приобретаемой за счет воспитания и учета моральных норм общества. Таким образом, самоорганизация реализуется в следующих видах: самовоспитание, самообучение и самоконтроль.

Самовоспитание – это преодоление вредных или создание новых позитивных качеств личности или организации за счет собственных сил и ресурсов.

Самообучение – это самопроизвольное стремление человека или организации к совершенствованию или получению информации и знаний. Самообучение опирается на потребность человека в информации, знаниях и общении, а также на потребности общества в прибавочном продукте и саморазвитии. Самообучение осуществляется за счет затрат собственного свободного времени и финансовых ресурсов. Оно может проводиться в

различных формах общественного обучения (высшее, среднее и профессиональное образование) на базе государственных и частных образовательных учреждений, а также самостоятельно. Самообучение также является следствием практики человека, его жизненного опыта, опыта окружающих его людей и организаций [26].

При академическом обучении самообучение играет, пожалуй, основную роль. Большую часть знаний студент получает при самостоятельной учебной работе. На базе ВУЗа студент прослушивает лекции, в которые он может включаться, осмысливать полученную информацию (и тогда это тоже можно назвать самостоятельной учебной работой), а может не включаться.

Самоконтроль – это оценка внутренних ощущений с результатами выполняемых или выполненных действий, она может относиться к человеку, коллективу или организации. Внутренние ощущения при самоконтроле обычно базируются на моральных ценностях, принятых нормах или традициях, собственных представлениях. Самоконтроль позволяет человеку, коллективу или организации неформально оценить свою деятельность, выявить свои возможности для улучшения деятельности, убедиться в соответствии или несоответствии работы своим силам и знаниям. Результаты самоконтроля могут либо полностью совпадать с результатами формального технологического контроля, либо быть завышенными или заниженными. Самоконтроль дает внутреннюю уверенность в правильности или неправильности результатов официального контроля.

Для проведения академического самоконтроля, также как и для самоконтроля в целом применяются

- самоанализ,
- самоотчет,
- самооценка,
- тестирование самого себя [26].

Также, В. И. Моросановой была введена классификация саморегуляции по стилям.

От стиля саморегуляции в какой-то мере зависит предрасположенность человека к профессии и его успеваемость в процессе обучения. И в зависимости от этого стиля студент и выбирает себе идеальный способ саморазвития – практика или теория, работа в одиночку или в команде, руководитель или исполнитель. Если способ саморазвития идет вразрез со стилем саморегуляции, начинаются проблемы с успеваемостью, после неудачных или слишком тяжелых проб падает мотивация студента.

Автономный стиль имеет две разновидности. «Сильной» стороной индивидуального стиля саморегуляции студентов, названных группой организованного типа, является высокая развитость звена планирования, которая компенсирует функциональную недостаточность процессов моделирования и оценки результатов у данных студентов. Трудности, связанные с ориентацией в учебной ситуации и учетом требований обстановки, компенсируются тем, что такие ситуации заранее планируются и продумываются. Компенсаторные отношения в регуляторном профиле студентов, относящихся к контрольно-корректирующему типу, выявлены по показателям шкал планирования и оценивания результатов. Поэтому цели этих испытуемых в ходе учебного процесса под влиянием функций оценкой результатов подвергаются постоянному контролю и коррекции, чем и обеспечиваются адекватность целей и их достижение [26].

В процессе самостоятельной работы студенты с автономным стилем саморегуляции, как правило, тратят очень много времени на просчитывание различных рисков, вариантов развития событий. В технических специальностях это будет для них огромным плюсом. В нашем случае, если рассматривать профессию, связанную с педагогикой, весьма высока вероятность, что студент попадет в ситуацию, которую не рассмотрел заранее, так как при работе с людьми предсказать все возможные реакции и повороты сюжета просто невозможно – слишком много вариантов. Отличная теоретическая база может помочь выйти из трудной ситуации, но все равно это будет тяжелым

испытанием для студента, и может заставить его отказаться от планирования и моделирования, раз это оказалось не таким уж действенным на практике.

Оперативный стиль саморегуляции также описывается двумя типами. Первый отличается гибкостью учета значимых условий в деятельности и поведении. Низкая осознанность и устойчивость учебных целей компенсируется быстротой включения в учебную ситуацию и легкостью ориентации в ней. Трудности построения программ учебных действий и их недостаточная детализация компенсируются легкостью приспособления к требованиям преподавателей и условиям ситуации. Второй тип оперативного стиля саморегуляции характеризуется высокой развитостью звена программирования. Программы у испытуемых с этим стилем отличаются высокой степенью детализации, гибкостью перестройки. Испытуемые легко включаются в учебную деятельность и быстро переключаются на другую. Недостаточная осознанность и устойчивость учебных целей компенсируется быстротой включения в работу. Трудности ориентации и учета условий в учебных ситуациях компенсируются оперативностью построения и перестройкой программ исполнительских действий [26].

Оперативный тип саморегуляции как раз является отличительной чертой людей, предрасположенных к работе «человек-человек». Студент с таким стилем саморегуляции, спокойно пройдет практику в самых различных местах, без труда решит кейсы тремя различными способами, но впадет в меланхолию при написании научной работы или при чтении большого количества информации. Это студент практик, однообразная скрупулезная работа может стать серьезным испытанием для его мотивации к получению выбранной специальности.

Устойчивый стиль саморегуляции обеспечивается высокой развитостью процессов планирования и оценивания результатов. «Слабая» сторона саморегуляции у устойчивых испытуемых — звено моделирования — компенсируется развитостью контрольно-коррекционных процессов. Программы действий при осуществлении учебной деятельности постоянно

контролируются и корректируются до тех пор, пока выполнение действий не приведет к ожидаемым результатам и достижению цели [26].

Студент с устойчивым стилем саморегулирования - это руководитель, ему нужна работа в группе. Постановка целей и задач, оценивание результатов, отчет о полученных результатах, рекомендации и следующая цель – с этим он справляется на ура. Без команды такой человек становится специалистом который «женат на своей работе». Он постоянно пробует новые пути достижения к цели, плохая работа звена моделирования вынуждает его тратить много времени на пробы. Профессионально «выгорая», растрчивая себя, такой человек может потерять мотивацию к овладению специальностью еще в самом начале обучения.

Индивидуальные особенности саморегуляции В. И Моросанова разделяет на следующие категории:

1) Индивидуальные особенности планирования целей. Они описывают индивидуальные различия в выдвижении, принятии, удержании целей. Целеполагание является для саморегуляции системообразующим компонентом.

2) Особенности моделирования, т.е. анализа внешних и внутренних условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. Модель значимых условий выполняет в психической регуляции деятельности функцию источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности. Содержание модели является оперативным, т.е. зависит от цели и условий деятельности, но степень избирательности и прагматичности модели, степень ее информационной полноты, развитость и структура осуществляемых гностических действий индивидуально различны.

3) Особенности программирования предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели. В функции программирования входит предугадывание, проектирование предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Устойчивые

индивидуальные особенности программирования во многом будут определяться мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности.

4) Особенности контроля, оценивания и коррекции своей активности. Эти регуляторные процессы пронизывают весь процесс саморегуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходит контроль актуального состояния системы и результатов действий путем их сличения с прогнозируемыми параметрами, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующей стадии реализации деятельности [26].

