

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Ивановский государственный университет»

А. В. ЗОБКОВ, А. С. ТУРЧИН

# САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

Владимир-Иваново 2013

УДК 159,9:37.01  
ББК 88.3:74.00  
378

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор зав. кафедрой  
социальной психологии Ивановского государственного университета  
*И. Р. Сушков*

Доктор психологических наук, профессор зав. кафедрой  
социальной психологии Ярославского государственного  
педагогического университета им. К. Д. Ушинского  
*В. А. Мазилев*

Научный редактор, доктор психологических наук, профессор, заслуженный  
работник высшей школы РФ, зав. кафедрой общей психологии и акмеологии  
Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова  
*Н. П. Фетискин*

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

**Зобков, А. В.**

378 Саморегуляция учебной деятельности : монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Иван. гос. ун-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 251 с. – ISBN 978-5-9984-0383-5.

Рассмотрены теоретические и практические аспекты проблемы учебной деятельности и её саморегуляции в школьный (11-й класс) и студенческий период обучения. Процесс саморегуляции учебной деятельности исследован в рамках субъектно-деятельностного подхода. Дан психологический анализ учебной деятельности. Приведены результаты изучения закономерностей функционирования саморегуляции субъектами образования – учебной деятельности в обозначенные периоды обучения. В результате обследования значительного числа школьников и студентов создана модель саморегуляции учащимися учебной деятельности. Полученные в ходе анализа результаты углубляют существующие представления как об учебной деятельности, так и о категории саморегуляции с позиций системно-субъектного подхода.

Предназначена для психологов, учителей, родителей, преподавателей, аспирантов, студентов и других специалистов, интересующихся психолого-педагогическими проблемами.

Рекомендована для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

Ил. 16. Табл. 6. Библиограф.: 100 назв.

ISBN 978-5-9984-0383-5

УДК 159.9:37.01  
ББК 88.3:74.00  
© Зобков А. В.,  
Турчин А. С., 2013  
© ВлГУ, 2013

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| Введение .....  | 5   |
| Глава 1. Психологическая структура учебной деятельности .....   | 7   |
| 1.1. Понятие об учебной деятельности .....  | 7   |
| 1.2. Особенности учебной деятельности .....   | 15  |
| 1.3. Структура учебной деятельности .....   | 18  |
| Глава 2. Психологические возможности исследования учебной<br>деятельности в школьной и вузовской практике .....   | 48  |
| 2.1. Развитие личности в процессе обучения .....  | 48  |
| 2.2. Психологические особенности учебной деятельности<br>школьников-старшеклассников и студентов .....  | 54  |
| 2.3. Субъектно-деятельностный подход к обучению и управлению<br>процессом усвоения знаний и умений учащихся .....   | 60  |
| 2.4. Психологические особенности личности и их выявление в ходе<br>освоения содержания учебной деятельности .....   | 71  |
| Глава 3. Психологический подход к вузовскому обучению студентов .....   | 76  |
| 3.1. Текстовая деятельность в структуре профессиональной<br>подготовки студентов – будущих психологов .....   | 76  |
| 3.2. Понимание как условие эффективного обучения работе<br>с текстами .....   | 84  |
| 3.3. Особенности обучения работе с текстом на материале<br>психологии .....   | 107 |
| Глава 4. Психологические механизмы саморегуляции учащимися<br>юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа<br>обучения .....                              | 113 |
| 4.1. Структура и динамика объективно-психологических проявлений<br>саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной<br>деятельности в период смены типа обучения ..... | 113 |
| 4.2. Качества личности учащихся, обеспечивающие разработку<br>стратегии самовоспитательной работы .....   | 139 |
| 4.3. Роль ценностей в саморегуляции субъектом учебной<br>деятельности .....   | 145 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4. Динамика структурных компонентов механизма саморегуляции учащихся юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа учебной деятельности.....        | 149 |
| Глава 5. Структура и динамика саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе .....   | 164 |
| 5.1. Психологические механизмы саморегуляции студенческой молодёжью учебно-профессиональной деятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.. | 165 |
| 5.2. Роль мотивации в психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на разных этапах обучения их в вузе .....                             | 175 |
| 5.3. Роль самооценочного компонента в саморегуляции студенческой молодёжью учебной деятельности на разных этапах обучения их в вузе .....                            | 178 |
| 5.4. Динамика качеств личности студента, участвующих в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности .....  | 181 |
| 5.5. Саморегуляция субъектами образования учебно-профессиональной деятельности с учётом индивидуально-типологических свойств личности студента.....                  | 183 |
| 5.6. Психологическая модель саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности .....  | 191 |
| 5.7. Функционально-динамическая психологическая модель саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности .....   | 195 |
| Заключение .....   | 199 |
| Библиографический список.....  | 201 |
| Приложения .....   | 210 |

## **ВВЕДЕНИЕ**

На современном этапе социально-экономического и политического развития нашего общества возрастают требования к личности, что, в свою очередь, диктует необходимость дальнейшего совершенствования процесса подготовки подрастающего поколения к жизни и труду.

Сегодня особую значимость приобретают исследования проблемы саморегуляции субъектами образования юношеского возраста учебной деятельности, изучение регуляторных психологических механизмов, обеспечивающих раскрытие потенциальных возможностей личности в деятельности, стимуляции ее внутренней и внешней активности.

Необходимость повышения готовности психологической науки в деле научного обеспечения процессов формирования личности с активной жизненной позицией, самостоятельной и инициативной молодёжи, способной к адекватной саморегуляции своего поведения и деятельности, отчетливо осознается ведущими отечественными психологами (К.А. Абульханова, Ш.А. Амонашвили, А.Л. Журавлёв, О.В. Дашкевич, Ю.М. Забродин, В.А. Зобков, М.М. Кашапов, О.А. Конопкин, В.А. Мазилев, В.А. Моросанова, Н.В. Нижегородцева, А.К. Осницкий, В.П. Позняков, А.О. Прохоров, Е.А. Сергиенко, И.Р. Сушков, Н.П. Фетискин, Е.В. Шорохова, В.Д. Шадриков и др.) и становится реальной практической задачей.

Определенные успехи в решении научных и научно-прикладных вопросов саморегуляции человеком деятельности в различных областях психологии (выделение определенных условий воспитания, особенностей направленности личности, оказывающих влияние на саморегуляцию учащимися учебной деятельности (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.), субъективных факторов повышения производительности труда (Ю.М. Забродин, О.А. Конопкин, В.А. Моросанова, А.К. Осницкий, Б.Ф. Ломов, Н.П. Фетискин, В.Д. Шадриков и др.) не должны заслонять нерешенных вопросов в психологии саморегуляции субъектом учебной деятельности.

На наш взгляд, рассмотрение психологических закономерностей саморегуляции субъектами образования юношеского возраста учебной деятельности связано с повышением продуктивности и эффективности деятельности человека в сфере познания, общения и труда.

Следует подчеркнуть, что особую значимость данная проблема приобретает для решения индивидуально-типологического подхода в теории и практике обучения, так как учитель-педагог в учебно-воспитательной ра-

боте сталкивается с различными проявлениями личности учащегося и применением тех или иных, часто необоснованных, приемов педагогического воздействия.

В монографии особый акцент сделан на анализе учебной деятельности (определение, особенности, структура, формирование), а также на научно-исследовательских данных процесса саморегуляции субъектами образования юношеского возраста учебной деятельности.

При анализе проблемы учебной деятельности авторы руководствовались несколькими принципами, которые так или иначе определяют профессиональную состоятельность человека на педагогическом поприще.

1. Принцип социальной ответственности. Выбирающий профессию педагога берет на себя ответственность за того, кого будет учить. Просто любить детей оказывается недостаточно. Утверждение Антуана де Сент-Экзюпери «мы в ответе за тех, кого приручили» расшифровывается с позиции субъектно-деятельностного подхода следующим образом: только организуя самостоятельную деятельность учащегося по решению учебных задач и общаясь с ним как с субъектом учебной деятельности, учитель-педагог становится Учителем.

2. Принцип личностного подхода к обучению и воспитанию. В каждом учащемся следует видеть саморазвивающуюся личность, уважать которую можно, если по-настоящему интересоваться его проблемами. Это требует развития всех видов рефлексии (личностной и деятельностной), что не может быть достигнуто без постоянного самосовершенствования как в области содержания учебного предмета и методики его преподавания, так и в области психологии развития и педагогической психологии.

3. Принцип гуманизации образовательного процесса. Учащийся не может сразу стать равноправным участником образовательного процесса, но учитель-педагог может и обязан сделать его таковым, если будет реализовывать принципы развивающего обучения.

4. Принцип профессиональной компетентности и одновременно защищенности педагога. Если учитель не знает, в каких единицах можно измерить его деятельность, то он оказывается беспомощным в случае необходимости обобщить свой опыт или дать интерпретацию психологических фактов, зафиксированных на его уроке коллегами. Это возможно, если он владеет приемами анализа психических состояний учащихся на уроке и, в первую очередь, с позиции субъектно-деятельностной теории учения может дать оценку тому, как учится отдельный учащийся и класс в целом, как выполняет на уроке свои функции учащийся.

# Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1. Понятие об учебной деятельности

Термин «учебная деятельность» относительно не нов в психологии и педагогике. Уже в 40-х годах прошлого столетия им пользовались достаточно активно. Можно сослаться на работы С.Л. Рубинштейна [76; 77]. Тем не менее, систематическое изучение учебной деятельности было предпринято только в 60-е годы. И, более того, первые попытки как-то фундаментально исследовать, проанализировать этот вид деятельности человека встретили довольно скептическое отношение. Оно было обусловлено тем обстоятельством, что в отличие от труда, игры учебная деятельность представлялась достаточно искусственной конструкцией.

Как известно, обучение подразделяется на преподавание (деятельность педагога-учителя, преподавателя, тьютора и т.д.) и учение (деятельность обучающегося). Учение рассматривается как процесс (деятельность) по овладению новым опытом – привычками, умениями, навыками, знаниями. Часто используется и другой термин как синоним – учебная деятельность.

Здесь необходимо оговорить, что есть и другие подходы в педагогике и психологии, различающие эти два понятия. При этом учение рассматривается как более общее понятие – как приобретение любого нового опыта вообще – не только в процессе целенаправленной учебной деятельности, но и попутно, в процессе осуществления других видов деятельности, например, в процессе труда любой человек также приобретает какой-то новый опыт, выполняя свою работу все лучше и лучше. Человек чему-то учится и научается в игровой, трудовой и иных видах деятельности. Деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности.

Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и последователи их научной школы [18-21; 98 и др.] ввели более узкое значение понятия учебной деятельности, когда учебная деятельность рассматривается лишь в смысле деятельности по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем. Все остальные компоненты процесса учения эти авторы называют «учебными ситуациями».

Д.Б. Эльконин конкретизирует понятие учебной деятельности как ведущей следующими характеристиками: через нее происходит основные отношения ребенка с обществом; в ней осуществляется формирование как основных, так и отдельных психических процессов [98].

В процессе собственно учебной деятельности человек воспроизводит не только знания, умения, навыки, но и саму способность учиться. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала.

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, понимаемые как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Это отличает учебную деятельность от других, в которых человек вначале сталкивается с чувственно-конкретными образами предметов и явлений действительности. В учебной деятельности он сразу имеет дело с выделенными и открытыми другими людьми теоретическими понятиями или внутренней основой фактов и явлений. Поэтому в учебной деятельности должно происходить *восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному*. Такой способ мышления требует выделения генетически исходного основания или сущности исследуемого объекта, "клеточки", из которой можно логически вывести все многообразие конкретных знаний или способов действий.

Результатом освоения учебной деятельности должно стать формирование теоретического сознания и мышления в противовес мышлению эмпирическому, стихийно формирующемуся в разных видах деятельности и в учебной работе. Последнее не позволяет проникать в сущность процессов и явлений, поскольку связано с конкретными ситуациями, с частными случаями. По сути, учебная деятельность имеет в качестве предмета исходный образ мира, который уточняется и обогащается в ходе познавательных действий. Своеобразие ее заключается в том, что в процессе ее осуществления учащийся усваивает не знания вообще, а теоретические, то есть научные знания – систему научных понятий в их закономерных связях. Это сближает для него предмет учебный с предметом соответствующей науки. Парадокс состоит в том, что предмет науки осваивать легче, поскольку он дается «сразу правильно» – в развитии, в динамике. Предмет учебный обычно планируется с оглядкой на дидактический принцип доступности. Это создает массу затруднений и для учителя, и для учащихся, поскольку знания надо усваивать постепенно, последовательно, постоянно эксплуатируя память. Согласно идее П.П. Блонского, память находится в



центре сознания ребенка-дошкольника. В центре сознания младшего школьника находится иная высшая психическая функция – теоретическое, или логическое мышление.

Содержание учебной деятельности в психологической литературе может характеризоваться как на уровне действий, так и на уровне компонентов. В первом случае выделяют действия ориентировочные, исполнительные и контрольные.

На уровне компонентов в состав учебной деятельности включают учебные мотивы, цели, задачи, действия и операции.

Переход к обучению школьного типа принципиальным образом меняет систему жизнедеятельности ребенка. Для дошкольника существуют две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», связанные между собой игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на взаимоотношения ребенка и его родителей, так же как и на отношения в детской группе. Эти отношения существуют и развиваются параллельно и имеют иерархические связи. Поэтому воспитатель обязан учитывать такой фактор, как внутрисемейное благополучие (неблагополучие) ребенка-дошкольника.

При переходе в школу эта система отношений дифференцируется, а именно: добавляется новая подсистема «ребенок – учитель», становящаяся в центре практически любой ситуации, связанной у ребенка со школой. От того, как он учится, зависит очень многое в его жизни, в его оценивании близкими взрослыми. Через эту подсистему ребенок впервые сталкивается с необходимостью учета в своем поведении требований (и весьма жестких) со стороны общества. Учитель выступает носителем этих общественных требований (эталонов), знающим правила построения жизнедеятельности ребенка и следящим за неукоснительным их соблюдением. Г. Гегель, в частности, полагал, что переход ребенка в разряд школьника – это есть приведение его к общественной норме, так как в школе существует свод правил, общий для всех. Норма (правило) может быть подорвана и изнутри, если учитель допускает избирательное лояльное отношение к одним и «принципиален» при оценивании других. Он должен быть максимально объективен в оценках качества ответов всех детей, тем более что и домашняя жизнь младшего школьника (прежде всего эмоциональная сторона) во многом зависит от школьных успехов и неудач.

Социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Конечно, и в жизнедеятельности старших дошкольников есть элементы

учебной деятельности, но ведущей является игра. В младшем школьном возрасте игра уступает роль ведущего вида деятельности и сохраняется в качестве дидактического средства. И взрослые, и дети знают, что в школе учатся, пишут, считают, то есть выполняют учебную работу. Но это не всегда совпадает с учебной деятельностью, поскольку она непосредственно направлена на усвоение культуры и науки, на "присвоение основ общечеловеческой культуры" (В.В. Давыдов). Предметы науки и культуры абстрактны. Ими трудно манипулировать в практическом предметном плане, поэтому необходима система специальных умений, связанных с развитием высших психических функций (памяти, мышления, воображения), чему и отвечает теория развивающегося обучения.

Теория развивающегося обучения начала формироваться в 1970-е годы в работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Наиболее фундаментально эта проблема изложена в трудах В.В. Давыдова.

Следует отметить, что впервые идею развития выдвинул швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827), который писал, что стремление к развитию заложено в человеке от рождения. И.Г. Песталоцци разработал теорию элементарного образования и впервые соединил обучение с производительным трудом.

Основой теории развивающегося обучения считается вопрос о соотношении обучения и развития, по которому сложились три точки зрения. В основе первой концепции лежит идея о независимости развития от обучения. Вторая наука основывается на том, что обучение и есть развитие. В третьей сделана попытка преодолеть крайности первых двух путем простого их совмещения: развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, а само обучение считается тождественным развитию.

Но еще Л.С. Выготский указывал на правильное соотношение обучения и развития – обучение должно направлять развитие и идти впереди развития, а обучать ребенка надо в «зоне ближайшего развития».

Опытно-экспериментальную проверку этой идеи провели научные коллективы под руководством Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. В результате были разработаны принципы развивающегося обучения детей младшего школьного возраста: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп изучения материала; осознание школьниками самого процесса учения.

Развивающее обучение особенно способствует развитию таких психических процессов, как наблюдение, внимание, мышление.

Дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в концепциях формирования продуктивного (творческого) мышления З.И. Калмыковой, творческой учебной деятельности Л.М. Фридмана, мыслительных операций творческого развития личности А.К. Дусавицкого и др.

В концепции развивающего обучения под учебной деятельностью понимается не любая деятельность, которая происходит во время урока, а лишь та, которая нацелена на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретического знания [18].

Таким образом, данная теория не дает нам полного описания учебной деятельности и ее компонентов, а лишь констатирует тот факт, что обучение и развитие – процессы взаимосвязанные, где доминирующую позицию занимают процессы обучения.

Психологический механизм развивающего обучения в общем виде был раскрыт Л.С. Выготским на примере развития высших психических функций. Вначале обучающий посредством общения и других средств организует деятельность обучаемого, адекватную целям обучения. Обучаемый первоначально выполняет эту деятельность как совместную и распределенную. В процессе овладения содержанием этой деятельности происходит сокращение, свертывание некоторых операций. Деятельность становится внутренней и свернутой деятельностью обучаемого, то есть «присваивается».

Знания, умения и навыки, а также представления и понятия – это не физические предметы, которые можно переложить или переместить из сознания взрослого в сознание ребенка. Они могут возникнуть в сознании последнего лишь как следствие его собственной деятельности. Их нельзя навязать. Они могут быть получены в результате проявления собственной активности учащегося. Проявление активности только со стороны учителей создает одну видимость учения. Часто в педагогической практике вместо самостоятельной деятельности ученика в процессе урока присутствует ее имитация, создающая иллюзию учебной деятельности (при этом «мерилом работы считают усталость», а отнюдь не степень освоенности учебных действий).

Отрицательные характеристики интеллектуальных возможностей и познавательной активности учащихся педагоги дают весьма дифференцированно. Все они так или иначе характеризуют следствие неправильной

организации обучения, при котором возможны три основных принципиальных нарушения, допущенных учителем:

1) не соблюдается принцип «достаточности условий» (П.Я. Гальперин), то есть не обеспечивается активное включение ребенка в процесс решения учебных задач;

2) не стимулируется сверхнормативная или надситуативная активность ребенка, то есть не поощряется использование нестандартных приемов и способов решения задач;

3) не обеспечивается психологическая защищенность обучаемых. Не удивительно, что одним из наиболее часто регистрируемых школьных страхов до сих пор остается «страх оценки и отметки».

В традиционной дидактике так называемое «активизирующее» обучение характеризуется следующим образом.

Обучение должно осуществляться как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки. Обучающий, прежде всего, стимулирует активность обучаемого по достижению заранее поставленной цели, то есть управляет ею, создавая для проявления этой активности необходимые условия, направляет и контролирует ее, но сам процесс формирования знаний, умений и навыков происходит лишь в результате совпадения его собственной активности и активности обучаемого.

Отличия традиционного подхода к преподаванию от обучения, построенного в соответствии с 3-м типом, ярко выступают в процессе экспериментального обучения на материале самых различных предметов. В 60-80-х годах XX века в работах Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и их сотрудников были сформулированы принципиальные положения дидактических систем развивающего обучения:

1) усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями. Последние выводятся самими учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы;

2) знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;

3) при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически ис-

ходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;

4) это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде;

5) учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно;

6) учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в теоретическом плане к выполнению их в практическом плане и обратно.

Целесообразно дать некоторые пояснения этих теоретических положений, поскольку в практике массовой школы их внедрение сопровождалось типичными ошибками педагогов.

1-е положение: неподготовленное введение теоретических понятий в процесс первоначального обучения породило явление, обозначенное в педагогической публицистике как «формализм в знаниях». Первоклассники заучивали буквенные обозначения алгебраических выражений, эксплуатируя память, а не элементарное логическое мышление. Для заполнения возникшей «пустоты» пришлось использовать графические средства, разъяснять содержание математических отношений наглядно, с помощью отрезков.

2-е положение: истоки еще одного затруднения педагогов мы можем проиллюстрировать на основе разъяснения, данного нам лично И.И. Ильясовым по поводу специфики решения задач методом «восхождения от абстрактного к конкретному». Если не знать, что первым действием, по сути предваряющим «восхождение», является решение конкретной частной задачи, в ходе которого производится поиск способа ее решения, т.е. «нисхождение» к способу решения, то можно посчитать, что формула «восхождения» соответствует традиционной дидактике. Только после осознания способа решения конкретной задачи и проверки этого способа решения как общего для задач некоторого типа (на второй задаче), можно говорить о восхождении от абстрактного к конкретно-типовому.

3-е положение предполагает переход учащихся к теоретическому анализу, которому, как показал наш эксперимент по обучению младших школьников работе с моделями, надо специально учить, используя задачи разных типов.

4-е положение об использовании моделирования мы уже пояснили выше. Моделирование – это сложная деятельность. Для того чтобы перевести его на уровень действия, необходимо выполнить специальное формирование его психологического содержания в полном составе действий и операций.

5-е и 6-е положения, по сути, иллюстрируют способы проверки развивающего эффекта в обучении, но они достижимы лишь на основе полноценно освоенного содержания учебной деятельности.

Чтобы осуществлять управляемое формирование системы основных понятий и на этой основе воспитывать полноценные умственные действия (общие учебные умения), необходимо вооружить учащихся адекватными усваиваемому содержанию методами, средствами, «орудиями» познавательной деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву, эффективное усвоение возможно лишь через активную деятельность (самодеятельность) учащегося при конструктивном взаимодействии с другими людьми в ходе этой деятельности [54]. Воздействие знаний само по себе не способно вызвать у ребенка адекватных действий по выявлению знаний об этих предметах. Этими действиями он должен овладеть под руководством компетентного взрослого. При этом задача выполнения действия состоит не в повторном выполнении образца, что лишь обеспечивает его понимание. Усвоить действие – это значит суметь использовать его для преобразования нового материала и заново получить из этого материала заданный продукт. Выполняя действия с предметами и их заместителями (моделями), учащиеся получают знания об этих предметах, а сами действия при этом усваиваются и становятся умениями, а затем по мере автоматизации и навыками. Поэтому «предметные» действия учащихся, часто называемые учебными, составляют ведущее и решающее звено усвоения.

Теория учебной деятельности исходит из учения Л.С. Выготского об отношении обучения и развития: обучение ведет за собой развитие. Ведущая роль в развитии отводится содержанию усваиваемых знаний. У учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент.

Из этой теории вытекает дедуктивно-синтетическая логика построения учебного процесса, когда усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями. Причем учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане (попытки

«перепрыгивать» этапы усвоения обычно ни к чему хорошему не приводят). По мнению сторонников данной теории, это является важнейшим путем формирования теоретического мышления учащегося как важной способности творческой личности. Оппоненты авторов теории учебной деятельности указывают на абсолютизацию дедуктивно-синтетического пути познания и умаление роли индуктивного метода обучения.

Современная дидактика не принимает такую узкую трактовку знаний только как элемента деятельности. Здесь не учитывается, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации, хранящейся в книгах, базах данных ЭВМ, на сайтах Интернета и т.д.

В дальнейшем изложении учение и учебная деятельность будут рассмотрены как синонимы. Учение, учебная деятельность, может быть целенаправленной, ведущим видом деятельности в тот или иной момент времени, а может быть сопутствующей деятельностью, когда ведущим видом деятельности будет другая деятельность, например труд.

Таким образом, понятие «учебная деятельность» не имеет однозначной трактовки, в литературе учебная деятельность рассматривается преимущественно в трех аспектах: 1) как совместная деятельность педагога и ученика, 2) как самостоятельная деятельность ученика и 3) как деятельность ученика, направляемая педагогом. В данной работе мы придерживаемся второй точки зрения.

## **1.2. Особенности учебной деятельности**

В учебной деятельности выделяются следующие особенности.

1. Учебная деятельность направлена на освоение других видов человеческой деятельности – практической, познавательной, ценностно-ориентировочной, эстетической и др., а также на овладение самой учебной деятельностью. Тот факт, что учебная деятельность направлена не на овладение знаниями, как это традиционно считается, не на овладение основами человеческой культуры в широком смысле (современный подход), хотя, это необходимые, безусловно, компоненты, а в основном на овладение различными видами деятельности, необходимо подчеркнуть особо. Поэтому умения, определяемые как способности выполнять ту или иную деятельность (и действия), являются высшей, конечной целью учебной деятельности.

2. В отличие от подавляющего большинства других видов человеческой деятельности – практической, научной, художественной и т.д., где де-

тельность направлена на получение «внешнего» по отношению к субъекту результата – материального или духовного – учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д. Конечно, в любой человеческой деятельности есть рефлексивные компоненты, обращенные «на себя». Но это лишь компоненты, в целом же деятельность – практическая, научная и т.д. обращена «вовне», на внешний результат. Учебная же деятельность направлена «на себя».

3. Учебная деятельность всегда инновационна. Поэтому она исключительно трудна для обучающихся. Деятельность обучающегося постоянно направлена на освоение нового для обучающегося опыта.

4. Парадоксальность учебной деятельности заключается в том, что, хотя она постоянно инновационна, но цели ее чаще всего задаются извне: учебным планом, программой, учителем и т.д. Исключение составляют, пожалуй, только взрослые обучающиеся, у которых учебная деятельность, как правило, осознанно направлена на решение конкретных проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни.

Точно также свобода выбора обучающегося в младшем школьном и подростковом возрасте ограничена и постепенно расширяется в процессе взросления: школьник до окончания основной школы может выбирать лишь элективные курсы или образовательные программы в рамках дополнительного образования. И лишь по окончании основной школы он может выбирать дальнейшую образовательную траекторию: профессиональное училище, колледж, профильные классы средней школы и т.д. Некоторые авторы вообще не признают у обучающегося возможности собственного целеполагания.

Парадокс этот – инновационность учебной деятельности и в то же время ограниченность свободы воли и отсутствие или ограниченность собственного целеполагания у обучающегося в ней – трудно разрешим. Тем не менее, он составляет одну из острых проблем современной психологии и педагогики, ведь обучающийся, привыкший действовать «по указке», в дальнейшем по окончании той или иной ступени образования и переходе к профессиональной деятельности зачастую в условиях свободы выбора теряется, он несамостоятелен и безынициативен.

5. Влияние на учебную деятельность возрастной сензитивности – присущих определенному возрасту учащегося оптимальных периодов раз-



вития психологических и физиологических свойств и качеств личности. Преждевременное или запаздывающее к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным.

Кроме того, существенное влияние на учебную деятельность оказывают возрастные кризисы, определяемые границами стабильных возрастов.

К сожалению, за исключением, пожалуй, дошкольного образования, при организации учебного процесса в школе, в профессиональных образовательных учреждениях ни периоды возрастной сензитивности, ни возрастные кризисы обычно не учитываются.

6. В ходе онтогенеза обучающийся последовательно осваивает способы деятельности, свойственные организационным типам культур, сформировавшимся в филогенезе в процессе общественно-исторического развития человечества: традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической. Причем, важно подчеркнуть, что эти типы организационной культуры не заменяются одну на другую, а наличествуют одновременно, параллельно.

7. В различные исторические эпохи при разных ведущих типах организационной культуры существуют принципиально разные обучающиеся. Точно так же изменяются в ходе общественно-исторического процесса системы принятых в обществе взглядов на учение, обучение и образование («образовательные парадигмы»), которые обуславливались, в частности, с одной стороны, ведущими типами организационной культуры в обществе, с другой – степенью массовости образования, его постепенно расширяющейся доступностью для все более широких кругов населения.

Учение признается одним из ведущих видов деятельности. Когда мы говорим о теории усвоения, то имеем в виду те общие закономерности, по которым происходит преобразование социального опыта в опыт индивидуальный. Его особенность состоит в том, что при выполнении деятельности учения у индивида нет других целей, кроме усвоения социального опыта. Этим отличается учение от других видов ведущей деятельности.

Своеобразие деятельности учения состоит в том, что ее прямой продукт (в терминологии Я.А. Пономарева) непосредственно не пополняет общественного богатства. Вторая существенная черта – это своеобразие потребности, которой отвечает учение, поскольку направлено на удовлетворение познавательной потребности. Познавательная потребность, кроме учения, может реализоваться также в исследовательской деятельности. Но исследовательская деятельность не только (а иногда и не столько) направ-

лена на удовлетворение познавательной потребности, но и получение нового знания, которого раньше не было в социальном опыте. В силу этого исследовательская деятельность может быть рассмотрена как вид трудовой деятельности.

### **1.3. Структура учебной деятельности**

Учебная деятельность, по утвердившейся в отечественной педагогической психологии традиции, включает ряд основных компонентов (разные авторы склонны придавать им неодинаковое значение): учебную задачу, учебное действие, действие контроля, действие оценки. Наиболее полно состав действий, входящих в ее структуру, исследован сторонниками теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Центральное место в структуре учебной деятельности занимает учебная задача. Л.Ф. Обухова [66] считает, что это то, что ученик должен освоить. Обычная (типовая) задача может выступить в качестве учебной, если в ходе ее решения ученик ориентируется на существенные (сущностные, инвариантные) отношения, выделяет и осознает способ и средства решения и оценивает способ как удачный / неудачный, рациональный / рутинный, единственный / один из вариантов и т.д.

В исследованиях, выполненных в русле деятельностного подхода, особое значение придается формированию учебных действий, прежде всего ориентировочных, то есть действий, которые ребенок производит, чтобы обнаружить свойства изучаемого предмета. Они соотносятся как с формой, так и с содержанием учебного материала. Именно в их освоении и последующем свертывании, преобразовании открывается возможность «выигрыша времени».

И.И. Ильясов выделяет исполнительные действия двух уровней. К учебным действиям первого уровня он относит:

- а) уяснение содержания учебного материала;
- б) обработку учебного материала [42].

Состав учебных действий на втором уровне зависит от того, сообщаются ли знания «в готовом виде» учителем, выводятся ли они из содержания, сообщенного им, или же добываются в процессе самостоятельного поиска. Действия по обработке учебного материала могут состоять в заучивании, выполнении упражнений, поэтапной отработке и интериоризации.

Точно так же следует относиться к формированию контрольных действий. Они должны выполняться правильно и постепенно интериоризовываться.

Центральным понятием в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова является учебная задача [18, 19, 98]. Учебная задача решается посредством следующих учебных действий: 1) принятия учебной задачи; 2) преобразования ситуации, входящей в такую задачу; 3) выделения «клеточки» (генетического основания); 4) моделирования; 5) решения на модели; 6) решения типовых задач; 7) контроля; 8) оценки.

Первое действие, а именно принятие учебной задачи, демонстрирует отношение к задаче как к учебной или конкретно-частной. В первом случае принять означает начать анализировать текст или реальность. В противном случае ребенок просто начинает действовать с теми условиями или данными, которые относятся к числу «сильных», ярких, но отнюдь не сущностных признаков. Во втором случае место содержательного анализа занимают пробы и ошибки.

Преобразование информации, как отмечал еще С.Л. Рубинштейн, обосновывая формулу «анализ через синтез», означает, что по ходу предварительного анализа ребенок уже производит некоторые обобщения и выделяет сущностные отношения (сущности более высокого порядка), то есть относится к решению задачи творчески. При этом и образное мышление может сыграть положительную роль, поскольку нужно воссоздать, представить ситуацию задачи.

Память учащегося не может удержать все. Именно поэтому и строится модель, фиксирующая основные составляющие задачи (известное, неизвестное и искомое, которое в типовых задачах часто совпадает с неизвестным). Моделирование признается центральным действием в составе учебной деятельности не случайно. Именно в ходе построения модели, решения задачи на модели и последующей проверки (соотнесение результата решения, выполненного на модели, с текстом) и формируются те психические новообразования, которые делают ребенка школьником (теоретическое мышление, произвольность и владение средствами). Кстати, как показывает наш опыт и опыт других психологов, работавших под руководством Н.Г. Салминой [78], моделирование – это все-таки специфическая деятельность. Из этого вытекает простая истина: сколько его ни называй действием, оно таковым не станет. На уровень действия деятельность пе-

реходит лишь в случае автоматизации большинства освоенных действий и операций, чего нет не только у младших школьников, но и у студентов вуза. Моделированию надо обучать отдельно.

Действие контроля лежит в основе произвольности поведения и поэтому прямо связано с этим возрастным образованием личности младшего школьника. Оно диагностируется по характеру следования инструкции учителя и выполнению действий по образцу. Для дошкольника это трудно осуществить даже в такой эмоционально привлекательной деятельности, как рисование. Поэтому он рисует не то, что видит, а то, «что знает» (В. Штерн). Обычно дошкольник не отмечает и не исправляет ошибки, а предпочитает начать новый рисунок. Младшему школьнику важно понять характер ошибок, поэтому без специального формирования действия контроля нельзя рассчитывать на успех в учебной работе.

Контроль бывает итоговый и пошаговый, а также контроль продукта, способа и средств. При традиционном обучении обычно говорят о контроле итоговом и контроле продукта, контроль же средств деятельности чаще всего отсутствует. Они просто декларируются учителем. Например, учитель говорит: «берем треугольник...; строим схему...; проводим прямую...». Почему именно это, а не иное средство надо использовать, он обычно не задумывается, а иногда и сам не может объяснить такой выбор. К этому добавляется терминологическая путаница, что вообще затрудняет объективный контроль, так что слабые ученики обычно могут контролировать лишь отдельные операции (даже не действия, тем более – не весь способ решения).

Действие оценки – это выяснение того, достиг ли ребенок результата или нет, осознает ли он, за счет чего получен правильный ответ.

Последнее пояснение в этом разделе относится к выявлению отличий продукта учебной деятельности при традиционном и развивающем обучении, а именно специфического места знаний в содержании учения.

Традиционное обучение опирается на теорию взаимосвязи и взаимовлияния обучения и развития. При этом ребенку довольно долго отказывается в способности осваивать научные понятия. По Ж. Пиаже, эмпирическое мышление уступит свое место логическому (теоретическому) только в подростковом возрасте. До этого происходит лишь накопление утилитарно-эмпирических знаний и умений, а развитие воображения, мышления, сознания и личности отстывает на задний план.

При развивающем обучении создается реальная основа для опережающего обучения, когда обучение, согласно Л.С. Выготскому [12], ведет развитие за собой. В этом случае ребенок производит не эмпирическое, а теоретическое, содержательное обобщение, определяет понятие на основе существенных или сущностных признаков, в системе предметов выделяет генетическое или всеобщее отношение. Он уже может проследить происхождение частных или единичных особенностей системы из этого исходного отношения.

Теоретические знания получаются в результате решения учебных задач, а не даются учителем в "готовом виде", то есть они выводятся учащимися самостоятельно. Важно пояснить общеизвестный тезис "восхождение от абстрактного к конкретному", поскольку при первом рассмотрении возникает иллюзия, что он больше соответствует традиционной учебной работе, а не учебной деятельности.

Если абстрактное – правило, а восхождение к конкретному – решение типовых задач, то это действительно так. Мы признательны И.И. Ильясову, давшему нам в середине 80-х годов следующее разъяснение этого постулата. Учебной задачей становится не сразу. Первоначально ребенок получает задачу как конкретную и единичную. От того, как он обучен действовать, эмпирическим или теоретическим способом, будет зависеть, превратится ли данная задача для него в учебную. Для этого он должен решить ее самостоятельно и выделить способ решения. Таким образом, в начале пути познания – не «восхождение», а «нисхождение» к абстрактному, то есть к обобщенному способу решения всех однотипных задач. Лишь решение второй типовой задачи запускает механизм «восхождения» от абстрактного к конкретно-типовому. Вторая задача нужна именно для этой цели. И взрослому, и ребенку важно убедиться в истинности открытого способа решения, в его универсальности для определенного класса задач.

В этом случае иначе решается вопрос о количестве типовых задач, необходимых для освоения темы. Их должно быть, как отмечал А.З. Зак [27], не менее двух. Естественно, это не означает необходимости иных способов контроля качества знаний и общих учебных умений.

Значимым условием превращения ребенка в ученика является участие его в совместной деятельности. В культурно-исторической теории (Л.С. Выготский) она рассматривается как одно из основополагающих условий социализации детской личности. Благодаря взаимодействию с дру-

гими людьми ребенок не только более успешно овладевает знаниями, умениями, навыками, но и осознает основания своих действий, поскольку аргументируя, вербализуя свою точку зрения, уясняет существенные связи в исследуемом объекте и рефлексивует содержание учебной деятельности.

Как отмечается в психолого-педагогической литературе, ребенок – младший школьник первоначально ориентирован на свои личные достижения и не испытывает особой необходимости в сотрудничестве с соседом по парте. Поэтому детская кооперация в процессе решения учебных задач первоначально стимулируется и организуется учителем. Так, А.К. Дусавицкий [25] советует иногда использовать мотивацию «общей неудачи», когда дается настолько трудная задача, что ее никто не может решить самостоятельно, и это вынуждает детей начать советоваться друг с другом, то есть образовывать микрогруппы, или звенья.

Г.А. Цукерман [94] заметила существенное улучшение формирования рефлексивных действий в классах, работающих в форме совместной деятельности. Еще Ж. Пиаже отмечал, что в группе сверстников отношения между детьми естественные и симметричные, а между ребенком и взрослым, насколько бы демократичным последний ни был, они все равно несимметричные, иерархические. Такие ценные качества личности, как критичность, терпимость, децентрированность развиваются лишь при общении детей друг с другом. Таким образом, сотрудничество друг с другом способствует преодолению детского эгоцентризма, а также влияет на интеллектуальное и нравственное развитие.

Каково же психологическое значение кооперации со сверстниками и почему нельзя обойтись взаимодействием в системе «ребенок – взрослый»?

Как замечает Г.А. Цукерман [94, 95], в этой системе совместная деятельность организована таким образом, что взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Любое действие ребенок начинает осваивать, взаимодействуя со взрослым, и лишь постепенно мера помощи взрослого уменьшается. Когда действие переходит во внутренний план, все равно создается опасность, что оно осваивалось в логике взрослого, знающего и подразумевающего что-то такое, что позволяет ему решать любые задачи, но у ребенка этого «магического» знания нет. Некоторые «взрослые» компоненты, основанные на метазнании, остаются за взрослым. Детская кооперация, по мнению Г.А. Цукерман, направляет процесс интериоризации действий по другому пути, поскольку в основе детской ко-

операции лежат иные способы деятельности и содержание учебных действий осваивается более естественно и качественно.

Этот феномен объясняется тем (Г.А. Цукерман), что учитель, передавая весь операциональный состав действия, остается «держателем смыслов и целей», то есть оставляет за собой «последнее слово». Поэтому даже если содержательная помощь детям вроде бы не требуется, нет уверенности, что они смогут без «подталкивания» со стороны взрослого найти и исправить ошибки. Поскольку учитель по-прежнему находится в центре любой учебной ситуации, учебные действия интериоризируются у детей не полностью.

Совместная учебная деятельность в своем становлении проходит ряд этапов, приводящих к формированию единого смыслового поля (единства операциональных смыслов и сближения личностных смыслов) у всех участников обучения, что обеспечивает индивидуальную саморегуляцию деятельности каждого.

В исследованиях В.Я. Ляудис [57] отмечено, что совместная продуктивная деятельность активизирует процессы целе- и смыслообразования, являющиеся главным условием успешности учебной деятельности и личностного роста субъектов учебного взаимодействия.

Не возражая против выделения в процессе организации школьных занятий звеньев с относительно постоянным составом, можно отметить, что по-настоящему эффективной деятельность малых групп становится при соблюдении ряда условий. Среди них не последнюю роль играют обученность детей и их коммуникативные умения [1]. Это особенно важно в первые годы обучения школьного типа.

Совместная учебная деятельность может быть представлена как некоторая общность, возникающая в процессе учения и проходящая в своем становлении ряд этапов. Одним из результатов ее формирования оказывается появление у всех участников обучения единого смыслового поля, что и обеспечивает саморегуляцию индивидуальной деятельности каждого.

Г.А. Суворова [81] выделила следующие теоретические положения концепции Д.Б. Эльконина, являющиеся важными при исследовании учебной деятельности, а именно: выделение в структуре учебной деятельности ряда взаимосвязанных компонентов – учебно-познавательных мотивов, учебной задачи, учебных действий, действий контроля, действий оценки; разведение понятий учебная деятельность и усвоение; выделение важных условий формирования учебной деятельности; постановка вопроса о необходимости разработки показателей сформированности учебной деятельности.

Вопрос о выделении показателей сформированности учебной деятельности научно обоснован в теории системогенеза деятельности: показателем сформированности учебной деятельности выступает сформированность целостной психологической системы деятельности как единства ее компонентов (мотивационных, информационных, программирующих, исполнительных, контролирующих) [97].

По мнению Г.А Суворовой [81], наиболее важными теоретическими положениями в исследовании учения как деятельности у В.В. Давыдова являются: рассмотрение деятельности как источника психического развития человека; выделение генетически преемственных видов деятельности; констатация зависимости общих закономерностей усвоения от традиционных видов деятельности; рассмотрение процесса усвоения как прямой цели и задачи собственно учебной деятельности; выделение специфической потребности и мотива учебной деятельности, общего психологического содержания учебной деятельности, учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте, выделение существенной характеристики учебной задачи; двух видов обобщений (содержательного и формально-эмпирического); а также шести типов учебных действий, с помощью которых осуществляется решение учебных задач; выделение принципа развертывания учебного материала для формирования полноценной учебной деятельности; рассмотрение в качестве основы формируемой деятельности системы новых потребностей, мотивов, учебных действий [81; 38 - 47].

Свои идеи и идеи деятельностного подхода Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов заложили в дидактическую систему развивающего обучения, в которой, как мы уже подчеркивали, учебная деятельность понимается не как любая деятельность, которая происходит во время урока, а лишь та, которая нацелена на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретического знания.

В.Я. Ляудис [57] считает, что об учении можно говорить как о функционально обособившейся деятельности, осознаваемой во всех своих структурных компонентах – целях, мотивах, способах, контрольно-корректировочных и оценочных действиях.

По мнению В.В. Давыдова, в процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться. Причем важно разграничить эти два действия: выполнение усваиваемого действия состоит в преобразовании объекта какой-либо предметной области действительности, а процесс усвоения данного дей-



ствия состоит в преобразовании самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего им [18, 19]. Поэтому деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. Реализуется же деятельность учения в исполнительных действиях (действия уяснения содержания учебного материала, действия обработки учебного материала и контроль вышеперечисленных действий).

**Подходы к содержанию структуры учебной деятельности.** Определение структуры учебной деятельности требует установления соотношения общей структуры деятельности с традиционно выделяемыми в психологии процессами восприятия, воображения, памяти, мышления, чувств и воли. По мнению В.В. Давыдова и его последователей [18; 19], данные процессы следует относить к особым структурным компонентам, обслуживающим осуществление других компонентов деятельности. Именно такое понимание места обслуживающих компонентов в структуре учебной деятельности согласуется с взглядами С.Л. Рубинштейна на интериоризацию [75, с. 250 – 251].

В прямом соотнесении с мыслительными процессами по своим внутренним, психологическим механизмам находятся общеучебные интеллектуальные умения, выполняющие обслуживающие функции. Их формирование развивает основные структурные компоненты учебной деятельности [96]. В отличие от общеучебных интеллектуальных умений, обеспечивающих движение внутри психического и обслуживающих структуру учебной деятельности, структурные компоненты в своей связи и совокупности обеспечивают целостность системы учебной деятельности. Учебная деятельность, как и любая деятельность, обладает своими особенностями и, что важно при ее исследовании, своей структурой. Особенности этой деятельности определяются спецификой процесса обучения, а именно тем, что, с одной стороны, учащийся в процессе обучения находится в ситуации, контролируемой извне, в которой производится отслеживание результатов его деятельности (государственные образовательные стандарты, программы и учебный план), с другой – собственные достижения учащегося как индивидуума являются результатом его личной активности с целью удовлетворения самых разнообразных личностных потребностей, например в познании и самосовершенствовании. Анализ этих особенностей

учебной деятельности дает возможность исследовать ее более углубленно и раскрывает новые перспективы в управлении этим процессом.

С точки зрения предметного содержания учебная деятельность есть подкомпонент, входящий в состав подготовительного функционального компонента, обеспечивающего формирование субъекта какой-либо другой деятельности и направленный на генез центральной сферы субъекта – умения выполнять данную деятельность.

Любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь постольку, поскольку принимает вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей эту деятельность.

Продуктом учебной деятельности должен стать учащийся как субъект образования, обогащенный новыми знаниями и способами действий, способный к саморегуляции учебной деятельности.

Объект учебного процесса имеет двуединую природу: учащийся и содержание усваиваемого знания. Поэтому целью учебной деятельности является соединение составляющих объекта учебного процесса – присвоение учащимися предметного содержания знания. Ядро предметной структуры учебной деятельности состоит из объекта, цели, мотива учебной деятельности и ее личностного смысла, заключенного в этой деятельности для ученика и отражающего соотношение мотива и цели его учения.

Оболочка структуры предмета учебной деятельности включает в себя условия и средства деятельности, факторы контроля и оценки.

Обычно судят о деятельности по внешним проявлениям – по составу тех действий, операций, которые человек выполняет. Но это чисто внешние характеристики и весьма ненадежные.

По мнению таких ученых, как К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер [70], А.А. Леонтьев [53], учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем.

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов учебной деятельности до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. По В.В. Репкину [73], в структуру учебной деятельности входят актуализация наличного теоретико-познавательного интереса; определение конечной учебной цели – мотивы; предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели; действия контроля; действия оценки.

А.У. Варданын, Г.А. Варданын [10, 11] считают, что структуру учебной деятельности составляют учебные задачи и действия, направленные на их разрешение; характер эмоциональной окрашенности учебной деятельности; цель учебной деятельности; средства (методы, способы) осуществления учебной деятельности; результат учебной деятельности (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности); характер процесса учебной деятельности как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий.

В конце 50-х годов XX в. Д.Б. Эльконин [98] выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности, о её значении в психическом развитии ребёнка. По его мнению, в структуру учебной деятельности входят учебная цель; учебные действия; действия контроля процесса усвоения; действия оценки степени усвоения.

В.В. Давыдов считал, что в структуру учебной деятельности входят учебные ситуации (или задачи); учебные действия; действия контроля и оценки [18].

По мнению И.А. Зимней, учебная деятельность состоит из следующих структурных компонентов: мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку [30].

В работах И.И. Ильёсова структура учебной деятельности представлена следующим образом: действия уяснения содержания учебного материала; действия обработки учебного материала; действия контроля [41,42].

А.К. Осницкий считает, что для анализа учебной деятельности необходимо учитывать следующие ее компоненты: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели

(критериев успешности); контроль и оценка реальных результатов; решения о коррекции системы саморегулирования [67].

По мнению Л.М. Фрийдмана, структура учебной деятельности может быть представлена как овладение системами знаний и оперирование ими; овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы; становление целеполагания и мотивов в процессе овладения учащимися знаниями и приемами; овладение системой обобщенных способов управления своей учебной деятельностью [93].

В своей работе мы придерживаемся концепции системогенеза деятельности. В анализе общетеоретических вопросов психологии учебной деятельности В.Д. Шадриков обосновывает близость структур учебной и предметной профессиональной деятельности, ставит вопрос о распространении общих закономерностей системогенеза деятельности на учебную деятельность [97].

Так как учебная деятельность – это один из видов деятельности человека, то обратимся к структуре деятельности, предложенной В.Д. Шадриковым [97]. Автор считает, что при изучении теоретических основ деятельности ее необходимо представить в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы деятельности к определенному теоретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущим можно назвать принцип функциональности, т.е. система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат.

В качестве базовых элементов рассматриваются индивидуальные качества (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и т.п.), которые являются внутренней стороной овладения деятельностью, тогда как внешняя сторона – это нормативно одобренный способ (требования деятельности). Вторым принципом формирования модели учебной деятельности считается принцип системности, т.е. компоненты деятельности объединяются в систему, а не выступают изолированно. В качестве таких компонентов В.Д. Шадриков предлагает рассматривать мотивы деятельности, цели деятельности, программу деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения, профессионально важные качества (ПВК). Данные функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Таким образом, можно заключить, что в работах, посвященных исследованию учебной деятельности, выделяется устойчивый набор компонентов, входящих в состав ее структуры. Обобщая данные, представленные в литературе, мы выделили следующие основные структурные компоненты учебной деятельности: мотивационный и операциональный.

Рассмотрим основные компоненты, выделенные в структуре учебной деятельности.

### ***Мотивационный компонент структуры учебной деятельности***

Непосредственная (внутренняя, определенная) мотивация учения развивается в ходе самой учебной деятельности учащегося. Эта мотивация может усилить первоначальные установки на учение, а может и ослабить их. В ходе непосредственной учебной деятельности могут возникнуть первоначально отсутствовавшие смыслообразующие мотивы и связанные с учением жизненные цели.

Начало школьного обучения в обыденном сознании связывается с переходом к систематическим занятиям в рамках классно-урочной системы, что и понимается как учебная деятельность. По сути же речь может идти о начале учебной работы, что вовсе не тождественно учебной деятельности.

Учебной деятельностью к моменту поступления в школу ребенку лишь предстоит овладеть, и необходимо иметь предпосылки для этого. Именно готовность к школьному обучению и должна обнаружить уровень сформированности предпосылок учебной деятельности, хотя в первый год школьной жизни каждому ребенку предстоит научиться быть учеником. Она должна складываться в ходе освоения суммы знаний и выработки умений и навыков при изучении учебных предметов, хотя вышеназванные условия и не являются гарантией полноценного формирования содержания учебной деятельности. Непременным условием и показателем этого выступает умение учиться, и учиться самостоятельно. Обоснованно можно говорить не о формировании учебной деятельности вообще, а о *самодетельности*. Последняя может быть соотнесена в содержательном плане с качественными характеристиками или уровнями сформированности учебной деятельности, а по форме – с таким комплексом учебных умений, которые условно можно обозначить термином *прилежание*. Этот термин подлежит уточнению. Прилежание – это не просто старание (иначе это показатель учебной работы), а показатель освоенности ребенка в социальной роли школьника и освоенности им основных компонентов учебной деятельности, степени выраженности связанных с учебной деятельностью

психических новообразований (произвольности, теоретического мышления и семиотической функции).

Данные показатели самодеятельности должны фиксироваться не только в поурочной работе, но и на основе качества выполнения учащимися самостоятельных творческих работ и просто домашних заданий. Это актуально, поскольку в исследованиях П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1974) был отмечен факт, когда дети с недостаточно высоким уровнем сформированности произвольного внимания в домашних условиях допускали ошибки по невнимательности, в экспериментальном же обучении в школе подобные ошибки у них уже не наблюдались.

Некоторые нормативы выставления школьных отметок с точки зрения учебной мотивации вообще трудно объяснить с позиции здравого смысла. Так, если ученик, выполняя работу по русскому языку, самостоятельно обнаружил две ошибки и исправил их, то отметка все равно может быть снижена. Если же он не пытался проверять работу и ничего не исправил, то она будет снижена ровно на столько же баллов, как и в первом случае. Естественно, это противоречит представлениям психологов о роли «хороших» ошибок и их значении для развития творческого мышления, но у учителя такой норматив. Как говорится, «если факты противоречат мнению, то тем хуже для фактов». Не удивительно, что одна из распространенных школьных фобий именуется «страх отметки».

Что же касается мотивов учения, то, как известно, они различны, поскольку оно включается обычно в состав самых разных деятельностей, обеспечивающих деятелю разные виды продуктов. Помимо приобретения нового опыта учащийся может быть заинтересован и в том, чтобы завоевать уважение других людей (мотив самоутверждения), и в том, чтобы получить те или иные награды, и, возможно, в удовлетворении, обеспечиваемом отдельными составляющими самого процесса познания, – последнее не совпадает с заинтересованностью в его конечном результате.

В этом смысле говорят о полимотивированности учения [54]. Однако, если учение берётся как деятельность, то такое выражение – «полимотивированность деятельности учения» – звучит не вполне корректно: в соответствии с определением «деятельности», данным самим же А.Н. Леонтьевым, она может иметь только один мотив – познавательный. Речь здесь должна идти о едином процессе, в котором реализуются несколько деятельностей: они «перекрываются», частично совпадая друг с другом [54].

Вместе с тем в учении как познавательной деятельности обнаруживается некий дополнительный мотив. Он связан с возможностью получения результата, который является основным продуктом «делового» действия, которое, хотя и выполняется по внешней программе, нередко может обеспечить создание той или иной полезной для учащегося вещи. В этом, несомненно, кроется причина более высокой результативности трудового обучения.

Мотивация считается не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности.

Можно выделить следующие функции **учебных мотивов**:

а) побуждающую, которая характеризует специфическую энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;

б) направляющую, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

в) регулирующую, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов. Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности.

Выделяют также стимулирующую, управляющую, организующую, структурирующую, смыслообразующую, контролирующую и защитную функции мотива.

В психологии и педагогике говорится об иерархии мотивов и иерархии целей учебной деятельности. В самом общем виде целью учебной деятельности объявляется развитие личности. Пути этого развития намечаются по-разному.

Дети и взрослые по-своему формулируют цели учения. На вопрос «Для чего ты учишься?» дети отвечают:

- Чтобы выучиться и все знать.
- Чтобы получать отличные и хорошие отметки.
- Чтобы научиться читать и писать.

Известна притча о трех строителях Кельнского собора, по-разному ответивших на вопрос о том, что они делают на стройке. Один сказал, что катит тяжелую тачку. Другой заявил, что зарабатывает на пропитание себе и своей семье. А третий сказал, что строит собор, которому не будет равных по красоте в мире.

По аналогии можно сформулировать типичные детские ответы на вопрос о целях обучения, ориентируясь на ответы двух первых строителей. Однажды нам довелось услышать и такой ответ: «А как же? Кому не хочется быть умным человеком!» Но это относится уже к развивающему обучению.

Учебную деятельность необходимо воспринимать как деятельность самостоятельную или самоценную, «особую» [15]. Это означает, что она должна иметь не только отдельную цель (иерархию целей), но и свой мотив (иерархию мотивов). По мнению Л.Ф. Обуховой [66], парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок в них ничего не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности становится он сам, выполняющий эту деятельность, прежде всего его интеллектуальные возможности, познавательная сфера личности. Благодаря этому он может быть обращен к содержательной стороне своей деятельности и должен стремиться осознать причины своих успешных или неудачных действий, самостоятельно контролировать себя как ученика.

Проживание ребенком этапа начального обучения взрослыми воспринимается как довольно романтическая эпоха. Однако именно в этом возрасте происходит (или не происходит) превращение ребенка в ученика. По этому поводу можно вспомнить надпись на перстне у Петра Великого: «Аз есмь в чину учимых и учащих мя требую» («Я нахожусь в положении ученика и ищу себе учителей»). В самом общем виде задача перед учителями формулируется как «научить учиться». При этом учитель часто не может конкретизировать свои требования к учащемуся и его родителям, поскольку ориентирован на внешние, количественные данные или такие психологические факты, которые обнаруживаются в готовом виде на довольно высоком уровне. Так, обычно педагоги говорят о внимательности, усидчивости, прилежании, старательности, красивом почерке и т.д. Умение учиться является не механическим навыком, а комплексным показателем уровня сформированности самостоятельности (самодеятельности) способности к саморегуляции деятельности. Оно может соответствовать степени освоенности содержания учебной деятельности, то есть прояв-



ляться и диагностироваться по соответствующим критериям развития теоретического мышления [27] или уровню сформированности связанных с учебной деятельностью психических новообразований [78]: произвольности, теоретического мышления и семиотической функции (младший школьный возраст). Именно через эти деятельностные параметры можно влиять на процесс развития личности ученика.

Главным моментом, свидетельствующим о развитии личности, можно считать осознание ребенком себя как субъекта учебной деятельности, личностная рефлексия самоизменения внутри учебных ситуаций. Еще и потому для ребенка учебная деятельность выступает как новая и значимая, что его в ней оценивают. Ребенок сам настаивает на получении оценки, подтверждая тем самым свой образ «я – хороший», и огорчается, если «опять не спросили», «ничего не сказали» и др.

В теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова оценка – это, прежде всего, завершающее действие в ряду других. Она может способствовать появлению собственно учебной мотивации, но не обязательно ее гарантирует. Д.Б. Эльконин указывал на то, что побуждать к учению ребенка должно то содержание, которому учат в школе, то есть речь идет о формировании собственно познавательной мотивации. Она связана с творческим мышлением, с управляемым формированием умственных действий и систем понятий без примитивизации и без «перепрыгивания» через этапы усвоения. Познавательная мотивация прямо связана с научным содержанием и эффективными способами обучения. Пока система принуждения позволяет «удерживать» младшего школьника в классе, многие трудности кажутся учителю временными явлениями. Однако уже в подростковом возрасте отсутствие собственно познавательной мотивации приводит к психологическому отходу значительной части подростков от школы, поскольку, как отмечал В.М. Коротов [48], любить можно лишь то, что у тебя хорошо получается.

В организации освоения учебной деятельности ни в коем случае нельзя скатываться на позиции «развлекательности», от этого предостерегал еще К.Д. Ушинский [89]. Школьный труд – серьезный труд. Поэтому и существует проблема оценивания качества школьного труда как в традиционном, так и в развивающем обучении. В этом случае главное изменение, главный результат школьного учебного труда – изменение самого предмета. Поскольку все «открытия» детей в ходе обучения – это субъективные, «повторные» открытия того, что уже стало достоянием науки и

культуры, следует признать, что основными изменениями в этом процессе являются изменения личности, которая совершенствуется, преодолевая трудности, выходит на качественно новые уровни познания, проявляет внеситуативную или надситуативную активность, то есть саморазвивается. Именно поэтому более правомерно говорить о воспитании, а не формировании личности в ходе освоения ею учебной деятельности. Цель учебной деятельности в данном случае – воспитание самостоятельной личности, способной к адекватной саморегуляции поведения и деятельности.

Самостоятельная личность – это личность, не просто освоившая все структурные компоненты учебной деятельности, но способная к самоизменению мотивационно-потребностной сферы по собственному разумению (то есть имеющая внутреннюю тенденцию к прогрессивному развитию своих, в том числе и интеллектуальных, возможностей).

Л.Ф. Обухова [66] считает, что ключевым моментом в этом процессе является личностная рефлексия, поворот человека на самого себя: стал ли он сам для себя изменяющимся субъектом деятельности. Педагог дает внешнюю оценку ученику, которая может не совпадать с мнением родителей и других взрослых. Ребенок знает, что учитель его оценивает, даже если и не ставит отметок. Младшему школьнику педагогическая оценка помогает выделить себя как субъекта учебной деятельности (то есть более или менее успешного школьника). Поэтому оценка должна быть развернутой и включать помимо когнитивных в обязательном порядке эмоциональные компоненты, служить эффективным средством воздействия на познавательную и мотивационно-потребностную сферу личности. В процессе обучения личность меняется, изменяются и составляющие саморегуляции деятельности.

#### ***Операциональный компонент в структуре учебной деятельности***

В операциональном компоненте структуры учебной деятельности мы выделяем такие составляющие, как целеполагание, планирование, контроль и самоконтроль, принятие решений, переходящее в целеосуществление и коррекцию.

**Целеполагание.** Целеполагание, по мнению многих исследователей, является специфическим признаком человеческой деятельности [45; 8; 15; 17; 20; 28; 39; 40; 47; 54; 55; 67; 76; 97 и др.].

В рамках концепции системогенеза деятельности цель, рассмотренная со стороны качественной определенности ожидаемых результатов,

называется «цель-результат», а со стороны их количественной выраженности – «цель-уровень достижений» [97].

Реализуя свои регулятивные функции, мотив и цель в процессе деятельности тесно взаимодействуют между собой, несмотря на то, что они имеют разные механизмы происхождения и каждый из них несет разную функциональную нагрузку [55]. Однако Б.Ф. Ломов считал, что не мотив и цель в отдельности, а некоторый вектор «мотив-цель» определяет направление, интенсивность, строение и динамику активности человека [55].

И.А. Зимняя подчеркивает, что установлено чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности [30].

Если в любом другом виде деятельности цель – во внешнем результате (изменить предмет, получить новое знание о предмете), то целью учебной деятельности можно назвать внутренний субъективный результат. Завершающим этапом процесса формирования цели будет выработка критериев, по которым оценивается, достигнута цель или нет. Эти критерии выступают в роли эталонов, которые могут быть иерархически организованы. Критерии эффективности деятельности, принятые субъектом, входят как составная часть в информационную основу деятельности.

Таким образом, можно заключить, что целеполагание как компонент учебной деятельности имеет определяющее значение при анализе ее структуры.

**Планирование.** План, так же как и цель, является формой опережающего отражения, но в отличие от цели он антиципирует не результаты ожидаемых действий, а средства и способы их достижения. План – это представление о том, что, как и когда надо делать человеку, чтобы добиться поставленных целей.

План представляет собой просто алгоритм какого-то действия или принципы действия, обоснование алгоритма. Иными словами, в нем может быть отражен эмпирический опыт, рецепт, как надо действовать, или условия тех или иных способов действия. В результате решения учебной задачи перестраивается план действия. Возвращаемся к исходной задаче, чтобы определить его правильность. Если реальный результат совпадает с планируемым, значит, найден правильный способ действия. Остается единственное: убедиться в том, что это тот способ действия, который позволит решать любую аналогичную задачу. Если план

предусматривает возможные изменения ситуации, обеспечивая успешность действия, возникает адекватная положительная прогностическая оценка.

Первый этап планирования – определение компонентного состава деятельности, т.е. выделение совокупности действий, необходимых для достижения цели.

Деятельность человека практически всегда имеет дискретный, этапный характер. И связано это с качественной и количественной неоднородностью объективных и субъективных условий, в которых она реализуется. Поэтому на пути достижения цели возникают различные ситуации, разрешение которых возможно только на основе перестройки деятельности.

В.В. Давыдов синтезировал два подхода к планированию. Выделяя два типа мышления – эмпирический и теоретический, как два возможных подхода к познанию, В.В. Давыдов дал подробную характеристику этим видам мышления [19]. С его точки зрения, теоретическому мышлению присуща такая характерная черта, как осуществление его в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как планирование [18].

В исследованиях, проведенных под руководством В.В. Давыдова, были выделены разные стороны и аспекты планирования [20, 21 и др.].

Планирование может рассматриваться как форма контроля и управления внешними действиями. Такой подход к планированию был характерен для начала исследований этого умственного действия. Характеризуя основные новообразования младшего школьного возраста, В.В. Давыдов писал, что чем больше «шагов» своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создает благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане [19].

Такой подход к планированию был реализован и в работе Я.А. Пономарева [69]. Я.А. Пономарев связал вопрос организации предстоящих действий с уровнем развития внутреннего плана действия (ВПД) (так у Я.А. Пономарева называлось планирование). Именно высший этап развития ВПД позволяет полностью управлять своими действиями на основе наличия общего плана, общей программы выполнения большого чис-

ла действий. ВПД рассматривается Я.А. Пономаревым как способ организации человеческого действия, главными моментами которого является наличие цели действия и предваряющей эту цель программы поведения.

**Контроль и самоконтроль.** Контроль выполнения действия осуществляется с помощью механизма обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы. В отечественной литературе были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) – направляющая и результирующая. Первая, согласно П.К. Анохину [4], осуществляется в основном проприоцептивной, или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения. Вторую, результирующую форму обратной связи П.К. Анохин назвал в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничил два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного целостного действия. Первый вид обратной афферентации – поэтапный, второй – санкционирующий. Это конечная обратная афферентация [4]. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

Контроль предполагает три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам обратной связи.

Значимость роли контроля (самоконтроля) в структуре деятельности обуславливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое, т.е. действий контроля и оценки преподавателя в действия самоконтроля и самооценки учащегося.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не освоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия – полный самоконтроль. На этой стадии учащийся

проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый контроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Самоконтроль – осознание субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Проявление и развитие самоконтроля определяется требованиями общества к поведению человека. Формирование произвольной саморегуляции предполагает возможность человека осознавать и контролировать ситуацию, процесс. Самоконтроль предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. Волевая регуляция основана на самоконтроле человека, как компонента саморегуляции, в то же время самоконтроль может быть объектом волевой регуляции, например в стрессовых ситуациях.

В последние годы проблема самоконтроля все больше становится предметом психологических и педагогических исследований. Это обусловлено тем, что самоконтроль – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок. Формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Между тем именно навык самоконтроля обычно оказывается наиболее слабо сформированным у учащихся.

Авторы, пользующиеся понятием самоконтроля, понимают его далеко не всегда одинаково. Но при всем разнообразии определений в это понятие обязательно входит такой признак, как сопоставление своего действия – его хода, или его результата, или того и другого вместе – с эталоном, образцом. В одних случаях под образцом понимают заданный результат действия, в других – образцом является сам порядок выполнения основного действия, содержания и последовательность его операций. Необходимость формирования самоконтроля для успешного выполнения деятельности признается всеми исследователями. Во всех работах также утверждается, что самоконтролю следует обучать специально.

Обратимся к тому, как определяют самоконтроль некоторые исследователи. Так, по мнению Д.Б. Эльконина, действие контроля состоит в

сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ [98].

Образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основании сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществится то искомое действие, ради которого применяется данный способ. Д.Б. Эльконин, характеризуя самоконтроль, отмечает, что контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом [98]. На наш взгляд, оба эти определения уместны, но они соответствуют разным видам самоконтроля.

П.Я. Гальперин сделал попытку дать психологическую характеристику самоконтроля в связи с проблемой внимания. По его мнению, контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности. Он не имеет своего продукта, отдельного от той деятельности, внутри которой осуществляется. Осуществляется же он с помощью критерия, мерки, образца. Если контроль выступает как внешняя предметная материальная деятельность, он не является вниманием. Наоборот, он сам требует актов внимания, сложившихся к этому времени. Постепенно формируясь, действие контроля становится сокращенным умственным действием. В этом случае П.Я. Гальперин говорит о внимании. Когда новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное, тогда оно становится вниманием. Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание означает контроль [14].

Итак, в психолого-педагогической литературе отражены разнообразные подходы к определению сущности самоконтроля. Авторы одних работ рассматривают самоконтроль как свойство личности в широком смысле этого слова. Другие авторы считают самоконтроль актом умственной деятельности человека (формой проявления и развития самосознания, мышления, качеством ума, признаком его критичности, дисциплины). Во многих работах самоконтроль определяется как компонент учебной деятельности учащихся, заключающийся в анализе и регулировании ее хода и результатов, или как умение (навык, привычка) контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки.

Наконец, есть авторы, которые считают самоконтроль методом (средством, условием) саморегуляции поведения, деятельности и активизации обучения. В некоторых работах самоконтроль определяется не по одному, а по двум-трем признакам. Все эти определения не являются оши-

бочными. Самоконтроль – явление сложное и многогранное. Каждое из приведенных определений отражает отдельные его стороны. Если сопоставить все определения самоконтроля, то можно заметить, что, несмотря на некоторые различия в формулировках данного понятия, у всех названных авторов одинаково выражена его психологическая сущность. Заключается она в сопоставлении, соотнесении выполняемых действий с образцом, с поставленной целью, с предъявляемыми требованиями. В связи с этим можно сказать, что действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ.

В ходе самоконтроля человек совершает умственные и практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию выполняемой работы, овладевает соответствующими умениями и навыками. Кроме того, самоконтроль способствует развитию мышления.

В свою очередь, самоконтроль опирается на мышление и другие психические процессы. Большое значение для поведения человека, его самооценки и саморегуляции имеет речь. Особенно велика роль внутренней речи, являющейся механизмом самосознания. Самоконтроль также тесно связан с памятью и вниманием. Так, память обеспечивает закрепление образца, чтобы можно было сравнивать с ним ход и результаты выполняемой работы. Большую роль в реализации самоконтроля играют ощущения и восприятие.

Будучи качеством личности и условием проявления ее самостоятельности и активности, самоконтроль в то же время является составной частью, необходимым компонентом всех видов учебной и трудовой деятельности. Он необходим не только при выполнении самостоятельной работы, но и при выполнении заданий на всех предшествующих стадиях, начиная с пробных действий, совершаемых под внешним управлением. Благодаря самоконтролю ребенок окончательно овладевает определенным способом действия. Кроме того, авторы указывают на то, что без специального формирования приемов и навыков самоконтроля качество деятельности остается очень низким. Лишь на основе самоконтроля возможно регулирование деятельности при выполнении определенных операций.

Большое значение имеет самоконтроль при выполнении самостоятельной работы на уроке, т.к. этапы ее проведения могут контролироваться только самим исполнителем. Любая самостоятельная работа не может быть выполнена без самоконтроля. Учащиеся должны проводить самокон-



троль на разных этапах выполнения самостоятельной работы на уроках и дома.

Как и понятие самоконтроля, его функции в психолого-педагогической литературе трактуются по-разному. В ряде работ самоконтроль рассматривается в узком плане как способ фиксации состояния выполняемой работы и установления ее качества, как самооценка деятельности, поведения. Регулирование и усовершенствование своих действий и их результатов в процесс самоконтроля не включается. Под самоконтролем понимается критическое отношение учащихся к своему поведению, своим действиям и действиям товарищей.

Отнесение к самоконтролю только функций регистрации состояния выполненной работы и оценки своей деятельности, поведения (на основе ранее усвоенного образца) без активного участия личности в их регулировании и исправлении нельзя признать правильным. Отсутствие коррекции неизбежно приводит к незавершенности самоконтроля, снижению его эффективности и остроты самооценки. Поэтому в самоконтроль целесообразно включать не только оценочную функцию, но и регулирование учащимися своей деятельности и поведения, исправление и обнаружение ошибок и внесение корректив, рационализацию и усовершенствование выполняемой работы.

Включенные в содержание самоконтроля контрольно-оценочная и регулировочная функции относятся не только к процессу и результату выполняемой работы, но и к ее планированию.

К структурным элементам самоконтроля Н.Д. Левитов относит [52]:

- 1) внимание к результатам своей работы, ее условиям, приемам;
- 2) наблюдение за ходом работы по ее показателям: скорости, точности применяемых приемов и т.д.;
- 3) мыслительные операции: прежде всего анализ результатов наблюдения, установление причинной зависимости имеющихся недостатков от внешних условий и от самого человека;
- 4) точная и своевременная реакция на подмеченные недостатки в работе, выражающаяся в их исправлении.

Таким образом, одним из элементов самоконтроля является усовершенствование исполнителем своей деятельности, участие его в решении творческих заданий.

Самоконтроль – составная часть всех видов учебной деятельности, он осуществляется на всех этапах ее выполнения и включает в себя чув-

ственные, умственные и двигательные компоненты деятельности, позволяющие учащемуся на основе поставленной цели, намеченного плана и усвоенного образца следить за своими действиями, результатами этих действий и сознательно регулировать их. При этом в ходе самоконтроля оцениваются целесообразность и эффективность самого процесса выполнения работы, намеченного плана и уже осуществленного регулирования.

Общая эволюция самоконтроля представляется в таком виде: первоначально дети могут контролировать себя лишь по готовым образцам, предъявленным учителем. Контроль направлен на основное действие как на свой объект, естественно, только следует за ним. Самопроверка на основе имеющихся знаний становится доступной детям позже, когда накапливается определенный фонд хорошо закрепленных приемов и операций. Контроль начинает все больше совпадать с основным действием и, наконец, даже опережать его. С конечного результата действия самоконтроль постепенно распространяется на все более ранние фазы деятельности, при этом он везде совпадает с ними по основному содержанию и все менее отделяется от них по заметному для субъекта времени. Естественно, что на этой заключительной стадии для всяких наблюдений контроль выступает просто как направленность и сосредоточенность на объекте, как внимательное обследование ситуации и такое же внимательное использование основного действия.

Итак, изменения самоконтроля проявляются в том, что первоначально он направлен на результат деятельности и лишь постепенно вырабатывается умение контролировать и сам процесс деятельности. Изменяется самоконтроль и в другом отношении: меняется содержание контролируемых действий.

В соответствии с уровнем сформированности действия контроля выделяют несколько видов самоконтроля. Как правило, в учебной деятельности преобладает контроль по результату или так называемый итоговый контроль.

Это первоначальная и простейшая форма самоконтроля, которая осваивается учащимися. Его функция состоит в сличении результата с заданным образцом, т.е. совершается проверка.

Функция пооперационного контроля состоит в выявлении полноты, правильности и последовательности произведенных действий. Этот вид контроля в психологической литературе определяется как пошаговый. Он

в первую очередь обращает внимание учащихся на способ осуществляемого ими действия.

Еще более сложной формой контроля является предваряющий (прогнозирующий) контроль, дающий учащемуся как субъекту деятельности возможность предвосхищать результаты еще не осуществленного действия. Проигрывая во внутреннем плане последовательность действий, необходимых для решения учебной задачи, прогнозируя возможные результаты деятельности, учащиеся с помощью этой формы контроля могут выделить наиболее трудные этапы решения учебной задачи, наметить пути своего совершенствования.

Антиципирующие действия, составляющие основу прогнозирующего контроля, способствуют выработке учащимися индивидуального стиля деятельности, оптимальному использованию ими своих возможностей и выступают как важнейший итог и показатель сформированности учебной деятельности. Этот вид контроля несет на себе функцию определения учащимися общей стратегии учебной деятельности.

Ответственным моментом в обучении учащихся самоконтролю является уяснение цели деятельности и ознакомление с образцами, по которым они будут сравнивать применяемые способы выполнения работы и полученные результаты. Очень важно с самого начала дать учащимся исчерпывающие указания о правильном выполнении предстоящей работы и ознакомить их с образцами для сличения.

Формирование самоконтроля – длительный процесс, он предполагает постоянное предъявление к учащимся определенных требований.

Аналогично самоконтролю проходит формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова отметила в этом процессе важную особенность – переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности – его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельности и личности. Именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация еще раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

**Принятие решений.** Необходимость принятия решения возникает только при наличии ситуации выбора, которая характеризуется двумя основными признаками: существованием некоторого количества альтернатив и одинаковой значимостью каждой из них для человека.

Сопоставляя процесс принятия решения и решение задач, В.Д. Шадриков отмечает [97], что в первом случае субъект деятельности располагает определенным количеством альтернатив решения проблемы и ему необходимо сделать выбор между решениями, во втором случае он должен сам отыскать путь решения проблемы. С этой точкой зрения можно согласиться, но с одной оговоркой.

В психологии уже устоявшимся является рассмотрение следующих компонентов задачи: исходные данные (условия задачи) и искомое (вопрос), т.е. то, что требуется найти или открыть. Чаще всего при решении задач мы сталкиваемся с ситуацией, когда задана цель, но неизвестны пути ее достижения. Это дидактические (учебные) задачи, которые хорошо разработаны в педагогике.

Отражение сложной ситуации субъективно воспринимается человеком как трудность, мера переживания которой зависит от его индивидуально-психологических особенностей, наличия опыта, уровня развития интеллекта, общей подготовки, ЗУН и др. Трудность – это мера неопределенности или противоречивости для субъекта тех или иных аспектов ситуации.

Целесообразно различать процесс подготовки решения и сам факт решения, выбора. Подготовка решения осуществляется в процессе поиска, анализа, оценки информации, необходимой для совершения выбора. Согласно объему используемой информации решения могут быть детерминированными и вероятностными. Детерминированные решения принимаются в том случае, когда человек располагает всей необходимой информацией о ситуации. Если же объем информации на стадии подготовки решения ограничен, то принимаемые решения называются вероятностными. Большинство решений носит вероятностный характер, а величина дефицита информации может колебаться в широких пределах.

В зависимости от содержания психического механизма в процессе выбора различают волевые, интеллектуальные и эмоциональные решения. Так, волевые решения принимаются в ситуациях конфликта, когда для выбора человеку необходимо проявить волевые усилия. Интеллектуальные решения требуют более глубокого изучения ситуации, и выбор в этом слу-

чае будет непосредственным результатом интеллектуального анализа. Эмоциональные решения, так же как и волевые, осуществляются без учета содержания ситуации по принципу эмоционального предпочтения [86].

Таким образом, в большинстве своем в учебной деятельности принимаются интеллектуальные решения, однако отрицать наличия и других видов решений в процессе учебной деятельности неправомерно.

О.А. Конопкин выделяет функциональные звенья, реализующие структурно полноценный процесс регуляции и саморегуляции деятельности [47].

Принятая субъектом цель деятельности выполняет общую системообразующую функцию. Весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом. В данном случае уровень осознанности цели, её принятия и последующего целеосуществления существенно зависит от содержательных характеристик самооценки человека, её адекватности-неадекватности, несформированности.

Программа исполнительских действий (*целеосуществление*) реализует объективно-психологическое звено саморегуляции, когда субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий. Такая программа является информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых, в качестве основания для принимаемой программы действий.

Система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Оно несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка (образ) цели очень часто недостаточна для точного, "остро направленного" регулирования, и субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата, соответствующего своему субъективному пониманию принятой цели.

Специфика реализации функции *коррекции* системы саморегулирования состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом такой коррекции будет коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса. Это может быть, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.

Саморегуляция в качестве собственно регуляторного процесса является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом отдельном звене при их информационном согласовании. Реализация субъектом регуляторного процесса есть самостоятельное принятие человеком ряда взаимосвязанных решений, осуществление последовательности согласованных между собой выборов как преодоление самых разных сторон субъективной информационной неопределенности при построении и управлении своею активностью, начиная с принятия цели и кончая оценкой достигнутых результатов. Процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей (как до начала действий, так и в ходе их реализации) его исполнительскую активность. Названная модель отражает структурно-функциональный аспект формы процессов психической саморегуляции. Эта форма, выделенная в чистом виде, и отражает наиболее устойчивое, инвариантное в процессах регуляции деятельности относительно разнообразия ее собственно психологических, содержательных и операционально-исполнительских моментов.

Модель саморегуляции как концептуальный инструмент психологических исследований открывает существенные дополнительные возможности в решении широкого круга многообразных (в том числе традиционных) задач. Они связаны с общей проблемой исследования человека как субъекта произвольной целенаправленной активности, с развитием, формированием субъектных качеств, с их проявлением в разных сферах жизнедеятельности, с анализом основных форм произвольной целенаправленной активности человека. Так, например, становится возможным анализ регуляторных особенностей, присущих отдельным видам деятельности и связанных с этим специфических трудностей в их осуществлении. Появляется дополнительный подход к оптимальному информационному обеспечению конкретных видов профессионального труда. Возможно использование при профотборе и профориентации принципа совместимости индивидуальных особенностей произвольной регуляторики человека и соответствующих требований данного вида труда. Обнаруживается необходимость специальной диагностики развития полноценной структуры регуляторных процессов как существенной линии психического субъектного развития. Проблема индивидуального стиля конкретной деятельности расширяется и углубляется до рамок проблемы индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности. Возникают собственно "регуляторные" ас-

пекты исследования таких деятельностных личностных характеристик, как инициативность, продуктивная самостоятельность и др. [39; 40; 46; 67; 90].

Структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека (в том числе и непосредственно в учебной деятельности). Поэтому совершенство функциональной структуры регуляторных процессов является исходно необходимой и весьма существенной предпосылкой деятельностного бытия во всем разнообразии его проявлений. Ни одна сторона психического развития (умственное, волевое, нравственное и др.), которым традиционно уделяется основное внимание в учебно-воспитательной практике, принципиально не может автоматически обеспечить совершенство функциональной структуры регуляторных процессов. Последняя, как правило, формируется стихийно в разных видах осуществляемой ребенком активности и, как свидетельствуют факты, далеко не всегда успешно [6; 7; 17; 22].

Какими бы психическими средствами ни реализовывались процессы саморегуляции, имеющие несовершенную функциональную структуру, эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации самой исполнительской активности, обеспечить ее продуктивность. Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.

Все изложенное приводит к убеждению, что проблема психической саморегуляции является одной из наиболее значимых при психологическом исследовании субъектного аспекта человеческого бытия. При формировании всестороннего целостного представления о процессах саморегуляции в качестве базисного, исходного выступает вопрос об их принципиальном строении, их структуре как собственно регуляторных информационных процессах. Обобщенная модель функциональной структуры процессов саморегуляции является необходимым концептуальным средством содержательного воплощения идей саморегуляции при решении теоретических и практических задач, связанных с изучением человека как субъекта различных видов и форм его произвольной активности.

## **Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ**

### **2.1. Развитие личности в процессе обучения**

Провозглашение личностного подхода к обучению и воспитанию требует придания этому процессу субъект-субъектного характера. Это очень непросто, поскольку ребенок не может «впитывать» знания, как губка. Он должен проявлять познавательную активность, преодолевать трудные ситуации, совершать нравственные поступки и т.д., т.е. развиваться как личность, выполняя учебные задания, участвуя во внеучебной, внешкольной досуговой деятельности [8].

После того как в учебных планах специалистов ознакомительная практика была введена в начале 4-го семестра, обучение проведению наблюдения на уроке с последующим психологическим анализом его результатов стало актуальной задачей. Именно поэтому было разработано учебное пособие «Введение в педагогическую психологию» [84], направленный на подготовку студентов-психологов к осуществлению тех функций, которые из их школьного опыта не могут быть просто перенесены в новую реальность.

Каковы же возможности для практического или педагогического психолога получить информацию об условиях развития личности учащегося на уроке? Что нужно знать студенту, еще не прошедшему основную часть основной образовательной программы, выходя на свою первую учебно-ознакомительную практику?

В материалах учебного пособия были представлены таблицы, содержание которых использовалось на практических занятиях в третьем семестре для проведения анализа видеоуроков и занятий в детских садах. Студенты должны были выполнить действия, которые обычно совершают школьные психологи, когда им приходится по заданию администрации образовательного учреждения посещать занятия и выполнять различные оценочные действия (определять уровень сформированности основных компонентов учебной деятельности, анализировать проявления интеллектуальных и эмоциональных состояний обучаемых, особенности общения, условия развития личности на уроке и т.д.).

Одной из наиболее сложных для выполнения оказалась задача, связанная с выявлением условий для развития личности учащегося на уроке.



Личность определяется в отечественной и зарубежной психологии по-разному, но чаще всего подчеркивается общественный характер ее проявлений. Типичным в развитии личности является широта ее связей с миром и многообразие взаимодействий с окружающими людьми. Личность развивается, реализуя свои возможности в деятельности, поэтому необходимо в процессе наблюдения фиксировать проявления ее активности во взаимодействии с учителем и другими учащимися. Активность личности реализуется прежде всего в преобразующей деятельности, что и создает субъектность личности. Поэтому при оценивании перспектив развития личности учащегося на основе наблюдения за ним на уроке следует обратить внимание на проявление в его поведении тех или иных потребностей.

На уроке при использовании соответствующей схемы анализа (прил. 1) могут быть получены материалы наблюдения, свидетельствующие о доминировании той или иной группы мотивов, что позволит сделать заключение о формировании направленности личности (деловой, личностной, коллективистической). Могут быть зафиксированы психические состояния, свидетельствующие о характере связей личности с миром, о целях, мотивах, уровне притязаний, самооценке личности и т.д.

Поскольку личность довольно сложное образование, динамично развивающаяся структура, на основе психологического анализа урока не следует делать широких обобщений и претендовать на точный прогноз развития личности конкретного ребенка. Для этого необходимо лонгитюдное исследование.

Выводы, относящиеся к перспективам личности, не должны использоваться в качестве "приговора". При обсуждении этой проблемы в педагогическом коллективе с родителями учащихся или самими учащимися психолог обязан следовать принципам профессиональной этики.

Личностные особенности учащихся на уроке выявляются в процессе их общения с учителем. В этом случае психолог может получить данные о личностных, прежде всего, коммуникативных особенностях как учащихся, так и учителя.

На основе наблюдения можно также получить предварительные сведения о качестве педагогического общения.

Специфика педагогического общения проявляется в его направленности не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях развития их личностей, но и на организацию освоения систем знаний и формирование умений. И.А. Зимняя [30] отмечает тройную направленность педаго-

гического общения: а) личностную, б) социальную, в) предметную. Оно должно органично сочетать элементы личностно-ориентированного, социально-ориентированного и предметно-ориентированного общения.

Можно отметить некоторое сходство педагогического общения с общением психотерапевта и его клиента. Учитель передает ребенку и определенную культуру межличностных взаимоотношений, уверенность в силе человеческого разума, тягу к познанию, любовь к истине, черты нравственного поведения. Как отмечает А.Б. Добрович [22], подражая такому педагогу, молодое поколение формируется духовно гармоничным, способным к человеческому разрешению межличностных конфликтов.

Один из основоположников современной гуманистической психологии Карл Роджерс выделяет в качестве важнейшей в деятельности педагога *функцию фасилитации*. Это означает, что учитель помогает ученику выразить себя, демонстрируя искреннюю заинтересованность в его успехе, в наиболее полном раскрытии его способностей. Тем самым хороший учитель способствует самоактуализации (А. Маслоу) и дальнейшему развитию личности ученика.

Педагогическая ситуация анализируется в психолого-педагогической литературе с разных позиций. По *форме отношения* она может быть деловой/личной, официальной/неофициальной, формальной / неформальной. По *этапам, частям урока* она может быть ситуацией ознакомления с новым учебным материалом, тренировки (выработки обобщенных способов действия), контроля и оценки. По *динамике сотрудничества* педагогическая ситуация может соотноситься с этапами "вхождения", работы с партнером и выхода из сотрудничества. По *характеру учебного взаимодействия* она может быть ситуацией сотрудничества или конфронтации, соперничества. Может быть проблемной или нейтральной в зависимости от *характера решаемых учебных задач*.

В процессе общения с учащимися учитель решает разные коммуникативные задачи и реализует следующие основные функции: 1) стимулирующие; 2) реагирующие, которые включают а) оценочные и б) корректирующие; 3) контролирующие; 4) организующие, которые включают функции а) направляющие внимание учащихся на восприятие, запоминание и воспроизведение; б) обеспечивающие готовность учащихся к предстоящей работе с текстом и пр.; в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий и инструкций; г) организующие индивидуальную, парную или групповую форму работы на уроке; д) регулирующие порядок и дисциплину на уроке.

Психологические исследования позволяют объяснить многие причины неудач студентов и молодых учителей как следствие несформированности у них умений решать определенные виды коммуникативных задач, то есть отсутствия регулятивных и аффективно-коммуникативных умений. В литературе имеются следующие данные на этот счет. Так, свыше 70 % упражнений направлено на формирование информационных умений, при этом около 60 % обеспечивают выработку умения сообщать что-либо. На долю коммуникативных задач, предназначенных для выработки регулятивных и аффективно-коммуникативных умений, в сумме не приходится и 5 % от общего объема. Не удивительно, что при таком характере подготовки к решению коммуникативных задач учителя в значительной массе предпочитают авторитарный стиль.

Что такое стиль общения? Это устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом. Он включает: 1) особенности коммуникативных возможностей учителя; 2) сложившийся характер взаимоотношений учителя с учащимися; 3) творческую индивидуальность педагога; 4) особенности ученического коллектива.

С позиции деятельностной теории учения стили общения могут быть рассмотрены в трех основных вариантах (авторитарном, демократическом и либеральном), реализуемыми учителем на уроке: 1) на этапе предъявления нового учебного материала; 2) в процессе оказания учащимся помощи в усвоении нового материала; 3) в ходе взаимодействия с учащимися на этапе контроля и оценки.

Взаимодействие учителя с учащимися предполагает наличие сформированных коммуникативных умений, а также дает представление о том, опирается ли учитель на «зону ближайшего развития», учитывает ли индивидуально-типологические свойства нервной системы и индивидуально-психологические качества личности учащегося.

Можно оценивать то, как удастся учителю установить контакт с классом, типичные затруднения в организации учебного взаимодействия, проявление специфики межличностных отношений в детской группе, особенности поведения учителя в ситуации получения обратной связи. Фиксируется преобладающий уровень общения (деловой, стандартизованный, манипулятивный и др.), стиль управления, педагогический такт.

В коллективно-распределенной деятельности учащихся (в классах развивающего обучения) в большей степени учитывается характер дозируемой помощи учителя тем или иным учащимся, а также такие свойства де-

ятельности учащихся, как рефлексия и эмпатия, общий эмоциональный тонус на уроке, готовность учащихся к реализации своих способностей, наличие у них коммуникативных умений и т.д.

В отечественной психологии одной из наиболее значимых характеристик развития личности считается динамика мотивов, составляющих такое личностное образование, как ее направленность. Психологические особенности изменения мотивации человека в специально созданных экспериментальных условиях изучаются не только в общей психологии или психологии личности. Одной из центральных проблем современного школьного обучения, а, следовательно, и педагогической психологии, является проблема формирования мотивации учения.

Первичная адаптация к положению школьника связана с проблемой создания собственно учебной мотивации [8; 9; 12; 17; 52; 61; 79; 92; 99; 100]. Обычно говорят о внешних и внутренних мотивах и об их иерархии, подразумевая соподчинение мотивов, их постепенную актуализацию. В учебной или трудовой деятельности могут проявляться мотивы, прямо не связанные с основной деятельностью, например игровые. У ребенка, только что пришедшего в первый класс, мотив и содержание учебной деятельности вначале не соответствуют друг другу, и в процессе учения должна произойти замена внешних, не связанных с содержанием учения, мотивов внутренними мотивами, обусловленными специфическим содержанием учебной деятельности. Успех формирования познавательной мотивации во многом зависит от типа учения и личных успехов ученика. Ребенок очень быстро убеждается в необходимости следовать жесткому школьному регламенту, что быстро истощает внешнюю мотивацию, а внутренние мотивы, прежде всего познавательного характера, формируются неодинаково успешно и иногда становятся значимыми мотивами поведения лишь в начале второго года обучения. Широкий социальный мотив, основанный на осознании того, что учение – это общественно необходимая и одобряемая взрослыми деятельность, не отвергается, то есть является осознаваемым, но не может спасти положение и заменить отсутствующие мотивы, которые связаны с успехами в освоении содержания новой для ребенка деятельности. Таким образом, позиционные мотивы, связанные с потребностью в оценке со стороны взрослого, и мотивы личностного роста, способствующие самоактуализации, не могут появиться спонтанно. Поэтому в условиях традиционного обучения происходит не только быстрая утрата внешней положительной мотивации учения, но и редукция мотивов (под-

мена содержания). Результатом является то, что действенными для большинства младших школьников становятся мотивы, связанные с внешней стороной процесса обучения и воспитания.

При развивающем типе обучения усилия педагогов направлены на создание условий для формирования у учащегося познавательной мотивации. Позиция исследователя, «расширителя проблем», по А.К. Дусавицкому [25], способствует именно такому изменению мотивов и «сдвигу мотива на цель» [54]. В системе традиционного обучения этот процесс затруднен из-за преобладания методов принуждения, когда основное побудительное средство (стимул) – это отметка.

При традиционном обучении в школе действует жесткая система подчинения ребенка учителем, постоянно оценивающим его поведение и показатели успеваемости в балльной или иной форме. На первом месте оказываются внешние и (или) позиционные мотивы. Весьма распространены мотивы избегания трудностей (конфликтов).

Учителю трудно обойтись без внешних опор при создании мотивации учения. Наиболее простым и понятным для ребенка способом оценивания его состоятельности как ученика является школьная отметка. Недаром все или почти все будущие первоклассники выражают надежду на то, что будут учиться на четверки и пятерки. Для многих из них сюрпризом оказывается то, что учителя первоначально отметок не ставят, а регистрируют успехи и неудачи как-то иначе.

Обойтись без отметок в начальной школе хотя и возможно, но трудно [3]. Да и сами дети требуют оценивания уровня своих успехов учителем. Но ввиду отсутствия таких критериев, которые устроили бы и ученика, и учителя, и родителей учащихся, отметка выступает как важный инструмент, рычаг, жест, средство наказания и др. и так же многозначно трактуется учителем, учеником и родителями ученика.

Непременным и обязательным компонентом организации деятельности учащихся на уроке выступает создание учителем условий для содержательной *учебной мотивации*. К сожалению, имеется вероятность редукции мотивов (подмены содержания), чаще всего неосознанной учителем. Вроде бы, исходя из благих побуждений, он использует мотивацию принуждения, полагая, что это и есть педагогическая требовательность. В результате у части детей начинают преобладать мотивы избегания деятельности (они не поднимают руки, не участвуют в коллективном обсуждении, повторяют сказанное учителем или сильным учеником без осмысления). Наиболее из-

вестные приемы создания учебной мотивации – это проблемная ситуация, драматизация, положительное эмоциональное подкрепление, поощрение познавательной активности ребенка. Мотивы связываются с *целью* или системой (иерархией) целей, поэтому обычно говорят об иерархии (соподчинении) мотивов.

Надо помнить, что мотивы могут быть осознаваемыми, но не действенными. В связи с этим, даже располагая данными анкетирования, где, к примеру, какому-то предмету отведена главенствующая роль, нельзя ожидать, что это обязательно повлияет на подлинное отношение ученика к урокам по этому предмету. На основе наблюдения можно получить лишь предварительную информацию о соотношении осознаваемых и действительных мотивов учения.

## **2.2. Психологические особенности учебной деятельности школьников-старшеклассников и студентов**

*Учебная деятельность школьников-старшеклассников.* Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития при переходе из средней школы в старшие классы, в новые учебные заведения – гимназии, училища. Эту ситуацию характеризует направленность на будущее, на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Возникающая потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний и имеющих личностную смысловую ценность учебных предметов, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих. Основным внутренним мотивом для большинства учащихся служит ориентация на результат [29].

Как показал анализ психолого-педагогических исследований, у старшеклассника качественно меняется содержание учебной деятельности

на ступени старшей школы, которая начинает совмещать в себе как внутренние мотивы усвоения знаний в рамках, имеющих личную смысловую ценность, так и широкие социальные мотивы. Учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов, связанных с дальнейшим профессиональным образованием. При этом под мотивом учебной деятельности следует понимать все факторы, побуждающие учащегося к проявлению учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы, ценностные ориентации. Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности в данный возрастной период, являются содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т.е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляют содержание учебной деятельности старшеклассника.

У старшеклассника складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Она сама становится средством реализации этих планов, все более явно «уходя» от положения ведущей деятельности. Существенно, что если для подростка авторитеты учителя и родителей как бы уравниваются, дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника [29].

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентаций, явно выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, разви-

тые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Как свидетельствуют данные массированного социологического исследования В.С. Собкина, старшие школьники включены в общественную жизнь страны, они «моделируют все пространство корневых вопросов политической дискуссии и, по сути, все пространство представленных позиций» [80]. Вместе с тем автор подчеркивает обусловленность политических и ценностных ориентаций старших школьников их социально-стратовым положением в обществе, экономическим и образовательным статусом их семей.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени как бы подчиняет учебную деятельность более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте.

**Учебная деятельность студентов.** Студенческий возраст (18 – 25 лет) представляет особый период в жизни студента прежде всего в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [61].

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. С социально-психологической и психолого-педагогической позиций студента следует охарактеризовать как субъекта учебной деятельности.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сло-



жила со времени возникновения первых университетов в XI – XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В русле субъектно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное [86; 87].

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность – мотив достижения и познавательный мотив. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности.

Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности. Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию.

Деятельность студента имеет определенную структуру: цели, мотивы, способы, через которые в ее психологическое содержание включаются влияния со стороны других людей, коллектива, а следовательно, и качество преподавания, руководства, проводимая в вузе воспитательная работа, идеология и мораль общества.