Уметь адекватно оценивать свою деятельность студенту важно не только в процессе обучения. Если наш гипотетический студент будет связан с педагогикой, ему просто необходимо иметь четкую оценку себя, своих действий, принципов, убеждений. Как и во многих профессиях типа «человек-человек», всеми окружающими будут оцениваться не только профессиональные умения. Оценка будут получать и внешний вид, и выбор спутника жизни, и страница в социальных сетях. При постоянной оценке общества с миллионом разных мнений необходимо уметь удержать свою позицию и в бытовой и в профессиональной сфере. А также важно уметь прогнозировать последствия любых своих действий от выбора способа достижения цели до выбора аватара в «ВКонтакте».

Самоорганизация студента тесно связана с мотивационной сферой и с его принятием смысла профессиональной деятельности.

Акцент личностного смысла определяет Грэйс Крайг, который вводит понятие самоактуализация, что означает особый вид, реальный процесс развития и саморазвития человека. Для студента, да и в целом для человека, крайне необходимо чувствовать, что он занимается тем, что ему интересно, осознавать, что он может реализовать личностные смыслы в деятельности. В данном случае, самоактуализироваться в академической деятельности.

Качества самоактуализирующегося студента:

- реалистичность,
- креативностью,
- созидательное начало
- наличие позитивной Я-концепции.

В процессе самоактуализации студент должен учитывать необходимость выполнения следующих требований [27]:

- 1) стремиться к решению сложных, но посильных задач;

Решение непосильных задач понижает самооценку и снижает мотивацию студента. Решение легких задач приводит к утрате интереса к обучению, или к чрезмерной самоуверенности. Что впоследствии может сыграть весьма злую шутку – очень сильным ударом для студента станет его неспособность справиться с задачей следующего уровня.

- 2) соответствовать уровню собственных возможностей;

При организации самостоятельной работы также важно помнить, что равняться нужно на себя, а не на успехи других. Иначе сильный студент в слабой группе рискует так и не развить свой потенциал, а также утратить интерес к обучению в связи с тем, что справляется со всем без трудностей. А чуть менее сильный, но подающий надежды студент может просто опустить руки потому что кто-то всегда на шаг впереди и на йоту успешнее. Каждого студента необходимо научить быть каждый следующий день лучше, сильнее и умнее, чем был он сам вчера, а не кто-то другой.

- 3) сформировать адекватный уровень притязаний, четкое представление о своих возможностях, что дает ориентацию на решение трудных, но посильных задач.

Адекватно оценивать себя и свои способности очень важно для начинающего специалиста. Осознание своих возможностей дает силы двигаться вперед, но мешает взять на себя непосильную задачу и предохраняет от провала или от бессмысленной растраты своих ресурсов.

Если студент реализовывает личностные смыслы в своей учебной

деятельности, то есть самоактуализируется, у него появляется больше внутренних (эмоциональных) ресурсов для саморазвития. То есть с развитием самоактуализации формируется и укрепляется способность к самостоятельной работе, к самообучению.

Самостоятельная работа студента (СРС) – это способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей [28].

СРС “формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования”, дает возможность “быть сознательным и активным гражданином и созидателем” [29].

По частно-дидактической цели можно выделить четыре типа самостоятельных работ [30].

1-й тип. Воспроизводящие. Формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. Познавательная деятельность обучаемых при этом состоит в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или действий с ними.

2-й тип. Реконструктивно-вариативные. Формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. Познавательная деятельность обучаемых при этом заключается в чистом воспроизведении и частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации, что предполагает необходимость анализа данного описания объекта, различных путей выполнения задания, выбора наиболее правильных из них или последовательного определения логически следующих друг за другом способов решения.

3-й тип. Эвристические. Формирование у обучаемых знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач. Познавательная деятельность обучаемых при решении таких задач заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане нового для них опыта деятельности на базе усвоенного ранее

формализованного опыта (действий по известному алгоритму) путем переноса знаний, навыков и умений. Задания этого типа предполагают поиск, формулирование и реализацию идеи решения, что всегда выходит за пределы прошлого формализованного опыта и требует от обучаемого варьирования условий задания и усвоенной ранее учебной информации, рассмотрения их под новым углом зрения.

4-й тип. Творческие. Создание предпосылок для творческой деятельности. Познавательная деятельность обучаемых при выполнении этих работ заключается в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации.

Новое поколение ФГОСов содержит такие требования к организации самостоятельной работы студентов.

«при шести часах аудиторных занятий самостоятельной работе необходимо отводить 3–4 часа».

«составлять еженедельный и семестровый планы работы»

«Если что-то осталось невыполненным, необходимо изыскать время для завершения этой части работы, не уменьшая объема плана».

А так же многие другие рекомендации, которые следовало бы выполнять студентам для эффективной самостоятельной работы. Конечно, это расписан идеальный вариант, где не учитываются личностные особенности, внезапные проблемы, и студент представляется чем-то вроде робота, главная задача которого – учиться.

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. В этой связи заслуживают внимания определенные конструктивные предложения, такие, как:

- организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской работе;

- включение самостоятельной работы студентов в учебный план;
- создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной работы студентов;
- ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;
- рейтинговый метод контроля самостоятельной работы студентов;
- коллегиальные отношения преподавателей и студентов;
- разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;
- индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом самостоятельной работы студентов;

Проблема самоорганизации учебной деятельности студента по своей практической и теоретической значимости относится к одной из фундаментальных проблем возрастной и педагогической психологии, разработка которой непосредственно связана с решением задачи формирования социально-активной личности, добивающейся в деятельности стабильных и эффективных результатов. А в связи с увеличением объема самостоятельной работы студентов, становится ключевым фактором в формировании будущих специалистов. Для нас, как людей, рассчитывающих жить в том недалеком будущем, где будут работать эти самые специалисты, важно понять, какая проблема все-таки является основной, почему академическая самоорганизация многих студентов находится на весьма низком уровне. В своей работе я выделила три взаимосвязанных и взаимокомпенсирующих причины. Теперь, на эмпирическом уровне необходимо выяснить, какая из этих причин встречается чаще всего. Выбирая из разных направлений обучения, я решила остановиться на том, которое, во-первых, мне близко, а во-вторых, является крайне важным для формирования будущего общества и будущего ряда специалистов. Эмпирическое исследование проводилось мной в Новосибирском Государственном Педагогическом университете.

2 Эмпирическое исследование самоорганизации студентов в учебной деятельности

2.1 Методы и организация исследования

Проблема: большой объем самостоятельной работы студентов, предусмотренных современными образовательными стандартами, и неумение студентов организовать свою самостоятельную работу, что в целом ведет к ухудшению качества подготовки специалистов.

Цель исследования – выявить связь между академической самоорганизацией и смысложизненными ориентациями.

Теоретический анализ литературных источников по заявленной проблеме позволил сформулировать гипотезу:

Студент со сформированной позитивной профессиональной Я-концепцией, более ответственно относится к учебе, и более рационально организует ее. При этом его самоорганизация более устойчива.

Для достижения цели и проверки гипотезы использовались следующие методы:

Общенаучный метод: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение и систематизация теоретических и эмпирических данных.

Эмпирический метод: анкетирование, опрос (К. Лэй – общий уровень прокрастинации, Д. Леонтьев – смысложизненные ориентации).

Базой исследования служил ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Выборку исследования составили студенты 3-4 курсов. Всего в исследовании приняли участие 100 человек, из них 80 девушек и 20 юношей, в возрасте от 20 до 23 лет (исключительно 3-4 курс)

Что планировалось выяснить:

1. Как часто студенты откладывают выполнение учебных задач.
2. Какие учебные задачи откладываются чаще всего.

3. Соотношение между значимостью учебных задач и частотой их откладывания.

4. Уровень прокрастинации студентов в целом.

5. Соотношение между уровнем прокрастинации каждого конкретного студента и его локусом контроля.

6. Соотношение между уровнем прокрастинации каждого конкретного студента и разницей в его результатах в шкалах «Цели в жизни» и «Результативность жизни» (большая разница – несовпадение ожиданий и реальности, маленькая разница – совпадение)

7. Соотношение между уровнем прокрастинации каждого конкретного студента и его результатами в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель ОЖ»

8. Проследить связь причин снижения самоорганизации студентов старших курсов (возрастные особенности) и результаты теста СЖО.

Данные методики были выбраны по ряду объективных причин.

Описываю их в порядке проведения.

Как уже говорилось в теоретической части, у нас есть пять функциональных компонентов процесса самоорганизации:

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

Опросник общей прокрастинации Клэрри Лэя как раз ориентирован выяснить, как хорошо умеет студент планировать свои дела («Когда я планирую встречу, то забочусь обо всех деталях заранее» - собственно планирование), Как быстро и как точно оценивает окружающую ситуацию («Я сразу же принимаю решение, когда появляется необходимая мне информация» или «Обычно я принимаюсь за выполнение задачи, как только она возникает» - анализ ситуации), а также как придерживается этого плана («Я часто ловлю себя за

выполнением заданий, которые я должен был сделать ещё несколько дней назад» -самоконтроль), способен ли он ставить перед собой четкие цели и задачи («Мне легко разбить большую и комплексную задачу на маленькие и простые» - целеполагание), как студент оценивает результаты своей деятельности, и как их корректирует («Мне часто необходимо спешить, чтобы выполнить работу вовремя» - самооценка, коррекция).

Следовательно, данный опросник помогает нам оценить уровень самоорганизации студента, в том числе и академической, так как вопросы касаются основополагающей деятельности человека, а у большинства студентов это именно обучение.

Для анализа академической самоорганизации также было проведено небольшое анкетирование, анкета была написана мной самостоятельно. По результатам этой анкеты мы можем выяснить, какие виды академической деятельности студенты откладывают чаще, и зависит ли частота откладывания исключительно от самоорганизации каждого студента или есть еще связь со степенью важности вида деятельности.

Анкету мы можем увидеть в таблице 1.

Таблица 1 – анкетирование откладывания академических задач

| | Всегда | Часто | Иногда | Никогда |
|--|--------|-------|--------|---------|
| Я откладываю подготовку к семинарским занятиям | | | | |
| Я вообще не готовлюсь к семинарским занятиям | | | | |
| Я откладываю подготовку к лекциям | | | | |
| Я вообще не готовлюсь к лекциям | | | | |
| Я откладываю написание рефератов, докладов | | | | |
| Я откладываю подготовку к экзаменам | | | | |
| Я откладываю написание курсовых работ | | | | |
| Я откладываю написание выпускной квалификационной работы | | | | |

Выбор опросника Д. Леонтьева «Смыслоразностные ориентации» был, пожалуй, самым очевидным. Данный выбор определила тема самой работы.

Какие результаты ожидается увидеть?

В первую очередь, я рассчитываю увидеть связь между типом академических работ и частотой их откладывания. Я предполагаю, что чаще откладываются и не выполняются работы, которые реже проверяются на занятиях, то есть подготовка к лекциям. Также, часто может откладываться написание ВКР, но уже по причине большого количества времени на подготовку, когда кажется, что все успеется.

Во-вторых, из выборки 100 человек, я рассчитываю отделить небольшой процент тех, кто обладает высоким уровнем академической самоорганизации. И дальше анализ исследования пойдет по двум путям. Первый – смысложизненные ориентации студентов с высокой академической самоорганизацией, второй – смысложизненные ориентации студентов с низкой академической самоорганизацией. Максимальный результат опросника 100 баллов, минимальный – 20. Разделение происходит таким образом: студенты с результатами опросника из 20 утверждений (есть вариант с 15) менее 60 баллов могут считаться студентами с высоким или нормальным уровнем самоорганизации, это будет нашей первой группой. Если результаты более 50 баллов, студенты «отправляются» во вторую группу.

Далее, для в каждой группе рассматривается связь результатов каждого студента по опроснику общей прокрастинации и опроснику смысложизненных ориентаций. Мы ожидаем увидеть, что в первой группе у большинства опрошенных будут

- 1) высокие результаты в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель жизненных ориентаций»

- 2) высокие результаты в шкале «Локус контроля – я»

Соответственно, во второй группе мы ожидаем

- 1) низких результатов в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель жизненных ориентаций».

- 2) низких результатов в шкалах «Локус контроля – жизнь» и «Локус контроля – я»

3) высоких результатов в шкале «Цели в жизни» и низких результатов в шкале «Результативность жизни».

Результаты разных групп мы можем увидеть в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 - результаты первой группы

| Номер респондента | Высокие результаты в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель жизненных ориентаций» | Высокие результаты в шкале «Локус контроля – я» |
|-------------------|--|---|
| 1 | + | + |
| 3 | + | - |

Таблица 3 - результаты второй группы

| Номер респондента | Низкие результаты в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель жизненных ориентаций». | Низкие результаты в шкалах «Локус контроля – жизнь» и «Локус контроля – я» | Высокие результаты в шкале «Цели в жизни» и низкие результаты в шкале «Результативность жизни». |
|-------------------|--|--|---|
| 2 | + | + | - |
| 3 | + | - | + |

2.2. Результаты эмпирического исследования

По результатам проведенного опроса выяснилось, что студенты в определенной степени склонны откладывать выполнение различных учебных задач.

По результатам анкетирования можно сказать, что

- 52 % опрошенных молодых людей всегда и 23 % часто откладывают подготовку к лекциям;

- 45 % практически всегда и 26 % часто не готовятся к лекциям совсем;

- 37 % всегда и 21 % часто откладывают подготовку к семинарским

занятиям;

- 18 % практически всегда и 23 % часто не готовятся к семинарским занятиям вообще;

- 36 % всегда и 24 % часто откладывают написание рефератов, докладов и подобных работ.

- 21 % всегда и 44 % часто откладывают подготовку к экзаменам;

- 46 % всегда и 22 % часто откладывают написание курсовой работы;

- 62 % всегда и 28 % часто откладывают написание ВКР.



Рисунок 1 – Частота откладывания разных видов учебных задач

Общий уровень прокрастинации по опроснику К. Лэй всех опрошенных студентов составляет 70%. То есть 70% опрошенных имеют низкий уровень самоорганизации. Можно заключить, что большинству студентов свойственно откладывать начало выполнения учебных задач.