На основе общей характеристики деятельности, особенностей функционирования и проявления в ней психических свойств, процессов и состояний студентов можно более конкретно рассмотреть их учебную деятельность.

Ведущей деятельностью студентов является учебно-профессиональная. Именно в процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Она наиболее интенсивно влияет на развитие психических процессов и свойств студента, на приобретение им профессионально важных знаний, навыков, умений.

Учебная деятельность студентов – явление сложное. Она характеризуется целями, мотивами, познавательными процессами, начиная с восприятия информации и кончая функционированием сложнейших творческих процессов, различных эмоциональных проявлений и т.д. Если ученье превращается в творчество, то это особенно благотворно влияет на эмоциональную сферу обучающегося, обостряет его память и внимание, вызывает чувство радости и удовлетворения, способствует повышению интереса к

познавательной деятельности. Все виды учебной деятельности студентов находятся в определенном соотношении между собой.

Проблема формирования учебной деятельности студентов первого курса традиционно привлекает пристальное внимание специалистов в области психологии и педагогики высшей школы. Она изучается не только как предмет самостоятельного рассмотрения, но и в той или иной степени решается в рамках исследования смежных проблем: преемственности высшей и средней школы, адаптации выпускников средних школ к вузовским условиям обучения, формирования культуры и дисциплины учебного труда студентов, организации самостоятельной работы студентов и многих других. Столь значительное количество трудов, с одной стороны, говорит о глубине проработки обсуждаемой проблемы, с другой – свидетельствует о ее актуальности. И это закономерно на стыке двух качественно отличных образовательных систем, каждой из которых присущи свои уникальные формы и методы учебной работы. Анализ показывает, что общеобразовательная школа недостаточно подготавливает своих выпускников к продолжению образования в вузе, что общий уровень подготовки школьников невысок и за последние пять лет не наблюдается тенденции к его возрастанию. Школа не дает и при существующей системе обучения, в принципе, не может давать вузу «готового» студента. Учебная деятельность первокурсников сопровождается значительным падением успеваемости, низкой удовлетворенностью учебной деятельностью, высоким уровнем тревожности и существенными затруднениями общеучебного характера. Большинство преподавателей, занятых на первом курсе, в своем методическом поиске слабо учитывают специфику начального этапа обучения в вузе. Поэтому назрела необходимость коррекции учебного процесса студентов первого курса с точки зрения его соответствия реальной готовности выпускников школ к продолжению образования на новой, более сложной ступени обучения.

Ориентацию на включение различных аспектов анализа учебной деятельности в целостное представление о ней задает системный подход, основные положения которого и по происхождению, и по содержанию ориентированы на интегративные процессы, на синтез целого. Примеры использования системного подхода при исследовании учебной деятельности школьников и студентов даны в трудах В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой [20; 21], В.Я. Ляудис [57], И.И. Ильясова [41; 42], Н.В. Нижегородцевой [65] и других. В них показано, что учебную деятель-

ность нельзя свести ни к одному из выделенных компонентов (в том числе и к такому универсальному, как действие), полноценная учебная деятельность всегда есть их единство и взаимопроникновение. Они могут превращаться друг в друга – в этих превращениях заключается динамика учебной деятельности и ее свойство как системного объекта. Очевидно, что такая трактовка отличается от бытующего еще в практике расширительного понимания учебной деятельности, как любого процесса приобретения знаний, умений и навыков. Своеобразие, отличительная особенность учебно-профессиональной деятельности студенческой молодёжи состоит в том, что она всегда связана с «вхождением» студента в новую действительность на каждом этапе вузовского обучения, овладением каждым из ее компонентов, совершением переходов от одного компонента к другому. Именно это обогащает студента, преобразует его психику, формирует сознание и компонентный состав саморегуляции деятельности. Поэтому в своих теоретических и практических действиях мы старались выявить и развивать, скорее, не отдельно взятые компоненты учебной деятельности, а их взаимосвязь и взаимодействие в динамике от первого к выпускному курсу.

На наш взгляд, здесь уместно снова обратиться к системному подходу, используя его в качестве методологии на конкретно-научном уровне. Учебная деятельность рассматривается как системный объект, а известно, что исследование системы неотделимо от исследования условий ее существования. И поскольку учебная деятельность формируется не одномоментно, а проходит в своем развитии ряд этапов с характерными для них условиями, то и программа ее формирования должна состоять из нескольких этапов с соответствующими целями и задачами. В качестве же основного средства их достижения, учитывая динамизм и многоаспектность исследуемого явления, выступает логичное и последовательное сочетание надежно зарекомендовавших себя на практике путей формирования учебной деятельности студентов первого курса. Такой подход к решению проблемы не только дает возможность точнее учесть своеобразие каждого этапа работы, но и позволяет с наибольшей полнотой использовать накопленный научно-практический опыт.

### **2.3. Субъектно-деятельностный подход к обучению и управлению процессом усвоения знаний и умений учащихся**

Деятельностный подход к обучению в отечественной психологии представлен довольно широко. Предлагая к рассмотрению достижения научной школы П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной (последовательных

сторонников Л.С. Выготского), мы отдаем себе отчет в том, что значительная их часть массовому читателю до сих пор неизвестна. Это может показаться парадоксальным, поскольку теория поэтапного или планомерного формирования умственных действий и понятий позволяет решать практически все основные проблемы обучения.

В более чем полувековых научно-экспериментальных изысканиях были получены достоверные данные не только о возможностях развития отдельных психических процессов в ходе управляемого формирования умственных действий, но о всех сторонах учебной деятельности и предъявлены те аргументы для утверждения об опережающем характере обучения в затянувшемся споре научных школ Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, которые опираются на практическую основу.

Ядром теории П.Я. Гальперина является разработанная система доказательств последовательности этапов интериоризации действий. Применительно к учебной деятельности это означает создание психологического обоснования педагогической технологии, позволяющей успешно обучать в рамках классно-урочной системы практически всех детей, не страдающих задержками умственного развития. При этом различие в способностях не игнорируется, но имеет значение в большей степени для высших достижений.

Типичной чертой при традиционном обучении для учителя является «ожидание ошибки», а для ученика, естественно, «страх ошибки», поскольку о качестве усвоения знаний или выполнения действий судят, подсчитывая уже допущенные ошибки. Это подтверждает вышеприведенный тезис об обращенности традиционной технологии обучения в прошлое. При таком подходе добиваться снижения количества ошибок приходится годами, и все равно положительный результат даже в элементарных учебных действиях дается не всем. Недаром говорят о функциональной неграмотности выпускников средней школы.

Каковы же основные положения деятельностной теории учения?

Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей. При этом его *ориентировочная часть* обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного исполнения. *Исполнительная часть* осуществляет заданные преобразования в объекте действия. *Контрольная часть* отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной,

так и исполнительной частей действия. Эта функция в исследованиях П.Я. Гальперина и С.Н. Кабыльницкой рассматривается как функция произвольного внимания [14].

Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые относительно независимы и могут встречаться в разных сочетаниях. К числу первичных свойств действия относятся:

1) *форма совершения* (мера интериоризации). Она может быть материальная или материализованная (действие с материальной моделью, схемой, чертежом), перцептивная (действие в плане восприятия), внешнеречевая (громкоречевая, если операции по преобразованию объекта проговариваются вслух), умственная (в плане внутренней речи);

2) *мера обобщенности*, или степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия (ООД), а также содержанием конкретного материала, используемого для отработки операционального состава действия. От меры обобщенности зависит возможность выполнения действия в новых условиях (перенос);

3) *мера развернутости*, или полнота представленности в нем всех первоначально включенных в действие операций, «видение» объективного состава действия. При формировании действия его операциональный состав постепенно сокращается, свертывается;

4) *мера самостоятельности*. Она связана с объемом помощи, оказываемой обучающим учащемуся в процессе совместно-разделенной деятельности;

5) *мера освоения*, проявляющаяся в быстроте выполнения действия и его автоматизированности.

Выделяют также и вторичные свойства действия.

*Разумность* является следствием полного развертывания действия, приводящего к выделению его объективных связей. Обобщение этих связей приводит к очищению их от несущественных. Таким образом, разумность действия зависит от степени развернутости и обобщенности.

*Сознательность* зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме и проявляется в возможности свободно в плане речи передать объективное содержание своего действия.

*Прочность* определяется мерой освоения и количеством повторений.

*Критичность* проявляется в умении отличать предмет и свои представления о предмете, то есть в применении известных критериев к действию.

*Темп* – общая скорость выполнения действия в целом.

*Ритм* – распределение скорости выполнения действия на отдельных этапах.

К числу принципиальных требований к процессу формирования действия в теории планомерного формирования относится его поэтапная отработка. При этом каждый из шести этапов при полноценном его прохождении испытуемыми приводит к правильному выполнению действия.

1-й этап – *мотивационный*. Его цель – формирование мотивационной основы действия. В большинстве случаев положительная мотивация учения возникает лишь при достижении стабильных успехов. Предполагается, что ситуация успеха будет создана в совместно-распределенной деятельности уже на первом занятии. При этом мотивационное отношение возникает не благодаря «развлекательности», а в результате использования яркой проблемности и наглядной демонстрации учащемуся реальной возможности решать сложные задачи «сразу правильно», при условии выполнения предписываемых инструкциями или учебными картами (УК) действий.

2-й этап – *ориентировочный*, или этап усвоения схемы ориентировочной основы деятельности (ООД). Главным его результатом является понимание учеником содержания выполняемой деятельности. Иногда на этом этапе отпадает необходимость постоянной опоры (УК), но чаще всего это происходит на следующем этапе.

3-й этап – *материальный*, или *материализованный* – дает возможность правильно овладеть действием в полном составе операций в процессе самостоятельного решения учебных задач. Хотя УК позволяют ученику самостоятельно осуществлять контроль качества выполняемого действия, учитель сохраняет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции. Все исследователи подчеркивают особую значимость этого этапа для обучения, поскольку если действие начнет свертываться, а какие-либо операции будут недостаточно правильно отработаны, то учителю будет очень трудно установить причины ошибок на последующих этапах освоения действия.

4-й этап – *внешнеречевой (громкоречевой)*, на котором действие выполняется в устной или письменной речи без опоры на УК. Это позволяет резко ускорить темп выполнения заданий, что объясняется повышением обобщенности действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием. Кроме того, работая в парах, учащиеся обязаны четко и однозначно формулировать свои высказывания. По нашему мнению, это

главное условие будущего полноценного освоения коллективно-распределенной формы деятельности. На этом этапе действие приобретает форму рассуждения, форму мысли, то есть происходит решающее преобразование действия: из предметного оно превращается в логическое.

5-й этап – *этап внешней речи про себя* – отличается от предыдущего более высокой скоростью выполнения. На этом этапе создается впечатление, что учащиеся успевают решить столько задач, сколько успевают прочесть.

6-й этап – *этап внутренней речи (умственный план)*. В какой-то момент речь про себя настолько сокращается и автоматизируется, что становится полностью скрытой. Происходит движение по значениям: в сознании остаются лишь значения материальных компонентов речи («чистая мысль»), и практически сразу после предъявления задачи выдается правильный продукт действия.

В наибольшей степени качество обучения и соответственно качество выполнения формируемых действий зависят от способа построения ориентировочного этапа, в другой системе терминов – от типа учения.

В настоящее время изучены три из восьми возможных типов ООД.

*Первый тип* характеризуется неполной ориентировочной основой, случайностью включения в ее состав некоторых компонентов. Такая ООД является результатом стихийного научения. При этом действие формируется медленно и его качество страдает при малейшем изменении внешних условий.

*Второй тип* ООД – результат кропотливого труда учителя, пытавшегося учесть все типичные случаи употребления понятия или действия. Поскольку она дается учащимся в «готовом виде», то формируемое действие более устойчиво, хотя плохо переносится в новые условия. Типичным признаком такого типа учения является зависимость учащихся от мнения учителя, недостаточно высокая самостоятельность мышления и контроля способа и средств деятельности.

*Третий тип* ООД отличается от предшествующих тем, что учитель создает лишь «принципиальную схему» ООД, а сама ООД составляется учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода (заложенного в схеме ООД). Такая ООД, являясь научно достоверной и обобщенной, гарантирует широкий перенос действия в новые условия, то есть дает высокий развивающий эффект.



В качестве иллюстрации развивающих возможностей обучения, построенного в соответствии с третьим типом ООД, приведем данные экспериментального обучения младших школьников навыку письма Н.С. Пантиной и формирование у подростков и старших школьников системы основных исторических понятий, проведенное нами.

При первом типе ООД учащийся получает образец конечного продукта (букву). При этом учитель показывает способ и дает общие указания, относящиеся к исполнительной части действия: «Ставим ручку здесь, ведем вниз, делаем закругление и т.д.» Затем выполняют большое количество проб, добиваясь исправления ошибок. В педагогической литературе отмечается, что при таком обучении для правильного написания первой буквы в среднем требуется 174 повторения. Ее правильное написание почти не влияет на последующее выполнение второй (в среднем требующей 163 повторения), и лишь последние буквы осваиваются быстрее (16–25 повторений).

При ООД второго типа учащимся сразу даются образцы букв с «разметкой», то есть с указанием опорных точек, соединяя которые можно сразу правильно воспроизвести контур конкретной буквы. Первая буква при этом осваивается за 22 пробы, вторая за 17, последние требуют 5–11 повторений. Тем не менее, при таком обучении слабость «готовой» ООД проявляется в невысокой самостоятельности учащихся в момент перехода к самостоятельному освоению очередной буквы.

При ООД, соответствующей третьему типу учения, учащимся разъясняется сам метод письма: дают образец буквы, показывают опорные точки и объясняют их назначение, а также то, как их можно выделить (находить те места, где линия меняет направление). Затем дают новую букву, на которой предлагают учащемуся самостоятельно выделить систему опорных точек. Таким образом, вначале учат выполнять ориентировочные действия, то есть самостоятельно составлять ООД, для чего дают общий метод, который позволяет выделить полную систему ориентиров во всех частных случаях данного вида.

В этом варианте эксперимента Н.С. Пантиной дети добивались правильного написания первой буквы за 14 повторений, второй – за 8, а начиная с восьмой все последующие буквы писали с первой попытки. Развивающий эффект был прослежен по факту широкого переноса сформированного действия в новые условия. После завершения эксперимента дети не только сразу правильно написали все буквы латинского и грузинского ал-

фавитов, но и стали лучше рисовать. Действие письма может быть представлено как один из видов графической деятельности.

Как показали некоторые исследования, в том числе и наше (А.С. Турчин, 2008), сохранность метода поэтапного формирования очень велика. В нашем случае проверка производилась через два года после проведения экспериментального обучения. Л.Ф. Карпова [46] провела подобную проверку через 10 лет. Результаты идентичны: сильные и средние по успеваемости учащиеся практически могут воспроизвести все действия и способны делать выводы, свидетельствующие о хорошем развитии у них теоретического мышления.

Практическая применимость поэтапного формирования умственных действий проверена на представителях всех возрастов (от дошкольников до взрослых) и многих профессий. К сожалению, в практику средней школы этот метод проникает неоправданно медленно.

Увеличение доли самостоятельной работы как важного условия сознательного отношения субъекта образования к учению в общей структуре образовательной подготовки учащихся, особенно подростков, старших школьников, студенческой молодёжи, в последние десятилетия в основном связывают с внедрением информационно-компьютерных технологий. Однако существующая практика обучения не в полной мере учитывает опыт отечественной психологии и удачных обучающих экспериментов, где прямым или побочным продуктом выступало развитие самостоятельности личности обучаемых [50; 69].

Особенности построения сопровождения самостоятельной работы учащихся основной школы включают в себя два основных блока условий, предполагающих учет специфики образовательной технологии, на основе которой реализуется программное содержание учебных предметов и оказание учащимся «нормируемой помощи», что соответствует принципу индивидуализации обучения. Однако в практике школьного обучения трудности обучаемых и обучающихся явно выходят за рамки данных условий. Целесообразно рассмотреть некоторые из них, поскольку иначе сохраняется ситуация, типичная для оценивания проявлений специфических особенностей личности и деятельности учащихся в условиях традиционного обучения.

Традиционно оценка инструментальной основы учебной деятельности, т.е. качества общих учебных умений, в массовой школе осуществляется по формальным основаниям, где качественные особенности нивелиру-

ются общими средними показателями. При этом не учитываются объективные показатели сформированности учебной деятельности, одним из которых можно считать рост самостоятельности учащихся в выборе и применении эффективных способов учебной работы.

Мы исходили из принципиального положения отечественной педагогической психологии, согласно которому основы самообразовательной деятельности должны быть сформированы в подростковом и старшем школьном возрастах в связи с интенсивным развитием самосознания учащихся этого возраста. При этом компоненты учебной деятельности, выделенные в экспериментальной школе В.В. Давыдова [18], а именно, теоретический (содержательный) анализ, рефлексия способа действия и внутренний план действий высокого уровня сформированности как характеристики теоретического мышления, не должны утрачиваться. Их дальнейшее развитие может опираться на знаково-символическую деятельность высоких уровней сформированности. И схематизация, и моделирование должны быть сформированы по специальной программе как метод решения учебных проблем.

Инструментальная (семиотическая) основа учебной деятельности должна совершенствоваться при параллельном повышении роли самостоятельной работы учащихся. Это согласуется с представлениями о самодеятельности как цели психолого-педагогического сопровождения обучения в том значении, которое соответствует ее трактовке С.Л. Рубинштейном [76] и В.М. Коротовым [48]. Мы склонны понимать самодеятельность учащихся как учебную деятельность, соответствующую акмеологическим установкам, что позволяет не противопоставлять ее новым средствам социализации личности, в том числе интимно-личностному общению со сверстниками, как ведущему виду деятельности подростка, поскольку самодеятельность предполагает реализованные в школьной практике субъект-субъектные отношения субъектов образования.

Этот аспект проблематики учебной деятельности исследован недостаточно полно. В последнее время интерес к данной проблеме проявляют представители ярославской школы психологов. В работах В.Д. Шадрикова [97] выделен такой аспект освоения содержания учебной деятельности, как самоизменение личности обучаемого, т.е. полноценное освоение учебной деятельности может идти эффективно лишь по типу самодеятельности.

Методологические установки ярославской школы психологов не противоречат, а в значительной степени позволяют выяснить некоторые

дискуссионные вопросы, связанные с преодолением редукционизма в понимании психологической специфики структуры учебной деятельности.

Так, В.Д. Шадриков [97] считает, что при изучении теоретических основ деятельности, в том числе и учебной, ее необходимо представить в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы деятельности к определенному теоретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущим считается принцип функциональности, т.е. система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат. В качестве базовых элементов рассматриваются индивидуальные качества (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения), которые являются внутренней стороной овладения деятельностью, тогда как внешняя сторона – это нормативно-одобренный способ (требования деятельности).

Вторым принципом формирования модели учебной деятельности является принцип системности, т.е. компоненты деятельности объединяются в систему. В качестве таких компонентов предлагается рассматривать мотивы, цели деятельности, программу, информационную основу деятельности, принятие решения и др. Эти функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Известно, что результативность системы выше, нежели эффект простой суммы воздействий на объект ее изолированных компонентов [55 и др.]. В этой связи уместно напомнить, что система средств учебной деятельности (в том числе и семиотических средств) не может оцениваться изолированно без согласования с условиями осуществления этой деятельности. Центральным условием эффективной деятельности является самостоятельность (самостоятельность) личности. То есть существует диалектическое единство внешних и внутренних условий учебной деятельности и средств ее осуществления. По нашему мнению, такое единство достигается в экспериментальном обучении, выполняемом на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной.

Возвращаясь к проблеме стимулирования самостоятельности личности в обучении с учетом возрастного аспекта, следует признать, что достижение самостоятельности учащегося – цель не единственная. Но с нею так или иначе соотносятся ключевые проблемы психологии учащегося:

проблема повышения действенности мотивации учения, качество общих учебных умений, саморегуляция учебной деятельности, развитие теоретического отношения к действительности, акмеологические перспективы личности и др.

Этот узел взаимосвязанных проблем был обнаружен нами в ходе обучающих экспериментов, результаты которых в публикациях были отражены лишь фрагментарно.

В трех последовательно выполненных в русле теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина обучающих экспериментах на базе 6 – 10-х классов сельской и городской школ Волгоградской и Саратовской областей поначалу ставилась проблема уточнения ее дидактического потенциала на материале учебных предметов истории и обществоведения. Однако в процессе экспериментирования отдельной задачей выступила оценка эффективности схематизации как психодидактического средства, соответствующего типу мышления тех обучаемых, которых в педагогической публицистической литературе именуют детьми с гуманитарным складом ума. В нашем понимании основная часть таких детей имеет хорошо развитое наглядно-образное мышление и испытывает трудности в освоении учебных текстов в основном из-за того, что им предлагают формально-логические, максимально «очищенные» от образных компонентов знания о содержании и способах учебной работы, в том числе и работы с учебным текстом.

При существующем в современной массовой школе подходе к организации обучения, когда авторами учебной литературы меняются в основном учебные тексты, а способы работы с ними предлагаются учащимся в «готовом виде», не может существовать иного, кроме 2-го, в терминологии П.Я. Гальперина, типа ориентировки.

Первопричиной психолого-педагогических исследований условий повышения эффективности обучения на основе теории поэтапного формирования стало эмпирическое исследование, позволившее получить данные по проблеме самостоятельности личности в обучении школьного типа, касавшееся соотношения осознаваемых и действенных мотивов учения. На основе анкетирования, в процессе которого испытуемые должны были отметить для себя ранг учебного предмета истории, получены внешне хорошие результаты. При доброжелательном в целом отношении к учебному предмету истории учащиеся шестых классов (75 чел.) на первое место поставили позиционные мотивы, связанные с получением положительных

отметок на уроках. Второй по значимости выступила группа познавательных мотивов. На третьем месте оказались широкие социальные мотивы, связанные со служением обществу. Личные (эгоистические) мотивы в полученных эмпирических данных практически отсутствовали.

Однако потребовалось провести дополнительное исследование мотивации для уточнения действенности зафиксированных в предшествующем исследовании мотивов изучения школьных предметов. С этой целью испытуемым было предложено провести ранжирование учебных предметов, изучаемых в соответствующих классах. Инструкция анонимного анкетирования нацеливала учащихся на определение значения знаний по каждому изучаемому предмету для их личного будущего. Результаты прямого анкетирования таковы, что на первых двух местах у старшеклассников оказались математика и история, а у шестиклассников – история и математика.

Следующим заданием было составление расписания уроков на неделю. Инструкция требовала включить в расписание уроков по желанию предпочитаемые учебные предметы в любом количестве. На протяжении последующих 25 лет не было случая, чтобы студенты, которым сообщалось об этом исследовании, ошиблись с угадыванием его результата: «На первом месте физкультура или труд». Наиболее существенной была разница рангов именно у математики и русского языка. Самое короткое объяснение такого рассогласования осознаваемых и действенных мотивов учения можно свести к утверждению того, что за внешние проявления «усердия» преподаватели - математики и филологи высокие отметки выставлять не склонны, а педагоги-методисты и дидакты не скрывают, что понятийное содержание математических и лингвистических дисциплин доступно не более 20 % обучаемых.

На этом основании на протяжении последних десятилетий авторы учебников в основном шли по пути упрощения содержания учебных текстов, что в целом не только не сказалось на качестве учебников, но явилось одним из условий снижения общего образовательного уровня выпускников школ.

Любое психологическое новообразование, в том числе и усвоение новых знаний, возможно лишь в процессе активной деятельности самого человека. Однако при подготовке такого типа обучения требуется выполнить достаточно широкий круг предварительных действий.

Как отмечает В.В. Давыдов [18], полноценное освоение научно-теоретических знаний предполагает предварительное построение в сознании учащихся предметов соответствующих наук, формирование у них теоретического отношения к явлениям действительности. В ходе школьного обучения необходимо сразу развести непосредственные свойства вещей и возможные их преломления в теоретических понятиях. Усвоение знаний в этом случае будет идти согласно логике предмета науки в соответствии с формами ее понятий. Учащиеся будут не просто зазубривать формулировки правил или законов, а исследовать развивающееся понятие, учитывая предысторию его появления, выделяя существенное, главное отношение, системообразующее свойство или «клеточку» изучаемого предмета или процесса.

Такая ситуация исследования является искусственной, квазиисследовательской – обучаемый субъективно усваивает знания, открывая их для себя, объективно открытые в науке до него. Но сбывается главное: он не просто усваивает готовое «знание ради знания», а выводит новое для себя знание в ходе активной самостоятельной познавательной деятельности, тем самым осуществляя «присвоение» основ общечеловеческой культуры посредством теоретического или содержательного обобщения. При этом его память становится более совершенной, логической. Но не она, а теоретическое мышление обеспечивает решение учебных задач, т. к. позволяет открыть для себя теоретическое знание, выраженное не столько в словах-терминах или в знаковых системах, сколько в способах умственной деятельности.

#### **2.4. Психологические особенности личности и их выявление в ходе освоения содержания учебной деятельности**

Психологическую теорию деятельности, разработанную в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова и др., можно считать важнейшим или даже основным способом анализа внешних и внутренних проявлений активности человека. Активность как деятельное состояние субъекта детерминировано внутренне, со стороны его отношения к миру, к делу, к себе, и реализуется во вне, в процессе поведения через посредство мотивационных, целевых, операциональных проявлений: познавательной активности, организованности, настойчивости, эмпатии и др.

Субъектно-деятельностный подход способствует осуществлению планомерного исследования человека как субъекта, как реального носителя деятельности и личностного к ней отношения.

Любой частный объект психологического исследования, рассматриваемый в аспекте психологической теории деятельности, получает объяснительную характеристику и вектор развития, позволяя тем самым определить значение данной психологической реальности в системе «человек – деятельность». При исследовании с учетом положений психологической теории деятельности изучение предметов ведется системно, с учетом всесторонних связей, в их развитии, на основе практики, а также с учетом тех сторон и связей, которые существенны в конкретных условиях и в целях рассмотрения.

Субъектно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности учащейся молодежи позволяет осуществить качественный и количественный анализ деятельности человека и её внутреннюю регуляцию.

Ниже опишем результаты анализа психорегуляции учебной деятельности учащихся с позиций психологической теории деятельности.

Учебная деятельность предъявляет ряд существенных объективных требований к личности учащегося, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность обучающе-воспитывающего процесса. На уровне деятельности – к мотивационной сфере; на уровне действия – к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке; на уровне операций – к организационно-поведенческим средствам и способам достижения целей учебного занятия.

1. Требования к мотивационной сфере обусловлены:

а) потребностью общества в подготовке учащейся молодежи к осуществлению идеологических и возросших профессиональных функций в условиях социальной и экономической нестабильности.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года определены основные задачи профессионального образования: «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего



образования». Учащаяся молодежь должна обладать способностями и возможностями углубить и расширить обучающую программу в соответствии со своими способностями, наклонностями и интересами. Каждый учащийся должен уметь конкретизировать общественные цели и задачи обучения, формируя и ставя их таким образом, чтобы они были понятны ему, а также порождали в нем стремление действовать в направлении, заданном перспективной целью и содержанием учебных задач.

Важное значение в этом отношении имеет необходимость постоянного личностного и профессионального самосовершенствования, профессионального самопознания. Школьные и вузовские учебные программы ориентированы в основном на вооружение учащихся знанием основ гуманитарной, естественнонаучной, профессиональной теории и практики, на развитие у них профессионального мышления и способностей, воспитание будущих работников как активно познающих и творческих личностей.

б) Наличием в учебных планах школ и планах подготовки будущих специалистов вузов учебных дисциплин от общегуманитарной, естественнонаучной направленности к дисциплинам специально-профессиональной направленности, четко дифференцированных по времени их прохождения.

в) Социальной оценкой овладения курсами дисциплин через посредство ответов, контрольных работ и экзаменов у школьников; зачетов и экзаменов у студентов, а также осознания социальной значимости обучающей деятельности.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к мотивационной сфере учащейся молодежи направляют общепедагогическую подготовку школьника и студента, а также самого учащегося на формирование ряда объективно значимых особенностей мотивации учащегося: а) положительного отношения к учебной деятельности и преодолению трудностей в учебной деятельности, что может выражаться в познавательной и творческой активности, ответственности и трудолюбии, потребности в научно-исследовательской деятельности; б) эмоционально-волевых качеств личности: организованности, дисциплинированности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, эмпатии, уверенности; в) коммуникативных особенностей общительности, коммуникативной гибкости, умения совместно работать в группе.

2. Объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере и самооценке учащейся молодежи включают:

а) необходимость проявлять высокую организованность, дисциплинированность и самостоятельность на уроках (у школьников), на лекционных занятиях, при подготовке к семинарским и практическим занятиям (у студентов) и высокую активность в процессе учебных занятий на всех этапах обучения;

б) способность формирования у себя определенных умений, составляющих способность к этапному целеполаганию и преодолению временных неудач;

в) экстремальность зачетных и экзаменационных условий (общественная значимость успеваемости, неопределенность успеха, дефицит времени на подготовку к зачету, экзамену).

Важным условием в обеспечении эффективности учебной деятельности учащегося является его способность к целеполаганию, поскольку основная стратегическая задача педагога заключается в том, чтобы включить ученика в процесс самообразования, самовоспитания, поставить его в позицию субъекта жизнедеятельности.

Особое место в структуре целеполагания учащихся занимает умение принять цели обучения, активно осознавать их, оценивать и внутренне эмоционально переживать их как свои.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке учащихся должны направлять их сознание на формирование: а) адекватной оценки своих возможностей, подготовку к занятиям, зачетам, экзаменам; б) оптимальной целевой установки на предстоящий экзамен, оптимальной уверенности в успехе; в) адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости в процессе ответа на учебных занятиях, в зачетно-экзаменационных условиях, адекватной оценке достигнутых результатов; г) установки на ежедневную подготовку к учебным занятиям; д) сосредоточенности и внимания на узловых этапах учебной деятельности; е) проявлений в учебном и зачетно-экзаменационном периодах качеств организованности, настойчивости, инициативности, дисциплинированности, самостоятельности.

3. Объективные требования учебной деятельности к средствам и способам достижения учебных целей состоят в необходимости: а) самостоятельно работать; б) задавать вопросы и отвечать на поставленные вопросы; в) высокой дисциплинированности; г) координации коммуникативной и интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, психомото-

рики; д) успешной реализации познавательного-творческого потенциала на учебных занятиях и в зачетно-экзаменационный период.

Перечисленные выше требования учебной деятельности к операциональному уровню учащихся должны побуждать их к совершенствованию следующих качеств личности: а) высокой дисциплинированности и организованности, обеспечивающих максимальную мобилизацию психики на реализацию учебных целей; б) высокой активности и координации всех сфер личности учащегося, способствующих созданию оптимального психического состояния.

Анализ учебной деятельности учащейся молодежи позволяет выделить ряд важных объективно-психологических критериев, участвующих в психорегуляции учебной деятельности и обеспечивающих эффективность и стабильность учебной деятельности учащихся, а также социальную адаптацию их к меняющимся социальным условиям: организованность, дисциплинированность, познавательную активность, инициативность, самостоятельность, уверенность, настойчивость, ответственность, умение совместно работать, эмпатию. К объективным критериям следует отнести также успеваемость учащихся, выполняющую роль интегрального показателя отношения учащегося к учебной деятельности. К направлениям научного поиска в решении вопроса саморегуляции субъектом учебной деятельности относят: а) изучение динамики объективно-психологических критериев; б) исследование личностных компонентов саморегуляции учащимся учебной деятельности: мотивации, целеполагания, самооценки, системы качеств личности.

### **Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ**

Информатизация образовательного процесса в школе и вузе никоим образом не избавляет студента от необходимости выполнения самых различных учебных действий, качество которых во многом зависит от наличия сформированных учебных умений.

Одним из основных затруднений большинства студентов младших курсов является несформированность умений осуществлять текстовую деятельность. Мы склонны рассматривать ее в черед явлений, связанных с неготовностью осуществлять учебную деятельность не только как учебно-профессиональную, но и как учебно-академическую [97].

Поскольку учебная деятельность в содержательном плане стихийно не формируется, то даже без учета ее специфики у студента-первокурсника не оказывается минимально достаточной базы общих учебных умений, а поскольку рациональным приемам самостоятельной учебной работы их не учат, то значительная часть студентов начинают свою вузовскую судьбу с зубрежки.

В современных условиях студенты часто сканируют текст из книги или научного журнала, но при ответах на семинарских или практических занятиях демонстрируют беспомощность, пытаясь просто зачитывать авторский текст «с листа», не выделяя главное, существенное и не делая по ходу ответа поправок или замечаний. Этому их следует специально обучать.

#### **3.1. Текстовая деятельность в структуре профессиональной подготовки студентов – будущих психологов**

Особенности профессионального становления психолога предполагают не только теоретическое обучение и прохождение им соответствующих практик. В ходе вузовского обучения должны создаваться, выявляться и развиваться акмеологические предпосылки, проявление которых обеспечит развитие субъектности в деятельности и с применением средств, являющихся профессионально значимыми.

Для психолога наиболее важным средством и орудием реализации содержания его профессии считается текстовая деятельность, поскольку ему постоянно приходится работать с текстами в широком смысле этого слова, а значит, требуется эффективно использовать знаково-символические средства в процессе познания и коммуникации.

Самая общая трактовка культуры как «текста», по Ю.М. Лотману [56, с. 72] предполагает, что порождение, трансляция и понимание такого текста в процессе познания невозможны без специально отлаженной семиотической или коммуникативной системы, в качестве которой выступает естественный язык. Слово – это великое орудие, «сигнал сигналов». Оно используется уже маленьким ребенком, как волшебный рычаг, приводящий в движение сложную и умную систему – взрослого или группу взрослых. Таким образом, проблема познания не может быть оторвана от проблемы общения именно из-за единой семиотической основы природы человеческой культуры, присвоение которой начинается с овладения ребенком теми достижениями, которые сделаны задолго до появления нового активного «субъекта деятельности» на свет. В силу коллективности человеческого вида понимание и коммуникация всегда совершаются не только для самого себя, но и, прежде всего, для других. Общение действительно объясняет то, каким образом деятельность «формирует внутренний план сознания». Освоение знаково-символических систем и их развитие совершаются для себя и других. Для системы обучения они могут быть представлены как «личностные вклады» различных субъектов в общественный прогресс, т. е. как акмеологические составляющие этого процесса.

Наиболее сложной задачей в подготовке психологов является освоение высоких уровней знаково-символической деятельности, содержание которой составляет использование и преобразование знаково-символических средств. Оперирование ими в разных видах деятельности имеет общую структуру и способ функционирования. Активное использование в науке моделирования в качестве метода исследования, а в системе образования – учебного (преимущественно графического) моделирования делает проблему определения характера деятельности со знаково-символическими средствами, содержания оперирования ими, структурно-функциональных характеристик привлекательной в общепсихологическом плане. Признается необходимость анализа этой проблемы с целью выделения психологически значимых характеристик, построения классификаций и генезиса знаково-символических средств. В силу того что основные понятия, относящиеся к деятельности со знаково-символическими средствами, в работах различных авторов имеют различное объяснение, целесообразно рассмотреть некоторые из них.

По нашему мнению, понятие «текстовая деятельность», не являясь собственно психологическим, может использоваться в психологии разви-

тия со следующими оговорками: если произведена иерархизация рассматриваемых текстов с учетом их структурного места в учебной деятельности, рассмотрены психологические условия порождения и функционирования различных текстов как учебных средств профессиональной подготовки. Освоение деятельности со знаково-символическими средствами в этом плане позволяет придать ей характер управляемого семиозиса. Принципы построения обучающих программ и их реализация в практике образования должны соответствовать деятельностному подходу к обучению, в том числе в варианте теории управляемого формирования умственных действий и понятий [83].

Для понимания роли овладения знаково-символической деятельностью в период вузовского обучения представляется важным то, что высокие уровни деятельности со знаково-символическими средствами стихийно не формируются даже у студентов (взрослых).

Порождение и потребление текстов в психологии относят к видам знаковой деятельности, включая их в качестве компонента деятельности более высокого порядка – коммуникативно-познавательной. Это требует специального рассмотрения семиотической стороны общения.

Предметом текстовой деятельности, согласно Т.М. Дридзе [23, 24], является коммуникативная интенция общающихся, т.е. смысловая информация, цементируемая коммуникативно-познавательным намерением. В этом случае в качестве действий можно рассматривать конкретные акты осмысления и операции с применением мнестических средств. Текст же выступает функциональной системой, в рамках которой лингвистические конструкции используются для реализации коммуникативно-познавательных задач и могут варьироваться сообразно этим задачам. Это особенно важно в юриспруденции, а также для психологов, связанных с практикой консультирования.

Деятельность общения актуализируется в действиях порождения и интерпретации текстов, когда реализуется определенный способ репрезентации коммуникативно-познавательных программ, что позволяет рассматривать это и в русле проблемы ментальной репрезентации. В субъективных смысловых интерпретациях возникают субъективные смысловые образы «текстовой действительности». Центральным в системе общения выступает возникающее соотношение «текст – интерпретатор», на основе которого реализуются все стороны социального взаимодействия [23]. Струк-

тура коммуникативно-познавательного процесса определяется по преимуществу структурами деятельности порождения и интерпретации текстов.

Если предъявлять к текстовой деятельности требования соответствия принципам общепсихологической теории деятельности [54; 55; 76; 97], то необходимо выделить все ее структурные признаки: специфическую мотивацию, иерархию целей, предмет, систему средств и условий реализации и результат (прямой и побочный продукт). Реализуемые в рамках данной теории разновидности этой деятельности (порождение и интерпретация текстов) присущи одному и тому же субъекту. Адресатом смысловой информации выступает не только потребитель, но и производитель текстов. Субъект коммуникативно-познавательной деятельности участвует также в создании «текстовой действительности», а значит, в формировании знаний, ценностей и норм, рекомендуемых к исполнению и принятых способах (моделях) деятельности, взаимодействия и формах общественно одобряемого поведения.

Отсюда можно сделать вывод, что текстовая деятельность в случае проведения психологического анализа ее структуры может рассматриваться как совокупность действий и в то же время более высокий, интегративный вид деятельности, в состав которого на уровне действий должны войти деятельность порождения и интерпретации текстов, которую мы склонны считать профессионально значимой для психологов.

Текст же как единица общения, т.е. целостная коммуникативная единица – это система коммуникативных элементов, функционально объединенных в иерархическую семантико-смысловую структуру общей концепцией или коммуникативной интенцией. Текст является продуктом и объектом деятельности общения, но и образом этой деятельности вне зависимости от подсистемы знаков, в которой он порожден и интерпретируется. Таким образом, текст – это сложная коммуникативная единица наиболее высокого порядка, специфический элемент человеческой культуры. Общение с использованием средств естественного языка – лишь частный, хотя и весьма распространенный в обращении вид текстовой деятельности.

В ходе порождения текста авторский замысел кристаллизуется в форме содержательной цели конкретного текста. Реализуя цель в виде определенного коммуникативного намерения, автор осуществляет серию приемов средствами языка. Цель («образ потребного будущего») автора может быть реализована на множестве предметов с помощью самых различных средств. Это позволяет осуществлять текстовую деятельность в

широком пространственно-временном и смысловом диапазоне, в том числе и в условиях избытка и дефицита информации.

Возникая из потребностей общественной деятельности и функционируя в системе социальной коммуникации, одни и те же тексты трансформируются в бесчисленном множестве интерпретаций. Так текстовая деятельность становится частью общественно-исторического опыта, вплетаясь в процесс продуктивной познавательной деятельности, участвуя в формировании общественного сознания. Ее освоение становится обязательным условием присвоения основ человеческой культуры. По нашему мнению, это позволяет соотносить ее уровни с уровнями сформированности учебной деятельности.

Текст, как правило, становится основным источником информации о той предметной реальности, с которой интерпретатор вступает в непосредственный контакт отнюдь не всегда. Характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, существенно сказывается на его собственной профессиональной деятельности и деятельности тех, с кем будет в дальнейшем общаться человек. Особое значение этот процесс имеет для психолога, постоянно интерпретирующего тексты.

Применительно к ситуации учебной деятельности может возникать вопрос о правомерности распространения на учебные тексты всех тех функций, которые выполняют тексты научные. В этой связи, напомним, например, о наличии аналогии с другим уровнем семиотической деятельности – моделированием. Дискуссионным представляется и вопрос о содержательной специфике учебного текста, поскольку в процессе подготовки студентов используются тексты научные и тексты учебников. Целесообразно привести определения, данные А.З. Рахимовым, которые могут послужить основой для дифференциации понятий «текст», «учебный текст», «текст учебника»: 1) текст как единица культуры, т.е. в нем отражаются и сохраняются накопленный социально-исторический опыт, общественная культура народов; 2) текст как средство самообразования и самовоспитания, что достигается специальным подбором соответствующего содержания; 3) текст как средство передачи социального опыта народа, где он выполняет роль посредника в присвоении учащимися нравственно-этических норм; 4) текст как объект понимания и усвоения, где учащийся должен проникнуть в логику мысли автора и выработать свое отношение к его содержанию; 5) текст как средство интеллектуального развития, где



его содержание и структура непосредственно направлены на развитие мышления и сознания; 6) текст как средство диагностики интеллектуального развития, когда обучающийся может использовать уровень понимания текста учащимися в качестве определителя; 7) текст как средство развития рефлексивного мышления, когда учащийся мысленно возвращается к содержанию текста и его проговаривает мысленно или вслух; 8) текст как закодированная информация, которая требует от учащегося декодирования с помощью определенного способа; 9) текст как средство целенаправленного развития и реализации творческого мышления, т.е. учебник обеспечивается творческими заданиями; 10) текст как идеальная цель для творческой деятельности, т.е. обучающийся конструирует свой текст по собственной инициативе [72, с. 37].

Из этой типологии можно попытаться вычленить смысловые компоненты, которые в большей степени соответствуют специфическому содержанию учебной деятельности. Учебный текст в процессе школьного и вузовского обучения может выступать как единица культуры, поскольку «присвоение основ человеческой культуры», по В.В. Давыдову, является специфическим содержанием обучения; как средство самообразования и самовоспитания, что означает специальное смысловое наполнение текста, вкладывание в него автором «предсказуемого» варианта «вычерпывания» содержания знаний; как средство развития рефлексивного и творческого мышления (чаще всего, это тоже тексты, отобранные с учетом требований задачного подхода); как средство передачи социального (и этнокультурного) опыта, т. е. воспитательное средство; как объект понимания и усвоения, т. е. текст в функции учебной задачи; как средство интеллектуального развития, а также соответствующее психодиагностическое средство; закодированная информация, требующая от учащегося декодирования с помощью определенного способа, т. е. предполагающая владение специфическим составом учебных умений; идеальная цель для творческой деятельности, когда учащийся оказывается способен к самостоятельному порождению новых текстов, не только к декодированию значений и «вычерпыванию» смыслов, но и к самостоятельному смыслопорождению.

В литературе, посвященной проблемам адаптации к обучению вузовского типа [100], отмечается, что у студентов младших курсов работа с учебными и научными текстами вызывает существенные затруднения. При этом считается, что если научные тексты положено отрабатывать, изучать, анализировать, для чего, собственно говоря, и существуют семинарские

занятия, то учебные тексты (будь то тексты учебников, тексты-задания из хрестоматий или практикумов или проверочные тексты, применяемые для промежуточного контроля знаний) не требуют специальной подготовительной работы.

Психодидактические требования к текстам учебников наиболее полно представлены в исследовании А.З. Рахимова [71; 72], считающего текст ведущим структурным компонентом учебника.

Тексты в учебнике подразделяют на основные, дополнительные и пояснительные.

Основной текст учебника должен содержать методически обработанный и систематизированный автором учебный материал в строгом соответствии с программой. Он служит основным источником учебной информации, обязательной для изучения учащимися, выступая также средством формирования логического мышления и развития творческих способностей. В зависимости от выполняемых функций основной текст может быть теоретико-познавательным и инструментально-практическим.

Инструментально-практические тексты должны включаться в учебник с целью организации деятельности учащихся, направленной на приобретение знаний и овладение способами деятельности, на систематизацию и обобщение изучаемого материала, на самоконтроль результатов обучения.

Дополнительные тексты должны подкреплять и углублять положения основного текста, усиливая его научную доказательность и эмоциональную выразительность, знакомить учащихся с методами научного познания, применениями научных достижений в человеческой практике.

Пояснительные тексты должны способствовать пониманию и усвоению основного материала. Элементами пояснительного текста могут быть введения к учебнику и отдельным его частям, примечания и разъяснения, словари, алфавиты, определители, пояснения к картам, схемам, планам, графикам, таблицам, указатели обозначений и условных сокращений.

Как считает А.З. Рахимов, кроме текстов учебник должен содержать внетекстовые компоненты. К ним относятся аппарат организации усвоения, иллюстративный материал и аппарат ориентировки.

Аппарат организации усвоения в учебнике должен определять способы деятельности учащихся в процессе обучения, задавать стандартные уровни усвоения знаний на практике, способствовать формированию умений самостоятельного поиска знаний и практического их применения. Он может иметь форму вопросов, заданий теоретического и практического ха-

рактера, упражнений на вывод общих правил, закономерностей, практического применения теоретических знаний, специальных упражнений, формирующих умение работать с учебником и другими книгами. К аппарату организации усвоения относятся также инструктивные материалы, устанавливающие последовательность мыслительных операций и практических действий учащихся, справочные и систематизирующие таблицы, пояснительные подписи и иллюстративный материал.

Вопросы и задания аппарата усвоения по основной выполняемой функции можно разделить на три группы: к первой группе относятся вопросы и задания на закрепление знаний, которые могут требовать воспроизведения изученного, первичной систематизации фактов, понятий; ко второй группе относятся вопросы и задания на применение полученных знаний в процессе выполнения самостоятельных работ; к третьей группе – вопросы и задания, способствующие овладению методами логического мышления и опытом творческой деятельности.

По соотношению с текстом учебника иллюстрации делятся на ведущие, равнозначные и обслуживающие. Ведущие иллюстрации должны самостоятельно раскрывать содержание учебного материала, заменяя основной текст. Равнозначные должны, наряду с основным текстом, служить целям более глубокого и эффективного усвоения содержания учебного материала. Обслуживающие иллюстрации призваны дополнять, конкретизировать, раскрывать, эмоционально усиливать содержание текста и других внетекстовых компонентов.

Аппарат ориентировки должен обеспечить целенаправленную ориентацию школьника в содержании и структуре учебника, создать необходимые условия для успешной самостоятельной работы с ним. К аппарату ориентировки учебника относятся предисловие, оглавление, рубрикация, сигналы, символы для обозначения структурных элементов, библиография, указатели.

А.З. Рахимов [72] определяет требования к языку учебника.

Во-первых, учебный текст должен быть полностью понятным для обучаемых и в то же время он должен выдвигать перед ними оптимально трудные познавательные задачи. Во-вторых, сложность учебного текста должна соответствовать уровню их интеллектуального развития.

Есть и общие рекомендации. Так, для повышения понятности учебного текста следует избегать употребления без надобности иностранных и редких слов, насыщения учебников лишней терминологией. Незнакомые

слова следует повторять в тексте несколько раз, применяя их в новых связях. Каждую новую мысль следует выражать новым предложением. Учебные тексты не должны вызывать у большинства обучаемых серьезных затруднений при восприятии и понимании. Однако понимание учебных текстов – это одна из отдельных проблем психологии обучения, на некоторых аспектах которой следовало бы остановиться.

### **3.2. Понимание как условие эффективного обучения работе с текстами**

Понимание обычно рассматривается как аспект субъективной деятельности человека по усвоению информации. Основным носителем научной информации выступает текст, поэтому частная проблема понимания научного текста позволяет рассматривать общие черты усвоения и понимания научного знания. Применительно к нашей проблеме понимание выступает одной из главных задач обучения, а семиотические средства могут рассматриваться как оптимизирующие или ухудшающие этот процесс. Особенности процесса понимания обусловлены тем, что знаково-символические средства образуют особую реальность, которая, с одной стороны, находится в определенном отношении к замещаемым объектам, а с другой – вызывает соответствующие процессы у самого человека. По отношению к замещаемому объекту знаковые средства могут обозначать, изображать его, выражать отношение к нему и раскрывать сущность замещаемой реальности.

Процесс понимания текста связан с выяснением отношений между его структурными компонентами. В литературе текст рассматривается как двухслойная система, в которой различаются языковая форма (план выражения) и смысловое содержание (план содержания). Понимание может быть связано с выяснением отношений между компонентами плана выражения. Это понимание синтаксического уровня, свойственное не только человеку, но в широком значении слова и любому устройству, обладающему способностью оперировать знаками, например кибернетической машине.

Понимание может быть связано с выяснением отношений между компонентами плана содержания. В этом случае говорят об осмысленности текста. Такое понимание присуще только человеку – существу, обладающему сознанием. Понимание может связываться с отношениями между планом выражения и планом содержания. Здесь возможны два направления отношения – от текста к смыслу или от смысла к тексту.

Существенную роль в структуре понимания текста играет прагматический аспект, то есть цели, с которыми используются знаки. Теоретическое исследование сущности и типов понимания предполагает синтетическую работу по систематизации указанных аспектов: определение доминирующего отношения в структуре понимания, установление дополнительных отношений между доминирующим аспектом и периферийным, исследование типа системы, имеющей место в той или иной структуре понимания, влияние ее параметрических свойств, выявление оптимального варианта структуры понимания и ряд других проблем.

Различаются следующие виды понимания: понимание в герменевтическом смысле как психический акт; иллокутарный смысл понимания, когда понимание рассматривается как аспект обмена информацией между индуктором и реципиентом; операциональный смысл, при котором понимание рассматривается как целесообразное оперирование знаками. В иллокутарной концепции вводится понятие аргументативного анализа текста, в процессе которого логическая структура текста исследуется одновременно с его коммуникативной структурой.

В связи с моделированием процесса восприятия текста в кибернетике развивается концепция уровней понимания. Отмечается такая важная особенность понимания, как экстраполирование содержания текста: понятно больше, чем сказано. Особый интерес представляют также работы по экспериментальному формированию понимания.

Очевидно, что не всякая мысль воспринимается «сразу правильно». Усвоить содержание мысли еще не значит ее понять. Процесс понимания мысли можно сопоставить с утверждением или отрицанием ее истинности: валентные оценки «истина-ложь» формируются через отношения мысли к объективной реальности, а понимание формируется через отношение содержания мысли к субъективной реальности, то есть знаниям читателя, располагающего некоторым запасом понятного, хорошо усвоенного знания. Понимание нового предполагает установление вполне определенного отношения нового к известному. Это отношение может быть двояким: или новое знание «вписывается» в систему известного знания, или, наоборот, известное знание должно вписываться в систему нового.

Познавательное отношение, лежащее в основе понимания, находит выражение в элементарной клеточке знания – мысли, в которой выражена вещь с приписанным ей свойством или вещь с установленным в ней отношением. В традиционной логике структура элементарной клеточки нахо-

дит выражение в структуре простых атрибутивных или реляционных суждений. Познавательное отношение, лежащее в основе понимания – это отношение нового знания к известному. В простом суждении известное знание, как правило, заключено в субъекте, а новое – в предикате. Способ приписывания предиката субъекту находит выражение в связке.

Познавательная структура усвоения мысли складывается из двух подструктур: структуры знания и структуры понимания.

С формальной точки зрения понимание есть установление определенного отношения между компонентами знания, то есть отношения с заранее фиксированными свойствами. Эта трактовка понимания хорошо вписывается в определение понятия «системы» – объекта, на котором реализуются отношения с заранее фиксированными свойствами. Эта элементарная клеточка понимания является системным объектом. Системообразующую роль здесь выполняют свойства отношения нового знания к известному, структурой является само это отношение. Типы понимания можно различать по характеру системообразующего свойства или отношения.

Разные типы отношений между новым и известным знанием в процессе понимания фиксируются в двух основных моделях понимания – аналитической и синтетической, различие между которыми заключается в следующем. Каждый раз в процессе понимания текста читатель совершает переход от известного знания к новому, но этот переход может осуществляться различными путями. Первый путь состоит в том, что известное, хорошо понятное знание в тезаурусе читателя остается доминирующим. Читатель не хочет изменять собственной концепции. Поэтому, конструируя систему совокупного знания «новое – известное», он оставляет системообразующее свойство и структуру известного знания, а субстрат системы заполняет новым. При использовании аналитической модели «клеточка понимания» формируется с помощью операции атрибутивного или реляционного анализа: новое знание оказывается как бы выводимым из того, что уже есть в тезаурусе читателя.

В другом случае при понимании текста читатель отказывается от сложившейся концепции, а усваивает концепт и структуру нового знания, изложенного в тексте. Его собственное знание оказывается лишь субстратом совокупной системы. Эту модель понимания называют синтетической, потому что в ее основе лежат операции системного анализа. Так, чтобы усвоить курс формальной логики, студент должен понять правила просто-

го категорического силлогизма. Следуя аналитической модели, он реализует модель понимания, опираясь на прежние логические знания, на знание отношений по объему между понятиями, правил распределенности терминов в суждении, законов логики и т.п. Известное знание – знание объемных отношений – выступает в качестве системообразующего, новое знание – знание структуры силлогизма – образует субстрат совокупной системы знаний.

Синтетическая модель понимания того же самого материала проще: правила простого категорического силлогизма рассматриваются как системообразующее отношение совокупной системы, а роль субстрата выполняют примеры, которые студент подбирает самостоятельно, анализируя творческий материал. Эта модель понимания применяется в грамматике, когда новое знание представляет собой относительно самостоятельную систему, содержащую своим фрагментом уже известное знание.

При внимательном рассмотрении между синтетической и аналитической моделями понимания обнаруживается некоторое противоречие. Усваивая информацию с помощью синтетической модели понимания, читатель рискует впасть в авторитарность, поскольку не строит самостоятельной концепции, а усваивает точку зрения автора. Учащийся может усваивать жестко фиксированную оценку психологического факта, отмечая в дальнейшем все, что не вписывается в его представление о «каноническом» тезисе, в то время как сам автор тезиса никогда такую жесткую позицию по данной проблеме не занимал. Аналитическая модель страдает другим недостатком: информацию берут избирательно, в границах собственной системы знания, не расширяя и качественно не меняя ее. В этом случае существует опасность не понять правильно автора текста. Подобные ошибки понимания тоже типичны для работы студентов младших курсов с текстами источников по истории психологической науки.

Адекватной целям познания является аналитико-синтетическая модель. Конструируя текст, автор идет от смысла к тексту, а читатель совершает обратную операцию – от текста к смыслу. С введением такого двустороннего отношения «клеточка понимания» усложняется. Вне контекста любое выражение естественного языка оказывается полисемантическим: автор приписывает ему определенный (единственный) смысл, в то время как читатель может истолковать его в различных смыслах. «Клеточка понимания» развивается в процессе уточнения отношений между смыслами, в которых понимается текст его автором и читателем.

Аналитико-синтетическая модель понимания, по нашему мнению, является профессионально важной для студентов-психологов, а ее освоение должно выступать отдельной дидактической задачей.

При каких условиях возможно усвоение читателем авторского понимания текста? С логической точки зрения такое понимание должно включать в себя отношение второго порядка от смысла к тексту, которое имеет в виду автор. В устной речи это решается интонацией, в письменной – контекстом. Кроме соответствующего авторскому пониманию отношения второго порядка, в тезаурусе читателя хотя бы виртуально должен присутствовать и тот смысл, который вкладывает в текст автор. Если отношение смысла к тексту однозначно задается контекстом и кроме этого авторский смысл виртуально присутствует в тезаурусе читателя, то текст легко понимается читателем в том смысле, который нужен автору.

Процедура понимания текста представляет построение системного объекта по заданному системообразующему отношению и части элементов. В качестве системообразующего берется отношение смысла к тексту, а субстрат системы понимания частично представлен самим текстом. Системообразующее отношение является детерминирующим и регенеративным, что позволяет восстановить недостающую часть субстрата – авторский смысл.

Что происходит, когда авторский смысл не содержится в тезаурусе читателя даже гипотетически? Отрицать возможность понимания при несовместимости читательского и авторского тезаурусов было бы ошибкой: это ограничивало бы познавательную способность субъекта и противоречило бы принципу познаваемости мира. Как правило, автор сам стремится сконструировать в тезаурусе читателя нужный смысл, поскольку тезаурус читателя — открытая система. Автор рассчитывает на определенный круг читателей, предполагая, что им известна не только область рассуждения, но и типы структур, с помощью которых организуются ее элементы. В тезаурусе читателя предполагаются те же самые отношения второго порядка, которые существуют между компонентами системы знания автора. Отсюда следует, что в принципе всегда можно сделать текст понятным читателю, так как кроме информации, подлежащей усвоению, в тексте содержится метаинформация, функция которой состоит в том, чтобы сделать текст понятным.

Понятность формируется в процессе объяснения. Предполагается, что автор, понимая то, что пишет, может объяснить написанное, предви-



деть причины, по которым текст оказывается непонятным. Так бывает не всегда, поскольку есть масса субъективных оснований и «иллюзий очевидности», которые могут создавать барьеры понимания научных и учебных текстов.

Непонимание в первую очередь связано с незнанием научного языка и системы понятий, используемых в тексте. Его можно квалифицировать как непонимание синтаксического и синтактико-семантического уровней. Обычно оно устраняется введением в тезаурус читателя новых понятий. Уже на этом уровне реализуется элементарная «клеточка понимания»: словам и знакам приписывается точный смысл посредством определений. Создание единого синтаксического контекста выступает как условие, необходимое для понимания текста.

После создания синтаксических предпосылок понимания автор и читатель «говорят на одном языке». Начинается формирование компонентов того самого смысла, в котором текст понимается самим автором. Непонимание же может зависеть от того, что читатель не знает некоторых фактов или частных фактов. Такое непонимание связано с субстратным уровнем организации системы знания. Автор воспроизводит недостающие факты, устанавливая вслед за синтаксическим предметное тождество своего тезауруса с читательским.

Следующий этап понимания состоит в формировании на данном субстрате системообразующего отношения. Здесь могут возникнуть логические трудности: вне системного представления и субстрат, и структура, и концепт будущей системы являются в логическом смысле «вещами». Вступая в системные отношения, одни из этих «вещей» приобретают статус свойств или отношений, а другие сохраняют статус вещей. Например, формулировка любого научного закона бытует в сознании как относительно самостоятельная вещь. Понимание закона означает включение его содержания в систему иного знания. При этом изменяется его логический статус: в системе иного знания закон бытует уже как отношение.

Дальнейшее развитие теории понимания и объяснения возможно как развитие концепции конструирования системных объектов. Логико-гносеологический анализ процесса понимания совместно с психологическим анализом имеет большое практическое значение для разработки методик обучения как в школе, так и в вузе.

В литературе отмечается, что для правильного понимания текста нужно знать значения слов и словосочетаний, их отношения внутри фразы,

а также иметь определенные научные понятия, знания, на которые опирается содержание текста. Однако первый момент необходимо существенно дополнить: очень важно также устанавливать логические (смысловые) отношения между целыми предложениями и группами предложений как рядоположных, так и находящихся в разных местах текста.

*Как учить понимать текст?* Обычно отвечают, что учить понимать невозможно: это дается только практикой. Однако это не так, поскольку понимание текста, как и решение любой другой задачи, есть процесс и результат мышления. Его специфика в конечном счете проявляется именно в разрешении каких-то задач или проблемных ситуаций, содержащихся в тексте, в нахождении ответов на вопросы, которые текст вызывает у читателя. Значит, чтобы учить пониманию текста как решению особых текстовых задач, надо, прежде всего, выяснить, что представляют собой эти задачи или «проблемные текстовые ситуации», каковы их признаки, построить их классификацию. Но на этом пути сразу же возникают большие трудности, так как по своему конкретному содержанию тексты бесконечно разнообразны: столь же многообразны в них источники возникновения вопросов и сами вопросы.

Анализ учебной и научной литературы показал, что основной вид смысловых отношений в тексте – это отношения между тем, о чем что-то говорится (субъектом), и тем, что именно говорится об этом (его предикатом), т.е. связь между раскрываемой мыслью и раскрывающими ее мыслями – между поясняемым и пояснением, доказываемым и доказательством, объясняемым и объяснением.

Любой законченный текст, например параграф учебника, состоит из заглавия и содержания параграфа. В заглавии обычно выражается то, о чем далее говорится, а в самом тексте – то, что говорится о предмете, выраженном в заглавии.

Текст и его части, состоящие из двух и более предложений, обычно включают в себя аналогичные отношения; в них выделяется и еще одно отношение – между раскрывающими мыслями, в которых выражаются различные признаки предмета. На этом основании можно сделать вывод, что текст выражает своеобразное текстовое суждение, включающее в себя особые *текстовый субъект* и *текстовый предикат*. Основным признаком текста признается в связи с этим наличие в нем текстового суждения – субъекта и предиката, выраженных целыми предложениями.

Отношение между текстовым субъектом и его предикатом, как правило, есть отношение между более широким и относящимся к нему менее

широким содержанием. Это чаще всего не логическое отношение «род – вид», а содержательное, «эмпирическое» отношение «предмет – его признаки». То, о чем говорится, обычно шире той совокупности признаков, которыми его хотят охарактеризовать в каждом отдельном случае. Между элементами предиката существует отношение не по широте, а по качеству содержания: каждый из них отражает свою особую часть единого содержания (субъекта).

В соответствии с указанными двумя видами связей определены два формальных признака текстового суждения и его частей: по широте содержания – *ранг* и по соподчиненности – *порядковый номер* (в пределах одного и того же ранга).

Смысловой анализ основан на установлении указанных признаков. Как это делается, если берется обширный текст, например параграф учебника или текст из хрестоматии? Выделяется, прежде всего, наиболее широкий по содержанию текстовый субъект и его предикат. Это заглавие учебного текста и содержание его. Они считаются субъектом и предикатом первого ранга и обозначаются индексами С1 и П1. Далее в предикате обнаруживаются один, два или несколько параллельных, соподчиненных субъектов, которые непосредственно входят в содержание начального, а нередко и в их предикаты. Эти субъекты и предикаты (в целом – суждения) или отдельные «беспредикатные», «конечные» составляют систему текстовых субъектов и предикатов. В ней, кроме указанных субъектно-предикатных отношений различных рангов (по признаку широты содержания), возникает отношение своеобразного соподчинения текстовых субъектов, имеющих в пределах одного и того же ранга различные порядковые номера.

Механизмом системообразования текстового суждения является предикация его субъекта: в сложных текстах – последовательная и многоуровневая. *Предикация субъекта* (начального или промежуточного) представляет собой раскрытие его содержания в текстовых суждениях последующего ранга, включая конечные текстовые субъекты.

Поскольку текстовые субъекты предикуются опять-таки в текстовых субъектах (рангом ниже), а эти, в свою очередь, раскрываются в новых субъектах (еще более низкого ранга), то предикация субъектов есть не что иное, как их модификация. *Модификация текстовых субъектов* поэтому представляет собой способ предикации, который заключается в последова-

тельном преобразовании одного субъекта (модифицируемого) в другой или другие (модификаты) рангом ниже, вплоть до конечных.

*Проблемные текстовые ситуации.* На основе смыслового анализа текста установлено несколько видов проблемных текстовых ситуаций. Им присущи следующие особенности:

1. Проблемные текстовые ситуации – это «ситуации скрытого вопроса». Понимание таких ситуаций начинается не с осознания вопроса (который не задан), а еще «раньше» – с обнаружения и самостоятельной постановки его на основе текста, и завершается нахождением ответа на него.

2. Текст нередко содержит не только условия возникновения вопроса (данные), но и готовый ответ на невыраженный вопрос или материал, необходимый для самостоятельного нахождения (конструирования) его.

3. Получение ответа может осуществляться как путем нахождения его в самом тексте, так и посредством воспоминания, рассуждения, обращения к другому лицу или иному источнику.

4. Текстовые ситуации скрытого вопроса, в отличие от задач обычного типа, не имеют самостоятельного значения, как правило, отдельно не формулируются и могут находиться и быть выделены лишь в составе текста.

5. Основным источником проблемных текстовых ситуаций является новизна информации, вызывающая потребность в познании нового. Она может и не создаваться автором текста преднамеренно, но от него зависит то качество выражения проблемности, которое само обращает на себя внимание читающего.

Основной проблемной текстовой ситуацией является следующая, при которой новизна текстового субъекта сочетается со сложностью (системностью) его предиката. В тексте одни субъекты имеют предикаты, другие не имеют их. В норме предикацию получают только те субъекты, которые нуждаются в ней, хотя в действительности иногда субъекты, нуждающиеся в предикате, не получают его, и наоборот.

Свойство субъекта, которое заключается в том, что он нуждается в предикации («нуждаемость» в предикации), названо *новизной субъекта*. «Проблемность» такой ситуации заключается в том, что субъект содержит в скрытом виде вопрос типа: «Что говорится об этом?», «А что это значит?», «В чем это проявляется?» или «Чем это объясняется (доказывается, поясняется)?», а предикат, содержащий нередко пространственный и сложный ответ на этот вопрос, сам вызывает вопрос, но уже другого типа: «О чем

это говорит?», «Что этим объясняется (доказывается)?». Эти «скрытые» вопросы восполняют невыраженную связь, которая существует в текстовом суждении между текстовым субъектом и его предикатом.

Очевидно также, что это тот самый небольшой круг вопросов, которые охватывают все случаи субъектно-предикатных отношений. Эти вопросы-схемы могут воплощаться во все многообразие конкретных, «привязанных» к содержанию каждого данного текста, вопросов. (Например: «Почему такое-то восстание было подавлено?», «Какие именно цели преследовало такое-то объединение граждан?», «Каковы же особенности такого-то предмета, явления?», «О чем свидетельствует тот факт, что...?» и т.п.).

Новизна текстового субъекта может быть логической и психологической. С логической стороны, мысль может быть новой постольку, поскольку в ней лишь обозначается предмет, но не указаны его признаки, то есть является объективно не раскрытой. С психологической точки зрения, мысль может быть новой в том случае, если неизвестно или недостаточно известно значение факта, о котором только что сказано или же то, как именно этот автор объясняет его, насколько толкование, даваемое автором, соответствует тому, которое известно читателю, и тому подобное. Очень редко наперед известно все, что изложено в тексте. Поэтому обычно логически новый субъект является одновременно и психологически вновь способным возбуждать потребность в том, чтобы узнать, как раскрывается этот субъект.

Рассмотренный тип проблемных ситуаций является наиболее общим. В других проблемных ситуациях имеет место сочетание указанных общих признаков с частными.

Как уже отмечалось выше, понимание можно рассматривать как вид мышления, который заключается в выявлении и разрешении скрытых вопросов в проблемных ситуациях на основе использования знаний и специальных мыслительных приемов. Среди психологических факторов, влияющих на процесс понимания учебного материала, выделяют следующие три:

1. Предшествующий жизненный опыт учащихся. Если он по своему содержанию соответствует рассматриваемым признакам объектов, то работа школьника существенно облегчается. В противном случае возникает эффект «непонимания», обусловленный тормозящим влиянием прежнего опыта.

2. Мотивация учения и активизация познавательной деятельности учащихся. Для этого могут быть использованы различные методические приемы столкновения учеников с трудностью, создание «ситуаций затруднения» при постановке учебной задачи.

3. Умственная самостоятельность и инициативность школьников в процессе обучения. Усовершенствование знаний оказывается прочным, если ученики перестают копировать действия учителя и начинают сами выделять в учебном материале определенные признаки, делать соответствующие обобщения, переносить способы действия на новый материал.

Основным средством, которое применяется в учебной работе для понимания текста, является «постановка вопроса – поиск (нахождение) ответа». Этот процесс имеет три разновидности: 1) учащемуся задают вопросы после прочтения им текста, а он отвечает на них; 2) учащемуся предлагают «предварительные» вопросы (до того как он приступает к работе с текстом), а он ищет на них ответы в процессе чтения; 3) учащийся сам ставит перед собой вопросы по ходу чтения и пытается найти на них ответы.

Если говорить о понимании текстов, то, во-первых, «самопостановка» вопросов есть результат и показатель высокой самостоятельности умственной работы при чтении. Во-вторых, эти вопросы возникают не после чтения текста, а в ходе его, оказывая влияние на самый процесс осмысления текста; не «добавка» к чтению, а органическая часть его; не внешний (случайный), а внутренний (постоянный) стимул осмысления текста.

Исследование понимания текста в экспериментах, выполненных под нашим руководством, было главным образом изучением понимания заранее выделенных в них и строго учитываемых проблемных текстовых ситуаций [84 – 87].

Испытуемыми были студенты 1-го и 2-го курсов гуманитарных факультетов вуза. Кроме текстов из вузовских учебников, им давались для чтения тексты из школьных учебников. В работе, в частности, выяснялось, какое значение имеет для понимания текста прием постановки «предварительных» вопросов; в какой мере учащиеся и студенты пользуются приемом самопостановки вопросов при чтении, насколько они умеют при этом решать проблемные ситуации и возможно ли обучать этому приему. Остановимся на основных результатах этих исследований.

В опытах с постановкой предварительных вопросов значительно чаще, чем с задаванием вопросов только после чтения текста наблюдались такие факты, как:

- целесообразное изменение плана текста при его пересказе;
- выделение и осознание общих положений и выводов;
- сравнение данного материала с ранее усвоенным;
- осознание причинно-следственных связей;
- рассуждения и самостоятельные выводы;
- передача содержания текста своими словами (перефразирование).

В результате чтения с «предварительными» вопросами у испытуемых повышалась уверенность в том, что материал ими усвоен, возникало чувство удовлетворения работой, развивался интерес к самостоятельному исканию. Все это говорит в пользу того, что не только школьникам, но и студентам младших курсов целесообразно давать для самостоятельной работы с текстом «предварительные» вопросы.

Выяснилось, что сама по себе постановка предварительных вопросов не гарантирует существенного улучшения понимания. Для получения ощутимых результатов от предварительной постановки вопросов необходима некоторая практика: удерживая в сознании вопросы, искать ответы в тексте; подбирать вопросы, возбуждающие любознательность, достаточно трудные, когда студенты сами видят, что для решения их надо проявить смекалку.

Вторая часть работы преследовала цель установить, в какой мере испытуемые без специального обучения, но сознательно обнаруживают и ставят перед собой скрытые (не выраженные в тексте) вопросы, имеющие существенное значение для понимания текста, и отвечают на них.

Испытуемые в групповом эксперименте внимательно читали текст и записывали, какие вопросы у них возникали при чтении. После этого письменно передавали основное содержание текста. Сдав эти работы, они отвечали (письменно) на вопросы к выделенным нами проблемным ситуациям.

Результаты данного эксперимента целесообразно прокомментировать.

1. В ходе чтения вопросы к проблемным ситуациям у испытуемых студентов возникали менее чем в 10 % случаев от общего числа возможных вопросов ко всем выделенным нами проблемным ситуациям. Очень часто текст, который не вызывал вопросов и казался испытуемому понятным, в действительности был им не понят: студент не обнаружил в тексте скрытого вопроса, проблемы. Этот факт, по-видимому, свидетельствует о том, что во избежание расхождения между «чувством понимания» и дей-

ствительным пониманием читателю необходимо владеть приемом, обозначенным как «самостоятельная постановка вопроса перед собой – нахождение ответа», позволяющим обнаружить в тексте проблемные ситуации и решать их.

2. Анализ всех случаев осмысления проблемных ситуаций подтверждает известную истину о том, что по воспроизведению текста нельзя с полной достоверностью судить о качестве его понимания. Часто обучающиеся по-настоящему могут осмыслить проблемные ситуации в тексте не в ходе чтения или воспроизведения текста, а лишь под влиянием вопросов проверяющего. Однако нередко и такие вопросы не помогают: для целей улучшения понимания текста фронтальная проверка (опрос) также имеет ограниченное значение. Помимо того что в отношении каждого в отдельности обучающегося она может быть только эпизодической, вопросы «на понимание» в наших экспериментах лишь в половине случаев помогли опрашиваемым лучше осмыслить то, что ими раньше было прочитано и недостаточно понято. Наиболее эффективным средством улучшения понимания текста являются не вопросы преподавателя, а владение приемом самопостановки вопросов.

Испытуемые, у которых в ходе чтения возникали вопросы к проблемным ситуациям, в большинстве случаев сами находили правильные ответы. Однако постановка вопросов перед собой имела положительное значение и для тех, кто самостоятельно не мог ответить на них: испытуемые в этом случае сознавали и переживали факт непонятности текста и стремились найти ответ на возникший вопрос.

3. Даже отвечая на те наши вопросы, которые в самом тексте имеют полные ответы, испытуемые студенты допускали немало ошибок. Иными словами, наличие в тексте «готовых» ответов на скрытые вопросы вовсе не гарантирует глубокого усвоения. Нередко испытуемые не осмысливают эти положения как ответы на какие-то вопросы, поскольку не обнаружили и не поставили перед собой эти вопросы самостоятельно.

В эксперименте проявились два парадоксальных факта:

а) испытуемый не ответил на вопрос, хотя в его пересказе содержался правильный ответ на него;

б) испытуемый правильно ответил на вопрос, хотя, пересказывая, он либо опустил, либо воспроизвел неточно материал, относящийся к этому вопросу (казалось, что этот материал он не понял).



Можно предположить, что в первом случае у обучаемых преобладает работа памяти над пониманием, а во втором – наоборот. Это было следствием того, что первые, в отличие от вторых, не осознавали и не выделяли ту или иную часть текста как ответ на скрытый вопрос, как мысль, нуждающуюся в обосновании или являющуюся обоснованием какой-то другой.

4. В наших экспериментах у испытуемых вызывалась установка на внимательное чтение. Они действительно старались читать внимательно, не торопясь переходить к письменному пересказу, тем не менее, хорошими результаты были не всегда. Оказалось, что для понимания легкого текста достаточно быть лишь внимательным при его чтении. При чтении же трудных текстов само внимание нуждается в опоре на умение осмысливать их содержание. Можно думать, что именно владение приемами понимания текста, в частности приемом самопостановки вопросов, способствует сосредоточению внимания на содержащихся в нем проблемных ситуациях. Последнее потребовало исследования эффективности специального обучения студентов указанному выше приему самопостановки вопросов.

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом испытуемый читал тексты по заранее выделенным нами частям, содержащим проблемные ситуации, отвечая каждый раз на вопросы экспериментатора. На втором этапе испытуемому давалась возможность самому поставить перед собой вопрос или применить какой-либо другой прием, и уже после этого проводилась с ним беседа по вопросам, которые заранее наметил экспериментатор к каждой проблемной ситуации (если сам испытуемый не применил нужного приема). Третий этап: чтение было свободным, а остановки могли возникнуть лишь по инициативе самих испытуемых; беседа проводилась в основном лишь после чтения всего текста по тем проблемным ситуациям, которые не были замечены или правильно решены самими испытуемыми.

Тексты (всего было 16 параграфов учебника обществознания) предъявлялись в таком порядке, что каждый из них одни испытуемые читали в начале, другие – в середине, а третьи – в конце серии опытов. Это делалось для того, чтобы выяснить, как происходит осмысление одной и той же проблемной ситуации на разных этапах формирования приемов. Вопросы экспериментатора относились к субъектам и предикатам, входящим в заранее выделенные проблемные ситуации.

По ознакомлении с субъектом задавались вопросы, требующие нахождения и осмысления его предиката, например: «О чем теперь ты хо-

тел бы узнать?», «Какие вопросы здесь возникают?», «О чем в тексте будет говориться дальше?»

К предикату задавались вопросы, требующие возвращения к его субъекту и лучшему его осмыслению. Например: «О чем это говорит?» или «На какой вопрос это отвечает?», «Какая мысль раскрывается в этой части текста?» Они требовали от испытуемых осмысления конкретно-предметного содержания текста. Причем одни из этих вопросов побуждали испытуемых искать на них ответы сразу, а другие (большинство) – сначала ставить перед собой вопросы по содержанию текста, а потом находить на них ответы.

В результате обучающего эксперимента испытуемые познакомились с различными типами проблемных ситуаций в тексте, учились их обнаруживать, ставить перед собой вопросы и подчинять дальнейшее чтение и всю умственную работу поискам и нахождению ответов на них.

Общие результаты этого исследования можно свести к следующему.

1. Наиболее общим условием успешности понимания учебного текста является высокая степень выраженности субъектно-предикатных отношений, а именно:

а) признака новизны субъекта («нуждаемости» его в предикации) и отнесенности его к уже известной более общей мысли;

б) «разрешающей функции» предиката.

2. Новое положение необходимо излагать так, чтобы оно имело не просто какое-то содержание, а такое содержание, которое требует дальнейшего разъяснения, доказательства. Эта особенность изложения текстового субъекта создает у читателя впечатление известной «незаконченности» мысли, неясности, желание узнать, в чем дело, почему, что это значит? В результате осознается также отличие текстового субъекта от его предиката, функциональная грань между ними. Напротив, законченность, замкнутость в изложении субъекта маскирует содержащиеся в нем скрытые вопросы, его проблемность, вызывает впечатление мнимой понятности, не побуждает к раскрытию, объяснению мысли. Текстовый субъект как бы сливается со своим предикатом, образуя недифференцированное, диффузное целое или они, наоборот, разобщаются, разъединяются.

3. В формулировку текстовых предикатов (сложных) целесообразно включать итоговое положение, которое раскрывало бы его текстовый субъект в обобщенном виде.

4. Большое значение для успешного понимания текстов имеет также ясное выражение связи между параллельными субъектами в текстовых предикатах (в противовес часто встречающемуся простому их рядоположению).

В итоге можно утверждать, что понятность научного и учебного текстов повышается, если проблемные ситуации излагаются так, что скрытые в них вопросы могут легко обнаруживаться и разрешаться самими читателями.

Среди проблемных текстовых ситуаций есть такие, которые неизбежны и присущи любому сколько-нибудь новому для читателя и сложному тексту. Это ситуация новизны текстового субъекта, сложности его предиката (которая означает наличие опосредствованных связей между субъектами различных рангов), а также ситуации противоречивости между текстовыми субъектами, вытекающие из противоречивой сущности предметов.

Такого рода проблемные ситуации неустранимы, потому что они обуславливаются самим содержанием текста. Однако можно сделать так, чтобы они легче обнаруживались и осмысливались обучаемыми. Это зависит уже от способов изложения и выполнения некоторых дидактических требований. Отметим среди них следующие: 1) текст должен иметь ясную, «прозрачную» логическую структуру; 2) новизна текстовых субъектов или противоречие между ними не затушевывается, а выражается четко, с применением стилистических и логических приемов или особых слов, подчеркивающих эти их качества, что способствует возникновению у читателя вопроса и потребности найти на него ответ; 3) проблемные ситуации получают свое разрешение в данном тексте или находят опору в имеющихся у читателей знаниях.

Можно предложить следующий критерий: если проблемная ситуация в тексте выражена так, что она не осознается большинством учащихся как проблема и не пробуждает их любознательность (это проявляется в том, что вопросы к ней у учащихся не возникают, а когда их ставит преподаватель, вопросы оказываются неожиданными), или если она вызывает вопрос, но ответ на него в тексте отсутствует и, вместе с тем, не содержится в предшествующем изложении, то причина плохого понимания кроется в самом тексте.

Другие проблемные ситуации не являются обязательными, неустраняемыми, потому что обуславливаются не содержанием, а главным образом

качествами текста – дидактическими, стилистическими, логическими. Это ситуации, вытекающие из дефицита содержащейся в тексте информации: ситуации неполноты текстового субъекта или его предиката, отсутствия того или другого или суждения в целом, невыраженности отношения между субъектом и его предикатом, неопределенность или отсутствие указания о содержании или объеме модификации субъекта.

Практика свидетельствует, что первоначально проблемные ситуации затрудняют понимание текста, но было бы неверно думать, что если освободить текст от проблемных ситуаций, он окажется лучше. Если большинство обучающихся имеют уровень интеллектуального развития, достаточный для того, чтобы обнаружить дефицит информации и заинтересоваться возникшей перед ними проблемой, а также знаниями и способностями, помогающими самостоятельно найти ответ (хотя бы предположительный), то наличие в тексте ситуаций информационного дефицита может быть не только оправданным, но и весьма целесообразным. Они делают текст более кратким и заставляют читателя что-то вспомнить, додумать. В противном случае наличие проблемных ситуаций этого типа надо считать недостатком текста.

Среди проблемных ситуаций, зависящих от способа изложения, есть и такие, которые никогда не имеют права на существование. Они связаны с запутанностью изложения, нечеткостью логической структуры, всегда затрудняют выявление и понимание проблемных текстовых ситуаций.

Постановка вопроса к текстовому субъекту побуждает искать его обоснование, пояснение или объяснение, постановка же вопроса к предикату позволяет осознать его именно как ответ на вопрос, поставленный к субъекту. Усвоение приема «постановка перед собой вопроса – нахождение ответа» ведет к возникновению у испытуемых (без специального обучения) иных, производных от него приемов. Этот процесс развивается по двум линиям: 1) от постановки вопросов (обычного типа) к приему постановки вопросов-предположений, далее к приемам: предположение и догадка; 2) от приема самопостановки вопроса к *антиципации* (плана или самого содержания дальнейшего изложения) и далее к *реципации*, то есть возвращению к знакомой мысли и повторному ее осмыслению уже с точки зрения новой мысли.

Использование указанных приемов формирует у обучаемых заинтересованность в работе с текстом, критическое отношение к своей работе и к самому тексту.

В процессе учебной работы чаще всего приходится иметь дело с высказываниями. Понимание высказываний идет как процесс понимания ситуаций, описанных знаками естественного или искусственного языка. Анализируя язык высказываний, мы стремимся увидеть за словами, формулами, моделями связи предметов и явлений действительности. При затруднениях в понимании обычно используются два метода: а) проб и ошибок, б) использования поясняющих действий и операций.

Первый метод не является рациональным, поэтому мы рассмотрим лишь метод поясняющих действий и операций.

Поясняющие действия позволяют выявить непонятное, соотнести непонятное с понятным (то есть достичь чувства ясности материала) и проверить правильность понимания путем переноса данных на новый материал. Удобнее применять поясняющие действия последовательно: сначала выявить непонятное, затем соотнести непонятное с понятным и после этого проверить правильность субъективного чувства понятности путем выполнения пробных и контрольных действий с учебным или иным познаваемым материалом.

#### 1. Выявление непонятного

Нередко обучаемые после прочтения учебного текста заявляют: «Ничего непонятно». В абсолютном большинстве случаев такие заявления неправомерны. Во-первых, учебные тексты специально строятся так, чтобы их содержание было проще уяснить, а во-вторых, общее впечатление непонятности материала весьма аморфно. Если это впечатление расчленить, то окажется, что какая-то часть материала действительно непонятна, но какая-то достаточно ясна. Первый шаг на пути организации понимания – это четкое расчленение материала на понятные и малопонятные компоненты, поиск ответа на вопрос о том, что, где и почему непонятно.

Во всяком учебном материале есть предметно-понятийное содержание и языковая (знаковая) форма его выражения. Непонимание содержания обычно связано с недостаточным пониманием формы его представления. Анализ ясных и недостаточно ясных сторон формы и содержания материала позволяет выявить непонятное и наметить пути преодоления непонимания.

#### 1) Выявление предметно-понятийного содержания

Воспринимая учебный текст, мы как бы непосредственно представляем те предметы и явления, о которых говорится, и ясно осознаем связи и

отношения этих предметов. Затруднения в понимании начинают осознаваться в тех случаях, когда слова текста как бы теряют свое значение и перестают сообщать нам что-то определенное о самих предметах мысли и их связях. Требуются какие-то действия для преодоления возникших трудностей понимания. Так, в курсе общей биологии для средней школы говорится о биогенетическом законе. Если мы знаем этот закон, то упоминание о нем в каком-то другом тексте не вызывает у нас трудностей понимания. И наоборот. Если смысл этого закона нам неясен, надо обратиться к учебнику или словарю.

Следует различать выявление самих предметов мысли и связей и отношений между ними. Предмет мысли может отражаться в сознании посредством общих или единичных представлений или понятий. Если в представлениях предмет отражается образно, на основе житейских знаний о нем, то в понятиях отражаются общие и существенные признаки предмета на основе научного анализа фактов. Чтобы преодолеть затруднения в осмыслении понятий, требуется, прежде всего, знать их определения. При анализе определений очень важно выяснить смысл каждого слова, включенного в определение. Понимание определения будет ошибочным, если пропустить хотя бы один признак, или неполным, если окажется неясным смысл хотя бы одного слова или словосочетания, включенного в определение.

В ряде случаев понимание затруднено вследствие нечеткого осознания связей и отношений между предметами мысли. Говорится обо всех или некоторых? Утверждается категорично или предположительно? Какие связи предметов (причинно-следственные, количественные, качественные, временные, пространственные) отражаются в речи? Как именно (от частного к общему или от общего к частному) идет мысль? Подобные вопросы отражают трудности понимания связей и отношений предметов мысли.

Выявить и осознать различные связи и отношения предметов нелегко, здесь требуются опыт, терпение и определенные логико-философские знания о самих типах связей и отношений.

## 2) Выявление способов выражения содержания

Всякое содержание выражается (и существует) в строго определенной форме. Процесс понимания учебного текста есть одновременный анализ формы и содержания речи, только форму речи мы как бы не замечаем до тех пор, пока не столкнемся с трудностями содержания. Тогда наше внимание неизбежно направляется на форму речи. Понимание формы ре-

чи, ее отдельных слов и словосочетаний, особенностей синтаксических конструкций – необходимое условие правильного понимания текста.

При анализе формы речи следует учитывать различия между естественным и искусственным языком. В учебной литературе по математике, физике, химии очень часто используются знаки искусственного языка (буквы, символы, цифры, формулы и т.п.). Ясно, что без четкого понимания сущности этих знаков усвоение учебного материала невозможно. Если какой-то знак или символ непонятен (не может быть декодирован «с ходу»), учащемуся нужно обратиться к учебнику или к преподавателю за разъяснениями.

Трудности понимания чаще всего возникают при анализе терминов и специфических конструкций, принятых в той или иной науке (они отражают своеобразный стиль мышления математика, биолога, лингвиста). Отдельный непонятный научный термин сравнительно легко «проясняется» с помощью учебника или словаря. Сложнее обстоит дело с усвоением стиля мышления, присущего той или иной науке, с пониманием системы терминов, закономерностей и способов их выражения в специфическом языке науки. Здесь помогут только систематические занятия. Никаких «разовых» приемов понимания целой системы научных знаний нет и быть не может.

После того как непонятное выявлено, используются разные приемы его «прояснения» путем соотнесения непонятного с понятным.

## 2. Соотнесение непонятного с понятным

### 1) Соотнесение с личным опытом

Усвоение новых знаний осуществляется путем включения их в уже усвоенную субъектом систему знаний, в его личный опыт. Поэтому проще всего попытаться найти «точки соприкосновения» нового материала со старым, непонятного с понятным. Новое понятие входит в систему нашего личного опыта, становится более ясным.

### 2) Соотнесение с контекстом

Учебный материал излагается систематически, поэтому каждая его часть опирается на предыдущее определение и служит переходом к последующему. Понять какую-то отдельную часть учебного материала можно только на фоне окружающего его текста (контекста). Обращение к контексту нередко помогает уяснить содержание материала.

### 3) Соотнесение с другими источниками

Если обращение к контексту не помогает, можно обратиться к другим источникам, где можно найти более понятное объяснение. Главное – не оставлять в материале ни одного неясного места.

#### 4) Соотнесение с лексическими вариантами

В психологии перефразировки перестройки словесной формы изложения считаются важнейшим приемом достижения понимания и самопроверки правильности этого понимания. Одно и то же предметно-понятийное содержание можно передать разными словами. Некоторые оттенки мысли при этом меняются, но общее содержание остается прежним. Понимание смысла многих терминов значительно облегчается при замене заимствованных слов русскими. В процессе перефразировок можно вставлять пропущенные слова, заменять слова и др. Главное, сохраняя смысловое содержание текста, подобрать при этом более понятные словесные (лексические) варианты. Соотнося друг с другом различные лексические варианты формулировок одной и той же мысли, всегда можно найти наиболее доступный пониманию вариант.

#### 5) Соотнесение с образами

Термины и формулы науки отражают реальность, но это отражение носит отвлеченный и обобщенный характер. Во многих случаях понимание учебного материала значительно облегчается, если соотнести слово с образом и наглядно представить описываемый факт или явление. Применение знаково-символических средств помогает сблизить абстрактные, отвлеченные знания с образными, конкретными знаниями о тех же познаваемых предметах. Полезны обобщенные схематизированные рисунки, отражающие связи понятий, соотношение частей сложного целого, процессы преобразования одних явлений в другие, процессы взаимодействия. Привычка переводить язык слов и отвлеченных символов на «язык образов» ускоряет и облегчает процесс понимания. Различные виды соотнесений (с личным опытом, контекстом, другими источниками и образами) могут применяться в отдельности и в любых сочетаниях друг с другом. Главное осознавать эти приемы и пользоваться ими систематически и целенаправленно.

#### 3. Перенос данных на новые случаи

Субъективное чувство ясности, возникающее в результате соотнесения непонятного с понятным, является необходимым, но не достаточным показателем понимания. Действительное понимание учебного материала характеризуется еще и умением человека применить теорию на практике, перенести усвоенные данные на новые случаи. Такие переносы бывают пробными и контрольными.



### 1) Пробные переносы

Осмысливая учебный материал, рекомендуется обязательно подбирать новые примеры, факты и случаи, о которых не говорится в учебнике, но которые непосредственно относятся к изучаемой теме. При этом мы пробуем сравнить теорию с практикой, проверяя самих себя. Такие пробные, «попутные» переносы с общего на частное и обратно позволяют проверить полноту и точность понимания в ходе самого процесса усвоения.

### 2) Контрольные переносы

Контрольные переносы предполагают тщательную проверку качества усвоения знаний. При этом осуществляется решение задач, примеров, выполнение упражнений, проведение контрольных работ. Объем и характер таких заданий определяется преподавателем или автором учебника. Обычно в начале упражнений у обучаемых наблюдается стремление к чрезмерно широким переносам, к шаблонным, огрубленным действиям. Затем переносы становятся более точными и правильными, понимание материала постепенно совершенствуется и углубляется.

Различные виды поясняющих действий позволяют организовать процесс понимания, представляя сложную совокупность различных поясняющих операций.

## 4. Использование поясняющих операций

Мыслительные операции позволяют произвести первичную обработку познаваемого материала, выделить в нем части, свойства и признаки и как-то сгруппировать, объединить их в одно целое. Наиболее изучены операции анализа и синтеза, сравнения, обобщения и конкретизации, абстрагирования. Те же самые мыслительные операции могут быть использованы в качестве средства пояснения трудного для понимания материала.

### 1) Поясняющий анализ и синтез

Для облегчения понимания используется поясняющий анализ (расчленение) и поясняющий синтез (объединение). В новом тексте выделяют знакомые части (примеры, пояснения, термины), что помогает отделить понятное от непонятного. Сложное делят на простое, а для выявления связи отдельных частей текста друг с другом их объединяют (обычно для этой цели служит составление плана-конспекта текста, где синтез сочетается с обобщением). Поясняющий анализ и синтез нужны именно для различения понятного и непонятного и «сведения» непонятного к понятному.

## 2) Поясняющие сравнения

При сравнении разные предметы мысли сопоставляются друг с другом с целью установления их сходства и различий. Поясняющее сравнение позволяет соотнести новое со старым, неизвестное с известным, непонятное с понятным, если поясняющая часть действительно ясна данному человеку.

## 3) Поясняющая конкретизация

При конкретизации подбираются частные случаи, входящие в какое-то общее явление. Учебный материал носит обобщенный характер, поэтому для облегчения его понимания нужны примеры, ссылки на конкретные факты, наблюдения. Все это конкретизирует общие понятия, выводы и формулировки. Привычка самостоятельно подбирать примеры по аналогии с примерами в учебнике значительно ускоряет процесс понимания учебного материала.

## 4) Поясняющее обобщение

Обобщение служит для группировки фактов, их систематизации и классификации. Поясняющее обобщение позволяет так объединить факты, чтобы их связи стали достаточно ясными данному человеку. Значительно способствуют пониманию также обобщенные пересказы текста (о составлении плана текста уже говорили).

## 5) Поясняющее абстрагирование

Посредством абстрагирования создаются абстрактные, отвлеченные научные понятия (например бесконечность, множество, рациональность, отношение и т.п.), выявляются скрытые от непосредственного наблюдения закономерные связи явлений. Поясняющее абстрагирование чаще всего сводится к замене предметов мысли какими-то знаками (или символами), а связей между предметами – наглядно воспринимаемыми схемами. Для построения схем используются круги, прямоугольники, стрелки, отдельные линии и другая логико-математическая символика. Целесообразно в процессе обучения школьников и студентов учить их систематизировать различные приемы понимания, поскольку правильная, рациональная организация понимания материала – необходимое условие его сознательного и прочного усвоения.

### **3.3. Особенности обучения работе с текстом на материале психологии**

Необходимость реализации индивидуального подхода в условиях вуза предполагает не только изучение личности студента «во всех отношениях» и учет индивидуальных особенностей в педагогическом общении с ним, но и специальную организацию самого обучения с ориентацией на потенциальные возможности развивающейся личности профессионала. Обучая студентов на семинарских занятиях по истории психологии работе с текстом (выделение смысловых блоков, составление плана, написание конспекта и т.п.), мы попытались выделить из всего многообразия те индивидуальные особенности студентов-первокурсников, которые значимо влияют на овладение этим комплексным общим учебным умением [86].

Так как индивидуальные особенности человека реализуются в его деятельности, поэтому на основе всеобщей структуры деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым [54], мы попытались построить модель усвоения системы учебных действий, необходимых для успешного осуществления эффективной работы с текстом. В этом случае в качестве объекта рассматривается текст, а предметом исследования выступает система семиотических закономерностей, обеспечивающих восприятие и понимание текстов.

Мотивация обращения студентов к учебным и научным текстам в большинстве случаев основывается на познавательной потребности, стремлении к личностному росту или же детерминирована требованиями учебного плана и (или) преподавателя.

Процесс чтения в реальной практике всегда встроен в более сложные виды деятельности. Необходимость обратиться к письменному тексту каждый раз диктуется разными целями: написать доклад, реферат, курсовую, подготовиться к зачету или экзамену, написать статью, разработать студенческий научный проект, что, в свою очередь, требует применения разных стратегий чтения, осуществления разного набора действий помимо общей технической основы – расшифровки письменных знаков.

Наиболее очевидные действия, выполняемые в ходе работы с текстовыми заданиями, – это чтение текста и краткая запись или составление плана. Однако этих учебных умений, формируемых еще в начальной школе, явно недостаточно для адекватного восприятия, понимания информации и использования ее с целью обучения и в практической деятельности. Поэтому при специально организуемом формировании умения работы с

текстом, предполагающем проведение анализа основных понятий, выделение главного, переформулирование сокращенной записи, необходимо выделить весь состав учебных действий: ориентировочных, исполнительных и контрольных.

К ориентировочным действиям мы отнесли:

- уяснение целевой установки на текст,
- активизацию и сосредоточение психических процессов на нем,
- постановку проблемного вопроса к тексту,
- семантический анализ,
- предварительное, так называемое ознакомительное чтение и выявление на его основе общей логической структуры текста.