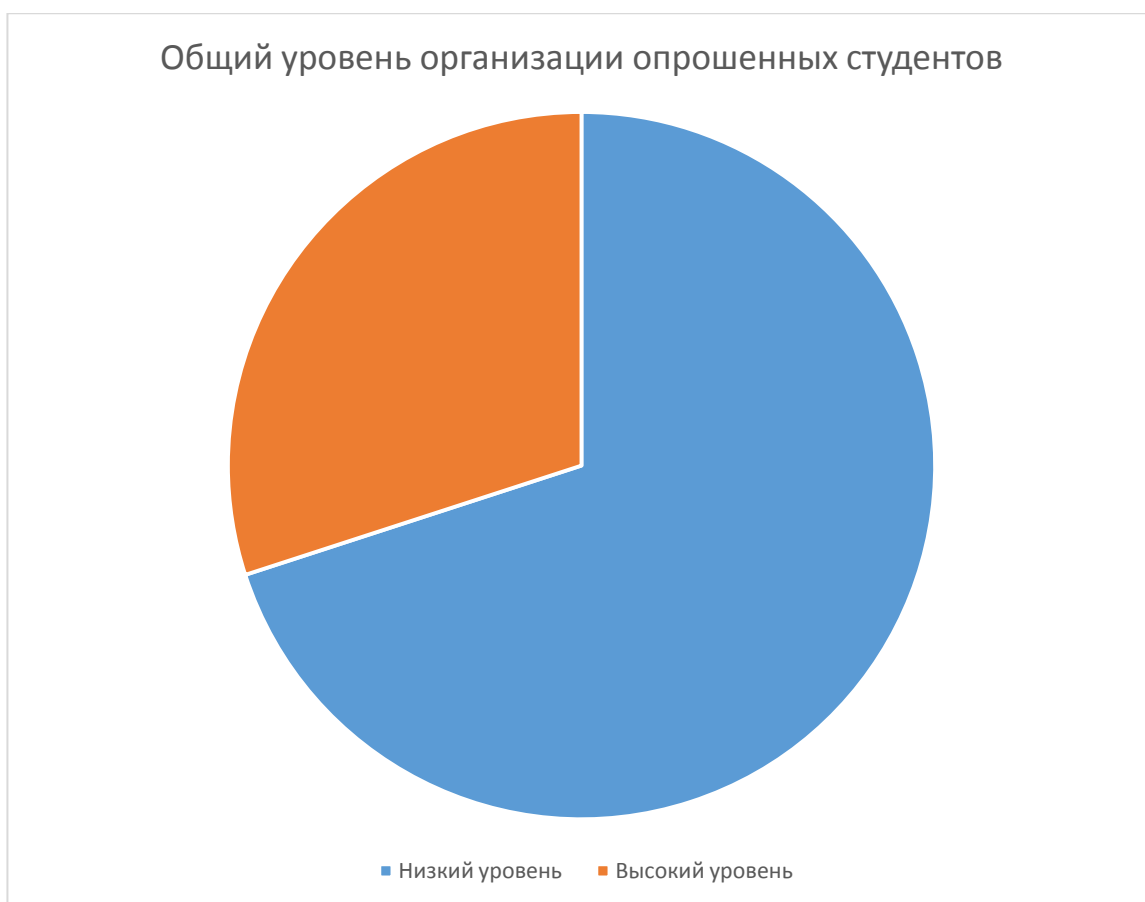


Рисунок 2 – общий уровень прокрастинации

Опросник смысложизненных ориентаций дает результаты по пяти шкалам.

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни).
5. Локус контроля – жизнь или управляемость жизни.

Первое, что нужно сообщить, прежде чем представить результаты: высокий балл по шкале «Локус контроля – я» означает наличие у респондента внутреннего локуса контроля, и высокий балл по шкале «Локус контроля – жизнь» означает то же самое. Низкий, соответственно, означает внешний локус контроля.

Общие результаты опросника смысложизненных ориентаций мы высчитываем таким образом: находим среднее арифметическое значение результатов опроса по каждой шкале. (Выборка 100 человек, значит смотрим результаты всех в первой шкале, складываем, делим на 100, округляем до десятых. И так с каждой шкалой.) И сравниваем получившийся результат с таблицей средних и стандартных отклонений по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам отдельно для мужчин и для женщин в возрасте от 18 до 29 лет (Д. А Леонтьев, 2000). Сравнительный анализ результатов опросника смысложизненных ориентаций мы можем увидеть в таблице 4.

Таблица 4 – сравнительный анализ результатов СЖО

| Субшкала | Среднее значение ± стандартное отклонение | | Результаты тестирования | |
|------------------------|---|------------|---------------------------|--------------|
| | Мужчины | Женщины | Мужчины | Женщины |
| Цели в жизни | 32,90±5,92 | 29,38±6,24 | 30,2 (норма) | 27,4 (норма) |
| Процесс жизни | 31,09±4,44 | 28,80±6,14 | 27,5 (норма) | 27,6 (норма) |
| Результативность жизни | 25,46±4,30 | 23,30±4,95 | 19,1 (ниже нормы на 2,06) | 18,9 (норма) |
| Локус контроля – Я | 21,13±3,85 | 18,58±4,30 | 16,6 (ниже нормы на 0,68) | 15,2 (норма) |

Окончание таблицы 4

| Субшкала | Среднее значение ± стандартное отклонение | Результаты тестирования |
|----------|---|-------------------------|
|----------|---|-------------------------|

| | Мужчины | Женщины | Мужчины | Женщины |
|------------------------|--------------|-------------|---------------------------|--------------------------|
| Локус контроля – жизнь | 30.14±5,80 | 28.70±6,10 | 22,9 (ниже нормы на 1,44) | 21,3 (ниже нормы на 1,3) |
| Общий показатель | 103,10±15,03 | 95,76±16,54 | 90,1 (норма) | 83,7 (норма) |

- результаты по всем шкалам ниже нормы, но в большинстве своем в допустимых пределах;

- в целом результаты девушек по всем шкалам гораздо ближе к норме, чем результаты юношей;

- шкалы, где результаты не вписываются в стандартное отклонение – «Локус контроля – жизнь» у обоих полов;

- шкалы, где результаты не вписываются в стандартное отклонение «Локус контроля – Я» и «Результативность жизни» у юношей;

Диаграммы сделаны без общего показателя ОЖ, чтобы лучше было видно разницу между показателями.