Исполнительные действия могут иметь следующий операциональный состав:

- выделение смысловых блоков текста и связи между ними,
- уяснение главной мысли и системы ее доказательств,
- обогащение общего положения примерами частных его проявлений,
- выделение существенных признаков описываемой в тексте реальности (т.е. инварианта),
- сравнение получаемой информации с имеющимся в опыте обучаемого предшествующим знанием,
- определение характера преобразования текста с учетом типа задач (с полным составом, с избытком информации, с недостающими данными),
- преобразование текста (квазипорождение) – представление информации в виде плана, конспекта, схемы, тезисов.

В реальной практике обучения действие контроля [17], как правило, упускают из виду, что ухудшает качество понимания, прочность запоминания и эффективность использования новой информации. Это отрицательно сказывается и на рефлексии способа и средств деятельности. Близкие по смысловому содержанию учебные тексты в этом случае воспринимаются как новые, т. е. не выступают для обучаемого в функции учебной задачи.

Применительно к тексту можно сказать, что средствами осуществления работы с ним служат интеллектуальные действия, направленные на уточнение и выделение «смысловых опорных пунктов» понимания; выделение объективного состава условий (позволяющих вначале усмотреть основную проблему, а затем преобразовать ее в интеллектуальную задачу).

В дидактической системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [63, 66] в состав условий в качестве основного включают требование использования теоретических знаний, поскольку целью обучения выступает формирование теоретического отношения обучаемого к действительности. Условия, как правило, делят на необходимые и достаточные. К необходимым относят pregnантность текста, адекватность предмету изучения, однозначность использования понятий в одном тексте и др. Уровень достаточности условий определяется эмпирическим способом и выступает традиционно объектом критики не только со стороны обучаемых, но и разработчиков новых учебных программ и альтернативных учебников.

В нашем случае достаточность условий определялась по функциональному основанию, т.е. возможностью использования научных текстов как учебных в ходе проведения семинарских занятий по истории психологии. Варьируя систему заданий, упражнений, вопросов к тексту, мы трансформировали его содержание как достаточное для решения той или иной задачи либо избыточное и, наконец, ставили такие задачи, решить которые средствами одного данного текста невозможно. Один и тот же текст можно было превратить в задачу с избытком, недостатком или достаточным объемом условий для решения в зависимости от поставленной цели. Нами была разработана и апробирована «Ориентировочная (учебная) карта для изучения сформированности умения работы с учебным текстом».

Принципиальные установки психолого-педагогической науки на осуществление личностно-деятельностного подхода настоятельным образом требуют индивидуализации в обучении. Это означает необходимость выявления глубины зоны ближайшего развития каждого обучаемого и предоставление ему нормируемой помощи в процессе работы с текстом [24].

В реальной вузовской практике обучения специфика предмета истории психологии не позволяет адаптировать классические тексты к индивидуальным особенностям каждого [29], но можно помочь студенту выработать индивидуальный способ адекватного восприятия, понимания, переработки, трансформации текста, т.е. индивидуальный стиль текстовой деятельности.

Было установлено, что ряд студентов, возможно неосознанно, самостоятельно учитывает некоторые свои психофизиологические особенности (так, например, аудиалы шепотом проговаривают текст или его наиболее трудную часть при чтении, что помогает удерживать внимание и глубже

понять материал). Многие, зная о хороших возможностях своего образного мышления, по ходу чтения рисуют схемы, используют какие-то символы и другие графические средства в качестве наглядных опор усвоения.

Работа с книгой, по мнению первокурсников, – это, прежде всего, понимание и запоминание текста. Поэтому именно память и мышление наиболее значимо влияют на эффективность их взаимодействия с текстом. Мы корректировали задания согласно особенностям познавательных процессов наших испытуемых.

В силу того что занятия со студентами проводились в групповой форме, мы посчитали важным при обучении рациональным способам работы с текстом в плане его индивидуализации учитывать интересы, уровень притязаний, социометрический статус личности (для чего было осуществлено соответствующее диагностическое исследование).

Особенности взаимоотношений в группе студентов проявились в работе в парах и группах. На семинарах мы формировали эти группы для учебных целей, и иногда в нее попадали люди из разных социометрических статусов. Нам часто приходилось разбивать естественно сложившиеся микрогруппы, что создавало дополнительные трудности, связанные с необходимостью договариваться, согласовывать темп и стиль работы с текстом. В целом групповая работа повышала эффективность составления плана, вопросов к тексту, так как студентам приходилось рефлексировать способ и средства своей работы, вербализовать те операции, которые для себя уже кажутся «сами собой разумеющимися», объясняя ту или иную формулировку пункта плана, вопроса, считаться с критикой партнеров. Когда была выделена группа экспертов из студентов для контроля работы с текстом у своих однокурсников, выяснилось, что в ситуации значимой деятельности мотивы личного успеха начинают доминировать, несмотря на межличностную аттракцию.

Очевидно, что особенности учебной деятельности студентов наиболее существенно повлияли на результативность нашего экспериментального обучения. Выяснилось, что вопрос о качестве общих учебных умений является одним из наиболее значимых для оценивания перспектив студентов в овладении ими способами и приемами работы с текстом. Для того чтобы выяснить наличный уровень знаний, степень сформированности общих учебных умений, нами было проведено анкетирование, дано несколько проверочных заданий на понятийный анализ и диагностическое

задание для определения исходного качества владения навыками работы с текстом.

Выяснилось, что в процессе работы с текстом можно реально осуществить индивидуальный подход на уровне средств и условий деятельности. Поскольку знания транслируются посредством текста, он выступает как средство обучения. Делая текст предметом изучения, раскрывая способы работы с ним, можно его использовать как инструмент познания. Традиционные вербальные приемы, направленные на стимулирование работы с текстом в форме обращений, указаний или напоминаний: «Читайте внимательно! Выделяйте главное! Ищите логические связи!», – оказались неэффективными. Очевидно, следует ставить перед студентами такие задачи, чтобы применение рациональных способов работы с текстом стало необходимым условием решения. Как нам представляется, наибольшим ресурсом обладает задачный подход. Подбирая индивидуальные задания к тексту, ориентируясь на уровень сформированности того или иного навыка, оказывая нормируемую помощь, можно успешно обучать студентов продуктивной работе с текстом.

Содержание учебных задач позволяет преподавателю создавать учебные ситуации для развития познавательной и личностной сфер обучаемых и оптимизировать условия для выявления их субъектности в учебной деятельности. Можно выделить пять категорий задач: 1) требующие воспроизведения знаний; 2) задачи, для решения которых нужны простые мыслительные действия (описание, типологизация); 3) задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение); 4) предполагающие порождение определенного речевого высказывания для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, доклад); 5) задачи на продуктивное мышление (решение проблемы).

Задачи первой и второй категории образуют перцептивно-мыслительные ситуации, третьей и четвертой – создают учебные ситуации проблемно-эвристического типа. Задачи четвертой и пятой категории образуют ситуации продуктивно-рефлексивного типа.

Приведем несколько примеров заданий к тексту, которые мы использовали:

«Найдите в тексте непонятные Вам слова и выражения и выясните их значение в справочных изданиях».

«Найдите слова, употребленные в переносном смысле».

«Найдите в тексте утверждение, которое не обосновано и высказано как предположение. Найдите слова, которые об этом свидетельствуют».

Задания такого рода способствуют развитию внимания и формированию критичности мышления – одного из важнейших читательских и профессиональных качеств.

«Прочитайте текст. Выделите информативные центры в абзацах. Найдите предложения, которые выполняют функцию доказательств и иллюстраций (примеров)».

«Прочитайте текст. Подумайте, на какие смысловые части его можно разделить. Задайте вопросы к выделенным смысловым блокам».

«Прочитайте текст. Выпишите ключевые слова, опорные словосочетания, информативные центры абзацев, другие данные, необходимые для передачи основного содержания текста. Используя выписки, устно восстановите основное содержание текста».

«Прочитайте абзацы. Расположите их в логической последовательности, чтобы получился связный текст».

В конце первого года обучения студенты-психологи в целом продемонстрировали хороший уровень владения основами текстовой деятельности, что подтверждает возможность успешной компенсации профессионально значимого умения работы с текстом в относительно короткий срок. Принципиально важно построить обучение в соответствии с положениями деятельностного подхода, реализуемого с учетом предметной специфики научной отрасли.



## **Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧАЩИМИСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД СМЕНЫ ТИПА ОБУЧЕНИЯ**

В четвертой главе монографии приведены результаты исследования, связанные с изучением процесса саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной (учебно-профессиональной) деятельности в период смены типа обучения (переходный период обучения от старшего школьного к студенческому) на объективно-психологическом и субъективно-психологическом уровнях анализа деятельности. Объективно-психологический уровень анализа деятельности предполагает изучение влияния черт личности учащегося на процесс саморегуляции деятельности, которые можно непосредственно наблюдать, а также фиксировать методом самонаблюдения. Значительное место в главе отведено анализу представлений субъектов учебной деятельности о развитии черт личности идеального учащегося и человека-профессионала, что может лечь в основу самовоспитания и саморегуляции поведения и деятельности учащихся, определения «дистанции» личностного развития.

### **4.1. Структура и динамика объективно-психологических проявлений саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа обучения**

Саморегуляция как способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности играет важную роль в адаптации ее (личности) к изменяющимся условиям среды.

В переходный период обучения от старшего школьного к студенческому саморегуляция субъектом учебной деятельности предполагает сознательное изменение способов, приёмов и методов учебной деятельности. Основой для этого служит способность учащихся оценить уровень развития своих черт личности, участвующих в саморегуляции деятельности. На основе этого и с учётом «внутренних условий» (мотивации, самооценки) оценить условия и требования деятельности, объём своих знаний, умений, навыков, осуществить планирование деятельности и её реализацию. Итогом данного процесса выступает результативность деятельности, которая и будет характеризовать процесс саморегуляции учащимся деятельности, процесс развития личности в деятельности.

*Цель исследования* – выявить структуру и динамику черт личности учащихся юношеского возраста, участвующих в саморегуляции учебной деятельности в настоящий момент, на ближайшую (1 год) и отдалённую перспективы и на основе этого определить «дистанцию» личностного развития, наметить перспективные линии развития учащихся в период смены типа обучения.

*Гипотеза* исследования: структурная организация компонентов и черт личности учащихся, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, будет представлена у старшеклассников целостно, в единстве, а у студентов-первокурсников целостность структурной организации саморегуляции деятельности будет нарушена, что указывает на сложность (кризисность) обучения студента на первом курсе вуза.

В качестве метода исследования применялся метод самооценивания (по 10-балльной самооценочной шкале) уровня развития черт личности, характеризующих сферу саморегуляции.

В первом исследовании (2003 г.) приняли участие 70 человек – студенты первого курса Владимирского государственного педагогического университета и 49 человек – учащиеся 11-х классов СШ №15 г. Владимира. Студенческую выборку составляли студенты факультета психологии – 28 человек, студенты естественно-географического факультета (ЕГФ) – 25 человек и студенты музыкального факультета (МФ) – 17 человек. При повторных исследованиях (2007 – 2010 гг.) – 196 студентов Владимирского государственного гуманитарного университета, Владимирского государственного университета и 131 человек – учащихся 11-х классов СШ №15 г. Владимира. Отметим, что результаты исследований в основных чертах совпадают.

Психологический анализ учебной деятельности учащейся молодежи с учетом положений психологической теории деятельности, а также экспертных оценок преподавателей, учителей, студентов позволил нам выделить ряд объективно-психологических проявлений саморегуляции учащимися учебной деятельности. К ним были отнесены следующие личностные проявления: познавательная активность, ответственность, организованность, настойчивость, дисциплинированность, инициативность и самостоятельность в планирующей и исполнительской фазах деятельности, общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия, уверенность, трудолюбие, успеваемость.

Все вышеназванные объективно-психологические проявления саморегуляции субъектом учебной деятельности по своему содержанию были разделены по специфическим сферам (компонентам) личности, характеризующим саморегуляцию учебной деятельности с эмоционально-волевой стороны (уверенность и настойчивость), мотивационно-организационной (морально-нравственной): ответственность, организованность, дисциплинированность, трудолюбие, успеваемость, интеллектуально-волевой (познавательная активность, инициативность и самостоятельность в планирующей и исполнительской фазах деятельности), коммуникативно-эмоциональной стороны (эмпатия, общительность, коммуникативная совместимость). Успеваемость учащейся молодежи (или иначе – продуктив-

ность учебной деятельности) мы фиксировали у студентов по результатам отчетов преподавателей и результатам первой и второй зачетно-экзаменационной сессии, а у школьников – по отметкам, выставленным за первое и второе полугодие учебного года.

Для проведения статистической обработки результатов исследования мы взяли средний балл успеваемости, а также средний балл успеваемости по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам.

Полученные результаты подвергались математико-статистической обработке: корреляционному и факторному анализу по методу максимального корреляционного пути. В конце учебного года самооценочные показатели соотносились с показателями, полученными посредством экспертных оценок.

Изучение структурной организации качеств личности старшеклассников, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, показало, что все 17 показателей, задействованных в эксперименте и диагностируемых в начале и в конце учебного года, имеют друг с другом тесную корреляционную связь ( $p < 0.05$ ), образуя тем самым целостный саморегуляционный «механизм» учебной деятельности (рис. 1, 2). Это говорит о том, что содержательное изменение хотя бы одного качества личности будет влиять на весь «механизм» саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Из анализа корреляционных связей, задействованных в исследовании показателей и характеризующих структурную организацию саморегуляции испытуемыми учебной деятельности, следует, что значимость качеств личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, не одинакова.

Исследование показало, что ведущую (доминирующую) роль в саморегуляции одиннадцатиклассниками учебной деятельности в начале учебного года играют черты личности, характеризующие уверенность и настойчивость. Уверенность и настойчивость, образуя компонент эмоционально-волевых качеств субъекта учебной деятельности, по-видимому, выступают в роли субъективно-объективного эмоционально-волевого настроения учащегося на предстоящую деятельность, организуя тем самым пространство и время учащегося, определяя его познавательную активность и инициативность в планирующей и исполнительской фазах деятельности и в целом интеллектуально-волевою активность (см. рис. 1).

Эмоционально-волевой компонент саморегуляции учащимися учебной деятельности, создавая внутренние условия для проявлений познавательной активности, инициативности как выхода за пределы заданной ситуации, позволяет старшеклассникам адекватно относиться как к требованиям взрослых, так и к себе как субъекту образования, контролируя время и пространство и проявляя организованность, ответственность, дисциплинированность, эмоционально-коммуникативную активность. Вероятно, в данном случае можно говорить об эмоционально-волевом интеллекте. От

уровня развития черт личности старшеклассника, входящих в структурную организацию саморегуляции деятельности, по данным наших исследований, и будет зависеть как общая успеваемость, так и успеваемость по дисциплинам гуманитарного и естественнонаучного цикла и в целом отношение учащихся к учебной деятельности и её саморегуляция.

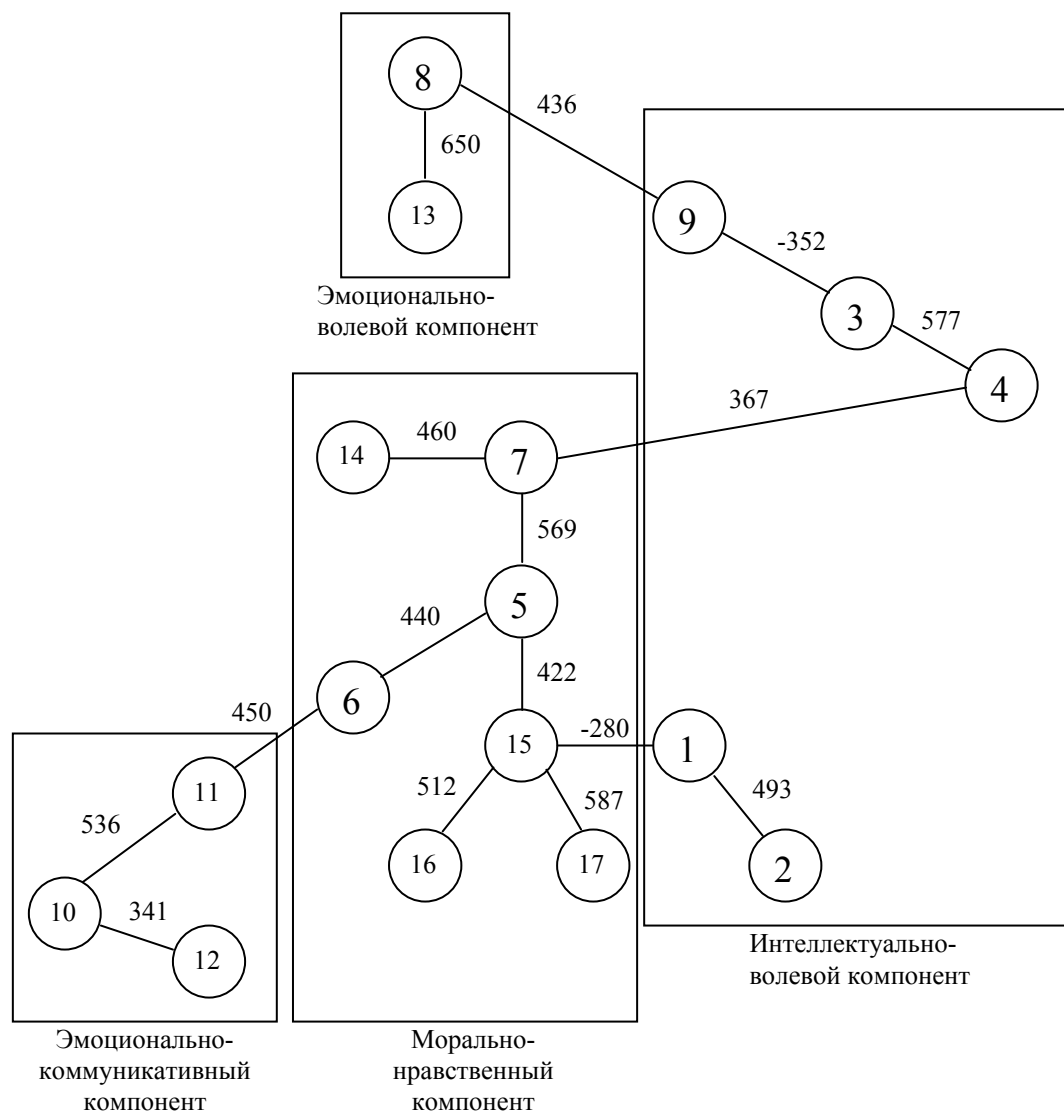


Рис.1. Структурная организация саморегуляции объективных проявлений отношения учащихся 11-х классов к учебной деятельности (начало учебного года):

1 – самостоятельность в планирующей фазе деятельности; 2 – самостоятельность в исполнительской фазе деятельности; 3 – инициативность в планирующей фазе деятельности; 4 – инициативность в исполнительской фазе деятельности; 5 – дисциплинированность; 6 – организованность; 7 – ответственность; 8 – настойчивость; 9 – познавательная активность; 10 – коммуникативная совместимость; 11 – общительность; 12 – эмпатия; 13 – уверенность; 14 – трудолюбие; 15 – общая успеваемость; 16 – успеваемость по гуманитарным дисциплинам; 17 – успеваемость по естественнонаучным дисциплинам

*Примечание:* нули перед значениями корреляционных связей опущены.

Результаты корреляционного анализа указывают на то, что интеллектуально-волевой компонент саморегуляции деятельности учащихся на начало учебного года был разбит на две части, две составляющие. Можно говорить о том, что на проявления познавательной активности и инициативности оказывают влияние показатели эмоционально-волевого компонента, а на проявления самостоятельности в планирующей и исполнительской фазах деятельности – показатели мотивационно-организационного компонента, от сформированности которых зависит также общая успеваемость учащихся.

Известно, что взаимодействие учащихся в классе обеспечивает уровень развития качеств эмоционально-коммуникативного компонента: общительность, коммуникативная совместимость (умение эффективно совместно работать в группе), эмпатия. Укажем, что в структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности в начале учебного года в 11-м классе общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия занимали низшую структурную позицию. Мы полагаем, что данный факт указывает на недостаточную осознанность старшеклассниками вышеуказанных проявлений саморегуляции деятельности на начальном этапе обучения в 11-м классе, а также, по-видимому, на слабый учёт их (проявлений) учителями в деле повышения мотивации – отношения учащихся к учебной деятельности.

Обращает на себя внимание факт наличия отрицательных корреляционных связей между качествами (компонентами), обозначенными сверху и снизу структурной организации саморегуляции деятельности (см. рис. 1). Данный факт, на наш взгляд, указывает на то, что в современных школах продолжают обучать молодежь, лишая ее самостоятельности, инициативности, альтернативных высказываний, умений совместно работать в группе, и формируют у нее исполнительность, трудолюбие, ответственность. Конечно, в плане обучения такая молодежь «удобна» для учителей. Однако в то же время возникает другой вопрос, а кто обучает и готовит к будущей жизни такую молодежь?

Хотя мы не изучали стили управления ученическими коллективами и личностные характеристики учителей, но можем ответить с определенной долей вероятности, что такую молодежь обучают, как правило, учителя, для которых характерен авторитарный, подавляющий стиль руководства, учителя, которые работают не в «субъект-субъектной», а в «субъект-объектной» системе общения и взаимодействия, что и характеризует традиционную форму обучения. При такой форме обучения главное – чётко и правильно ответить на поставленный вопрос учителя, подчиниться его требованиям, быть покорно исполнительным и дисциплинированным. Во-

прос о формировании самобытной, неординарной личности учащегося, способной самостоятельно принимать решения, обладать системой саморегуляции поведения и деятельности, как правило, не стоит.

На основании анализа результатов исследования, проведённого в начале учебного года, можно сделать заключение, состоящее в том, что у учащихся одиннадцатых классов имеются внутренние условия для проведения обучения по саморегуляционному типу, в котором имеет место самоконтроль и самоорганизация своего поведения и деятельности. Саморегуляционный тип обучения – это такой тип обучения, при котором ведущую роль в саморегуляции деятельности играют составляющие эмоционально-волевого компонента (эмоционально-волевого интеллекта) и, в первую очередь, проявления уверенности субъекта учебной деятельности в своих учебно-творческих возможностях.

Под уверенностью мы понимаем опредмеченное переживание, предметом которого является задача действия (цель в определённых условиях). Под настойчивостью – удержание уровня цели в затруднительных условиях деятельности.

Исследование, проведённое в конце учебного года, показало несколько иную картину саморегуляции учащимися учебной деятельности. Было установлено, что в конце учебного года доминирующую позицию в структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности занимали показатели, характеризующие мотивационно-организационную активность (морально-нравственную) старшеклассников.

Корреляционный анализ показал, что мотивационно-организационный компонент саморегуляции учащимися деятельности был разбит на две части, две составляющие, которые заключают вовнутрь себя эмоционально-волевой и интеллектуально-волевой компоненты саморегуляции. Верхнюю позицию в структурной организации компонента и в целом саморегуляции учащимися деятельности занимали показатели успеваемости, нижнюю в мотивационно-организационном компоненте – собственно организационные показатели (ответственность, организованность, трудолюбие, дисциплинированность) (см. рис. 2).

В связи с тем что в верхней части структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности находится эмоционально-волевой компонент, то, вероятно, следует также говорить, как и в начале учебного года, о стремлении учащихся к саморегуляционному типу обучения, в котором как общая успеваемость, так и успеваемость по отдельным дисциплинам в сознании субъектов образования наиболее ярко представлена. Вероятно, этот факт доминирования успеваемости в саморегуляции учебной деятельности связывается с ориентацией школьников на продол-

жение обучения в высших или средних специальных учебных заведениях. Можно предположить, что уровень развития черт личности, входящих в системно организованную структуру саморегуляции субъектом учебной деятельности, позволяет учащимся в дальнейшем справиться с трудностями вступительных экзаменов в вуз или другие учебные заведения.

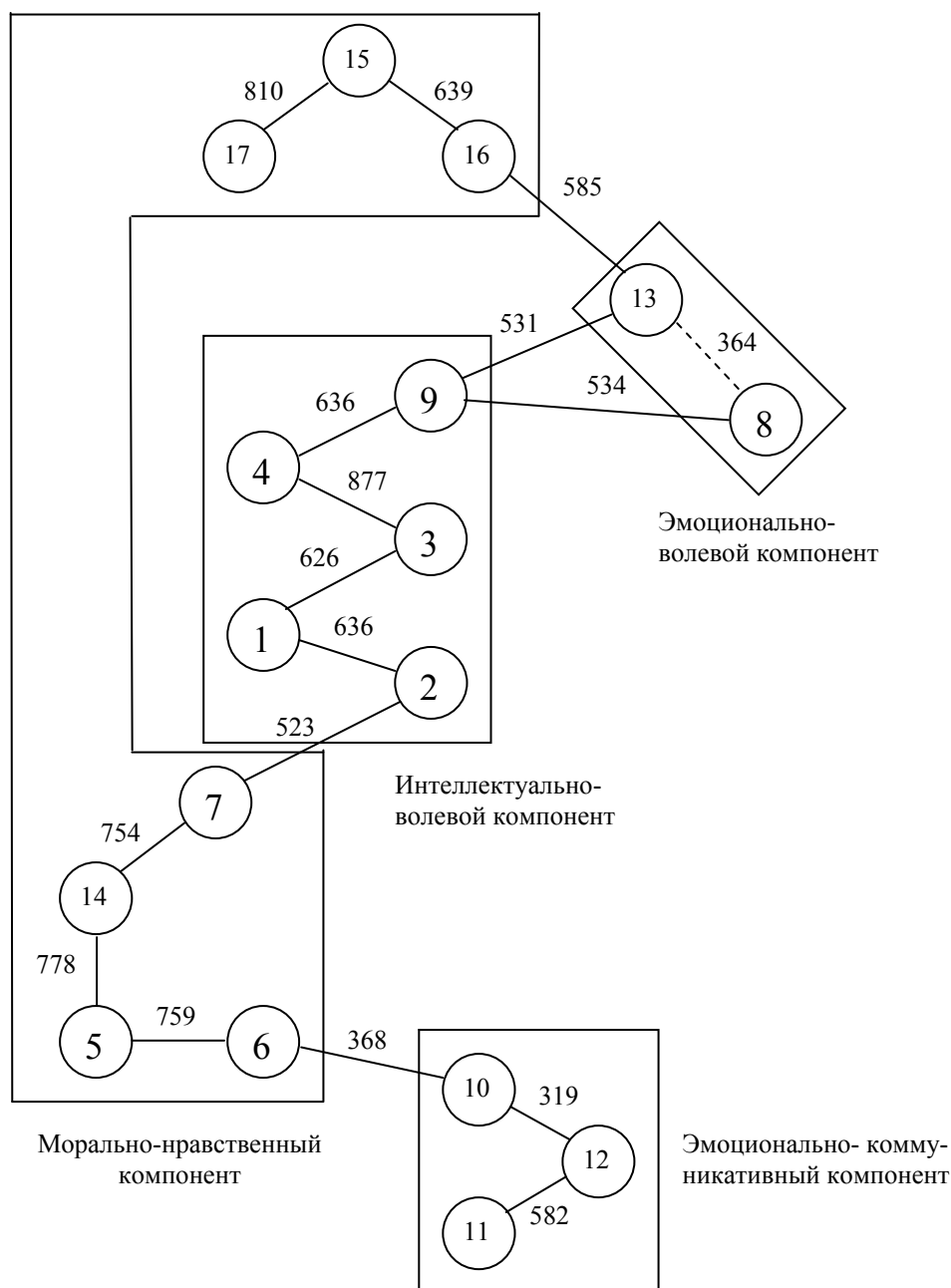


Рис. 2. Структурная организация саморегуляции объективных проявлений отношения учащихся 11-х классов к учебной деятельности (конец учебного года): см. обозначения на рис. 1

*Примечание:* нули перед значениями корреляционных связей опущены.

Обращает на себя внимание также тот факт, что показатели компонентов саморегуляции обнаружили между собой тесную корреляционную связь, характеризуя целостность компонентов, а также целостность всего механизма саморегуляции учащимися учебной деятельности (см. рис. 2).

Следует также указать, что как в начале учебного года, так и в конце его низшую структурную позицию в саморегуляции учащимися учебной деятельности занимают показатели, характеризующие коммуникативную сферу личности (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия).

Данный феномен можно объяснить следующим образом. Внимание педагогов обращено в первую очередь на развитие и осознание учащимися тех качеств личности, от которых в основном зависит их успеваемость: настойчивости, ответственности и др. Это свидетельствует о том, что у старшеклассников проявляется в большей степени направленность на себя, чем на коллектив класса и взаимодействия в нем. По всей видимости, преимущественная ориентация на себя и низкая выраженность качеств, характеризующих отношение к человеку, отражает общую болезнь нашего общества, излечить которую возможно только при условии гуманизации всех сторон общественной жизни.

Анализ структурной организации качеств личности старшеклассников, участвующих в саморегуляции деятельности, подтвердил нашу гипотезу о том, что «механизм» саморегуляции учебной деятельности учащихся-старшеклассников имеет целостную структуру, в которой эмоционально-волевые и интеллектуально-волевые качества представлены наиболее ярко (играют доминирующую роль). Вероятно, в данном случае можно говорить о единстве эмоционально-волевого интеллекта и характеристик собственного интеллекта. Доминирование в структурной организации показателей эмоционально-волевого компонента (эмоционально-волевого интеллекта) указывает на склонность учащихся к саморегуляционному типу обучения. Можно предположить, что при обучении учащихся в 11-м классе создаются внешние условия (преподавание, взаимоотношения) для формирования и перехода учащихся на саморегуляционный тип обучения. Также можно предположить, что обучение в 11-м классе можно считать сензитивным периодом по формированию волевого уровня саморегуляции учебной деятельности.



Уровень сформированности мотивационно-организационных черт саморегуляции учащимися деятельности обеспечивает им организацию времени и пространства, создавая определённые условия для реализации конкретных задач учебной деятельности.

Коммуникативные качества выполняют второстепенную роль в саморегуляции деятельности. Отсюда можно сделать заключение, что на развитие качеств личности: эмпатии, коммуникативной совместимости, общительности в организации учебно-воспитательной деятельности в школе уделяется слабое внимание. Названные коммуникативные качества определяют отношение учащихся к людям (сопереживание, искренность, коллективизм, гуманизм, альтруизм, отзывчивость, совесть и т.п.), что, вероятно, в их самосознании выражено слабо. Это указывает на низкую культуру общения, слабую выраженность общечеловеческих ценностей, что и демонстрирует значительная часть учащейся молодежи в современных социально-экономических условиях нашего общества.

Изучение структурной организации черт личности студентов-первокурсников, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, свидетельствует, что показатели, характеризующие успеваемость студентов на начальном и конечном этапах обучения на первом курсе, не имеют достоверных корреляционных связей с показателями качеств личности, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности (рис 3, 4). Таким образом, целостность структурной организации черт личности первокурсника, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности, была нарушена. Мы предполагаем, что это указывает на сложность (кризисность) первого адаптационного года обучения студентов в вузе.

Доминирующую позицию в саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности на начальном этапе обучения занимали показатели, характеризующие морально-нравственную (трудолюбие, организованность) и интеллектуально-волевую (познавательная активность) сферы.

К концу учебного года картина, представленная на рис. 3, мало изменилась (см. рис. 4). Также в структурном механизме саморегуляции студентами-первокурсниками объективных проявлений учебной деятельности доминировали проявления морально-нравственной сферы (трудолюбие,

ответственность). Центральную структурную позицию занимали проявления, характеризующие интеллектуально-волеую и эмоционально-волеую сферы личности, а низшую позицию – проявления коммуникативно-эмоциональной сферы личности. Вероятно, данный феномен можно объяснить следующим образом. Учебная деятельность в вузе, для юношей и девушек, бывших выпускников школ, – новая социальная ситуация, связанная с профессионально-личностным развитием. Учебная деятельность в вузе строится по принципу лекционно-семинарских занятий, на которых педагог более отстранен от учащихся, нежели на классно-учебных занятиях в общеобразовательной школе.

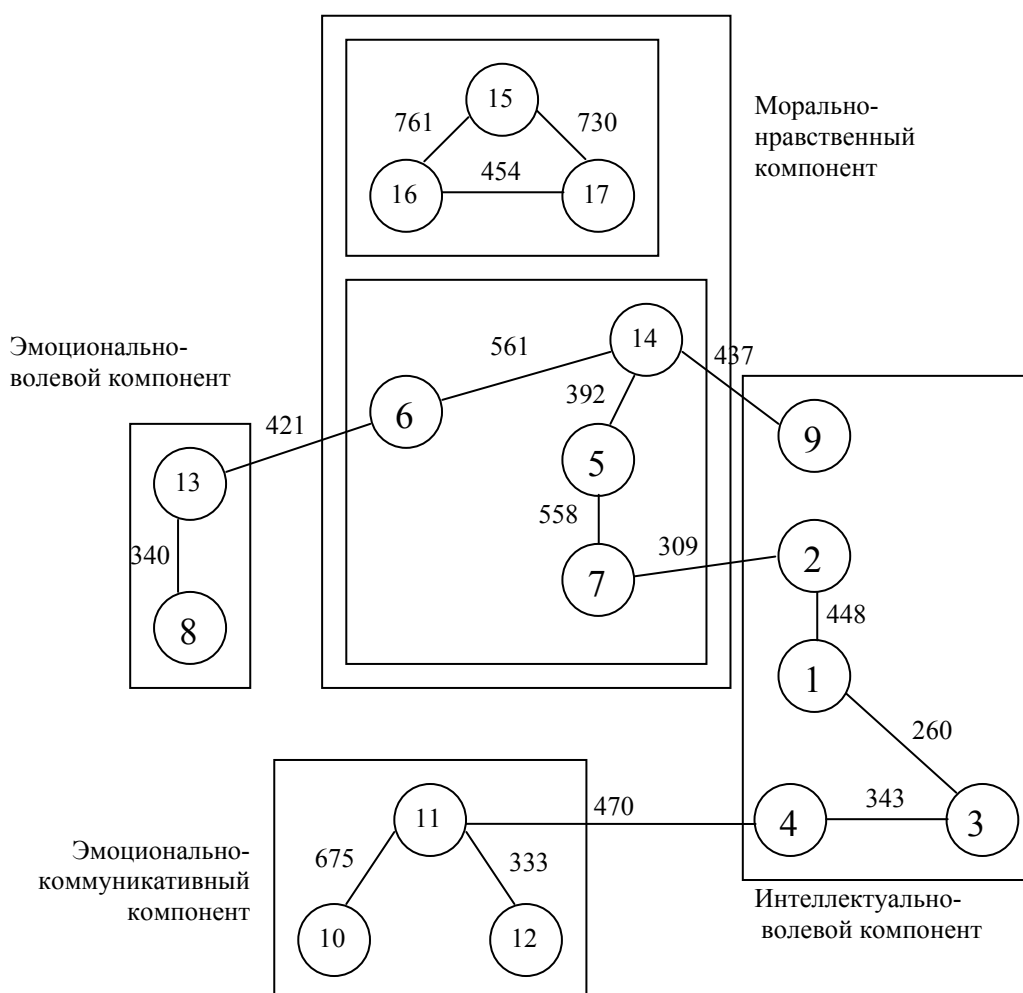


Рис. 3. Структурная организация саморегуляции объективных проявлений отношения студентов-первокурсников к учебной деятельности (начало учебного года): см. обозначения на рис. 1

*Примечание:* нули перед значениями корреляционных связей опущены.

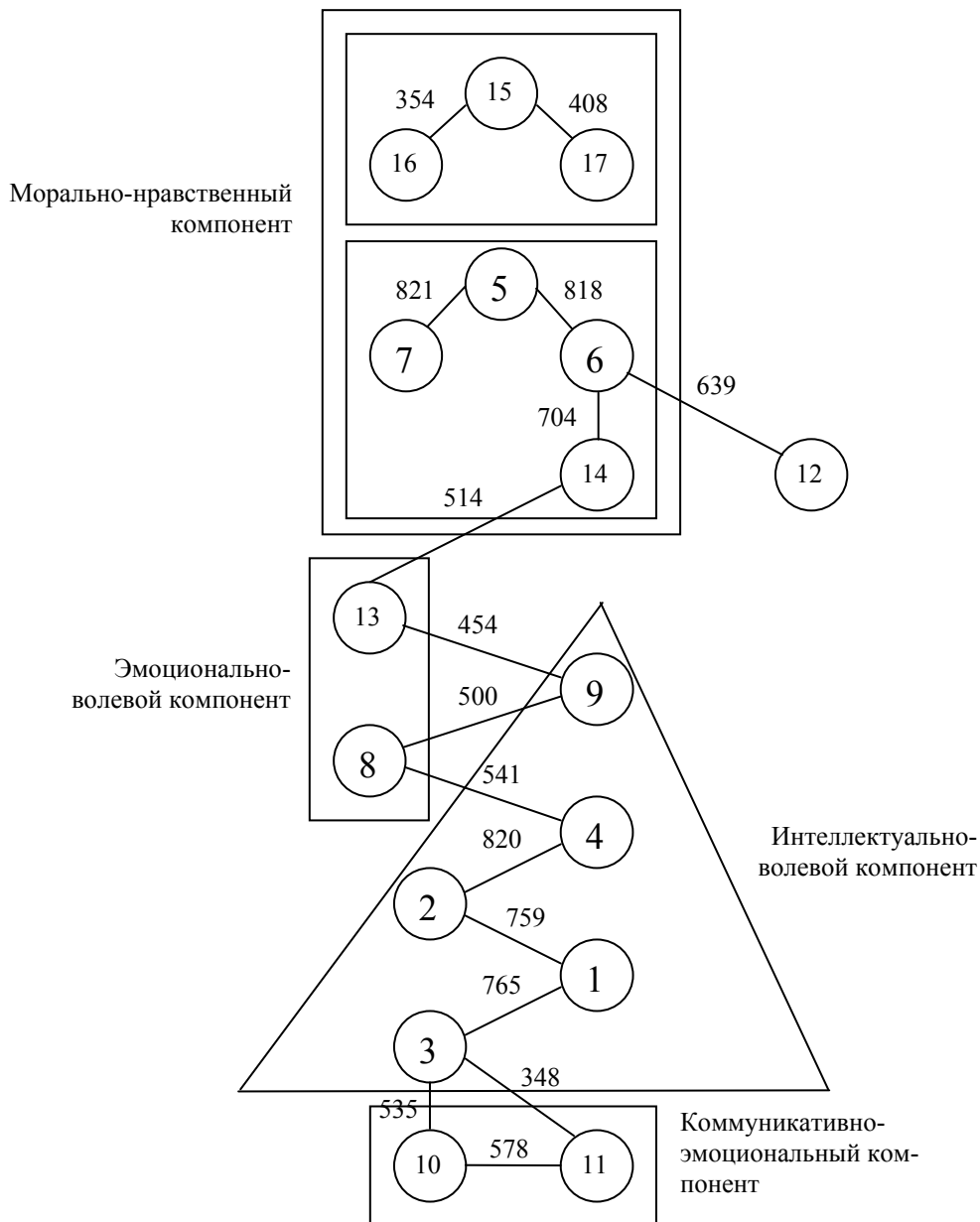


Рис. 4. Структурная организация саморегуляции объективных проявлений отношения студентов-первокурсников к учебной деятельности (конец учебного года): см. обозначения на рис. 1

*Примечание:* нули перед значениями корреляционных связей опущены.

Вузовское обучение требует от студентов проявлений с первых дней обучения выраженной самостоятельности, инициативности, общительности, коммуникативной совместимости, то есть тех межличностных качеств, которые в ситуации школьного обучения, как показали наши исследования, слабо развиваются. Поэтому в первые месяцы обучения в вузе значительная часть студентов чувствует себя некомфортно, учебный процесс идет сам по себе, а студенты, приходя на лекционно-семинарские занятия, переживают сложное психическое чувство одиночества. Новая со-

циальная ситуация профессионального развития оказывает на них, можно сказать, депрессивное влияние.

После вступительных экзаменов в вуз, которые можно отнести к стрессовой ситуации, наступает этап профессионализации, первоначальная часть которого связана с субъективно-объективными трудностями: лекционно-семинарские занятия, малознакомая аудитория студентов, новые предметы, незнакомые преподаватели, первокурсники, а в школе были старшеклассниками и др., что требует от студента социальной адаптации к новым социальным условиям. Важнейшими социально-адаптационными качествами, на наш взгляд, и как показывают наблюдения за учебной деятельностью студентов, выступают общительность, коммуникативная совместимость (умение эффективно совместно работать в группе), эмпатия, т.е. те межличностно-социальные (коммуникативно-эмоциональные) качества, которые на этом этапе психического развития у молодых людей при саморегуляции поведения и учебной деятельности должны занимать ведущие позиции. Таким образом, возникает противоречие между социальной ситуацией развития, требующей активного проявления коммуникативных качеств и опоры на них в социально-адаптационный период обучения в вузе при саморегуляции учебной деятельности, и сформированными в школьный период обучения саморегуляционными качествами личности, обеспечивающими учащимся успешность обучения: дисциплинированность, трудолюбие и т.п.

Сравнительный анализ структурных схем саморегуляции старшеклассниками и студентами-первокурсниками учебной деятельности (см. рис. 1 – 4) показал, что у студентов отсутствует единство корреляционных связей показателей, характеризующих продуктивность учебной деятельности, и показателей, характеризующих черты личности, обеспечивающие саморегуляцию учебной деятельности (см. рис. 3, 4). Данный факт подтвердил нашу гипотезу о том, что в силу социально-адаптационных причин в студенческом возрасте саморегуляционный «механизм» учебной деятельности не имеет целостности, что указывает, по всей вероятности, на сложность (кризисность) данного возрастного этапа, связанного с социальной адаптацией к новым условиям обучения.

Наряду с изучением структурной организации компонентов саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи (11-й класс, 1-й курс), в поле нашего внимания входило и изучение выраженности в баллах (от 1 до 10) уровня развития качеств личности старшеклассников и студентов, характеризующих саморегуляцию учебной деятельности (табл. 1).

Наиболее развитыми качествами личности старшеклассники считают общительность ( $8.2 \pm 2.25$  баллов), самостоятельность в планирующей фазе

деятельности ( $7.84 \pm 1.6$  балла), ответственность ( $7.61 \pm 1.99$  баллов), настойчивость ( $7.55 \pm 2.19$  баллов), а наименее – трудолюбие ( $5.98 \pm 2.52$  балла), познавательную активность ( $6.1 \pm 2.34$  баллов), дисциплинированность ( $6.24 \pm 2.48$  баллов). Студенты-первокурсники к наиболее развитым качествам относят ответственность ( $8.37 \pm 1.75$  баллов), общительность ( $8.28 \pm 1.82$  баллов), эмпатию ( $8.16 \pm 1.41$  балл), а к наименее развитым – инициативность в исполнительной ( $6.84 \pm 1.79$  баллов) и планирующей ( $6.97 \pm 1.57$  баллов) фазах деятельности, а также самостоятельность в исполнительной ( $6.9 \pm 1.66$  баллов) и планирующей ( $7.06 \pm 1.47$  баллов) фазах деятельности.

Таблица 1

Выраженность уровня развития черт (объективных проявлений) личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов

| № п/п | Показатели   | Выраженность самооценочных показателей |                 |
|-------|--|--|-----------------|
|       |  | Школьники                              | Студенты        |
| 1     | Самостоятельность в планирующей фазе деятельности    | $7.84 \pm 1.6$                         | $7.06 \pm 1.47$ |
| 2     | Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности | $7.43 \pm 1.76$                        | $6.9 \pm 1.66$  |
| 3     | Инициативность в планирующей фазе деятельности       | $7.39 \pm 2.12$                        | $6.97 \pm 1.57$ |
| 4     | Инициативность в исполнительной фазе деятельности    | $6.73 \pm 2.03$                        | $6.84 \pm 1.79$ |
| 5     | Дисциплинированность                                 | $6.24 \pm 2.48$                        | $7.74 \pm 1.71$ |
| 6     | Организованность                                     | $6.71 \pm 2.09$                        | $7.48 \pm 1.49$ |
| 7     | Ответственность                                      | $7.61 \pm 1.99$                        | $8.37 \pm 1.75$ |
| 8     | Настойчивость  | $7.55 \pm 2.19$                        | $7.24 \pm 1.75$ |
| 9     | Познавательная активность                            | $6.1 \pm 2.34$                         | $7.09 \pm 1.5$  |
| 10    | Умение совместно работать                            | $7.08 \pm 2.17$                        | $8.05 \pm 1.84$ |
| 11    | Общительность  | $8.2 \pm 2.25$                         | $8.28 \pm 1.82$ |
| 12    | Эмпатия  | $7.39 \pm 2.1$                         | $8.16 \pm 1.41$ |
| 13    | Уверенность  | $7.37 \pm 1.73$                        | $7.14 \pm 1.56$ |
| 14    | Трудолюбие   | $5.98 \pm 2.52$                        | $7.41 \pm 1.7$  |
| 15    | Общая успеваемость                                   | $3.79 \pm 0.53$                        | $4.22 \pm 0.54$ |
| 16    | Успеваемость по гуманитарным дисциплинам             | $3.74 \pm 0.74$                        | $4.15 \pm 0.66$ |
| 17    | Успеваемость по естественнонаучным дисциплинам       | $3.73 \pm 0.7$                         | $4.17 \pm 0.74$ |

Сравнительный анализ выборок студентов-психологов, студентов ЕГФ и МФ показал ряд различий в самооценке уровня развития качеств личности студентов. В целом студента-психолога характеризует более активная интроспективная позиция по отношению к уровню развития своих качеств личности. Это подтверждается сравнением по t-критерию Стьюдента среди значений количества показателей качеств личности ( $p < 0.05$ ). Наибольшими баллами студенты-психологи оценивают у себя развитие ответственности ( $8.93 \pm 1.44$ ), коммуникативную совместимость ( $8.79 \pm 1.26$ ), общительность ( $8.57 \pm 1.6$ ), а наименьшими баллами – развитие инициативности ( $6.89 \pm 1.47$ ), настойчивости ( $7.11 \pm 1.55$ ) и самостоятельности ( $7.18 \pm 1.56$ ). Студенты ЕГФ отражают в своем сознании наибольший уровень развития общительности ( $8.56 \pm 1.76$ ), эмпатии ( $8.32 \pm 1.75$ ), коммуникативной совместимости ( $8.0 \pm 1.89$ ) и наименьший уровень развития самостоятельности ( $6.44 \pm 1.76$ ), инициативности ( $6.68 \pm 1.63$ ) и познавательной активности ( $6.88 \pm 1.79$ ). Студенты МФ считают, что у них среди диагностируемых черт личности лучше развиты ответственность ( $8.69 \pm 1.2$ ), эмпатия ( $8.63 \pm 0.96$ ), дисциплинированность ( $7.94 \pm 1.18$ ) и хуже всего – уверенность ( $6.25 \pm 1.39$ ), настойчивость ( $7.13 \pm 1.63$ ), самостоятельность ( $7.25 \pm 1.24$ ), инициативность ( $7.25 \pm 1.91$ ).

Следует указать, что интроспективная картина развитости объективных проявлений саморегуляции учащимися учебной деятельности завышена и представлена в их сознании, по-видимому, на ситуационно-вербальном уровне.

Успеваемость студентов всех трех факультетов представлена в их сознании высоко и оценивается у студентов на уровне  $4.22 \pm 0.54$  балла, у старшеклассников – на уровне  $3.79 \pm 0.53$  балла.

Следует отметить то, что интроспективная представленность учащимися переходного от старшего школьного к студенческому периоду обучения развития черт личности, участвующих в саморегуляции объективных проявлений учебной деятельности, и «механизм» саморегуляции учебной деятельности – это разные психологические реальности. «Механизм» саморегуляции учебной деятельности – это, на наш взгляд, объективизированное явление, а самооценка уровня развития качеств личности зачастую зависит от частоты включения оценки развития данного качества другими людьми в действия, деятельность. При работе с данным контингентом учащихся следует обратить внимание на развитие самостоятельности и инициативности, а качества эмпатии, коммуникативной совместимости, общительности, развитие которых, по мнению испытуемых, находится на среднем уровне выраженности (около 7 баллов), активно включать в процесс учебной деятельности с целью адаптации молодых людей к новым социальным условиям.

Как следовало из методики исследования, мы просили учащихся определить уровень развития показателей, характеризующих саморегуляцию учащимися учебной деятельности на ближайшую (через 1 год) и отдаленную (когда через сколько лет они смогут достигнуть идеального, с их точки зрения, уровня развития показателя) перспективы, а также определить при этом степень уверенности по 100-процентной самооценочной шкале в достижении обозначенных уровней развития объективно-психологических черт (рис. 5, 6).

Ниже рассмотрим выраженность (в баллах и процентах) направленности сознания испытуемых на совершенствование элементов «механизма» этапно-перспективной саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Еще Спиноза убеждал нас, что если мы сосредоточим внимание на добродетели, к которой стремимся, то нам удастся ее достичь. Для того, кто верит и действует в этом направлении, символы превращаются в реальность. В этом случае в процессе своего развития «Я» вбирает в себя модели, формы и другие перспективные составляющие психики, которые придают направление самосозиданию. Перспективное целеполагание и саморазвитие неразрывны, в него вплетены элементы самоконтроля за самоформированием. Способность творить самого себя неразрывно связана с сознанием и самосознанием, а следовательно, с саморегуляцией поведения и деятельности.

К какому же уровню развития важнейших характеристик личности, участвующих в психорегуляции учебной деятельности, стремятся учащиеся-испытуемые?

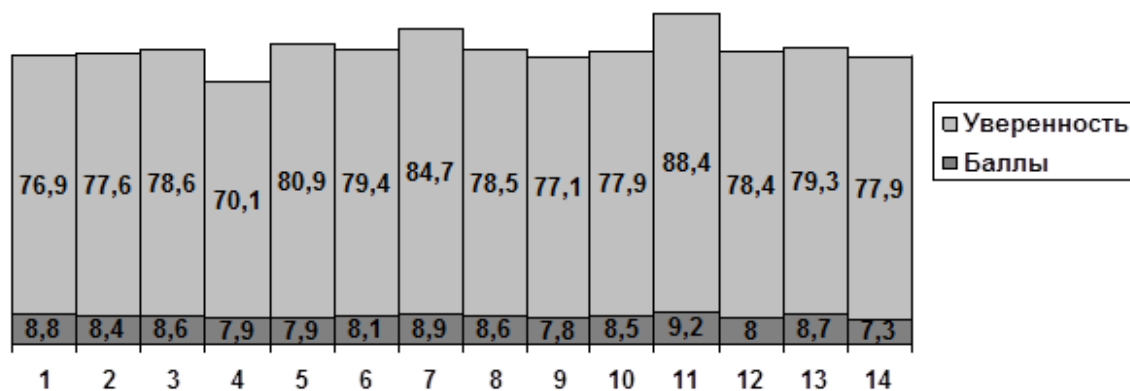


Рис. 5. Выраженность объективно-психологических показателей саморегуляции учебной деятельности школьников на ближайшую перспективу: 1 – самостоятельность в планирующей фазе деятельности; 2 – самостоятельность в исполнительской фазе деятельности; 3 – инициативность в планирующей фазе деятельности; 4 – инициативность в исполнительской фазе деятельности; 5 – дисциплинированность; 6 – организованность; 7 – ответственность; 8 – настойчивость; 9 – познавательная активность; 10 – коммуникативная совместимость; 11 – общительность; 12 – эмпатия; 13 – уверенность; 14 – трудолюбие; 15 – общая успеваемость; 16 – успеваемость по гуманитарным дисциплинам; 17 – успеваемость по естественнонаучным дисциплинам

*Примечание:* уверенность указана в процентах.

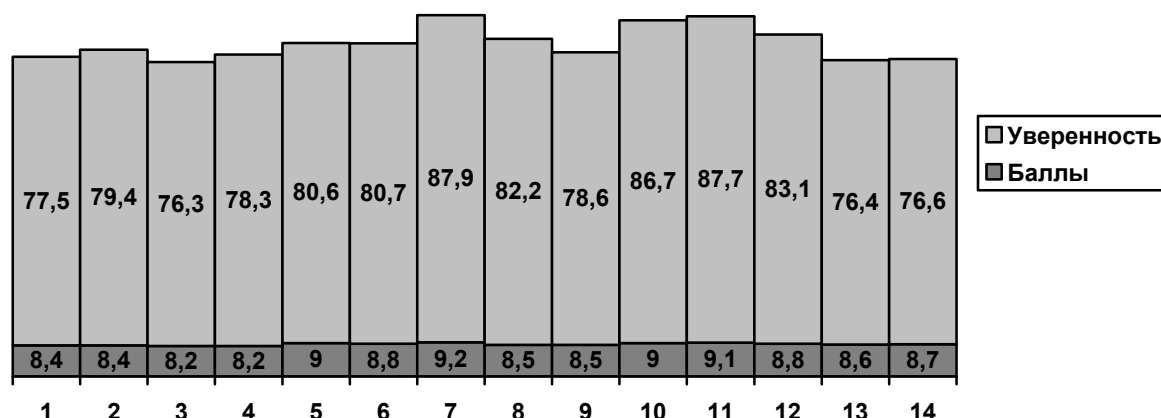


Рис. 6. Выраженность объективно-психологических показателей саморегуляции учебной деятельности студентов на ближайшую перспективу: см. обозначения на рис. 5  
*Примечание:* уверенность указана в процентах.

Из данных, представленных на рис. 5 и 6, следует, что как школьники, так и студенты-первокурсники стремятся к высокому уровню развития важнейших характеристик саморегуляции учебной деятельности (средний показатель суммы всех качеств составляет соответственно  $8.3 \pm 1.1$  и  $8.7 \pm 1.2$ ) при завышенной, с нашей точки зрения, степени уверенности в достижении запланированных результатов (соответственно  $79.0 \pm 5.1$  % и  $80.9 \pm 4.2$  %). Завышенность степени уверенности в достижении запланированного уровня развития показателей объясняется тем, что в исследованиях, проведенных ранее В.А. Зобковым [40], был установлен оптимальный уровень уверенности в успехе для учащейся молодёжи ( $67.0 \pm 1.0$  %), отражающий, с одной стороны, степень трудности задания (цели), а с другой – определенный дефицит уверенности в успехе, мобилизующий человека и способный удерживать цель в сознании до полной ее реализации. Исходя из этого можно сделать вывод, что у наших испытуемых цели, связанные с совершенствованием качеств личности и характеризующие психорегуляцию этапно-перспективного отношения учащихся к учебной деятельности, были определены на вербальном (недейственном, неосознанном) уровне.

Этот вывод подтверждают также экспертные оценки развития качеств личности – отношения участвующих в саморегуляции учебной дея-



тельности учащихся и полученных через год обучения, то есть к окончанию 11-го класса и 1-го курса и находящиеся на более низком уровне, чем были определены испытуемыми (соответственно  $4.8 \pm 0.8$ ,  $p < 0.05$ ;  $5.6 \pm 0.7$ ,  $p < 0.05$ ). Достоверная разница в показателях указывает также на то, что у данной учащейся молодежи в сознании ещё имеет место определенный максимализм в подходе к развитию себя как личности, свойственный, как правило, детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Можно также предположить, что испытуемые ответили положительно на вопросы экспериментатора и в момент проведения исследования, может быть, осознавали важность качеств личности, необходимость их совершенствования, однако в дальнейшей жизнедеятельности о саморазвитии (самосовершенствовании) этих качеств, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, забыли. Учащаяся молодежь активно включена в учебную и учебно-профессиональную деятельность, поэтому, по видимому, следует иметь систему средств, направленных на развитие качеств личности, и включать ее в учебный и внеучебный процессы, переводя постепенно этот внешне управляемый процесс на самоуправляемый.

Уровень выраженности отдалённых перспективных целей, характеризующий собой направленность сознания испытуемых на саморазвитие черт личности учащейся молодежи, находится на достаточно высоком уровне (рис. 7, 8), и общий средний показатель у старшеклассников равняется  $9.1 \pm 0.3$  баллам при  $78.2 \pm 2.9$  % степени уверенности в их реализации, у студентов –  $9.4 \pm 0.2$  балла при  $84.3 \pm 7.6$  % степени уверенности в достижении поставленных целей саморазвития черт личности. Из приведенных результатов следует, что степень уверенности в достижении перспективных целей саморазвития черт личности у диагностируемой учащейся молодежи завышена. Это приводит к сомнению в реализации перспективных целей испытуемых.

Наибольшая степень уверенности  $96.6 \pm 2.1$  % в достижении  $9.4 \pm 0.2$  балла уровня развития организованности наблюдается у студентов-первокурсников, а у школьников –  $9.4 \pm 1.7$  баллов при  $82.2 \pm 1.8$  % степени уверенности в успехе при развитии коммуникативной совместимости (умение эффективно совместно работать в группе).

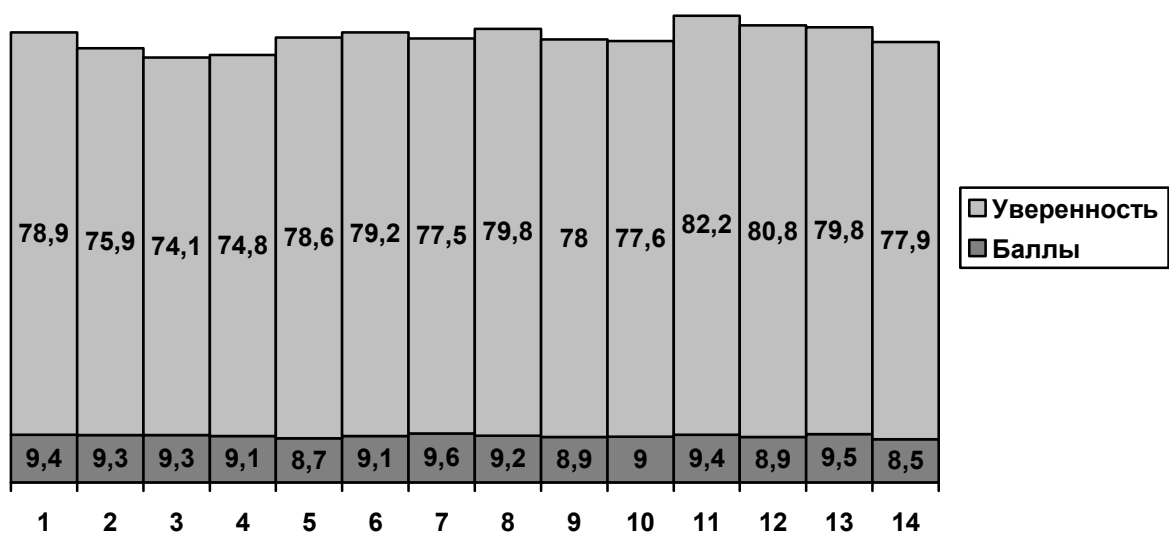


Рис. 7. Выраженность объективно-психологических показателей саморегуляции учебной деятельности школьников на отдалённую перспективу: см. обозначения на рис. 5

*Примечание:* уверенность указана в процентах.

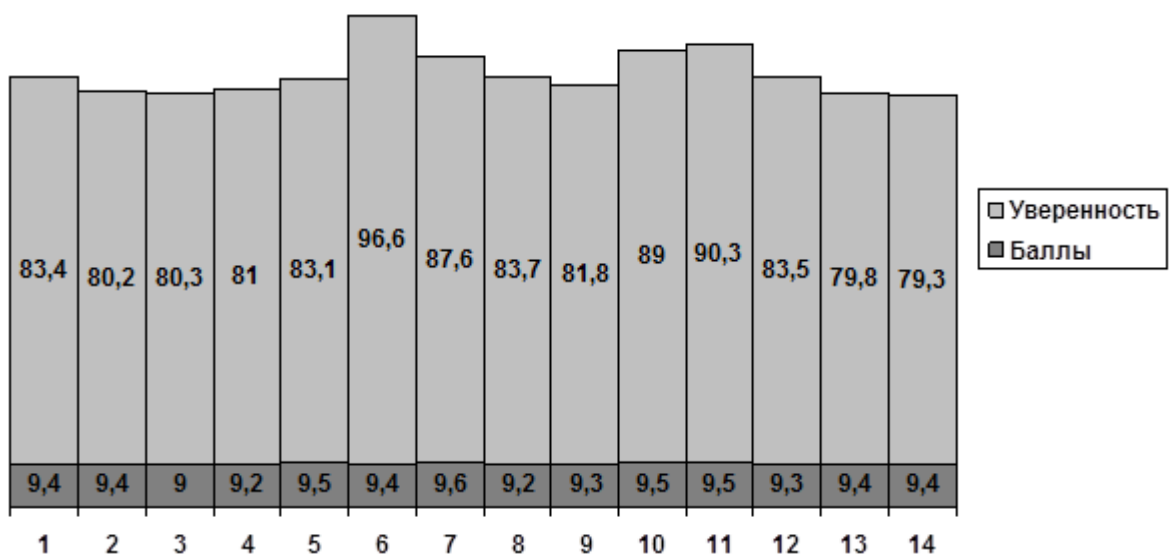


Рис. 8. Выраженность объективно-психологических показателей саморегуляции учебной деятельности студентов на отдалённую перспективу: см. обозначения на рис. 5

*Примечание:* уверенность указана в процентах.

Завершая анализ приведённых выше экспериментальных данных, сделаем заключение.

Объективные проявления в нашем понимании не являются чем-то неизменным, всегда себе равным элементом. Генетический, исторический принципы распространяются и на них. Они – продукт развития, и на различных ступенях развития они изменяются и приобретают различное содержание и структуру. Различие структур на разных ступенях развития личности находит отражение и в различии соответствующего объективного проявления саморегуляции учащимся учебной деятельности.

Структурная организация механизма саморегуляции объективных проявлений саморегуляции старшеклассниками (11-й класс) учебной деятельности представлена в начале учебного года следующими структурными компонентами: эмоционально-волевым, интеллектуально-волевым, морально-нравственным, коммуникативно-эмоциональным; на завершающем этапе (окончание учебного года) – морально-нравственным, эмоционально-волевым, интеллектуально-волевым, коммуникативным.

В структурной организации механизма саморегуляции объективных проявлений саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности доминируют проявления морально-нравственной сферы личности (трудолюбие, организованность, ответственность, дисциплинированность), центральную структурную позицию занимают объективные проявления эмоционально-волевой сферы и интеллектуально-волевой направленности. Низшую структурную позицию в саморегуляции объективных проявлений учебной деятельности занимают показатели коммуникативного компонента (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия).

Экспериментально показано, что в структуре саморегуляции учащейся молодежи (школьники, студенты) учебной деятельности на ближайшую перспективу (через год) показатели коммуникативного компонента занимают доминирующую позицию. Этот факт, вероятно, указывает на то, что в саморегуляции учащихся юношеского возраста коммуникативный компонент саморегуляции учебной деятельности представлен, однако выполнять доминирующую роль будет (может быть будет) в будущем учебном году.

Сомнение о доминирующей роли показателей коммуникативного компонента в будущем связывается с тем, что учащиеся показали повышенную степень уверенности в реализации запланированного уровня развития показателей саморегуляции учебной деятельности. Отсюда можно

сделать вывод о том, что совершенствование объективных проявлений саморегуляции учащимися учебной деятельности представлено в сознании на ситуативно-вербальном уровне, и не будет выполнять совершенствующей, развивающей функции.

Полученные данные об уровне развития черт личности в конкретный реальный момент, участвующих в саморегуляции учащихся юношеского возраста учебной деятельности, а также данные с позиции представлений учащихся о выраженности черт личности у идеального учащегося и у человека-профессионала мы сможем определить «дистанцию» личностного развития учащегося.

Получив результаты исследования, мы сможем ответить на следующие вопросы:

1) на каком уровне развития (при оценке по десятибалльной самооценочной шкале), по мнению учащихся, находятся черты их личности, участвующие в саморегуляции учебной деятельности на объективно-психологическом уровне в настоящий, реальный момент, а следовательно, находятся в поле их внимания и можно предположить, что развиваются?

2) На каком уровне развития, по мнению учащихся, находятся черты идеального молодого человека, участвующие в саморегуляции учебной деятельности (возможная дистанция личностного роста в настоящий момент – зона настоящего саморазвития)?

3) На каком уровне развития, по мнению испытуемых, находятся черты человека-профессионала, участвующие в саморегуляции учебной деятельности (возможная дистанция личностного роста на будущее – зона будущего саморазвития)?

Обучение в одиннадцатом классе – это завершающий этап обучения в общеобразовательной школе. На данном этапе обучения, как правило, учатся юноши и девушки, желающие продолжить в дальнейшем своё обучение в различных высших учебных заведениях. Очевидно, что в поле их сознания входит работа над совершенствованием не только интеллектуальной сферы личности, но и личности в целом.

Ниже приведены результаты исследования уровня развития черт в восприятии учащимися качеств реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха, что позволило определить «дистанцию личностного развития» учащихся одиннадцатых классов.

Таблица 2

Уровни развития черт личности в восприятии учащимися одиннадцатых классов черт реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала.

| Объективно-психологический компонент | Показатели   | Среднее значение (n = 49 чел.) | Среднее значение учащегося | Среднее значение человека-профессионала |
|--------------------------------------|--|--------------------------------|----------------------------|---|
| Интеллектуально-волевой              | Самостоятельность в планирующей фазе деятельности    | 7.8±1.6                        | 8.8±1.4                    | 9.4±1.4                                 |
|                                      | Инициативность в планирующей фазе деятельности       | 7.4±2.1                        | 8.6±1.5                    | 9.3±1.3                                 |
|                                      | Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности | 7.4±1.7                        | 8.4±1.4                    | 9.3±1.2                                 |
|                                      | Инициативность в исполнительной фазе деятельности    | 6.7±2.0                        | 7.9±1.6                    | 9.1±1.5                                 |
|                                      | Познавательная активность                            | 6.1±2.3                        | 7.8±1.6                    | 8.9±1.2                                 |
| Коммуникативный                      | Эмпатия  | 7.4±2.1                        | 8.0±1.4                    | 8.9±1.3                                 |
|                                      | Общительность  | 8.2±2.2                        | 9.2±1.1                    | 9.4±1.1                                 |
|                                      | Коммуникативная совместимость                        | 7.1±1.5                        | 8.5±1.4                    | 9.0±1.0                                 |
| Мотивационно-организационный         | Трудолюбие   | 6.0±2.5                        | 7.3±1.7                    | 8.5±1.5                                 |
|                                      | Ответственность                                      | 7.6±2.0                        | 8.9±1.3                    | 9.6±0.9                                 |
|                                      | Организованность                                     | 6.7±2.1                        | 8.1±1.8                    | 9.1±1.0                                 |
|                                      | Дисциплинированность                                 | 6.2±2.5                        | 7.9±1.5                    | 8.7±1.3                                 |
| Эмоционально-волевой                 | Уверенность  | 7.4±1.7                        | 8.7±1.3                    | 9.5±1.0                                 |
|                                      | Настойчивость  | 7.6±2.2                        | 8.6±1.4                    | 9.2±1.1                                 |

Из результатов, приведённых в табл. 2, следует, что средний показатель развития черт личности одиннадцатиклассника соответствует 7.1 баллам.

Средний показатель уровня развития черт личности у идеального молодого человека в представлении учащихся одиннадцатых классов соответствовал 8.3 баллам, а у человека-профессионала – 9.1 баллам. Таким образом, «дистанция» личностного роста от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося в представлении учащихся выпускного одиннадцатого класса составляет 1.2 балла, а до уровня человека-профессионала – 2.0 балла. Вероятно, можно говорить о том, что «шаг» личностного роста в представлении данных испытуемых составляет примерно один балл. Выявленный «шаг» личностного роста учащихся вы-

пускового класса можно считать закономерностью роста для данной возрастной группы.

Можно надеяться, что диагностика уровня развития черт личности учащегося выпускного класса будет являться своеобразной психической установкой (пусковым механизмом) к процессу самосовершенствования личности учащегося. На данный факт в определённой мере указывают показатели переживаний уверенности в реализации планируемых уровней развития личности: уровня идеального учащегося – 78.3 %, уровня человека-профессионала – 80.1 %. Отметим, что показатели переживаний уверенности испытуемых в реализации перспективного уровня развития личности находятся в зоне высокой уверенности в успехе (диапазон от 75 до 83.5 %), а не в зоне самоуверенности (диапазон от 83.6 до 100 %).

При анализе показателей, характеризующих уровень развития личности выпускника школы, обращает на себя внимание тот факт, что показатель «общительность», характеризующий коммуникативную активность личности учащегося, во всех трёх вариантах оценивания занимал одну из ведущих позиций (см. табл. 2):  $8.2 \pm 2.2$ ;  $9.2 \pm 1.1$ ;  $9.4 \pm 1.1$ . «Шаг» личностного роста соответственно составляет 1.0 балл и 2.2 балла, а от уровня идеального учащегося до уровня человека-профессионала 1.2 балла. Отметим, что данный показатель в структурной схеме объективно-психологических показателей саморегуляции учащимися выпускного класса учебной деятельности занимал низшие структурные позиции, принимая, таким образом, слабое участие в саморегуляции деятельности. В практической деятельности педагогов общеобразовательной школы на развитие данного личностного образования, как указывалось и выше, следует обратить особое внимание.

Оценивая также относительно высоко уровень развития ответственности в настоящий момент ( $7.6 \pm 2.0$ ), характеризующий мотивационно-организационную активность учащихся, отмечается значительный «шаг» личностного развития до уровня идеального учащегося – 1.3 балла и до уровня человека-профессионала – 2.3 балла. Этот факт следует взять на заметку педагогам школы, работающими с выпускниками. В целом, по данным самооценивания учащимися развития черт личности, входящих в совокупность компонента мотивационно-организационной активности, следует обратить особое внимание на их развитие, Уровень развития данного компонента был оценён испытуемыми на 6.6 баллов (самый низкий), а «шаг» личностного роста показателей компонента до уровня идеального

учащегося (1.4 балла) и человека-профессионала (2.4 балла) был самый широкий (см. табл. 2) среди всех анализируемых компонентов.

Анализируя показатели, характеризующие интеллектуально-волевою активность учащихся одиннадцатых классов, отметим, что «дистанция» личностного развития показателей интеллектуально-волевого компонента от реального показателя (7.1 балла) до его идеального уровня (8.3 балла) составляет 1.2 балла, а до уровня человека-профессионала (9.2 балла) – 2.1 балла.

Особую озабоченность, по данным эксперимента, учащиеся связывают с уровнем развития познавательной активности, где «дистанция» личностного роста отмечена самая длинная: от  $6.1 \pm 2.3$  балла реального учащегося до  $7.8 \pm 1.6$  баллов идеального учащегося (1.7 балла) и до уровня человека-профессионала –  $8.9 \pm 1.2$  (2.8 баллов).

«Дистанция» личностного роста показателей эмоционально-волевого компонента соответственно составляет 1.1 и 1.8 баллов.

Обучение на первом курсе высшего учебного заведения – это первый этап учебно-профессиональной деятельности, связанный непосредственно с адаптационным периодом обучения в вузе. Какими же хотят себя видеть студенты-первокурсники на ближайшую (идеальный уровень развития) и отдалённую перспективы (уровень развития человека-профессионала)?

Ниже будут приведены результаты исследования уровня развития в восприятии студентами-первокурсниками качеств (черт) реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха, что позволило определить «дистанцию» личностного развития учащихся на начальном этапе обучения в вузе.

Из результатов, приведённых в табл. 3, следует, что уровень развития черт личности от реально оцениваемых повышается к идеальному и далее к профессиональному уровню. Так, средний показатель развития всех анализируемых черт личности студента-первокурсника соответствует 7.5 баллам, идеальный уровень развития в настоящий момент – 8.7 баллов и уровень развития черт, характерный для человека-профессионала, по мнению студентов-первокурсников, соответствует 9.4 баллам. Таким образом, «дистанция» личностного роста от реального уровня развития черт личности студента-первокурсника, с его собственной точки зрения, до уровня развития идеального молодого человека составляет 1,2 балла, а до уровня человека-профессионала – 1.9 балла.

Таблица 3

Уровни развития черт личности в восприятии студентами-первокурсниками качеств черт реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала

| Объективно-психологический компонент | Показатели   | Среднее значение (n = 70 чел.) | Среднее значение учащегося | Среднее значение человека-профессионала |
|--------------------------------------|--|--------------------------------|----------------------------|---|
| Интеллектуально-волевой              | Самостоятельность в планирующей фазе деятельности    | 7.1±1.5                        | 8.4±1.4                    | 9.4±1.2                                 |
|                                      | Инициативность в планирующей фазе деятельности       | 7.0±1.6                        | 8.2±1.3                    | 9.0±1.0                                 |
|                                      | Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности | 6.9±1.7                        | 8.4±1.3                    | 9.4±1.1                                 |
|                                      | Инициативность в исполнительной фазе деятельности    | 6.8±1.8                        | 8.2±1.6                    | 9.2±1.0                                 |
|                                      | Познавательная активность                            | 7.1±1.5                        | 8.5±1.4                    | 9.3±0.9                                 |
| Коммуникативный                      | Эмпатия  | 8.2±1.4                        | 8.7±1.3                    | 9.3±1.0                                 |
|                                      | Общительность  | 8.3±1.8                        | 9.1±1.1                    | 9.5±1.0                                 |
|                                      | Коммуникативная совместимость                        | 8.1±1.8                        | 9.0±1.2                    | 9.5±1.1                                 |
| Мотивационно-организационный         | Трудолюбие   | 7.4±1.7                        | 8.7±1.2                    | 9.4±1.1                                 |
|                                      | Ответственность                                      | 8.4±1.7                        | 9.2±1.1                    | 9.6±0.7                                 |
|                                      | Организованность                                     | 7.5±1.5                        | 8.8±1.2                    | 9.4±1.1                                 |
|                                      | Дисциплинированность                                 | 7.7±1.7                        | 9.0±1.1                    | 9.5±1.0                                 |
| Эмоционально-волевой                 | Уверенность  | 7.1±1.6                        | 8.6±1.4                    | 9.4±1.0                                 |
|                                      | Настойчивость  | 7.2±1.7                        | 8.5±1.3                    | 9.2±1.1                                 |

Рассмотрим «дистанцию» личностного развития студентов-первокурсников по компонентам.

Самый широкий «шаг» личностного роста студента был отмечен в компоненте «интеллектуально-волевая активность»: от реального до идеального уровня 1.4 балла и до уровня профессионала – 2.4 балла. Отметим, что студенты оценили уровень развития данного компонента в реальный настоящий момент на 7.0 баллов и считают, что этот уровень развития качеств компонента находится на самом низком уровне развития по сравнению с другими компонентами. Студенты считают, что уровень развития показателей данного компонента до 8.4 баллов достаточен для идеального выполнения всех студенческих поручений и для идеального молодого человека. Для человека-профессионала этот уровень, по мнению студентов, должен соответствовать 9.4 баллам по десятибалльной самооценочной



шкале. Отметим, что в целом уровень развития показателей компонента «интеллектуально-волевая активность» почти идентичен уровню развития данного компонента при оценивании его одиннадцатиклассниками (см. табл. 2 и 3).

В компоненте «интеллектуально-волевая активность» самый высокий среднегрупповой балл был получен по показателю «познавательная активность» ( $7.1 \pm 1.5$ ) и самостоятельность в планирующей фазе деятельности ( $7.1 \pm 1.5$ ). Вероятно, данные характеристики интеллектуальной сферы студентов-первокурсников следует отнести к акмехарактеристикам. Отметим, что показатель «познавательная активность» по уровню его выраженности доминировал также при оценке данного показателя у идеального учащегося ( $8.5 \pm 1.4$  балла), а самостоятельность в планирующей фазе деятельности при оценке человека профессионала ( $9.4 \pm 1.2$  балл).

В коммуникативном компоненте, характеризующем активность учебного общения, при оценивании испытуемыми реального учащегося (себя) наибольший уровень развития получил показатель «общительность» ( $8.3 \pm 1.8$  балла). Этот же показатель занял доминирующую позицию при оценке черт личности в данном компоненте у идеального учащегося, молодого человека ( $9.1 \pm 1.1$  балла) и у человека-профессионала ( $9.5 \pm 1.0$  балл).

«Дистанция» личностного развития этого показателя у студентов-первокурсников от настоящего момента оценивания до уровня идеального учащегося составила 0.8 балла, а до уровня человека-профессионала по данному показателю – 1.3 балла. Оценивая в целом «дистанцию» личностного развития по коммуникативному компоненту, отметим, что «шаг» личностного развития от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося составил 0.7 балла и до уровня человека-профессионала – 1.2 балла. Если сравнивать уровень развития данного показателя у студентов и одиннадцатиклассников, то этот показатель увеличился у студентов при оценивании реального учащегося на 0.6 балла, а идеального учащегося и человека-профессионала – на 0.3 балла. Здесь же следует отметить и тот факт, что определённая разница при оценивании уровня развития показателей компонента наблюдается при оценивании реального учащегося и относительная схожесть в оценивании учащимися уровня развития черт, характерных для идеального молодого человека и человека-профессионала.

При оценке уровня развития черт личности реального учащегося в компоненте «мотивационно-организационная активность» предпочтение студентов было отдано показателю «ответственность» ( $8.4 \pm 1.7$  баллов), а

также при оценке идеального учащегося – (9.2±1.1 балла) и при оценке человека-профессионала – (9.6±0.7 балла). Вероятно, можно говорить о том, что ответственность в данном компоненте выполняет ведущую роль, являясь акмепоказателем. В целом «дистанция» личностного развития по данному компоненту составила 1.7 баллов, в том числе от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося – 1.1 балла, и от последнего до уровня человека-профессионала – 0.6 балла.

Если сравнивать уровень развития данного компонента у выпускников школы и студентов, то студенты оценивают уровень развития данного компонента у себя в настоящий момент на 1.6 балла выше, у идеального молодого человека на 0.9 балла выше и у человека-профессионала – на 0.5 балла выше. Данный факт указывает, на наш взгляд, на повышение роли ответственности в учебно-профессиональной деятельности студента по сравнению с учебной деятельностью выпускника школы.

В эмоционально-волевом компоненте показатели «уверенность» и «настойчивость» оцениваются студентами во всех трёх сериях эксперимента практически одинаково (см. табл. 2 и 3). «Дистанция» личностного развития по данному компоненту составила 2.2 балла, в том числе от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося – 1.4 балла, и от последнего до уровня человека-профессионала – 0.8 балла.

Так же как и в приведённых ранее рассуждениях можно говорить о том, что вышеназванные доминирующие показатели являются акмепоказателями (чертами), влияющими на развитие личности учащегося в настоящий период обучения, на процесс самосовершенствования и саморазвития до уровня идеального учащегося и человека-профессионала и занимающими доминирующее место в саморегуляции жизнедеятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.

Анализ всех данных, задействованных в этой части экспериментального исследования, показал, что «дистанция» личностного развития студентов-первокурсников от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося составляет 1.2 балла, а от уровня реального учащегося до уровня человека-профессионала – 1.9 балла. Отметим, что при некоторой разнице в оценивании уровня развития черт и компонентов личности школьников и студентов в целом «дистанция» личностного развития студентов и школьников выпускного класса совпадает. Вероятно, данный факт следует считать определённой закономерностью личностного развития для этой возрастной группы учащихся.

## 4.2. Качества личности учащихся, обеспечивающие разработку стратегии самовоспитательной работы

Цель исследования заключалась в выявлении качеств личности учащихся переходного возраста от старшего школьного к студенческому возрасту, позволяющих обеспечить им разработку стратегии саморазвития и самовоспитания.

Для достижения поставленной цели был разработан список из 44-х позитивных индивидуальных характеристик личности, отражающих активность / пассивность ролевого поведения учащегося, коммуникативные качества и др. и применен метод самооценивания качеств личности учащегося (надо было выбрать 10 качеств), наилучшим образом отражающих:

- а) свой профиль (образ) личности;
- б) профиль (образ) идеального молодого человека;
- в) профиль взрослого человека, который в современном обществе может добиться успеха.

Предполагалось, что, получив определенные результаты, мы сможем ответить на следующие вопросы:

1. Какие качества личности испытуемыми реально принимаются (а следовательно, развиваются)?
2. Каким они видят идеального молодого человека в совокупности его личностных качеств?
3. Имеются ли какие-либо отличия в восприятии качеств личности реального учащегося и идеального молодого человека у школьников-старшеклассников (11-й класс) и студентов первокурсников?
4. Какие качества личности будут востребованы в желаемом завтра?

При анализе результатов исследования выявились определенные различия в восприятии учащимися качеств реального и идеального человека, а также взрослого человека, добившегося успеха.

### I. Результаты по студенческой выборке

При оценке качеств своей личности доминирующую позицию занимали «воспитанность» (его в своих ответах выделяют 63 % всех опрошенных студентов) и «доброта» (60 %). Далее по уровню их представленности следовали: «ответственность» (49.57 %), «честность» (44 %) и «открытость» (43 %). Судя по предъявленным качествам, можно сказать, что они характеризуют морально-нравственную сферу личности человека. Эти данные согласуются с результатами, полученными выше, при выявлении структурного механизма саморегуляции объективных проявлений отноше-

ния студентов к учебной деятельности, в котором объективные проявления морально-нравственной сферы занимали доминирующую позицию.

Если рассматривать качества, выделяемые студентами у идеального молодого человека, то «воспитанность» и «добродота» также занимают высокие ранговые позиции (59 % и 47 % соответственно), однако первое ранговое место занимает «интеллектуальная развитость» – 60 %, вместо 23 %, которые были у них при оценке себя. Здесь хорошо просматривается особенность юношеского возраста, когда человек делает выбор кем быть и входит в самостоятельную жизнь. Он хорошо представляет, что у него нет тех профессиональных и житейских знаний, которые ему понадобятся в самостоятельной жизни. Интеллектуальная развитость – вот к чему он стремится, чтобы влиться в общество, стать его определяющей частью. «Ответственность» и «честность» у идеального молодого человека отмечаются приблизительно на тех же позициях, что и у себя в настоящее время (37 % и 43 %). Если взять во внимание названные показатели и показатели «доброты» и «воспитанности», то можно сказать, что испытуемые себя немного идеализировали. Высокие ранговые места занимают такие качества, как «независимость» и «наличие собственных убеждений» (47 %, 44 %), что можно объяснить особенностями юношеского возраста. К этому добавляется «уверенность в себе» (48 %) как признание в ее малой выраженности у себя в настоящий момент (21 %).

Перейдем к рассмотрению взрослого – успешного в жизни. Здесь первые ранговые места занимают «предприимчивость» (54 %), «уверенность в себе» (54 %), «трудолюбие» (49 %), т.е. те качества, которые мы можем заметить у той части общества, которая занимается коммерческой деятельностью. К ним добавляются «независимость» (41 %), «наличие собственных убеждений» (47 %), которые также указывают на предпринимательство (сам себе начальник). Выделяются и такие качества, как «интеллектуальная развитость» (44 %) и «умение вести конструктивный диалог на бытовом, социальном, научном и профессиональном уровнях» (41 %), а далее – «воспитанность» (40 %) – качество, присущее образованному человеку. Далее следуют «настойчивость» (39 %) и «самостоятельное и ответственное принятие и выполнение принятых решений» (37 %). Можно заключить, что представление у учащейся молодежи о взрослом, имеющем успех в жизни, совпадает с представлением о человеке в современном обществе, занимающемся бизнесом. Вероятно, эти качества личности и будут формировать у себя настоящие студенты, завтрашние специалисты. Мож-

но задать вопрос: «А пойдут ли в школу выпускники вуза, сформировавшие у себя эти качества личности в процессе учебы в вузе?». Напрашивается ответ – «нет». Эта позиция должна быть известна педагогам вуза, где внимание должно быть обращено на развитие качеств, которые студенты отмечают у себя, но, вероятно, идеализируют их.

Наименее признанные качества – во всех трех измерениях, это «запоминание книжного материала» (у себя – 11 %, у идеального – 0 %, у взрослого – 6 %), «групповое достижение» (4 %; 6 %; 3 %), «конкуренция» (6 %; 3 %; 9 %), «неформальность отношений» (11 %; 1 %; 3 %); «социальное признание» (4 %; 1 %; 3 %) и «способность к опережающему отражению» (1 %; 3 %; 6 %). Это может свидетельствовать либо о неполном представлении испытуемых об этих качествах, либо, действительно, об их непризнании.

Можно обратить внимание и на такие два качества, как «послушание» и «прямота». Они еще имеют какое-то значение при оценивании их у себя (27 % и 23 %), однако почти не рассматриваются испытуемыми у идеального молодого человека (6 % и 7 %) и вообще не рассматриваются у успешного взрослого (по 0 ответов). Если попробовать это объяснить, то, на наш взгляд, это объясняется возрастными особенностями представленного контингента испытуемых. Они только начинают вхождение во «взрослую жизнь», но все еще ощущают большое влияние родителей, и поэтому выделяют эти качества у себя. Но в то же время они понимают, что во «взрослой» жизни названные качества могут сыграть отрицательную роль в жизнедеятельности, вероятно, поэтому они их не выделяют у идеального молодого человека и у взрослого.

Выше мы рассмотрели общие тенденции в ответах испытуемых по всем трем опрашиваемым группам. Теперь рассмотрим ответы в каждой группе в отдельности.

1. *Психологический факультет.* Как и в общей массе ответов, при оценивании себя в этой группе на первое ранговое место вышла «воспитанность» (69 %), за ним следуют «ответственность» (55 %), «умение совместно работать» (45 %), «открытость» (45 %) и «добродота» (41 %). В общем, почти те же качества, что просматриваются в общей тенденции. Но к ним добавляется еще «умение совместно работать». Трудно сказать, чем это обусловлено; будем считать, что это специфическое качество данной группы. Удивительно, что для группы психологов такие, казалось бы, их «профессиональные» качества получили совсем небольшие значения: «эм-

патия» (28 %), «компетентность» (7 %), «способность к опережающему отражению» (3 %), «социальная адаптация» (28 %); думаем, к ним можно еще отнести «артистизм» (3 %). Казалось бы, это можно объяснить их малым влиянием сейчас как новых качеств для людей, только что вступивших на путь выбранной профессии, но значения этих же качеств почти не изменяются в оценке идеального молодого человека и взрослого.

Результаты, полученные при оценке качеств идеального молодого человека, были следующие: «интеллектуальная развитость» (62 %), «воспитанность» (59 %), «независимость» (48 %), «наличие собственных убеждений» (45 %), «честность» (45 %), «уверенность в себе» (45 %), «трудолюбие» (41 %), «добросовестность» (28 %), «умение вести конструктивный диалог на бытовом, социальном, научном и профессиональном уровнях» (52 %). Рассматривая эти результаты, можно обратить внимание, что здесь к результатам, полученным на общей выборке испытуемых, добавляются некоторые качества, которые были присущи успешному взрослому человеку. Вероятно, это говорит о большей реалистичности идеала, его приземленности.

При оценке успешного взрослого к качествам, отмеченных общей группой испытуемых, здесь добавляется «результативность (удовлетворенность своей работой)» (41 %).

2. *Биологический факультет.* В оценке себя у данной группы испытуемых также выделяются качества, характеризующие морально-нравственную сферу: «добродота» (73 %), «воспитанность» (65 %), «честность» (50 %), «справедливость» (46 %), «ответственность» (42 %). Особенностью этой группы испытуемых является выделение ею такого качества, как «наличие собственных убеждений» (46 %).

Приведем значимые показатели при оценке идеального молодого человека: «воспитанность» (54 %), «добродота» (54 %), «независимость» (46 %), «наличие собственных убеждений» (42 %), «интеллектуальная развитость» (50 %), «самостоятельное и ответственное принятие решений» (46 %), «трудолюбие» (46 %), «справедливость» (42 %), «уверенность в себе» (54 %), «толерантность» (42 %). Как видно, они несколько отличаются от показателей предыдущей группы, наряду с общевыделяемыми показателями добавляются «самостоятельное и ответственное принятие решений» и такое качество, как «толерантность». Если рассматривать, что испытуемые этой группы выделили в отмечаемых у себя качествах «наличие собственных убеждений», то это может объяснить присутствие в идеальных качествах

«самостоятельное и ответственное принятие решений» и «толерантность». При наличии собственных убеждений в начале самостоятельной жизни именно этих качеств им и не хватает. Молодые люди, широко демонстрирующие собственные убеждения, часто натываются на стену непонимания. Вероятно, по этой причине и востребовано у молодежи «самостоятельное и ответственное принятие решений».

К качествам, выделяемым этой группой для успешного взрослого, помимо общепризнанных добавляется только «здоровье» (42 %).

3. *Музыкальный факультет*. В оценке себя эта группа испытуемых была идентична предыдущим и тоже в числе доминирующих качеств выделила качества, характеризующие морально-нравственную сферу.

К особенностям этой группы относится выделение «самостоятельного и ответственного принятия решения» (40 %) и «открытости» (47 %). Такие качества, как «артистизм», «индивидуализм (личные достижения)», «активность (увлеченность самим процессом работы)», «креативность», «здоровье» как качества, присущие творческому человеку, отмечены не были. У студентов наблюдались частые пропуски занятий по физической культуре по болезни, 20 % студентов входит в состав спецгруппы.

В оценке идеального молодого человека испытуемыми этой группы был выделен «классический набор» качеств, отмеченных всеми. К ним добавляется «здоровье» (40 %): вероятно, именно его недостает испытуемым этой группы.

К качествам успешного взрослого эта группа испытуемых добавляет «креативность» (47 %) и «толерантность» (40 %). Выделение креативности и успешности во взрослой жизни для студентов музыкального факультета оправдано. «Толерантность» для успеха в жизни и профессиональной деятельности тоже объяснима; на наш взгляд, странно, что это качество не было выделено двумя другими группами испытуемых.

Как видно из приведенного анализа, все три группы в большинстве своем сходятся во мнениях относительно идеального молодого человека, успешного взрослого, а также при оценивании себя, хотя и имеют некоторые особенности и отличия.

## II. Результаты по школьной выборке – старшеклассники

Результаты, полученные от старшеклассников, значительно отличаются от результатов студентов-первокурсников. Относительно оценки себя, в отличие от студентов-первокурсников, у старшеклассников доминируют качества эгоцентрической направленности, больше похожие на каче-

ства, выделяемые студентами у успешного взрослого. Это такие качества, как «уверенность в себе» (55 %), «наличие собственных убеждений» (52 %), «независимость» (48 %), «настойчивость» (45 %), «готовность к риску» (41 %), отнесённые нами к качествам эмоционально-волевой направленности. Эти данные также согласуются с результатами, полученными выше, где в структурной организации механизма саморегуляции объективных проявлений отношения школьников к учебной деятельности, доминировали проявления эмоционально-волевой сферы личности.

Из качеств, которые мы отнесли к морально-нравственной сфере, высокие показатели имеет лишь «доброта» (48 %).

Рассматривая результаты, полученные при оценивании идеального молодого человека, были выделены: «доброта» (59 %), «независимость» (52 %), «воспитанность» (45 %), «интеллектуальная развитость» (45 %), «самостоятельное и ответственное принятие решений» (41 %), «здоровье» (45 %). Результаты несколько похожи на результаты, полученные у студентов, хотя и есть ряд различий. Например, наличие собственных убеждений и уверенности в себе придается не столь большое значение (31 % и 31 % соответственно). Также «трудолюбие» имеет не столь высокие ранговые позиции, как у студентов (28 %). В остальном показатели старшеклассников не слишком отличаются от показателей студентов-первокурсников ( $\pm 10$  %). Это, по-видимому, указывает на то, что у старшеклассников уже начали формироваться (если уже не заканчивают) представления об идеальном молодом человеке, совпадающие с представлением студентов.

Что касается результатов по оценке взрослого, успешного в жизни, то данные таковы: «организованность» (41 %), «наличие собственных убеждений» (41 %), «озабоченность материальным успехом» (45 %). Это самые высокие показатели, полученные при оценке взрослого. Можно еще выделить «предприимчивость» (38 %), «независимость» (38%), «самостоятельное и ответственное принятие решений» (38 %), «ответственность» (34 %), «уверенность в себе» (38 %), «интеллектуальная развитость» (34 %). Начинает вырисовываться картина, как и у первокурсников, об успешном взрослом как о предпринимателе. Интересно также заметить, что такой показатель, как «здоровье» в случае успешного взрослого теряет свое значение (24 %) против его значения при оценивании себя и идеального молодого человека (55 % и 45 %). Может здесь имеется в виду, что деньги делают всё и взрослый, преуспевающий в жизни, просто не будет о нем беспокоиться.



Мы не будем рассматривать значения показателей всех качеств отдельно по классам, так как считаем, что класс не представляет собой выраженную профессиональную группу, такую как группа в вузе, ведь выпускники школы вольны сами выбирать, в какой вуз и на какую специальность идти учиться. Но если рассматривать студентов-первокурсников и старшеклассников в общем, то можно сделать следующие выводы, что представление о себе у тех и других коренным образом отличается: в морально-нравственную сторону – у студентов и в эгоцентрическую – у школьников. Представления об идеальном молодом человеке и о взрослом, успешном в жизни, у школьников плавно трансформируются в такое же, как и у студентов. А представление о взрослом, на наш взгляд, не столь прекрасно, чтобы заслуживать массового подражания, и обидно, что представление об идеальном молодом человеке столь далеко оторвано от реального, который, как правило, стремится к описанному здесь взрослому.

#### **4.3. Роль ценностей в саморегуляции субъектом учебной деятельности**

Деятельность человека определяет смысл его существования (С.Л. Рубинштейн, С. Франк и др.). Смысл жизни отражается в «ценностях личности». Ценности в психологии трактуются как элементы структуры сознания личности.

Цель данного исследования – выявить представление учащейся молодежи 16 – 18 лет о важнейших человеческих ценностях – жизни, творческой деятельности в процессе жизни, о семье, о прекращении трудовой деятельности в будущем и с какими качествами личности, участвующими в саморегуляции учебной деятельности, жизнедеятельности, эти ценности связаны.

Анализируя взаимосвязи названных ценностей и качеств личности субъектов образования, мы, следует предположить, ответим на вопрос: какую роль в саморегуляции учебной деятельности и шире – жизнедеятельности – выполняют названные ценности?

Система ценностей или ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности. В свою очередь, по направленности мы сможем судить, какие жизненные цели ставит перед собой человек и почему он поступает так, а не иначе. Жизненные цели, как

отмечал Б.Ф. Ломов, «выступают в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными видами деятельности» [55, с. 322], и они в первую очередь обуславливают стремление личности к самореализации и самосовершенствованию. Именно в них находит свое выражение «концепция собственного будущего».

В своем подходе к проблеме саморегуляции, как и к проблеме ценностей, мы исходим из понимания личности как продукта социализации и самореализации. И это вполне правомерно, ибо функция самореализации обращена внутрь самого человека, тогда как социализация выражает потребности общества.

Напомним, что для определения временных граней основных ценностей учащихся экспериментальных групп (школьников, студентов) мы использовали методику Е.А. Максимовой, В.Э. Чудновского «Пространство моей жизни». На восходящей линии, отождествляющей жизненный путь человека, разбитой на возрастные этапы по 10 лет, заданными значками предполагалось появление семьи (муж – М, жена – Ж, ребенок – Р), прекращение трудовой деятельности (ПТД), смерть (С), творческая активность (~), а также настоящий (хронологически) возраст (Н), ощущаемый возраст (О) и желаемый возраст (Ж).