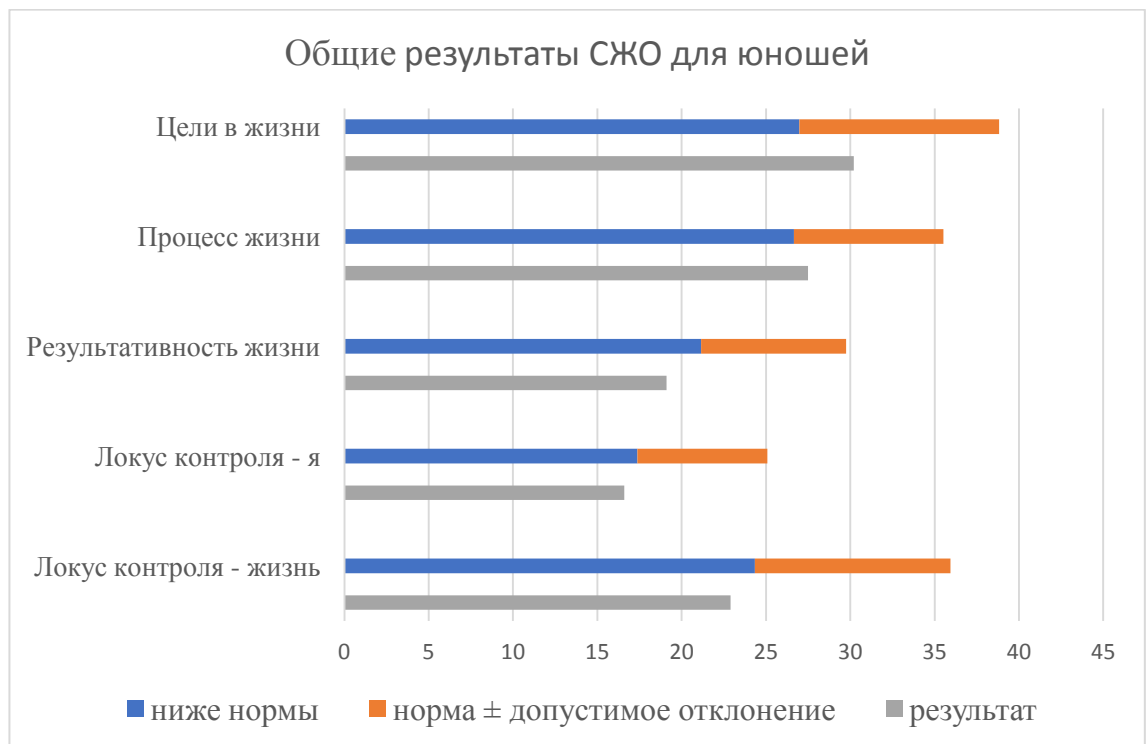


Рисунок 3 – сравнительный анализ СЖО юношей по первым пяти шкалам

Общие результаты СЖО для девушек

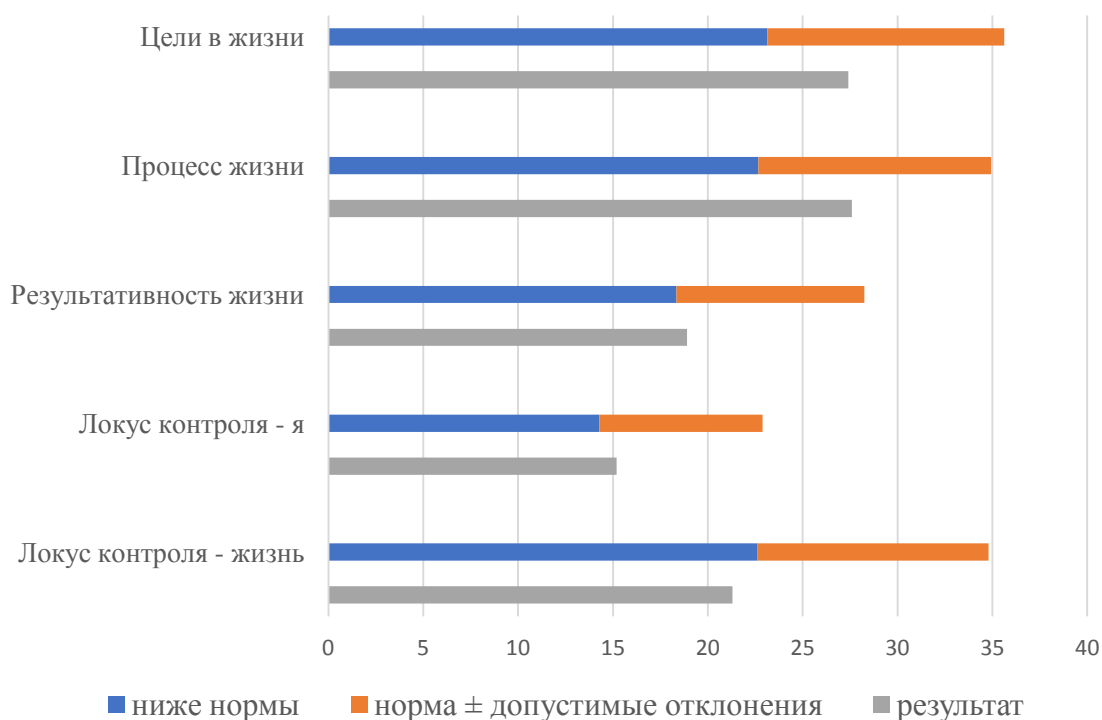


Рисунок 4 – сравнительный анализ СЖО девушек по первым пяти шкалам

Сравнение показателей жизненных ориентаций

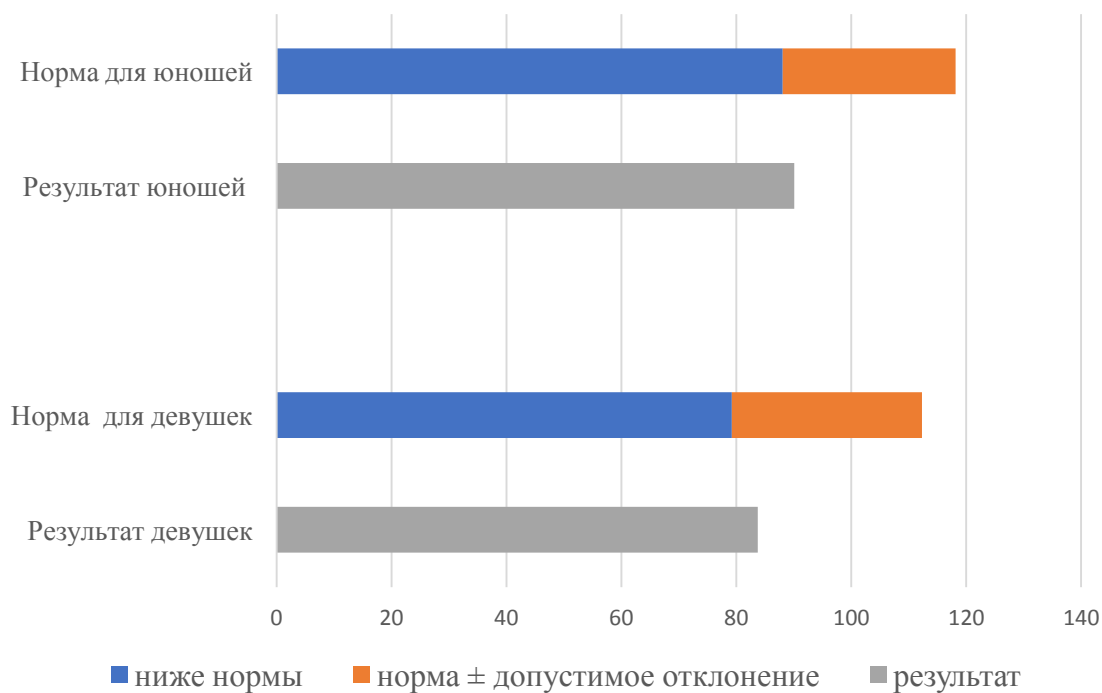


Рисунок 5 – сравнительный анализ показателей общих жизненных ориентаций

Что можно заключить, исходя из этих результатов

1) Большинство представителей данной группы обладают ярко выраженным внешним локусом контроля. Соответственно, неудивительно, что результат по опроснику общей прокрастинации показал такое количество низкой самоорганизации. Как мы помним, готовность нести ответственность за свой выбор, готовность осознано выбирать, просчитывая последствия – это как раз и есть черты наличия внутреннего локуса контроля. А осознанность и самооценивание являются составляющими самоорганизации.

2) Большинство юношей в данной группе не удовлетворены прожитой частью жизни. При этом их устраивает их «сиюминутное» настоящее, но они чувствуют, что не достигли того, чего хотели бы или могли бы.

3) Логично предположить, что одной из причин меньшей удовлетворенности мужского пола в данной группе является тот факт, что они занимаются не тем, что в нашем обществе считается «мужским делом». Так как зачастую на педагогических специальностях юноши оказываются либо случайно (больше некуда идти было) либо по очень сильному зову души (и при этом встречают неодобрение).

2.3 Анализ результатов эмпирического исследования

Связь между результатами анкетирования общей прокрастинации и результатами теста СЖО.

После сравнения личностных результатов тестирования (то есть связи между результатами СЖО студента А и результатами опросника общей прокрастинации студента А), были выявлены такие закономерности.

В группе номер один (высокая самоорганизация)

- у 63 % студентов высокие результаты (то есть результаты в верхних границах нормы) в шкалах «Локус контроля – я» и «Локус контроля – жизнь»;

- у 80 % студентов высокие результаты (то есть результаты в верхних

границах нормы) в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель ОЖ»;

- у 7 % студентов весьма высокие результаты (выше верхней границы нормы) в шкале «Процесс жизни», что может выдавать в них гедонистов, или говорить о том, что в данный момент их жизни они чувствуют себя на высоте. Учитывая высокие показатели других шкал, я склоняюсь ко второму варианту.

- 100 % студентов общий показатель ОЖ в норме.

Во второй группе студентов, у которых есть склонность откладывать выполнение заданий и низкая самоорганизация были выведены такие закономерности.

- у 46 % студентов низкие результаты (ниже нижней границы нормы) результаты в шкале «Цели в жизни»;

- у 21 % студентов весьма высокие результаты в шкале «Цели в жизни». И у 14 из этих 15 человек низкие результаты в шкале «Результативность жизни»;

- у 100 % студентов результаты в пределах нормы в шкале «Процесс жизни»;

- у 89 % студентов низкие результаты в шкале «Локус контроля – жизнь»;

- у 77 % студентов низкие результаты в шкале «Локус контроля – я»;

- у 65 % студентов низкие результаты в шкале «Общий показатель ОЖ»;

- у 52 % студентов высокие результаты в шкале «Цели в жизни» и низкие результаты в шкалах «Локус контроля – жизнь» и «Локус контроля – я».

Соответственно, мы можем сделать вывод, что основные причины низкой академической самоорганизации студента, это:

1. Внешний локус контроля (проблема группы студентов с низкими результатами в шкалах «Локус контроля – я» и «Локус контроля – жизнь»).

2. Неумение реализовать свои планы, правильно оценить обстановку, скорректировать действия (проблема группы с высокими результатами в шкале «Цели в жизни» и низкими в шкале «Результативность жизни»).

3. Отсутствие принятия смысла деятельности (проблема группы с низкими результатами в шкалах «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Общий показатель ОЖ»).

Эти причины встречаются отдельно, но чаще всего в совокупности.

Также мы можем сделать следующие выводы.

Шкала «Процесс жизни» не помогает нам определить степень самоорганизации человека.

Если у студента академическая деятельность является его основной деятельностью, низкий показатель ОЖ может также служить показателем низкой самоорганизации.

Из причин низкой самоорганизации, выделенных в теоретической части, проблемой большей части студентов с низким уровнем самоорганизации и высоким уровнем прокрастинации, является внешний локус контроля. Причем подавляющее количество из них при этом имеет высокие баллы по шкале «Цели в жизни». Это тот тип студентов, который способен раскрыть свой потенциал, если обретет наставника, который и станет его основным внешним локусом.

Вторая по «популярности» причина это отсутствие смыслового принятия своего обучения.

И третья причина низкой самоорганизации – несовпадение целей и результатов, идеального образа с реальным.

Рекомендации.

Отсутствие смыслового принятия своей деятельности в большинстве случаев идет от того, что студент, поступая в ВУЗ не ставит себе целью стать хорошим специалистом в данной области. Его цели обычно – получить диплом о высшем образовании; стать независимым от родителей, уехав учиться в другой город; получить отсрочку от воинского призыва и т. п. Так же, зачастую, в ВУЗ поступают не по собственному выбору, а по настоянию родителей; где предоставляют общежитие; куда прошел по баллам. Естественно, такие цели и мотивы не способствуют формированию грамотного специалиста в любой области.

Таким образом, в перечисленных создающихся условиях уровень самоорганизации студентов страдает, либо отсутствует вовсе. Соответственно, мы можем наблюдать низкий уровень успеваемости и обучаемости.

В большинстве это наносит вред двум группам людей. Самим студентам, которые могли бы распорядиться временем проведенным в ВУЗе для более продуктивных иных занятий, по своему желанию, и тем молодым людям, которые хотели попасть на данную специальность, но не прошли по баллам или по иным причинам и теперь их места заняты не такими заинтересованными людьми.

Но когда дело касается педагогических специальностей, ситуация обстоит куда хуже. Потому что так или иначе университет воспитывает учителей, у которых есть диплом, но нет нужной подготовки, знаний, умений. И тут появляется «недоучитель». Который, вполне возможно, устроится по специальности, будет обучать детей, и это может не привести ни к каким последствиям. А может и привести. Причем к самым разнообразным и в основном негативным последствиям.

Конечно, основной корень этой проблемы – популяризация массового высшего образования. На детей и подростков постоянно идет давление семьи, школы и общества в целом. «Надо получить диплом». Причем обоснования могут быть самыми разными. От «Вот я не получила диплом и вынуждена на такой плохой работе портить себе здоровье» и «Видишь, Петя/Вася закончил университет, сейчас такой успешный человек, все есть» до «Ну должен же хоть кто-то в семье пойти в ВУЗ» и «Все одноклассники твои поступают, чем ты хуже». Обоснований много, суть одна – Надо получить диплом. Не специальность, не профессию. В первую очередь – диплом. А его наличие как бы подразумевает, что ты овладел профессией. Наверное, подразумевает. Этого обычно не уточняют.

Что делать? Остановить родителей? Написать президенту? Вряд ли нам удастся изменить то, что выстраивалось годами. Но ВУЗ может открыть будущим учителям тайну: высшее образование – далеко не залог успешной и

счастливой жизни. Чтобы те, в свою очередь, выполнили возложенную на них цель – научили. Научили подрастающее поколение тому, что важен свой собственный выбор, важно, к чему лежит душа, важно искать себя и найти. А не «получить диплом».

А что делать с теми, кто уже поступил в университет «за дипломом». С теми, кто выполняет задания для галочки и приносит поддельные отчеты по практике? Оставить и дать им возможность выполнить свою цель – отсиживание. Ну, например. «Охачивать» (личный термин Чигановой С. Д.) каждого третьего – непростая работа для количества преподавателей кафедры. Решить проблему разом со всеми. Есть вариант. Чтобы у тех, у кого есть хоть какая-то предрасположенность, есть интерес, они проснулись. А остальные поняли, что это совсем не для них. Сравнительно закрытое пространство. Практика, которую ты не можешь бросить или подделать. Вполне определенные и ясные условия. Детский лагерь. Не по желанию, а обязательный вид практики. 15 человек на усмотрение преподавателя едут в лагерь. Лагерь, специально выбранный кафедрой. Идеальный вариант для проб – Солнечный-1. Они будут рады сотрудничать с кафедрой, потому что им нужны именно студенты с педагогическим образованием. Риски, как и всегда есть. Но при условии обязательной практики на студентов возложится ответственность довести лагерь до конца, и сделать это если не «хорошо», то «нормально». Прохождение летней практики будет залогом возможности оставаться в институте.

Следующий момент. Абитуриент хочет, действительно ХОЧЕТ получить выбранную специальность. Он готовится к поступлению, он видит себя педагогом (в нашем случае), сдает ЕГЭ, и, ухитрившись обойти все преграды в виде давления родителей, вступительного рейтинга и льготников, он поступает именно туда, куда хотел. Проучившись первый год и получив базовые знания, он ждет погружения в профессию, проб, на второй год он получает эту возможность, пробует себя в выбранной роли, и понимает, что это совсем не похоже на его представление о данной профессии. И остальные педагоги,

которых он видит на своих пробах, тоже выглядят не так, как он представлял. Нет того идеального педагога, есть посредственные. А это не то, на что рассчитывал студент при поступлении. Образ рушится, мотивация теряется. Что делать? Уходить либо досиживать, то есть переходить в предыдущую категорию студентов. Как решить эту проблему? Как дать абитуриентам адекватное представление о будущей профессии.

Конечно, было прекрасно решить это на масштабном уровне. Создать дополнительные курсы для учеников 10-11 классов, где будет идти подготовка по различным специальностям. Не только теоретическая, но и практическая, где подростки увидят реальную работу специалистов, и как мучительно проверять тетради, и как после занятий пьют таблетки от головной боли. Увидят по честному, без прикрас.