Результаты исследования показали, что возрастные границы основных ценностных ориентаций у старшеклассников и студентов 1-го курса ВГПУ в целом совпадают (достоверных различий не обнаружено). Обзавестись семьей молодые люди планируют в 24 – 25 лет (школьники –  $23.8 \pm 0.4$  года, студенты  $24.6 \pm 0.4$ ); иметь ребенка: школьники – в  $25.8 \pm 0.4$  года, студенты в  $25.8 \pm 0.3$  года; прекратить трудовую деятельность: школьники – в  $58.2 \pm 2.3$  года, студенты – в  $63.3 \pm 1.7$  года, планируют прожить: школьники –  $83.3 \pm 1.8$  лет, студенты –  $85.0 \pm 1.4$  лет; осуществлять творческую деятельность в течение: школьники –  $53.4 \pm 3.1$  лет, студенты –  $49.6 \pm 2.4$  лет.

Интересные, на наш взгляд, данные были получены по ценности, касающейся осуществления творческой деятельности в течение жизни. Так, у одних испытуемых волнистая линия, характеризующая творческую направленность в течение жизни, проходит по всей линии жизни, у других – была прерывистой и у третьих – касалась только первой части пространства жизни (рис. 9).

Распределение испытуемых на группы по критерию творческой деятельности в течение жизни может выполнять психодиагностическую роль. Нами выявлен факт оптимальной саморегуляции учебной деятельности у учащихся и студентов, отнесенных к первой группе. У них, как правило, хронологический возраст соотносился с желаемым, а ощущаемый возраст был меньше хронологического.



Рис. 9. Границы творческой активности учащихся-испытуемых в течение жизни

Способность человека видеть целостность линии творческой деятельности в процессе своей жизнедеятельности, понимать неразрывность и взаимообусловленность прошлого, настоящего и будущего определяет возможность человека как субъекта деятельности находить оптимальный момент действия, а значит, быть эффективным и успешным. Другими словами, развивая способность к планированию и рефлексии собственной жизнедеятельности, можно помочь молодому человеку стать более уверенным в собственной успешности и усилить его стремление к успеху путем самореализации.

Экспериментально установлено, что планирование творческой деятельности у школьников связано со следующими саморегуляционными качествами: настойчивостью ( $r = 0.392$ ,  $p < 0.01$  при  $n = 50$ ), уверенностью в себе ( $r = 0.352$ ,  $p < 0.05$ ), общей успеваемостью ( $r = 0.318$ ,  $p < 0.05$ ), успеваемостью по естественнонаучным дисциплинам ( $r = 0.445$ ,  $p < 0.01$ ). Отсюда следует, что высокий уровень развития названных качеств личности, а также успеваемости, вероятно, будет способствовать проявлению творческого потенциала учащихся.

В студенческом возрасте планирование творческой деятельности на пространстве жизни обусловлено инициативностью ( $r = 0.259$ ,  $p < 0.05$ ), умением совместно работать ( $r = -0.242$ ,  $p < 0.05$ ).

Интересны, на наш взгляд, данные о возрасте, в котором испытуемые желали бы прекратить трудовую деятельность (ПТД): 1-я группа: ПТД=смерти. Волнистая линия творческой деятельности проходит через

всю жизнь таких учащихся. Вероятно, такие учащиеся, студенты не мыслят своей жизни в будущем без любимой работы по выбранной профессии. Об особенностях своей профессии они хотят знать всё, или почти всё. Свой выбор профессии они осуществили давно: в младшем школьном, а некоторые в дошкольном возрасте. У представителей 2-й и 3-й групп ПТД связывалось с пенсионным возрастом или до наступления этого возраста. О требованиях выбранной ими профессии к личности работника они имеют смутное представление. Однако выбор профессии должен быть обусловлен и тем, насколько молодой человек по своим индивидуальным психологическим качествам отвечает требованиям профессии. В случае неудачного выбора профессии у студента возникает чувство неудовлетворенности и социального дискомфорта. Он не может и не стремится раскрыть свои способности и добиться хороших результатов.

Экспериментально установлено, что на осознание ПТД в старшем школьном возрасте влияет проявление инициативности школьников в исполнительной фазе деятельности ( $r = 0.305$ ,  $p < 0.05$ ), а в студенческом возрасте (1 курс) – самостоятельность в исполнительной фазе деятельности ( $r = 0.317$ ,  $p < 0.01$ ), познавательная активность ( $r = 0.281$ ,  $p < 0.05$ ), трудолюбие ( $r = 0.238$ ,  $p < 0.05$ ). На проявление отношения к будущей семье, ребенку, можно предположить, в студенческом возрасте (1 курс) влияет сниженная организованность ( $r = -0.269$ ,  $p < 0.05$ ), дисциплинированность ( $r = -0.294$ ,  $p < 0.05$ ), а также сниженный уровень развития умения совместно работать ( $r = -0.305$ ,  $p < 0.05$ ); в старшем школьном возрасте – сниженный уровень развития активности и сниженный уровень общей успеваемости ( $r = -0.358$ ,  $p < 0.05$ ). Как можно заметить, отношение молодых людей к семье и ребенку имеет отрицательную корреляционную связь. Данный факт, вероятно, можно объяснить тем, что в возрасте 16 – 18 лет учащаяся молодежь, как правило, еще не задумывается всерьез об этой ценности. Можно предположить, что эта ценность характерна для учащейся молодежи, имеющей отклонения в поведении (безответственность, недисциплинированность, свободное времяпрепровождение) и сниженное отношение к учебному процессу (неуспевающие).

В заключение укажем, что для саморегуляции поведения и жизнедеятельности, в частности учебной деятельности, важное значение имеют ценности, отражающие прошлое, настоящее и будущее: творческая деятельность в процессе жизнедеятельности и прекращение трудовой деятельности. Для объяснения активности личности учащегося в процессе учебной деятельности важное значение имеет факт соотношения хронологического, ощущаемого и желаемого возраста. Наибольшую активность в

учебной деятельности и оптимальную степень саморегуляции поведения и деятельности проявляют испытуемые, у которых желаемый возраст совпадает с хронологическим, а ощущаемый возраст меньше хронологического, такие учащиеся ощущают себя несколько моложе.

#### **4.4. Динамика структурных компонентов механизма саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа учебной деятельности**

Представленный ниже материал содержит данные исследования личности учащихся-испытуемых юношеского возраста, осуществлённого с помощью методик Р. Кеттелла, О.В. Дашкевича, В.А. Зобкова, Л.А. Рабинович, Е.А. Максимовой. Все субъективно-психологические показатели, диагностируемые методиками названных авторов, тесно связаны с рассмотренными выше объективно-психологическими показателями. Рассмотрим корреляционный анализ этих связей. Пятипроцентный уровень достоверности корреляционных связей для школьной выборки составил – 0.28, однопроцентный – 0.36; для студенческой выборки соответственно – 0.23, 0.31. Большинство личностных показателей (83 %) непосредственно и достоверно коррелировали с объективно-психологическими показателями саморегуляции, 13 % личностных показателей имели опосредованные связи с объективно-психологическими показателями. Лишь 4 % анализируемых показателей оказались не связанными с объективными показателями. Они были исключены из дальнейшего анализа.

Научный интерес представляют показатели конкретных методик, так как не всегда школьному, а тем более вузовскому психологу (потому что пока вузовской психологической службы не существует) доступен весь комплекс используемых нами средств диагностики. Поэтому мы сначала рассмотрим значимые показатели конкретных методик, а в дальнейшем всех методик в целом, что позволит выявить целостный личностный механизм саморегуляции отношения учащихся к учебной деятельности.

Рассмотрим корреляционную взаимосвязь показателей методики Р. Кеттелла и объективных проявлений саморегуляции школьниками и студентами учебной деятельности.

У школьников-выпускников доминирующее влияние на саморегуляцию объективных проявлений отношения к учебной деятельности оказывают факторы «Q4», «Н», «С», «G»; у студентов-первокурсников – «F», «G», «Н», «А» (табл. 4, 5). Следует указать, что показатели методики Р. Кеттелла группируются вокруг вышеназванных значимых факторов.

Фактор «Q4» (эмоциональная напряженность) представляет эмоциональную сферу личности. Среди всех факторов методики Р. Кеттелла данный фактор представлен наиболее ярко, имеет связи с 33.3 % факторами, среднее значение коэффициентов корреляции составляет 0.52 при  $p < 0.01$ . Фактор «Q4» имеет достоверные отрицательные корреляционные связи с 70.6 % всех объективных проявлений отношения ( $r_{cp} = 0.39$ ,  $p < 0.01$ ) Школьники с (+Q4) проявляют чрезмерную напряжённость, повышенную раздражительность, гневливость. Школьники с умеренно сниженным уровнем выраженности фактора (-Q4) уравновешены, спокойны, расслаблены.

Таблица 4

Взаимосвязь личностных факторов (методика 16 PF Р. Кеттела) с саморегуляционными объективными проявлениями отношения старшеклассников к учебной деятельности

| Фактор № | Обозначения фактора                             | Коррел. связь  | Саморегуляционные объективные проявления   |
|----------|---|--|--|
| 1        | А (теплота – холодность)                        | 0.29<br>0.26<br>0.32   | Познавательная активность<br>Коммуникативная совместимость<br>Общительность  |
| 2        | В (интеллект)                                   | 0.29   | Инициативность в планировании  |
| 3        | С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость) | 0.36<br>0.27<br>0.35<br>0.37<br>0.35<br>0.43<br>0.31<br>0.38<br>0.41 | Самостоятельность в планировании<br>Самостоятельность в исполнении<br>Инициативность в планировании<br>Познавательная активность<br>Общительность<br>Уверенность<br>Трудолюбие<br>Общая успеваемость<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам |
| 4        | Е (доминантность)                               | 0.34<br>0.36<br>0.33   | Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Общительность  |
| 5        | F (импульсивность)                              | 0.43<br>0.36<br>0.35<br>0.52<br>0.49                                 | Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Познавательная активность<br>Общительность<br>Эмпатия  |
| 6        | G (групповая конформность)                      | 0.41<br>0.36<br>0.39<br>0.34<br>0.29<br>0.48<br>0.35                 | Дисциплинированность<br>Организованность<br>Ответственность<br>Познавательная активность<br>Уверенность<br>Трудолюбие<br>Общая успеваемость  |

| Фактор № | Обозначения фактора                | Коррел. связь   | Саморегуляционные объективные проявления   |
|----------|------------------------------------|---|--|
| 7        | Н (смелость – робость)             | 0.29<br>0.54<br>0.54<br>0.36<br>0.57<br>0.47<br>0.77<br>0.41<br>0.60<br>0.29                            | Самостоятельность в исполнении<br>Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Настойчивость<br>Познавательная активность<br>Умение совместно работать<br>Общительность<br>Эмпатия<br>Уверенность<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам                                       |
| 8        | I (эмоциональная сензитивность)    | 0.34  | Умение совместно работать  |
| 9        | L (доверчивость-подозрительность)  | 0.28<br>-0.28<br>-0.29<br>-0.31   | Самостоятельность в планировании<br>Дисциплинированность<br>Эмпатия<br>Трудолюбие  |
| 10       | M (воображение)                    | -0.35<br>-0.43<br>-0.37   | Дисциплинированность<br>Умение совместно работать<br>Общительность   |
| 11       | N (проницательность)               | 0.35<br>0.34  | Дисциплинированность<br>Трудолюбие   |
| 12       | O (склонность к чувству вины)      | -0.35<br>-0.30<br>-0.32<br>-0.35<br>-0.29<br>-0.31  | Самостоятельность в планировании<br>Инициативность в планировании<br>Познавательная активность<br>Уверенность<br>Общая успеваемость<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам  |
| 13       | Q1 (регидность – гибкость)         | Нет   |  |
| 14       | Q2 (самоудовлетворенность)         | -0.37<br>-0.44<br>-0.47<br>-0.28  | Познавательная активность<br>Общительность<br>Эмпатия<br>Уверенность   |
| 15       | Q3 (импульсивность – самоконтроль) | 0.31  | Общительность  |
| 16       | Q4 (фрустрированность)             | -0.32<br>0.51<br>-0.33<br>-0.30<br>-0.38<br>-0.40<br>-0.58<br>-0.32<br>-0.54<br>-0.32<br>-0.29<br>-0.42 | Самостоятельность в планировании<br>Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Настойчивость<br>Познавательная активность<br>Умение совместно работать<br>Общительность<br>Эмпатия<br>Уверенность<br>Трудолюбие<br>Общая успеваемость<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам |

Таблица 5

Взаимосвязь личностных факторов (методика 16 PF Р. Кеттела) с объективными проявлениями саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности

| Фактор № | Обозначения фактора                             | Коррел. связь                                | Саморегуляционные объективные проявления   |
|----------|---|--|--|
| 1        | А (теплота – холодность)                        | 0.31<br>0.39<br>0.38<br>0.49<br>0.31         | Самостоятельность в планировании<br>Самостоятельность в исполнении<br>Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Общительность                              |
| 2        | В (интеллект)                                   | Нет  |  |
| 3        | С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость) | 0.37<br>0.35<br>0.33                         | Организованность<br>Общительность<br>Уверенность   |
| 4        | Е (доминантность)                               | 0.30<br>0.35<br>0.58                         | Инициативность в планировании<br>Умение совместно работать<br>Общительность  |
| 5        | F (импульсивность)                              | 0.39<br>0.33<br>0.42<br>0.31<br>0.47<br>0.58 | Самостоятельность в планировании<br>Самостоятельность в исполнении<br>Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Умение совместно работать<br>Общительность |
| 6        | G (групповая конформность)                      | 0.38<br>0.49<br>0.32<br>0.51<br>0.40<br>0.32 | Инициативность в исполнении<br>Дисциплинированность<br>Организованность<br>Ответственность<br>Трудолюбие<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам                             |
| 7        | Н (смелость – робость)                          | 0.29<br>0.43<br>0.41<br>0.54<br>0.43<br>0.52 | Самостоятельность в планировании<br>Самостоятельность в исполнении<br>Инициативность в планировании<br>Инициативность в исполнении<br>Настойчивость<br>Общительность             |
| 8        | I (эмоциональная сензитивность)                 | 0.30<br>0.35                                 | Дисциплинированность<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам   |
| 9        | L (доверчивость – подозрительность)             | 0.30<br>-0.38                                | Настойчивость<br>Успеваемость по гуманитарным дисциплинам  |
| 10       | М (воображение)                                 | -0.30<br>-0.29<br>-0.31                      | Дисциплинированность<br>Ответственность<br>Общая успеваемость  |
| 11       | N (проницательность)                            | 0.30   | Инициативность в исполнении  |
| 12       | О (склонность к чувству вины)                   | -0.30<br>-0.41<br>-0.41                      | Организованность<br>Общительность<br>Уверенность   |



| Фактор № | Обозначения фактора                | Коррел. связь           | Саморегуляционные объективные проявления                                    |
|----------|------------------------------------|-------------------------|---|
| 13       | Q1 (регидность – гибкость)         | Нет                     |   |
| 14       | Q2 (самоудовлетворенность)         | -0.33<br>-0.33<br>-0.45 | Инициативность в планировании<br>Умение совместно работать<br>Общительность |
| 15       | Q3 (импульсивность – самоконтроль) | 0.31                    | Инициативность в исполнении   |
| 16       | Q4 (фрустрированность)             | -0.33                   | Организованность  |
|          |                                    | -0.34                   | Уверенность   |

Эмоционально напряжённые школьники холодны в общении ( $r = -0.58$ ,  $p < 0.01$ ), не уверены в себе ( $r = -0.54$ ,  $p < 0.01$ ), проявляют сниженную самостоятельность и инициативность, настойчивость и познавательную активность ( $p < 0.01$ ), неумение работать в группе ( $p < 0.01$ ). Таким образом, высокие показатели по фактору Q4 негативно влияют на саморегуляцию объективных проявлений отношений школьников к учебной деятельности.

Фактор «Н» (социальная смелость) связан с коммуникативной сферой личности. Личность с (+Н) активна, свободно вступает в контакты, не испытывает трудности в общении, проявляет смелость, решительность в ситуациях публичности. Это отзывчивый, расположенный к общению человек. Фактор «Н» обнаружил достоверные корреляционные связи с 58.8 % объективных проявлений отношения школьников к учебной деятельности. Школьники с высокими показателями по данному фактору проявляют инициативность, уверенность, настойчивость, познавательную активность, общительность, умение совместно работать в группе ( $p < 0.01$ ). Таким образом, данный фактор вносит позитивный вклад в саморегуляцию школьниками учебной деятельности.

Фактор «С» (эмоциональная устойчивость) характеризует эмоциональную сферу личности. Данный фактор имел достоверные положительные корреляционные связи с 52.9 % объективными проявлениями отношения школьников к учебной деятельности ( $r_{\text{ср}} = 0.36$ ,  $p < 0.01$ ). Высокие показатели по этому фактору характеризуют спокойного человека, который реально взвешивает обстановку, трезво оценивает свои возможности. Личность с высокой выраженностью фактора «С» способна выразить имеющуюся эмоциональную энергию по интегрированным, а не по импульсивным каналам. Эмоциональная устойчивость школьников положительно влияет на проявления их самостоятельности и инициативности, на позна-

вательную активность, трудолюбие, общую успеваемость и в целом на саморегуляцию учащимися учебной деятельности и, наоборот, низкие значения по данному фактору (эмоциональная неустойчивость) отрицательно влияют на саморегуляцию объективных проявлений деятельности.

Фактор «G» (ответственность) характеризует волевою и эмоционально-нравственную сферы личности. Фактор «G» обнаружил корреляционные связи с 41.7 % саморегуляционными объективными проявлениями отношения школьников к учебной деятельности. Школьник с высоким показателем по фактору «G» склонен чрезмерно педантично придерживаться правил, инструкций. Он организован, ответственен, дисциплинирован, трудолюбив ( $p < 0.01$ ), уверен в себе. Таким образом, данный фактор вносит позитивный вклад в саморегуляцию школьниками объективных проявлений учебной деятельности.

Как указывалось выше, доминирующее влияние на саморегуляцию студентами-первокурсниками учебной деятельности оказывают факторы «F», «G», «H», «A».

Фактор «F» (беспечность – рассудительность) характеризует коммуникативную сферу личности. Высокая выраженность показателя по данному фактору интерпретируется как бодрый, весёлый, социабельный, отзывчивый, энергичный, подвижный, юморист, находчивый, остроумный в разговоре. Фактор «F» имел достоверные корреляционные связи с 35.3 % показателей, характеризующих саморегуляцию объективных проявлений деятельности ( $r_{cp} = 0.42$ ,  $p < 0.01$ ) и значительное количество корреляционных связей с факторами по данной методике (40.0 %,  $r_{cp} = 0.46$ ,  $p < 0.01$ ).

Содержательные характеристики фактора «F» способствуют раскрытию личности в группе, формируют умение работать в группе ( $r = 0.35$ ,  $p < 0.01$ ), общительность, т.е. направлены на формирование и совершенствование тех качеств личности студентов, которые обеспечивают им социальную адаптацию в новых условиях и которые пока у них, по видимому, недостаточно развиты.

Содержательные характеристики факторов «G» и «H», так же как и у школьников, ярко представлены в процессе саморегуляции объективных проявлений отношения студентов-первокурсников к учебной деятельности и имели с последними по 35.3 % корреляционных связей ( $p < 0.01$ ). Следует указать, что фактор «G» имел 60 % корреляционных связей с другими факторами методики Р. Кеттелла, а фактор «H» – с 40 %. Можно утверждать, что содержательные характеристики данных факторов, так же как у

школьников, оказывают существенное влияние на саморегуляционный компонент отношения студентов-первокурсников.

Фактор «А» (отчуждённость – сердечность, теплота) представляет коммуникативную и эмоциональную сферы личности. Студенты, имеющие высокие оценки по данному фактору, добродушны, эмоциональны, открыты, умеют сотрудничать, общительны, внимательны к людям, мягкосердечны, доверчивы. Фактор «А» имел достоверные корреляционные связи с 33.3 % показателей саморегуляционного компонента студентов. В нашем случае фактор «А» обнаружил высокие корреляционные связи с показателями самостоятельности и инициативности в планирующей и исполнительской фазах деятельности и общительности ( $p < 0.01$ ). Формируя и развивая у учащейся молодёжи содержательные характеристики данного фактора, можно существенно влиять на социальную адаптацию студентов-первокурсников к новым социальным условиям обучения.

Рассмотрим взаимосвязь объективных проявлений отношения учащихся юношеского возраста к учебной деятельности и показателей методики Л.А. Рабинович [2]. Выраженность эмоций модальности «радость» проявляется во внутренней непротиворечивости характера, хорошей приспособляемости в жизни. Такие учащиеся активны, бодры, экспрессивны, инициативны, умеют увлечь других и повести за собой. Выраженные эмоции модальности «радость» характерны для индивидов с лидерскими тенденциями (+Е, +Н), низкой тревожностью, выраженной эмоциональной устойчивостью и ненапряжённостью (-О, +С, -Q4). Эмоции модальности «радость» оказывают существенное влияние на саморегуляционный компонент отношения учащейся молодёжи к учебной деятельности.

Показатель «радость» широко представлен в корреляционных матрицах школьников и студентов. Так, рассмотрение корреляционных взаимосвязей данного показателя с объективными проявлениями саморегуляции отношения школьников-выпускников к учебной деятельности показало, что эмоции модальности «радость» имеют достоверные корреляционные связи с 47 % показателей, характеризующих компонент отношения ( $r_{cp} = 0.37$ ,  $p < 0.01$ ). Особое влияние данный показатель оказывает на проявление у школьников инициативности, настойчивости, познавательной активности, умения совместно работать, общительности, эмпатии, уверенности в своих силах. У студентов-первокурсников показатель эмоций модальности «радость» имел корреляционные связи с 35.7 % всех показателей компонента саморегуляции объективных проявлений отношения к

учебной деятельности ( $r_{\text{ср}} = 0.40$ ,  $p < 0.01$ ). Обнаружено существенное влияние данного показателя на проявления самостоятельности и инициативности студентов в планирующей и исполнительных фазах деятельности, на умение работать в группе и на общительность. На основании изложенного выше можно говорить о том, что содержательные характеристики эмоций модальности «радость» могут оказывать существенное влияние на саморегуляцию учащейся молодёжью объективных проявлений учебной деятельности в переходный период обучения от школьного к вузовскому.

Эмоции модальности «страх» проявляются в конфликтности, потребности в высокой оценке, внутренней неуверенности в себе при внешней самоуверенности. Таким учащимся свойственна потребность к лидерству, внутренняя напряженность. Эмоции модальности «страх» характерны для тревожных учащихся (+O), эмоционально напряжённых (+Q4), эмоционально неустойчивых (-C). Они мешают проявлению воображения (-M). Данный показатель не имел корреляционных связей с компонентом саморегуляции объективных проявлений отношения к учебной деятельности в школьной выборке, а в студенческой – обнаружена положительная корреляционная связь с показателями дисциплинированности и ответственности. Следует заметить, что последние качества наиболее ярко проявляются у студентов-первокурсников, активно участвуя в социальной адаптации и саморегуляции объективных проявлений учебной деятельности.

Выраженность эмоций модальности «гнев» проявляется в конфликтности, раздражительности, различных проявлениях агрессивного поведения. Данный показатель в школьной выборке имел отрицательную связь с показателем эмпатия ( $r = -0.31$ ,  $p < 0.05$ ), в студенческой – с организованностью ( $r = -0.32$ ,  $p < 0.01$ ), уверенностью в себе ( $r = -0.30$ ,  $p < 0.05$ ), с общей успеваемостью ( $r = -0.29$ ,  $p < 0.05$ ). В саморегуляции выполняет, как правило, опосредованную и неоднозначную роль.

Показатели, полученные по методике МСО (мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова [40]), следует рассматривать в единстве. Только в единстве всех трех показателей они дают информацию о наличии той или иной самооценки: адекватной, завышенной, заниженной, несформированной, с тенденцией к завышению или занижению. Определённую информацию дают показатели и в отдельности. Первый показатель указывает на развитие у личности деловых, организационных качеств, на позитивное отношение к себе и коллективу (социально-деловой

показатель). Второй показатель характеризует проявления личности, ориентирующие её на избегание неудач в поведении и деятельности (субъективно-заниженный показатель). Третий показатель (субъективно-завышенный) интерпретируется как показатель, ориентирующий личность на высокую оценку себя, своего поведения и своих достижений в деятельности. Адекватная самооценка по данной методике определяется тогда, когда выраженность по первому показателю равна  $67.0 \pm 2.0$  % по сто процентной самооценочной шкале, а выраженность второго и третьего показателей не превышает одной третьей самооценочной шкалы. Исследованиями установлено, что высоким уровнем саморегуляции учебной деятельности обладает та часть учащейся молодёжи, которая имеет адекватную или адекватно-высокую самооценку (когда уровень выраженности по третьему показателю несколько превышает третью часть сто процентной шкалы).

В корреляционной матрице школьников социально-деловой показатель широко представлен. Обнаружены достоверные положительные корреляционные связи с 76.5 % всех объективных проявлений саморегуляции отношения к учебной деятельности ( $r_{cp} = 0.36$ ,  $p < 0.01$ ). Также широко этот показатель представлен и в корреляционной матрице студентов-первокурсников: 57.4 % связей,  $r_{cp} = 0.26$ ,  $p < 0.05$ .

Всё это указывает на то, что данный показатель является значимым в деле саморегуляции объективных проявлений отношения учащихся к учебной деятельности. В школьной выборке этот показатель представлен ярче, о чём свидетельствует большее количество корреляционных связей с самооценочными объективными проявлениями учебной деятельности.

В школьной выборке также ярко представлен третий показатель – субъективно-завышенный (70.6 % связей,  $r_{cp} = 0.42$ ,  $p < 0.01$ ). Это указывает на то, что данный показатель на заключительном этапе школьного обучения оказывает существенное влияние на саморегуляцию объективных проявлений учебной деятельности, а также на то, что в составе школьников-выпускников имеется значительное количество учащихся с высокой или завышенной самооценкой.

В студенческой выборке данный показатель представлен опосредованно.

Третий показатель методики МСО (субъективно-заниженный) как у школьников, так и у студентов представлен слабее. У школьников он имеет отрицательные корреляционные связи с уверенностью в себе, с познава-

тельной активностью, с инициативностью, у студентов – с уверенностью в себе и положительно связан с дисциплинированностью.

Результаты по мотивационно-результативной методике №1 О.В. Дашкевича, так же как и результаты по МСО В.А. Зобкова, РГС Л.А. Рабинович следует рассматривать в единстве. Только при рассмотрении их в единстве можно получить целостную картину о самооценке испытуемого-учащегося. Методика МР-1 О.В. Дашкевича позволяет диагностировать почти все составляющие самооценки: исходный уровень притязаний, целеполагание в динамике в ситуации успеха, в ситуации неуспеха, переживания уверенности – сомнений в каждой экспериментальной ситуации по самооценочной шкале, оценку достигнутого результата. Под самооценкой мы понимаем внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирующего в себе процессы целеполагания, оценку вероятности достижения цели, оценку достигнутого результата, коррекцию целеполагания. В самооценке на уровне действия ярко проявляются самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительной фазах действия. Наиболее успешными в плане саморегуляции объективных проявлений отношения к учебной деятельности оказываются те учащиеся, которые начинают эксперимент с 3-й задачи, постепенно повышают уровень притязаний, не пропуская задач и не делая повторных попыток на одной задаче. В искусственно созданной ситуации неуспеха они медленно понижают уровень притязаний, совершая на каждой задаче, как правило, по три попытки, при этом уверенность в успехе также понижается, переходя критическую границу в 50 %. После трех неудачных попыток при решении одной задачи они, как правило, понижают уровень притязания на одну задачу, увеличивая в то же время степень уверенности в успехе. Всего в ситуации неуспеха они совершают, как правило, по 9 – 10 попыток (по три на каждой задаче при решении трех неуспешных задач). После прохождения этапа неуспеха создаётся ситуация повторного успеха. В ситуации повторного успеха снова наращивают уровень притязаний, не совершая повторных попыток при решении экспериментальных задач. Средний уровень переживаний уверенности – сомнений при решении всех экспериментальных задач колеблется в районе 70 %. Такие учащиеся-испытуемые переживают, как правило, большую удовлетворенность в ситуации повторного успеха. Результаты эксперимента они оценивают высоко.

Учащиеся, которые начинают эксперимент с первой или с четвертой-пятой задачи, допускают повторные попытки на задачах в ситуации

успешной результативности, в ситуации «неуспех» проявляют либо ригидность, совершая много повторных попыток, либо делают 3 – 4 попытки и уходят в зону успешной результативности.

Наибольшая удовлетворенность результатами эксперимента у них возникает на первой фазе эксперимента, в ситуации первого успеха. Общими результатами они, как правило, не довольны. Психическая регуляция учебной деятельности у таких учащихся ослаблена, социальная адаптация в новых условиях обучения затруднена. Таких учащихся-испытуемых в школьном возрасте оказалось 81.6 %, среди студентов – 85.7 %.

Наиболее информативными показателями данной методики, способствующими саморегуляции объективных проявлений отношения к учебной деятельности у школьников-выпускников, оказались: динамика целеполагания в ситуации повторного успеха, переживания уверенности в ситуации первого успеха и в ситуации неуспешной результативности; для студентов-первокурсников: уверенность в ситуации первого успеха.

В заключение данной части работы, связанной с описанием анализа влияния отдельных показателей экспериментальных методик на саморегуляцию учащейся молодёжью объективных проявлений учебной деятельности, укажем, что в корреляционной выборке школьников-выпускников было значительно больше достоверных корреляционных взаимосвязей, чем у студентов-первокурсников (на 17 %). Вероятно, это так же, как указывалось в разд. 2.1, связано со сложным этапом психического развития студентов, с этапом социальной адаптации студентов к новым условиям обучения.

Ниже будут рассмотрены результаты исследования, связанные с динамикой структурных компонентов механизма саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников и студентов-первокурсников. Необходимость такого исследования связана с требованиями оптимизации учебной деятельности на разных этапах обучения, где учет доминирующего влияния особенностей личности, в частности, самооценочных, системы личностных качеств учащихся необходим при решении задач обучения, воспитания и развития, при психической регуляции учебной деятельности, направленной на достижение эффективных и надежных результатов.

Информацию о механизме психической саморегуляции возможно получить при помощи корреляционного и факторного анализов.

Системный принцип как методологический подход к анализу психических явлений позволяет рассматривать психические явления как систе-

му, не сводимую к сумме своих компонентов, обладающей структурой, а свойства её компонентов определяются их местом в этой структуре [55].

Анализ корреляционных взаимосвязей всех показателей, исследуемых в монографии, показал, что они образуют определенные блоки: 1) блок самооценочных характеристик (уверенность – сомнение, целеполагание в различных ситуациях действия: «успех», «неуспех»), 2) блок самооценочных объективных проявлений отношения к учебной деятельности – собственно саморегуляционный блок учебной деятельности; 3) блок личностных качеств.

Эксперимент показал, что компонентная структура саморегулирующего механизма учебной деятельности у школьников и студентов несколько различна (рис. 10 – 11). Структурный компонентный механизм саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников представляет собой системно-структурное целостное образование, у студентов первого курса структурный механизм саморегуляции учебной деятельности состоит из двух отдельных подблоков, нарушая тем самым представление о целостности механизма саморегуляции. Каждый подблок саморегуляции учебной деятельности студентов имеет свою компонентную структуру показателей (см. рис. 11).



Рис. 10. Структурный механизм саморегуляции учебной деятельности старшеклассников-выпускников: 1 – коммуникативные качества; 2 – интеллектуальные качества; 3 – морально-нравственные качества; 4 – эмоционально-волевые качества



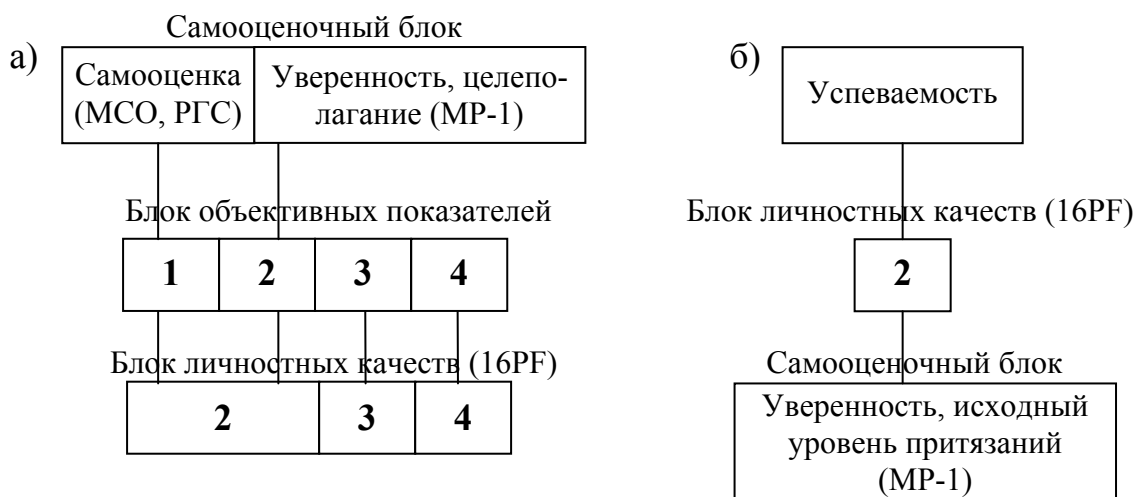


Рис. 11. Структурный механизм саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников: 1 – морально-нравственные качества; 2 – интеллектуальные качества; 3 – эмоционально-волевые качества; 4 – коммуникативные качества; а) социально-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности; б) учебно-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности

Далее рассмотрим различия, имеющиеся в структурных взаимосвязях компонентов саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов.

Компонентный состав механизма саморегуляции учебной деятельности школьников представляют самооценка, саморегуляционные объективные проявления отношения учащихся к учебной деятельности, система качеств личности (см. рис. 10).

Доминирующую позицию в саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников занимает самооценочный компонент, который включает в себя два подблока: подблок уверенности (методика MP-1) и подблок целеполагания и целеосуществления (методика MP-1), дополненный показателями мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова и методики Л.А. Рабинович по изучению доминирующих эмоций в деятельности. По-видимому, от уровня развития и сформированности самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности и будет зависеть отношение школьников-выпускников к учебной деятельности. Как показывают исследования, в первую очередь следует формировать у школьников выпускных классов уверенность в себе, которая через посредство эмоционально-волевого компонента личности будет позитивно влиять на развитие и функционирование морально-нравственной, интеллектуальной коммуникативной сфер личности, на сформированность всех объективных проявлений отношения учащихся к учебной деятельности. Последнее будет также оказывать позитивное влияние на развитие и совер-

шенствование качеств личности, представляющих названные сферы. В то же время развитие и формирование этапного целеполагания также будет оказывать позитивное влияние на развитие качеств личности, а те, в свою очередь, окажут влияние на становление саморегуляционных характеристик объективных проявлений отношения школьников к учебной деятельности.

Саморегуляционный механизм учебной деятельности школьников, по всей вероятности, будет выглядеть следующим образом: уверенность в себе, этапное целеполагание, качества личности, характеризующие эмоционально-волевою, морально-нравственную, интеллектуальную и коммуникативную сферы личности. Формирующая работа по саморегуляции учебной деятельности должна быть комплексной, захватывать всю личность, однако особое внимание при этом следует обращать на развитие самооценочного компонента саморегуляции и особенностей коммуникативной сферы личности, показатели которой занимают крайние позиции в механизме саморегуляции.

При анализе корреляционных взаимосвязей саморегуляции учебной деятельности студентов первого курса обращает на себя внимание то, что структурный механизм саморегуляции учебной деятельности не имеет целостности. Это указывает, по-видимому, на кризисность первого этапа обучения в вузе, а также на то, что саморегуляция учебной деятельности студентов-первокурсников может осуществляться по двум направлениям (см. рис. 11).

Первый вариант, условно названный нами как учебно-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности студентов, по-видимому, зависит также от особенностей самооценки и, в частности, от ярко выраженной уверенности в себе и успехе и завышенного уровня притязаний на получение высоких баллов за обучение без опоры на содержание учебного материала, а также от особенностей развития интеллектуальной сферы личности (факторы «В» и «М», методика Р. Кеттелла). Как показало исследование, таких студентов-первокурсников большинство (около 90 %).

Второй вариант саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников зависит, вероятно, также от развития самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности (уверенность в себе и целеполагание в ситуации «неуспех»), а также от наличных, т.е. уже сформированных качеств личности, представляющих интеллектуальную, эмоционально-волевою и коммуникативные сферы личности. В данном случае механизм саморегуляции учебной деятельности студентов выглядит сле-

дующим образом: самооценка (уверенность в себе, целеполагание в ситуации «неуспеха»), качества личности, представляющие морально-нравственную, интеллектуальную, эмоционально-волевою, коммуникативную сферы личности.

Анализ экспериментальных результатов приводит к предположению о том, что наиболее социально адаптированными, что позволит им добиваться высоких успехов в обучении на первом курсе обучения в вузе, будут те студенты, которым свойственна адекватная или адекватно высокая самооценка, развитые качества личности и в первую очередь качества, характеризующие морально-нравственную сферу: трудолюбие, ответственность, организованность, дисциплинированность.

Обобщая результаты исследований, связанных с изучением и анализом механизма саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжи, следует отметить, что компонентный состав структуры механизма саморегуляции имеет у школьников и студентов определённую схожесть. Общее наблюдается в том, что, во-первых, в обоих случаях самооценочный компонент саморегуляции занимает доминирующую позицию, правда, элементный состав этого компонента различный и, во-вторых, коммуникативные качества личности занимают крайние структурные позиции. По-видимому, на формирование названных характеристик и надо обращать повышенное внимание при работе с данным контингентом учащейся молодёжи.

Различие состоит в том, что у испытуемых школьного возраста в структурном механизме саморегуляции учебной деятельности второе структурное место занимают качества личности эмоционально-волевой направленности, а у студентов – морально-нравственной направленности. Различие также состоит в том, что у студентов-первокурсников процесс саморегуляции учебной деятельности может осуществляться по двум направлениям: по учебно-ориентированному пути и по пути социально-ориентированному. Первый путь лишает личность студента коллективного взаимодействия, участия в общественной жизни вуза, продолжая укреплять направленность на ситуативный неперемный учебный успех. Второй путь – социально-ориентированный – позволяет студенту быстрее адаптироваться к новым социальным условиям, получать удовлетворение от расширения социальных связей в вузе, насыщать себя опытом социальной работы, коллективного творческого труда, общения и познания. Следует, однако, указать, что для данной группы студенческой молодёжи свойственно несколько сниженное отношение к процессуальным аспектам учебной деятельности.

## **Глава 5. СТРУКТУРА И ДИНАМИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Проблема, связанная с раскрытием закономерностей психической регуляции студенческой молодёжью своей активности в освоении учебно-профессиональной деятельности, занимает одно из центральных мест в общем контексте изучения психики субъекта образовательного процесса.

Учебно-профессиональная деятельность, реализуясь через специфические проявления в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сферах личности учащейся молодёжи, в своей структуре опирается на уровень сформированности психологических компонентов саморегуляции учащимися своего поведения и деятельности.

Психическая саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи – ведущее личностное образование, оказывающее существенное влияние на продуктивность учебно-профессиональной деятельности, а следовательно, на качество обучения и в будущем – на качество профессиональной деятельности.

Современная социальная действительность требует воспитания такой молодежи, которая умеет самостоятельно мыслить, может осознавать ответственность за результаты своей деятельности, обладает самоорганизацией и саморегуляцией пространства собственной жизнедеятельности.

Современное состояние разработки проблемы подсказывает необходимость проведения комплексного структурно-генетического исследования, ориентированного на выявление структуры и динамики становления личности учащегося, на определение места и роли целостной совокупности объективно-психологических (индивидуально-поведенческих), личностных (собственно-психологических и субъектных (интегративных) факторов в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности на каждом этапе обучения в вузе.

Саморегуляция поведения и деятельности студента в процессе обучения в вузе представляет собой целостное динамическое образование, проявления которого видоизменяются на каждом этапе вузовского обучения.

Механизм саморегуляции учебной деятельности представляет собой многоуровневую и чрезвычайно динамическую систему. За внешне наблюдаемыми двигательными (индивидуально-поведенческими) актами, в ко-

торых выражается любая деятельность, скрывается огромная и весьма сложная система процессов, связанных с формированием мотивов, целей, самооценки, качеств личности, осуществляющих процесс целеосуществления, которые и составляют предмет психологического исследования саморегуляции деятельности.

Восприятие субъектом объективных проявлений мотивации, целеполагания, самооценки, психических проявлений, характеризующих интеллектуальную, волевую, эмоциональную, коммуникативную сферы личности учащейся молодёжи, можно рассматривать как осознание субъектом своих свойств и качеств (черт) личности и последующих изменений в них, как результат собственной регулятивной активности субъекта.

Возможность саморегуляции поведения и учебной деятельности учащейся молодежи, их адекватное реагирование на различного рода внешние и внутренние воздействия, самоконтроль, самостоятельные поисковые действия не только вызывают интерес исследователей, но и являются актуальной проблемой психологии развития и акмеологии.

В последующем будут рассмотрены психологические механизмы саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности в динамике от начального периода обучения в высшем учебном заведении до его завершающего этапа.

### **5.1. Психологические механизмы саморегуляции студенческой молодёжью учебно-профессиональной деятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности**

В данном материале с позиций субъектно-деятельностного подхода рассматривается процесс саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности, осуществляемый на объективно-психологическом (индивидуально-поведенческом) уровне анализа деятельности.

Система саморегуляции, включает в себя внутренний произвольный процесс самодиагностики внутренних и внешних условий, целеполагание и оценку вероятности достижения цели, самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительской фазах деятельности, целеосуществление, самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности, оценку достигнутого результата, целеутверждение, самокоррекцию. Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться само-

утверждением и самокоррекцией. Целенаправленное влияние на формирование у учащейся молодёжи «внутренних условий» саморегуляции поведения и деятельности позволит обеспечить решение важной задачи высшей школы XXI века – научить учиться самостоятельно.

Исследование, проведённое на контингенте учащейся молодёжи ( $n=1090$  чел.), показало, что процессы самодиагностики и самокоррекции, как правило, не входят в структуру саморегуляционного механизма учебной деятельности учащейся молодёжи. Самодиагностика и самокоррекция как важнейшие составляющие саморегуляции студентами учебной деятельности характерны только для  $7\pm 2\%$  учащейся молодёжи.

Напомним, что психологический анализ учебной деятельности учащейся молодёжи с учётом положений субъектно-деятельностного подхода, а также оценок преподавателей и студентов позволил нам выделить ряд объективно-психологических показателей личностной направленности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности.

По своему содержанию названные компоненты и входящие в них показатели раскрывают соответственно субъектные свойства студента – сознательность, активность, целенаправленность, творчество.

Можно говорить о том, что одной из нерешённых проблем саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности считается вопрос о выявлении участия объективно-психологических (индивидуально-поведенческих, экстрасубъектных) показателей и компонентов в саморегуляции студенческой молодёжью учебной деятельности в процессе их обучения в вузе.

Основными методами исследования были метод самооценивания (по 10-балльной самооценочной шкале) уровня развития качеств личности, участвующих в саморегуляции, метод наблюдения и метод анализа продуктивности учебно-профессиональной деятельности студента.

Выявление структурной организации черт и компонентов личности испытуемых, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, осуществлялось с применением алгоритма максимального корреляционного пути.

Определялась системно-структурная организация объективно-психологических проявлений саморегуляции студентами учебной деятельности на этапах обучения в вузе.

В исследовании приняли участие студенты психологического и физико-математического факультетов первых – пятых курсов очной формы обучения Владимирского государственного гуманитарного университета и

студенты-психологи Владимирского государственного университета (n=497 человек).

От качественных особенностей компонентного состава механизма саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности будут специфично работать мыслительные действия – анализ, планирование, рефлексия, абстракция, обобщение (по В.В. Давыдову), участвующие в коррекции и направлении внутренней и внешней активности человека, обусловливающей специфичность форм поведения. В процессах взаимодействия человека с объективной действительностью раскрывается сущность единства поведения и саморегуляции деятельности.

Реализуя стандарт высшего профессионального образования, студент овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками. По своему содержанию учебно-профессиональная деятельность студента ежегодно изменяется, усложняется и направлена на становление будущего специалиста-профессионала. Для того чтобы студент качественно и своевременно выполнил требования преподавателей, определяющих учебно-профессиональную деятельность на всех этапах обучения, учащийся должен обладать саморегуляционными чертами объективно-психологического содержания, характеризующими его (студента) с мотивационно-организационной, коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сторон.

Изучение уровня развития показателей, входящих в тот или иной объективно-психологический компонент, показало, что от курса к курсу они претерпевают определённые изменения и находятся в пределах от 6.2 до 7.5 баллов, что, вероятно, указывает на зону оптимального уровня развития для студенческой молодёжи.

Самый высокий уровень развития у студентов-первокурсников был зафиксирован в повышении показателей мотивационно-организационного компонента ( $6.8 \pm 0.1$  балла), раскрывающего в целом сознательность студентов в отношении к учебной деятельности. Отметим, что уровень развития показателей мотивационно-организационного компонента на всех пяти курсах обучения студентов занимал ведущие позиции – первую или вторую.

Наивысший уровень развития показателей коммуникативного компонента ( $7.5 \pm 0.2$  балла), раскрывающего активность студента в процессе учебной деятельности, был зафиксирован у студентов-пятикурсников. Следует заметить, что уровень развития показателей данного компонента у

студентов-первокурсников (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия) находился на самом низком уровне развития ( $5.8 \pm 0.2$  балла).

Пик уровня развития показателей интеллектуального ( $6.6 \pm 0.2$  балла) и эмоционально-волевого компонентов (настойчивость, целеустремлённость, уверенность) ( $7.1 \pm 0.1$  балла) приходится на четвёртый курс обучения.

Анализируя в целом динамику уровня развития объективно-психологических показателей, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, отметим, что от первого ко второму курсу обучения наблюдается повышение уровня развития показателей всех компонентов.

Структурная организация механизма саморегуляции студентов-второкурсников по своей схеме схожа с механизмом структурной организации саморегуляции студентов первого года обучения. Результаты экспериментального исследования студентов-первокурсников, направленного на выявление структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности, были описаны выше (см. гл. 4). В четвёртой главе было показано, что компонентный механизм саморегуляции студентами-первокурсниками не имеет целостной структуры, что связано с кризисностью первого года обучения в вузе. Что касается обучения студентов на втором курсе, то несмотря на определённую схожесть результатов исследования, следует отметить, что компонентный механизм саморегуляции учебной деятельности студентов-второкурсников имеет целостную структуру, что указывает на сформированность у них механизма саморегуляции.

Встаёт вопрос: по какому принципу функционирует этот механизм и как протекает саморегуляция учебной деятельности студентов-второкурсников?

Установлено, что доминирующую позицию в структурной организации механизма саморегуляции занимает мотивационно-организационный (морально-нравственный) компонент показателей, представленный такими качествами, как дисциплинированность, организованность, трудолюбие, результативность, ответственность. Ведущая позиция названного компонента показателей может говорить о том, что студенты все еще находятся на уровне учащихся – объектов обучения, а не субъектов учебной деятельности. Навыки организации учебной деятельности, сформированные учащимися еще в школе (исполнительность, покорная дисциплинированность и т.п.), имеют место быть и во время обучения в вузе, где преподаватели, как правило, занимают авторитарную позицию. Такая форма взаимодействия между педагогом и студентами (субъект-объектная) не позволяет



раскрыться интеллектуальной и творческой активности студентов, лишая их свободы действия, свободы мысли. Такое предположение подтверждается и тем, что интеллектуально-волевой компонент, являясь подчиненным в структуре саморегуляции студентов-второкурсников, занимает низшую структурную позицию в механизме саморегуляции, что свидетельствует о подавлении преподавателями у студентов инициативности, самостоятельности, познавательной активности – качеств, входящих в данный компонент.