К сожалению, это вряд ли возможно, по крайней мере в ближайшее время. Взять подобную работу с абитуриентами на себя кафедры не смогут по причине ограниченных человеческих ресурсов и отсутствия доступных баз. Все-таки не каждое учреждение готово все показать и еще дать попробовать подросткам без опыта и образования.

Поэтому, есть возможность работать только с уже поступившими студентами. Чтобы образ не так болезненно рушился, нужно не дать ему закрепиться. По старым стандартам (которые на данный момент действуют в НГПУ) практика начинается чуть ли не в середине обучения. Все это время студент холит и лелеет свой выдуманный образ. По новым стандартам, по которым работает, например, моя кафедра, на практику студентов выпускают практически в самом начале обучения. Ранний отказ от иллюзий дает больше времени на то, чтобы выстроить новый образ себя в будущей профессии.

И, касаясь идеального образа.

Каким бы не видел себя студент в будущем, это все равно будет идеализированный, приукрашенный образ. И здесь этому образу нужна визуальная корректировка. Возвращаясь к проблеме «недопедагогов» - подобные примеры испортят образ будущего педагога и заставят студента либо

снизить планку либо махнуть рукой на идеальный образ, потому что никто не планировал быть посредственностью. Поэтому, студенту нужен учитель, проводник. Который, в первую очередь, честно скажет, что тот-то не педагог. Что на него не стоит ровняться. Проводник, который покажет примером, как надо работать, куда стремиться. Проводник, который позволит студенту совершать пробы с ним на равных.

Какие проблемы сразу же выплывают.

Назвать коллегу плохим педагогом – непедагогично. Быть со студентом на равных – тоже не всегда полезно для педагога. Ну и ограниченность ресурсов, всегда все усложняет.

Как решить? Кто может быть со студентом на равных, не боясь потерять авторитет? Другой студент. Магистрант. У большинства из них уже есть работа, определенные достижения, а главное, они могут быть примером того, каким может стать студент не через неопределенно долгое количество времени, а конкретно через пару лет. Главная часть обучения – самостоятельное обучение. Вот и даем магистру самостоятельную работу со студентами. Сначала с группой, потом, возможно, с одним-двумя. Опять же это и будет воспитывать самоорганизацию и студентов и их «наставника».

Как я вижу решение этих проблем вместе.

Мы не можем работать с корнем всего этого – с общественным давлением. Но мы можем как-то сглаживать ситуацию. То, с чем мы можем работать – мотивация, нехватка базы для проб, наличие посредника.

На самом деле, введение обязательной летней практики в лагере действительно было бы неплохим решением. Один-два опытных магистранта могли бы «вести» группу студентов первого-второго курса, которые потом отправлялись бы в обязательном порядке в лагерь. Чтобы кафедре снять с себя часть забот, связанных с этим, можно объединиться со студенческими отрядами СФУ и создать временный летний ежегодный отряд, тогда большинством организационных вопросов будет заниматься Штаб Студенческих отрядов. На

кафедре останется только обязанность подготовить студентов как водителей, но это тоже большей частью возложится на плечи магистрантов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было посвящено проблеме академической самоорганизации.

Данное исследование помогло установить следующее. Для высокой самоорганизации студенту необходимо иметь внутренний локус контроля или значимого наставника, который будет выступать его внешним локусом контроля. Также важно совершать пробы на самых ранних этапах обучения, чтобы иметь реалистичное представление о своей специальности. И не менее важно личное принятие смысла обучения.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение. Студент со сформированной позитивной профессиональной Я-концепцией, более ответственно относится к учебе, и более рационально организует ее. При этом его самоорганизация более устойчива.

В позитивную профессиональную Я-концепцию входит – принятие смысла обучения, внутренний локус контроля, наличие профессиональной цели, стремление ее достичь.

Студент является очень сложной фигурой сам для себя. Еще не взрослый, уже не ребенок. Со взрослыми «надо» и детскими «должен». Как правило, кризис личностных смыслов происходит где-то перед окончанием школы. Но в наше время университет стал такой неотъемлемой частью жизни и обучения, что воспринимается большинством молодых людей как продолжение школы. Поэтому различные экзистенциальные вопросы («Кто я?» и «Зачем я?») начинают возникать у нынешнего поколения уже в процессе обучения. Первые пару лет, бывший школьник еще «играет» в студента. Вопрос конкретно профессиональных смыслов появляется в период проб своей специальности, которые в большинстве вузов происходят примерно в середине обучения. Поэтому у студентов на третьем-четвертом курсе очень часто падает самоорганизация.

На основе полученных данных были выдвинуты рекомендации по решению проблем самоорганизации студентов на разных уровнях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горшенина Н. В. Самостоятельная работа обучающихся как основа организации образовательного процесса: современные подходы и практики // 2012.
2. Панкратова Г. В. Самостоятельная работа студентов // 2014.
3. Носко И. В. Психология развития и возрастная психология // Владивосток, 2003.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека // Москва: ПСТГУ, 2014.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Москва: Школьная Пресса, 2000.
6. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда // Москва, 2001.
7. Фромм Э. З. Бегство от свободы // Москва: АСТ: Астрель, 2011.
8. STELAZIN Цирк дрессированных демонов имени Корбиниана Бродмана: Прокрастинация [Электронный ресурс] <http://stelazin.livejournal.com/108533.html> , 2014.
9. Чулкова М. А. Смыслжизненные ориентации и особенности их проявления в юношеском возрасте // Челябинск, 2012.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций // Москва: Издательство Московского университета, 1984.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. // Москва: Смысл, С. 487, 2003.
12. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний Дубна: Феникс+. 2002, С. 30.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Москва: 1975.
14. Жучкова С. М. Смыслжизненные ориентации как субъективные составляющие феномена смысла жизни // Личность, семья и общество: вопросы

педагогике и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск: СибАК, 2011.

15. Википедия [Электронный ресурс]
<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>
16. Карловская Н. Н., Баранова Р.А. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью // Психология в вузе. Омск, 2008. - №3, С. 38-49
17. Ищенко О. А. // Воронеж: Воронеж. гос. проф. - пед. колледж. – Воронеж: ВГППК, 2016.
18. Волгин Ю. И. Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы студентов // Воронеж, 2015.
19. Г.Г. Силласте, Е.Е. Письменная, Н.М. Белгарокова Самостоятельная работа студентов: методические рекомендации // Москва, 2013, С. 5.
20. Трегубович Е. Е. Информационно-ресурсный потенциал Интернета как средство организации самостоятельной работы студентов юридических специальностей // Ижевск, 2009, С. 15.
21. Деркач А. А. Акмеологический словарь. // РАГС, 2004.
22. Гузунова Б. А. Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности // Улан-Удэ, 2015, С. 53-58.
23. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-афункциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. – № 1, С. 6.
24. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6.
25. Галеева Е. С. Педагогические механизмы саморегуляция учебной деятельности: теоретико-исторический аспект // Молодой ученый, 2015, №10.

26. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения // Москва: Когито-Центр, 2004.
27. Чепуренко Г. П., Панова Н. В. Смыслы профессиональной деятельности в личностном развитии педагога // 2014, [Электронный ресурс] <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28899-smysly-professionalnoy-deyatelnosti-v-lichnostnom-razviii-pedagoga.html>
28. Т. Г. Маруценко Самостоятельная работа студента: Учебно-методическое пособие // [Электронный ресурс] <http://pandia.ru/text/77/500/50593.php>
29. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов вузов. – Москва: Академия, 2001, 192 с.
30. Змиевская Е.В. Обзор классификаций самостоятельных работ // [Электронный ресурс] http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1075
31. А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова. Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / Москва: «Институт психологии РАН», 2009, С. 334.
32. [Электронный ресурс] http://www.psichology.vuzlib.su/book_o350_page_27.html
33. Ищенко О. А. // Воронеж: Воронеж. гос. проф. - пед. колледж. – Воронеж: ВГППК, 2016.
34. А.Д. Ишков. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. - М.: Издательство АСВ, 2004.
35. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского), Москва: Тривола, 1994.
36. Бернс Р. Б. Что такое Я-концепция (Развитие я-концепции и воспитание) // Москва: "Прогресс", 1986.

37. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис // Психология личности в трудах зарубежных психологов. Санкт-Петербург, 2000.

38. Леонтьев Д.А., Шелобанов Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. / «Вопросы психологии», 2001.

39. Башкова С. А. Представления о будущем современных старшеклассников. // Возможности практической психологии в образовании. / Под ред. Пилипко Н.В., Москва, 2000.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

Таблица А.1 – Анкета «Частота откладывания различных видов учебных задач»

| | Всегда | Часто | Иногда | Никогда |
|--|--------|-------|--------|---------|
| Я откладываю подготовку к семинарским занятиям | | | | |
| Я вообще не готовлюсь к семинарским занятиям | | | | |
| Я откладываю подготовку к лекциям | | | | |
| Я вообще не готовлюсь к лекциям | | | | |
| Я откладываю написание рефератов, докладов | | | | |
| Я откладываю подготовку к экзаменам | | | | |
| Я откладываю написание курсовых работ | | | | |
| Я откладываю написание выпускной квалификационной работы | | | | |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(Обязательное)

Шкала прокрастинации для студентов (К. Лэй)

Шкала студенческой прокрастинации С. Lay состоит из 20 утверждений (десяти прямых и десяти «обратных»), описывающих избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности. Например: «Я не выполняю заданий до тех пор, пока их не нужно сдавать», «Когда близится срок завершения работы, я часто впустую трачу время на другие вещи», «Я часто выполняю задания раньше, чем это необходимо» и т.п.

Испытуемых просят оценить по пятибалльной шкале, насколько характерно для них то или иное поведение:

1 балл – в высшей степени не характерно; 2 балла – в умеренной степени не характерно; 3 балла – нейтрально:

4 балла – в умеренной степени характерно; 5 баллов – в высшей степени характерно.

Подсчитывается общий показатель (сумма баллов), отражающий уровень прокрастинации.

Обработка результатов Прямые утверждения: 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 19.

«Обратные» утверждения: 3, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 20.

Подсчитывается общий показатель студенческой академической прокрастинации, при этом баллы, проставленные респондентом в ответ на «обратные» утверждения, инвертируются, т.е. 5 баллов заменяются на 1 балл, 4 балла - на 2 балла и т.п.

Инструкция. Для описания собственной личности люди могут использовать разные характеристики. Определите, пожалуйста, насколько характерно или не характерно для Вас каждое из следующих утверждений. Для этого используйте пятибалльную систему ответов. Три балла означает ответ

«нейтрально» (утверждение никак Вас не характеризует).

В колонке с правой стороны укажите балл, наилучшим образом характеризующий Вас.

- 1 балл - в высшей степени не характерно;
- 2 балла - в умеренной степени не характерно;
- 3 балла - нейтрально;
- 4 балла - в умеренной степени характерно;
- 5 баллов - в высшей степени характерно.

Таблица Б.1 – Опросник

| | |
|--|--|
| Я часто берусь за выполнение заданий, которые планировал выполнить несколько дней назад | |
| Я не выполняю заданий до тех пор, пока их не нужно сдавать | |
| Когда я заканчиваю читать книгу, взятую в библиотеке, я сразу же возвращаю ее, независимо от указанной даты возврата | |
| Когда наступает время пробуждения, я чаще всего сразу же встаю из постели | |
| Написанное мною письмо может лежать несколько дней, пока я его отправлю | |
| Как правило, я своевременно делаю ответные телефонные звонки | |
| Я редко выполняю вовремя даже те виды работ, которые требуют незначительных усилий, - просто сесть и сделать их | |
| Я, как правило, принимаю решения как можно скорее | |
| Я, как правило, откладываю начало работы, которую нужно выполнять | |
| Мне обычно приходится спешить, чтобы выполнить задание к нужному сроку | |
| Когда я готовлюсь к выходу из дома, я редко спохватываюсь что-нибудь доделывать в последнюю минуту | |
| Когда близится срок завершения работы, я часто впускаю трачу время на другие вещи | |
| Я предпочитаю заранее выходить на деловую встречу | |
| Обычно я берусь за выполнение задания сразу после того, как оно было дано | |
| Я часто выполняю задания раньше, чем это необходимо | |
| Я часто завершаю покупку подарков к дню рождения или Новому году в последнюю минуту | |

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(Обязательное)

Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО), Д. А. Леонтьев

Инструкция к тесту СЖО:

Вам предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача выбрать одно из утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3 в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

Таблица В. 1 – Тест опросника

| | | | |
|--|---|---------|---|
| | Обычно мне очень скучно | 3210123 | Обычно я полон энергии |
| | Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей | 3210123 | Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной |
| | В жизни я не имею определенных целей и намерений | 3210123 | В жизни я имею очень ясные цели и намерения |
| | Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной | 3210123 | Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной |
| | Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие | 3210123 | Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие |
| | Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться | 3210123 | Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами |
| | Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал | 3210123 | Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал |
| | Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов | 3210123 | Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни |

Окончание таблицы В. 1

| | | | |
|--|--|---------|--|
| | Моя жизнь пуста и неинтересна. | 3210123 | Моя жизнь наполнена интересными делами |
| | Если бы мне пришлось подводить сегодня итоги моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной | 3210123 | Если бы мне пришлось сегодня подводить итоги моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла |
| | Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе | 3210123 | Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас |
| | Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство | 3210123 | Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности |
| | Я человек очень обязательный | 3210123 | Я человек совсем не обязательный |
| | Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию | 3210123 | Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств |
| | Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком | 3210123 | Я не могу назвать себя целеустремленным человеком |
| | В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей | 3210123 | В жизни я нашел свое призвание и цель |
| | Мои жизненные взгляды еще не определились | 3210123 | Мои жизненные взгляды вполне определились |
| | Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни | 3210123 | Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни |
| | Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею | 3210123 | Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями |
| | Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение | 3210123 | Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания |

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили). Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) - полюсу ее отсутствия. При подсчете баллов по ключу придерживаются следующего правила: — в восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17. — в нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченных испытуемым. Субшкала 1 (цели в жизни) - 3, 4, 10, 16, 17, 18. Субшкала 2 (процесс жизни) — 1, 2, 4, 5, 7, 9. Субшкала 3 (результат жизни) — 8, 9, 10, 12, 20. Субшкала 4 (локус контроля — Я) — 1, 15, 16, 19. Субшкала 5 (локус контроля — жизнь) — 7, 10, 11, 14, 18, 19. Общий показатель — осмысленность жизни (ОЖ) — все 20 пунктов.

Интерпретация.

Субшкала 1. Цели в жизни. Шкала характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ) будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

Субшкала 2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что

единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Эта шкала – показатель того воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы, по этой шкале — признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Субшкала 3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Шкала отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы — неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Субшкала 4. Локус контроля — Я (Я — хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о ее смысле. Низкие баллы — неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Субшкала 5. Локус контроля - жизнь, или управляемость жизни. При высоких баллах — убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.