Влияние, которое оказывает мотивационно-организационный компонент на развитие и функционирование в учебной деятельности интеллектуально-волевых качеств, опосредуется качествами эмоционально-волевой направленности: настойчивость, произвольность, уверенность. Эмоционально-волевые качества личности студента обеспечивают выполнение предъявляемых требований преподавателями, способствуют развитию и совершенствованию качеств интеллектуально-волевой сферы, влияют на продуктивность (успеваемость) студентов в учебной деятельности.

Еще один компонент, участвующий в саморегуляции учебной деятельности студентов-второкурсников, – коммуникативный, включающий в себя такие качества, как эмпатия, общительность, коммуникативная совместимость, занимает промежуточную позицию, выполняя роль мостика-губки между требованиями педагога и их исполнением, наполняя студенческую жизнь эмоциональным, неформальным общением. Следует отметить, что на первом курсе обучения этот компонент занимал низшую позицию в структурной организации механизма саморегуляции, что объяснялось новыми социальными условиями, в которые попали первокурсники.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что работа преподавателя высшего учебного заведения должна быть направлена на формирование личностных компонентов саморегуляции студентами учебной деятельности, на раскрытие творческих и интеллектуальных способностей студентов, на поддержание интереса к выбранной профессии путем самостоятельного её познания под чутким руководством педагога-специалиста. От сформированности личностных компонентов саморегуляции деятельности будут зависеть успех учащихся в учебной деятельности и качество обучения.

В деятельности педагога должна отсутствовать «слепая» отработка студентами учебных заданий, связанная с проявлением ими (студентами) мотива-стимула – стремлением получить высокую отметку и оценку преподавателя. Высшее учебное заведение должно быть помощником и гидом

в самостоятельном приобретении знаний студентами, в формировании саморегуляционного механизма личности студента – иначе, на наш взгляд, теряется смысл существования высшей школы.

На третьем курсе обучения уровень развития показателей по сравнению с их развитием у студентов-второкурсников понижается, хотя и превышает средние значения у студентов-первокурсников. Вероятно, это можно связать, как следует из научной литературы, с кризисным периодом обучения студентов в вузе.

Учебно-профессиональная деятельность студентов третьего курса – это начальный период специальной профессионализации студента – будущего профессионала.

Результаты исследования показали, что все диагностируемые нами объективно-психологические показатели, входящие в структурный механизм саморегуляции учебной деятельности студента-третьекурсника, взаимосвязаны между собой. Этот экспериментальный факт указывает на то, что процесс обучения на третьем курсе не является для студентов кризисным периодом обучения. Доминирующую позицию в механизме саморегуляции учебной деятельности студентов-третьекурсников на объективно-психологическом уровне анализа деятельности занимает мотивационно-организационный (морально-нравственный) компонент показателей: организованность, ответственность, трудолюбие ( $p < 0.01$ ).

Третий курс обучения в вузе, как правило, связывается с некоторым снижением отношения студентов к учебной деятельности, с определённым нарушением в саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим сделаем некоторый акцент на процессе обучения студентов на третьем курсе.

На основании продуктов учебной деятельности студентов, наблюдения, в том числе включенного, за учебной деятельностью студентов, экспертных оценок педагогов, старост и профоргов групп, связанных с отношением студентов к учебной деятельности, а также учитывая отношение к профессиональной деятельности студента в период прохождения им производственной практики, все учащиеся были разделены на три подгруппы: 1) с низким уровнем саморегуляции учебной деятельности, с низкой продуктивностью учебно-профессиональной деятельности (25 %); 2) со средним уровнем саморегуляции учебной деятельности, со средним уровнем творческого отношения к деятельности (50 %); 3) с высоким уровнем са-

морегуляции учебной деятельности, с творческим отношением к деятельности (25 %).

В структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности студентов, отнесенных к первой подгруппе (с низким уровнем продуктивности), доминирующую позицию занимают показатели мотивационно-организационного компонента, подчиненную – эмоционально-волевого и интеллектуально-волевого. Заметим, что порог сформированности объективных показателей творческого отношения данных студентов к учебной деятельности на достоверном уровне был ниже, чем у студентов третьей группы.

Опираясь на результаты исследования творческого потенциала, мы сделали вывод о том, что показатели вербальной и невербальной креативности студентов данной подгруппы достаточно выражены. Причем значения вербальной креативности студентов первой подгруппы превосходят значения этого же показателя студентов третьей подгруппы, что свидетельствует о высоком творческом потенциале данных испытуемых. Однако, по материалам экспертного оценивания, для этих студентов характерны низкая продуктивность учебно-профессиональной деятельности и отсутствие творческого отношения к данному виду деятельности. Все эти факты дают основание предполагать, что реализация творческого потенциала личности студентов данной подгруппы осуществляется за пределами учебно-профессиональной деятельности. Особый интерес, на наш взгляд, представляют данные по показателю разработанности (тест П. Торренса). Для студентов указанной группы характерны более низкие значения проработки выдвигаемых идей по сравнению со студентами третьей группы (с высоким уровнем продуктивности). Можно предположить, что для данных испытуемых первостепенное значение имеют проблемы, не связанные с учебной деятельностью, на решение которых направлены все их потенциальные возможности. Это также подтверждает нашу мысль о том, что творческие способности этих студентов находят выражение за пределами учебно-профессиональной деятельности.

Подводя некоторый итог, можно сказать, что ключевым моментом в проявлении творческого потенциала студента являются не способности человека, а его мотивация и жизненные цели. Заметим, что творческой мотивации как раз и не хватает студентам этой группы.

Результаты исследования указывают на то, что более адаптивными в плане саморегуляции учебной деятельности оказались студенты, отнесен-

ные ко второй подгруппе (со средним уровнем продуктивности учебной деятельности). Экспериментально установлено, что в структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности все объективно-психологические показатели обнаруживают между собой довольно-таки высокую корреляционную связь ( $p < 0.05$ ). Доминирующую позицию в структурной организации саморегуляции занимали показатели мотивационно-организационной, интеллектуальной и волевой направленности. Подчиненную позицию – показатели коммуникативной направленности.

В структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности студентов, отнесенных к третьей подгруппе (с высоким уровнем продуктивности учебной деятельности) доминирующую позицию занимают показатели интеллектуально-волевого блока: самостоятельность и инициативность ( $p < 0.01$ ). Подчиненную – показатели мотивационно-организационного, эмоционально-волевого и коммуникативного блоков.

Данные диагностики компонентов креативности (вербальной и невербальной) свидетельствуют о том, что значения по индексу оригинальности и уникальности словесных формулировок студентов этой подгруппы ниже, чем значения этих же индексов у студентов первой подгруппы. Однако значения показателя разработанности творческого мышления у данных испытуемых превышают значения этого показателя у испытуемых с низкой продуктивностью учебно-профессиональной деятельности и отсутствием творческого отношения к деятельности. Экспериментально установлено, что продуктивность учебно-профессиональной деятельности, раскрытие творческого потенциала студента зависят от сформированности саморегуляционных компонентов личности студента: творческой мотивации (интеллектуально-волевой компонент), нравственной составляющей (мотивационно-организационный компонент), эмоционально-волевой и коммуникативной составляющих саморегуляции, а также от способности студента детально прорабатывать все возможные аспекты решаемых задач.

Полученные результаты приобретают значение при оптимизации учебного процесса студента-третьекурсника и для ориентации педагогической деятельности на реализацию творческого потенциала личности студентов в условиях учебно-профессиональной деятельности.

На последующих курсах обучения снова отмечен рост уровня развития объективно-психологических показателей саморегуляции студентами учебной деятельности.

Исследованиями установлено, что доминирующую позицию в системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности на всех этапах обучения в вузе занимали показатели мотивационно-организационного компонента – трудолюбие, дисциплинированность, организованность, ответственность. Как указывалось выше, данный компонент раскрывает сознательность отношения студентов к учебной деятельности. Установлено, что акмеологическим (ведущим) показателем в данном компоненте саморегуляции студентами учебной деятельности на первом курсе является трудолюбие, на втором и третьем курсах – ответственность, на четвёртом и пятом курсах обучения – организованность. Отметим, что от курса к курсу обучения студентов в вузе повышался не только уровень развития показателей данного компонента, исключая третий курс, но также увеличивались сила и компактность корреляционных связей между показателями компонента.

В системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности показатели эмоционально-волевого компонента (настойчивость, целеустремлённость, уверенность) занимали вторую структурную позицию. Исключением был третий курс обучения студентов, где показатели этого компонента занимали низшую структурную позицию. Анализ структурных связей показателей и компонентов, участвующих в саморегуляции студентами учебной деятельности, приводит нас к мысли о том, что уровень развития показателей эмоционально-волевого компонента, с одной стороны, зависит от уровня развития показателей мотивационно-организационного компонента, а, с другой – оказывает существенное влияние на уровень развития и проявление в деятельности показателей коммуникативного компонента.

Коммуникативный компонент в системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности занимал на первых трёх курсах вузовского обучения, а также на пятом курсе третью структурную позицию. На четвёртом курсе обучения показатели анализируемого компонента занимали низшую структурную позицию. Данный компонент определяет содержательную активность студентов в процессе обучения (самостоятельность, инициативность, общительность, эмпатия, коммуникативная совместимость). Вероятно, можно говорить о том, что проявление в деятельности показателей содержательно-деятельностного компонента зависит от уровня сформированности и воздействия показателей эмоционально-волевого компонента.

Показатели интеллектуально-волевого (творческого) компонента в структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности в период их обучения на первом, втором и пятом курсах занимали низшую позицию, на третьем курсе – вторую, а на четвертом курсе – третью. Ведущими показателями данного компонента на первом, третьем и четвертом курсах обучения была познавательная активность, а на втором и пятом курсах – самостоятельность.

Полученные результаты указывают на то, что на каждом этапе вузовского обучения имеются проявления специфичности саморегуляции студентами учебной деятельности, анализируемой нами на экстрасубъектном уровне. Снижение уровня развития показателей, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, а также деструктуризация компонентов саморегуляции наблюдается в период обучения студентов на третьем курсе. Этот факт, на наш взгляд, должен находиться в поле внимания педагогов, психологов и самих студентов.

На основании результатов проведенного исследования можно говорить о саморегуляции студентами-субъектами учебной деятельности, осуществляемой на объективно-психологическом уровне, как о целостном многокомпонентном динамичном процессе, в котором ведущую роль играют показатели мотивационно-организационного компонента (дисциплинированность, организованность, ответственность, трудолюбие). От уровня развития показателей данного компонента, характеризующего сознательность отношения студентов к учебной деятельности, будет зависеть уровень развития показателей эмоционально-волевого, коммуникативного и интеллектуального компонентов, характеризующих соответственно целенаправленность, активность и творчество студентов в деятельности, и в целом будут зависеть процесс саморегуляции студентами учебной деятельности, качество усвоения учебного материала и качество обучения.

Наиболее эффективно процесс рефлексии своего поведения и деятельности, активно повышающий уровень саморегуляции, проявляется в самомониторинге (самокоррекции), проводимом два раза в течение учебного года: перед новым календарным годом и в конце учебного года. Длительность самомониторинга составляет одну – две недели. Процедура самомониторинга включает в себя самодиагностику личностных качеств, оказывающих влияние на процесс учебной деятельности, на процессы жизнедеятельности, выделение проблемных «зон», дезорганизирующих процессы общения, деятельности, жизнедеятельности, на определение средств

коррекции качеств, отрицательно влияющих на процессы деятельности и жизнедеятельности, на построение графика самонаблюдения, интерпретацию полученных результатов. По окончании самомониторинга проводилась индивидуальная беседа с каждым учащимся, целью которой был анализ результатов самоэксперимента.

Конечно, решить все проблемные вопросы и овладеть процессом саморегуляции своего поведения и деятельности за одну – две недели невозможно, и мы это понимали и такой задачи не ставили. Однако следует отметить то, что результаты самомониторинга выполняли роль установки на постоянную рефлекссию и самоконтроль поведения в общении и деятельности, на самокоррекцию качеств личности и устранение проблемных «зон» в течение длительного времени – четыре – пять месяцев. На основании результатов постоянно проводимых самоэкспериментов следует согласиться с Н.А. Менчинской в том, что процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией.

## **5.2. Роль мотивации в психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на разных этапах обучения их в вузе**

В решении задачи, связанной с выявлением мотивационного компонента в психической саморегуляции студенческой молодёжью учебно-профессиональной деятельности на этапах обучения в вузе, приняли участие студенты Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета (n=1041 чел.).

Необходимость такого изучения связана с требованиями оптимизации учебной деятельности на разных этапах обучения, где учет доминирующего влияния особенностей личности, в частности, мотивационных, самооценочных, системы качеств личности учащихся необходим при решении задач обучения, воспитания и развития, при психической регуляции учебной деятельности, направленной на достижение эффективных и надежных результатов.

Психическая саморегуляция поведения и деятельности студента в процессе обучения в вузе, осуществляемая на собственно-психологическом уровне, представляет собой целостное динамическое образование, проявления которого видоизменяются на каждом этапе вузов-

ского обучения. Динамические образования психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи и их проявления могут быть изучены в процессе наблюдения, в том числе включённого, экспертного оценивания, анализа продуктивности учебно-профессиональной деятельности, а также при применении специально подобранного для этих целей психодиагностического инструментария.

Содержательно-мотивационный компонент саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности изучался также с помощью специально подобранного для этих целей психодиагностического инструментария: самоактуализационного теста в адаптации Ю.Е. Плещиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Заика, М.В. Кроз, мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова, опросника определения творческой активности М.М. Кашапова, О.Н. Ракитской, опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина, личностного опросника Э. Шострома.

Результаты исследования показали, что содержательно-мотивационный компонент саморегуляции студентами поведения и деятельности качественно и количественно изменяется от первого к пятому курсу обучения. Полученные результаты отражены ниже графически (рис. 12).

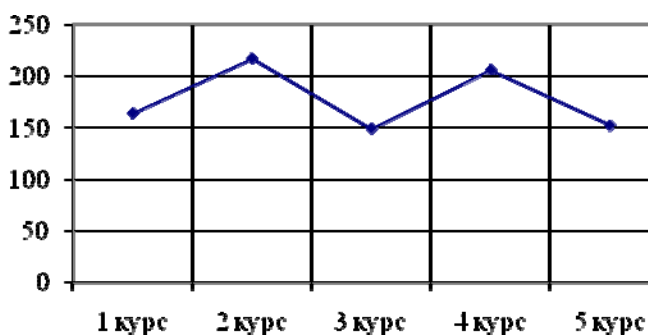


Рис. 12. Динамика корреляционных связей показателей мотивационного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности в зависимости от курса обучения

Из данных, приведённых на рис. 12, можно сделать заключение о том, что пики выраженности количества значимых корреляционных связей показателей исследуемого компонента между собой и с другими показателями саморегуляции студентами поведения и деятельности, задействованными в ис-

следовании, наблюдаются на втором и четвёртом курсах обучения. Количество корреляционных связей показателей мотивационного компонента между собой и с показателями других компонентов саморегуляции, а также сила корреляционных связей указывают на то, что в системно-структурной организации механизма саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на данных этапах обучения доминирует мо-



тивационный компонент. На основании этого можно предположить, что содержательно-мотивационный компонент психической саморегуляции студентами своего поведения и деятельности наиболее ярко формируется и проявляется на втором и четвёртом курсах обучения. Причём второй курс обучения в вузе, вероятно, можно считать сензитивным периодом по формированию и развитию мотивационного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности (n=217).

Вероятно, на втором курсе обучения в вузе создаётся положительная социальная ситуация для раскрытия студента как самореализующейся личности. Это связано с тем, что пройден трудный первый адаптационный курс обучения, известны требования вуза, преподавателей к студенту, произошло знакомство не только со студентами своей группы, курса, но и со студентами других курсов, «ушла» неуверенность, тревожность, свойственная студентам-первокурсникам, пространство и время начинают находиться под контролем студента. Именно с этими проблемами, как правило, сталкиваются студенты-первокурсники, отмечая их в содержании проблем первокурсника.

Студент-второкурсник стремится, как правило, выполнить и перевыполнить все задания преподавателей, раскрыть и реализовать своё творческое «Я», свой творческий потенциал. Этот факт следует учитывать преподавателям при работе с данным контингентом студентов.

Студенты, обучающиеся на 1-м, 3-м и 5-м курсах, требуют, по видимому, к себе позитивного отношения со стороны преподавателей. На первом курсе обучения проходит адаптация студента к условиям обучения в вузе, на третьем в связи с введением в процесс обучения дисциплин специализации происходит переосмысление выбранного профессионального пути, а на пятом курсе обучения в вузе у студента, как правило, появляется тревожность, связанная с неопределённостью в будущем трудоустройстве, в реализации своего предназначения. Специфические трудности объективно-субъективного порядка на названных этапах обучения, по всей вероятности, приводят к нарушению механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности, к дезорганизации поведения и снижению продуктивности учебно-профессиональной деятельности.

На наш взгляд, результаты, характеризующие динамику развития и формирования содержательно-мотивационного компонента саморегуляции поведения и деятельности, представляют определённую теоретико-практическую значимость, поскольку известно, что чем адекватнее моти-

вационный компонент личности студента требованиям учебной деятельности, чем более развит мотивационный компонент саморегуляции студента, тем осмысленнее и продуктивнее становятся результаты его учебно-профессиональной деятельности. Можно утверждать, что в данном случае возрастает роль ответственности студента за результаты реализации целей, ценностей и смыслов учебно-профессиональной деятельности.

### **5.3. Роль самооценочного компонента в саморегуляции студенческой молодёжью учебной деятельности на разных этапах обучения их в вузе**

Важнейшей составляющей личности является самооценка. С.Л. Рубинштейн, как известно, придавал проблеме самосознания и самооценке исключительно высокую значимость. Самооценка, по мнению С.Л. Рубинштейна, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом. Этот мотив имеет исключительно широкий предметно-нравственный план, выходит за пределы конкретных целей, но реализуется практически в каждом действии человека, результаты которого имеют «общественный эффект». В связи с этим можно говорить о том, что самооценка может выступать в роли нравственного регулятора поведения и деятельности.

Актуальность изучения проблемы самооценки, согласно точке зрения С.Л. Рубинштейна, состоит в том, что, во-первых, этот нравственно-психологический механизм связан с формированием «одного из ценнейших характерологических свойств человека» – ответственного отношения к делу [76] и, во-вторых, он является массовым, проявляющим себя у каждого человека в различных сферах его деятельности.

В монографии решается задача, связанная с выявлением участия самооценки в психической саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности.

Содержательно-самооценочный компонент психической саморегуляции изучался с помощью методики самооценивания развития качеств (черт) личности студента, участвующих в саморегуляции деятельности, мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова, методики Л.А. Рабинович по выявлению доминирующих эмоций в деятельности, мотивационно-результативной лабораторной методики № 1 (МР-1) О.В. Дашкевича.

Самооценка определялась как внутренний личностный план целостной регуляции действий, интегрирующий в себе особенности целеполага-

ния (исходный уровень притязаний, взаимосвязь и расхождение («мостик» между реальной (удовлетворяющей) и идеальной целями действия, динамика уровня притязаний в ситуациях «успеха» и «неудачи»), оценку вероятности достижения цели (степень уверенности в ситуациях целеполагания, определяемую по 100-процентной самооценочной шкале, а в лабораторных условиях также по количеству попыток в ситуации «неуспех» и по времени простой двигательной реакции на стимул в ситуации «неуспех»), оценку достигнутого результата. Таким образом, самооценка рассматривается нами как системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших личностных характеристик регуляции как действия, так и деятельности.

Ниже будут представлены результаты исследования содержательно-самооценочного компонента психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на разных этапах ее обучения.

Результаты исследования показали, что содержательно-самооценочный компонент саморегуляции студентами поведения и деятельности качественно и количественно изменяется от первого к пятому курсу обучения. Полученные результаты отражены ниже графически (рис. 13).

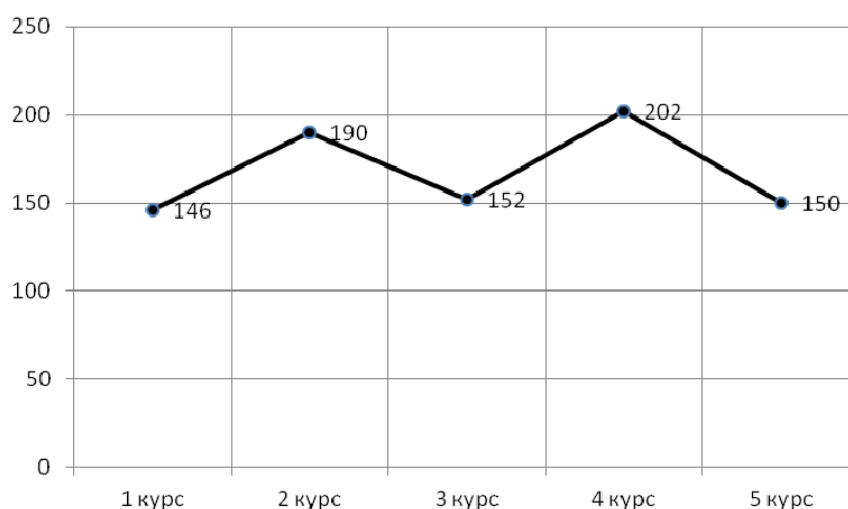


Рис. 13. Количественная представленность корреляционных связей показателей содержательно-самооценочного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности в зависимости от курса обучения

Из данных, приведённых на рис. 13, можно сделать заключение о том, что пики выраженности количества значимых корреляционных связей показателей исследуемого компонента между собой и с другими показателями саморегуляции студентами поведения и деятельности, задействованными в исследовании, наблюдаются на втором и четвёртом курсах обучения. Такая же тенденция была выявлена и при анализе содержательно-

мотивационного компонента саморегуляции. На основании этих данных можно предположить, что содержательно-самооценочный и содержательно-мотивационный компоненты саморегуляции студентами своего поведения и деятельности наиболее активно формируются и проявляются на втором и четвертом курсах обучения.

Вероятно, на этих курсах обучения в вузе создаются наиболее положительные социальные условия для раскрытия студента как самореализующейся личности.

Опираясь на результаты исследований, мы делаем предположение о том, что обучение студентов на четвертом курсе вуза является сензитивным периодом по становлению субъектной (интегративной) саморегуляции учебной деятельности (наивысший уровень развития эмоционально-волевых показателей, наибольшее количество корреляционных взаимосвязей, ведущая роль в структурной организации саморегуляции учебной деятельности, тесное корреляционное взаимодействие с интеллектуально-волевым и мотивационно-организационными компонентами, высокая значимость мотивационного компонента саморегуляции).

Повторим ещё раз, что студенты, обучающиеся на 1-м, 3-м и 5-м курсах, испытывают определённые субъективно-объективные трудности, связанные с процессом саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, что обуславливает позитивное отношение к ним со стороны преподавателей. Субъективно-объективные трудности на обозначенных курсах обучения связаны, как отмечалось выше, с адаптацией студента к условиям обучения в вузе (1-й курс), с введением в процесс обучения дисциплин специализации происходит переосмысление выбранного профессионального пути (3-й курс), с неопределённостью в будущем трудоустройстве, в реализации своего предназначения (5-й курс). Названные трудности объективно-субъективного порядка на этапах обучения в вузе не способствуют профессионально-личностному росту студента, приводят к нарушению механизма психической саморегуляции студентами поведения и деятельности, к дезорганизации поведения и снижению продуктивности учебно-профессиональной деятельности.

От адекватности развития содержательно-мотивационного и содержательно-самооценочного компонентов психической саморегуляции студентами поведения и деятельности требованиям учебно-профессиональной деятельности существенно зависят развитие и функционирование качеств личности, обеспечивающих проявления поведения и деятельности ( $p < 0.01$ ).

#### **5.4. Динамика качеств личности студента, участвующих в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности**

Динамика качеств личности студента, участвующих в психической саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности, изучалась с применением личностного стандартизированного опросника Р. Кеттелла.

Исследованиями установлено, что у студентов-первокурсников ( $n = 211$  чел.) в структуре качеств личности, участвующих в саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности и влияющих на успешность последней, доминирующую позицию занимал фактор « $Q_2$ » ( $4.3 \pm 0.5$ ), характеризующий низкую степень самоудовлетворённости своими достижениями. Сниженная степень самоудовлетворённости своими достижениями не способствует развитию и проявлению студентами в деятельности самостоятельности и инициативности. Самостоятельность и инициативность, как черты личности, проявляемые на объективно-психологическом уровне, принимают активное участие в саморегуляции деятельности

Приведённый выше факт был отмечен в процессе наблюдения за поведением и деятельностью студентов, а также экспертами, что указывает на желательную эмоциональную поддержку студентов-первокурсников со стороны преподавателей как социально значимых для них людей. Следует отметить то, что первокурсники, как правило, – это дисциплинированные и достаточно ответственные студенты.

В личностном профиле студентов-второкурсников ( $n=217$  чел.) доминирующую позицию занимают факторы « $Q_1$ » ( $6.9 \pm 0.2$ ) – радикализм и « $N$ » ( $7.0 \pm 0.2$ ) – социальная смелость, что указывает на развитие и проявление в учебно-профессиональной деятельности качеств личности, характеризующих интеллектуальную и коммуникативные сферы их личности. Наблюдение за поведением и деятельностью студентов-второкурсников указывает на то, что в их интеллектуальной сфере доминируют элементы творческого теоретического мышления: анализ, обобщение, рефлексия, планирование (В.В. Давыдов). В сфере коммуникации они, как правило, стремятся продемонстрировать полученные знания, поделиться с сокурсниками найденным по сети «Интернет», проявляют социальную активность. Позитивные изменения в интеллектуальной и коммуникативной сферах личности студентов-второкурсников приводят к повышению степени их самоудовлетворённости (« $Q_2$ ») в деятельности в сравнении с пока-

зателями студентов-первокурсников ( $p < 0.01$ ), а также к повышению проявлений самостоятельности и инициативности в процессуальных аспектах учебной деятельности ( $p < 0.01$ ).

В личностном профиле студентов-третьекурсников ( $n = 214$  чел.) ведущие позиции занимают фактор «Е» ( $6.5 \pm 0.4$ ) – доминантность и фактор «G» ( $4.4 \pm 0.4$ ) – групповая конформность. Наблюдение за поведением и деятельностью испытуемых, а также данные экспертов подтверждают результаты исследования, полученные по личностному опроснику Р. Кеттелла: студенты-третьекурсники проявляют независимость в своих поступках и суждениях, склонны нарушать дисциплину, правила и нормы поведения, принятые в вузе, на факультете, на курсе, в группе. Проучившись на втором курсе в вузе на интеллектуально-творческом подъёме, студенты-третьекурсники переживают определённый спад в эмоционально-волевом развитии, активно используя интеллектуальный запас, накопленный ранее.

У студентов четвёртого курса ( $n = 211$  чел.) доминирующие позиции в структуре личностного профиля занимают факторы «С» ( $7.7 \pm 0.2$ ) – эмоциональная устойчивость и «F» ( $7.5 \pm 0.2$ ) – импульсивность. Доминирование данных факторов в структуре личности студентов, а также высокая степень их выраженности указывают на то, что студентам четвёртого курса свойственна уверенность в себе, эмоциональная устойчивость в сложных условиях учебной деятельности (к которым следует отнести прохождение производственных практик, отчеты по прохождению практики, выпускные экзамены по направлению «Бакалавриат», защита бакалаврской выпускной квалификационной работы), энергичность, социальная активность, коммуникативность. В деятельности и поведении данных студентов по результатам наблюдения и экспертных оценок проявляется ответственность, организованность, коммуникативная совместимость, проявляющаяся в способности эффективно работать в группе, понимать и принимать цели и требования группы и их реализовывать. Названные факты указывают на определённое развитие механизма психической саморегуляции поведения и деятельности студентами четвёртого курса обучения, осуществляемого на уровне проявлений качеств личности.

У студентов-выпускников ( $n = 188$  чел.) в личностном профиле доминирует фактор «В» ( $7.7 \pm 0.3$ ) – интеллект, что указывает на достаточно высокий уровень развития общих мыслительных способностей студентов пятого курса. Следует отметить тот факт, что у студентов-выпускников снижается

по сравнению с результатами студентов, обучающихся на четвёртом курсе, степень выраженности эмоциональной устойчивости ( $p < 0.05$ ).

Результаты исследований, связанные с изучением качеств личности, участвующих в психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи, приводят нас к выводу о том, что для каждого периода вузовского обучения свойственна своя специфическая структура (профиль) качеств личности, участвующих в психической саморегуляции поведения и деятельности. Степень выраженности доминирующих показателей можно считать оптимальной, так как эти данные получены на значительной выборке испытуемых. При доминировании в профиле личности студента, обучающегося на том или ином курсе, других факторов, нарушается механизм психической саморегуляции поведения и деятельности студента. Учитывая, что проявления качеств личности непосредственно связаны и взаимозависимы от основных компонентов психической саморегуляции поведения и деятельности – мотивации и самооценки, следует предположить, что и в названных компонентах саморегуляции будут наблюдаться определённые дисгармонии, приводящие к снижению продуктивности учебно-профессиональной деятельности.

### **5.5. Саморегуляция субъектами образования учебно-профессиональной деятельности с учётом индивидуально-типологических свойств личности студента**

Цель исследования – выявить участие индивидуально-типологических свойств студенческой молодёжи в процессах психической саморегуляции студентами поведения и учебно-профессиональной деятельности на этапах обучения в вузе, для чего применялась методика по выявлению формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова, направленная на изучение особенностей темперамента испытуемого. Исследуемыми проявлениями индивидуально-типологических свойств личности выступали «эргичность», «пластичность», «скорость», «эмоциональность». Эти свойства – результат обобщения врожденных биологических программ, которые, включаясь в самые разнообразные виды деятельности общения, постепенно начинают трансформироваться, перестраиваться, реорганизовываться, образуя независимо от содержания самой деятельности обобщенную, качественно новую, индивидуально-устойчивую систему инвариантных свойств, но уже не биологических, а полисистемных, психобиологических или формальных (несодержатель-

ных) свойств индивидуального поведения. Анализируемые свойства темперамента проявляются в моторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах деятельности.

В решении задачи, связанной с выявлением участия индивидуально-типологических особенностей в саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности, приняли участие студенты Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета ( $n = 1041$  чел.)

Индивидуально-типологический компонент (ИТК) по своему содержанию не входит в структуру механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности. Отметим, что этот компонент является структурным образованием интегральной индивидуальности (по В.С. Мерлину). Однако можно не только предполагать, но с определённой долей уверенности говорить о том, что саморегуляционный компонент человека формируется с опорой на ИТК и, вероятно, на его основе ИТК оказывает определённое влияние на процесс саморегуляции, особенно в ситуациях, характеризующихся стрессогенностью, экстремальностью.

Ниже рассмотрим результаты исследования, связанные с изучением показателей компонента индивидуально-типологических свойств студентов и их взаимосвязи с показателями и компонентами механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности.

Свойства индивидуально-типологического компонента, как указывалось выше, изучались с помощью методики В.М. Русалова, направленной на выявление продолжительности, интенсивности, темпа и ритма психических процессов, степени выраженности и устойчивости эмоций и чувств, степени волевого усилия.

Мы предположили, что по количеству и силе корреляционных связей показателей ИТК как между собой, так и с показателями других компонентов механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности в процессе обучения в вузе можно будет судить о включении свойств ИТК в процесс саморегуляции студентами поведения и деятельности, о взаимосвязи ИТК с другими компонентами механизма саморегуляции, о сформированности индивидуального стиля деятельности (ИСД), в котором в целостном виде представлен механизм саморегуляции поведения и деятельности.

Исследование показало, что пики количества и силы взаимосвязей показателей диагностируемых свойств темперамента приходятся на второй



и четвертый курсы обучения (рис. 14), причем на 4-м курсе обучения количество корреляционных связей возрастает до его максимума (n=113).

На основании этих данных, вероятно, следует говорить о том, что четвертый курс обучения в вузе является сензитивным периодом по формированию индивидуального стиля деятельности студентов, в котором базовые позиции занимают прижизненно сформированные показатели и компоненты эффективной саморегуляции студентами поведения и деятельности.

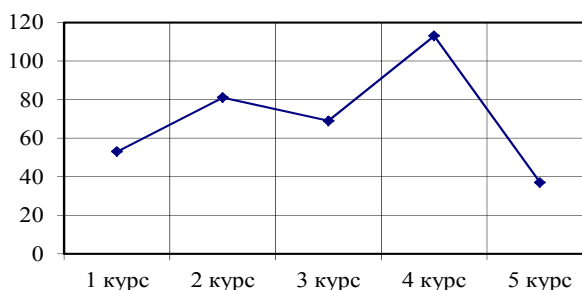


Рис. 14. Динамика распределения корреляционных связей показателей компонента «индивидуально-типологические свойства» саморегуляции студентами поведения и деятельности в зависимости от курса обучения

Наличие корреляционных связей показателей ИТК с показателями компонентов механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности, выявленные на других курсах обучения студентов, указывает на то, что ИСД в процессе обучения студентов в вузе видоизменяется. Можно предположить, что на видоизменение ИСД существенное влияние оказывают показатели и компоненты механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности. В данном случае ИСД представляет собой устойчивую систему на определённый промежуток времени (один год обучения в вузе) и зависит от формирующихся и изменяющихся в процессе обучения в вузе качеств и особенностей личности, а также от свойств темперамента, определяющих во многом приёмы, способы, наиболее типичные для конкретного человека в эмоциональной, волевой, интеллектуальной и коммуникативной сферах личности и деятельности.

По результатам данного исследования вызывают тревогу те данные, которые указывают на понижение уровня сформированности ИСД у студентов-выпускников. Возникает вопрос: в чем причина? Вроде бы успешно закончен четвертый курс, сформирован эффективный ИСД и вдруг на пятом курсе обучения наблюдается существенное снижение эффективности ИСД. Отсюда вытекает заключение, что, видимо, рано говорить о сформированности эффективного ИСД, так как последний на пятом курсе обучения в вузе подвержен разрушению под влиянием неопределенности

будущего трудоустройства, внешних социальных условий. В связи с этим ещё раз повторим, что компоненты механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности в процессе обучения в вузе не достаточно устойчивы, динамичны и могут быстро перестраиваться, нарушая или формируя ту форму ИСД, которая в данных условиях учебно-профессиональной деятельности наиболее адекватна.

Стиль деятельности обусловлен как разноуровневыми индивидуальными особенностями личности, так и внешними условиями и требованиями деятельности. На основании приведённых результатов исследования можно предположить, что внешние условия и требования учебно-профессиональной деятельности на выпускном курсе обучения для значительной части учащейся молодёжи чрезмерны, что приводит к существенной перестройке структуры механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности. Довольно-таки часто, как показывает наблюдение, это приводит к нарушениям деятельности психосоматики, к заболеваниям.

Подводя итоги, можно говорить о том, что механизм саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности является личностным образованием, оказывающим существенное влияние на проявление индивидуально-типологических и темпераментальных свойств личности студента и в целом на ИСД, динамично изменяющимся на каждом этапе вузовского обучения. Процесс профессионального становления будущего специалиста будет эффективным, если обучение студента в вузе строится с учётом ведущих компонентов саморегуляции, обеспечивающих им эффективность деятельности, а также с учётом темпераментальных свойств личности каждого конкретного студента.

Далее рассмотрены результаты исследований, связанные с изучением влияния формально-динамических свойств индивидуальности, участвующих в процессах саморегуляции учащейся молодёжью поведения и учебной деятельности. Для реализации этой цели исследования мы обратимся к анализу средних арифметических значений изучаемых свойств темперамента по В.М. Русалову. На основании полученных данных в соответствии с конструктом методики были вычислены индексы формально-динамических свойств темперамента (ИПА, ИИА, ИКА, ИОА, ИОЭ, ИОАД). Полученные результаты позволили судить о степени интеграции формально-динамических свойств индивидуальности студентов первых-пятых курсов. Динамика данных показателей представлена в табл. 6.

Таблица 6

Динамика уровня развития формально-динамических свойств темперамента студентов гуманитарной направленности

| Индекс темперамента                      | Курс обучения |       |       |       |       |
|--|---------------|-------|-------|-------|-------|
|  | 1-й           | 2-й   | 3-й   | 4-й   | 5-й   |
| Индекс психомоторной активности (ИПА)    | 82.1          | 100.2 | 94.7  | 98.3  | 91.0  |
| Индекс интеллектуальной активности (ИИА) | 88.1          | 93.8  | 90.0  | 91.5  | 89.7  |
| Индекс коммуникативной активности (ИКА)  | 91.1          | 98.6  | 97.5  | 100.6 | 91.5  |
| Индекс общей активности (ИОА)            | 260.3         | 290.6 | 282.1 | 290.4 | 270.2 |
| Индекс общей эмоциональности (ИОЭ)       | 81.7          | 90.2  | 88.2  | 84.4  | 86.2  |
| Индекс общей адаптивности (ИОАД)         | 177.5         | 199.4 | 190.9 | 205.1 | 185.0 |

Изучение особенностей индивидуально-типологических свойств студентов гуманитарной направленности показало, что наибольшая степень психомоторной (двигательной) активности учащихся приходится на второй курс обучения в высшей школе (ИПА=100.2). Это свидетельствует о том, что в саморегуляции жизнедеятельности студентов-второкурсников, по всей вероятности, доминирует потребность в двигательной активности, стремление к разнообразным способам физической деятельности. Это в полной мере отражается на проявлениях в психомоторной сфере студентов – быстроте, силе, интенсивности внешней подвижности, мышечных движениях и речи, окрашивающих их жизнедеятельность специфическими индивидуально-типологическими проявлениями. Вероятнее всего, именно в этот период студенческой жизни эффективность учебно-профессиональной деятельности оценивается учащимися по степени соответствия затраченных ими энергетических сил и объективно полученному результату деятельности.

Интеллектуальная активность студенческой молодёжи на учебных занятиях является важным показателем их включённости в учебный процесс, показателем, участвующим в саморегуляции учебной деятельности. Пик интеллектуальной активности приходится также на второй курс обучения студентов в вузе (ИИА=93.8) (см. табл. 6), о чём свидетельствуют высокие показатели эргичности (постоянное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением, легкость умственного возбуждения), пластичности (гибкость мышления, легкость перехода с одних форм мышления на другие, постоянное стремление к разнообразию форм интел-

лектуальной деятельности) и скорости умственных процессов при выполнении интеллектуально-творческих заданий.

Изменения показателя общей активности в жизни студенческой молодёжи достигают своего максимума на втором году обучения в вузе (ИОА=290.6) (см. табл. 6). В саморегуляции поведения и деятельности учащихся отмечается стремление к инициативности и самостоятельности, проявлению себя в различных видах учебно-профессиональной деятельности. Они являются активными участниками семинарских и практических занятий, при подготовке к которым стараются выйти за границы заданного преподавателем материала. В итоге значительно изменяется содержание их обучения, преобразуемое студентами в пространство личностно-профессиональной самоактуализации.

Динамические показатели «общая эмоциональность», проявляемые в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах, указывают на приоритет второго курса в развитии данного параметра (ИОЭ=90.2). Это характеризует студента-второкурсника как высокочувствительного субъекта к ситуации рассогласования между ожидаемым и итоговым результатом выполняемой учебно-профессиональной деятельности, что служит важным показателем саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студента.

В целом индекс общей адаптивности, являющейся интегративным показателем методики В.М. Русалова, в максимальной степени выражен в группе студентов-четверокурсников (ИОАД=205.1). Это свидетельствует о том, что формально-динамические особенности учащихся к этому периоду составляют основу в структурной организации личности учащихся, над которой в соответствии со специфическими особенностями студентов различных курсов надстраиваются такие составляющие, как личностные качества, особенности мотивации и самооценки, ценностные ориентации, принимающие активное участие в саморегуляции поведения и деятельности учащейся молодёжи. Эти данные ещё раз подтверждают тот факт, что в период обучения студентов на четвёртом курсе у них складывается индивидуальный стиль саморегуляции поведения и деятельности, основные особенности которого следовало бы сохранить на последующих этапах их жизнедеятельности.

Степень достоверности различий среди показателей, полученных с помощью опросника формально-динамических свойств личности на выборке студенческой молодёжи первых – пятых курсов, была оценена с помощью  $t$ -критерия Стьюдента.

По результатам проведённого исследования можно говорить о том, что на значимом уровне выявлены различия в динамике развития основных сфер личности учащихся первого и второго курсов, а именно, интеллектуальной («скорость интеллектуальная» ( $t = -2.3$ ;  $p < 0.05$ ), коммуникативной («эргичность коммуникативная» ( $t = -2.5$ ,  $p < 0.05$ ), «скорость коммуникативная» ( $t = -3.0$ ;  $p < 0,01$ ), психомоторной («эргичность моторная» ( $t = -2.5$ ;  $p < 0.05$ ), «пластичность психомоторная» ( $t = -5.4$ ;  $p < 0.01$ ), «скорость психомоторная» ( $t = -5.9$ ;  $p < 0,01$ ) и эмоциональной («эмоциональность интеллектуальная» ( $t = -4.1$ ;  $p < 0,01$ ) в сторону увеличения средних значений по каждому из перечисленных параметров. Вероятно, это связано с тем, что хорошо отработанные в период школьного обучения стратегии поведения и деятельности, используемые в учебно-профессиональной деятельности студентами-первокурсниками, явно не соответствуют тем требованиям, которые предъявляются к выполнению учебных задач в вузе. Как следствие возникает необходимость перестройки базовых личностных характеристик, определяющих наиболее адекватные поставленным условиям способы реализации действий. Необходимо отметить, что описанные выше закономерности согласуются с проведенными ранее исследованиями по изучению профессионального становления студентов [3], свидетельствующие о смене к периоду второго курса школьной идентичности на учебно-академическую.

С учетом результатов применения  $t$ -критерия Стьюдента можно говорить о том, что на третьем курсе у студентов снижаются значения по показателю «эргичность интеллектуальная» (2-й курс ЭИ = 32.8; 3-й курс ЭИ = 29.1;  $t = 3.0$ ;  $p < 0.01$ ). Этот факт указывает, по-видимому, на полную адаптацию студентов-третьекурсников к учебному процессу в вузе, что приводит к снижению их вовлеченности в учебно-познавательный процесс, к снижению умственного напряжения, сужению круга интеллектуальных интересов, познавательных потребностей. В тот же момент это, вероятно, свидетельствует о деформации механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, указывает на некоторый кризис в самодвижении, в саморазвитии личности, на кризисный период обучения.

У студентов-четверокурсников по сравнению с учащимися третьего курса преобладают показатели по параметрам коммуникативной сферы («эргичность коммуникативная» ( $t = -2.4$ ;  $p < 0.05$ ), «эмоциональность коммуникативная» ( $t = 2.1$ ;  $p < 0.05$ ), что отражает значимость формирования и развития на этом этапе профессионализации коммуникативных умений и навыков, составляющих основу профессионально важных качеств студентов гуманитарно-педагогического профиля.

Анализируя результаты сравнения средних значений по t-критерию Стьюдента студентов четвертого и пятого курсов, можно отметить, с одной стороны, снижение показателей по параметрам «эргичность коммуникативная» (4-й курс ЭК = 37.8; 5-й курс ЭК = 31.3;  $t = 5.2$ ,  $p < 0.01$ ) и «скорость психомоторная» (4-й курс СМ = 33.6; 5-й курс СМ = 29.1;  $t = 3.8$ ,  $p < 0.01$ ), а, с другой стороны, рост средних значений по параметру «эмоциональность психомоторная» (4-й курс ЭМ = 25.5; 5-й курс ЭМ = 28.3;  $t = -2.9$ ,  $p < 0.01$ ). Эти данные свидетельствуют, вероятно, о следующих тенденциях в развитии личности студентов. Снижаются коммуникативные потребности обучаемых, что наблюдается в демонстрируемой ими стратегии ухода от участия в различного рода учебных и общественных мероприятиях курса, факультета и вуза в целом. Отмечается двигательная пассивность, сопровождающаяся инертностью двигательных операций при выполнении реализуемой деятельности. В результате увеличивается степень эмоционального напряжения по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом учебно-профессиональной деятельности, возникает ощущение неполноценности продуктов учебной работы. Данные факты также свидетельствуют о деформационных процессах в механизме саморегуляции студентами-пятикурсниками учебно-профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что использование полученных данных в организации обучения студенческой молодёжи позволит оптимизировать учебно-воспитательный процесс с точки зрения учета формально-динамических особенностей личности обучаемых, принимающих участие в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов и определяющих поведенческие особенности и уровень достижений студентов в учебно-профессиональной деятельности.

## **5.6. Психологическая модель саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности**

В монографии решается задача, связанная с выявлением участия мотивации, самооценки, личностных качеств, индивидуально-типологических особенностей в психической саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности.

Психическая саморегуляция студенческой молодёжью поведения и учебно-профессиональной деятельности есть целостное образование, включающее в себя ряд психорегуляционных компонентов (мотивационный, самооценочный, системно-структурный комплекс качеств личности), находящихся между собой во взаимосвязи, оказывающих влияние на продуктивность деятельности и имеющих свои специфические особенности на каждом этапе вузовского обучения.

В исследовании приняли участие студенты Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета (n=1041 чел.).

Информацию о механизме психической саморегуляции возможно получить при помощи корреляционного и факторного анализов, которые позволяют наглядно проследить и выявить ведущие и дополнительные компоненты механизма психической регуляции учебной деятельности. Данная методика анализа результатов широко применяется в психологических исследованиях. Анализ корреляционных результатов по методу максимального корреляционного пути (МКП) Л.К. Выханду позволяет реализовать в исследовании системный принцип.

Системный принцип как методологический подход к анализу психических явлений позволяет рассматривать психические явления как систему, не сводимую к сумме своих компонентов, но обладающую структурой, а свойства её компонентов определяются их местом в этой структуре.

Отметим, что сбор исследовательских материалов осуществлялся на каждом курсе обучения два раза: сентябрь – октябрь и март – апрель. Описанная выше закономерность механизма саморегуляции поведения и деятельности проявлялась как в начале учебного года, так и при его завершении. Однако, как показал анализ корреляционных связей, количество корреляций в начале учебного года было несколько меньше, но сила связей между исследуемыми показателями была значительно выше, превышающая, как правило, уровень  $p < 0.01$ .

На основании теоретического анализа литературы по саморегуляции деятельности, саморегуляции поведения и деятельности студента, а также эмпирических исследований, связанных с изучением саморегуляционных характеристик студентов на объективно-психологическом уровне анализа, была составлена модель психической саморегуляции поведения и деятельности студента, осуществляемая на субъективно-психологическом уровне, включающая нижеследующие структурные компоненты, изучение которых надлежало осуществить:

- 1) содержательно-мотивационный компонент (мотивационные проявления, параметры самоактуализации личности, ценностные ориентации, творческая активность);
- 2) содержательно-самооценочный компонент (особенности самооценки, рефлексивность);
- 3) компонент качеств личности, характеризующий её с интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сторон;
- 4) индивидуально-типологический компонент (эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность).

Общая структура механизма психической саморегуляции студентами поведения и деятельности представлена следующим образом (рис. 15):

- 1) содержательно-мотивационный компонент (СМК);
- 2) компонент личностных качеств (КЛК),
- 3) содержательно-самооценочный компонент (ССК),
- 4) индивидуально-типологический компонент (ИТК).

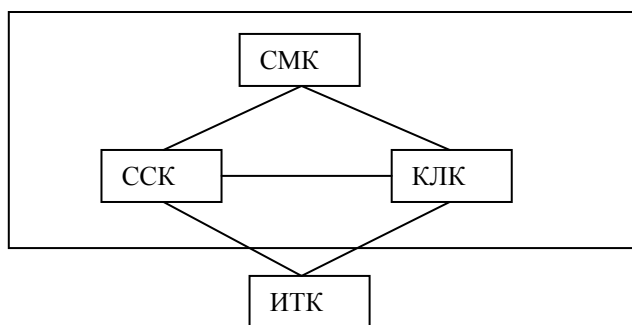


Рис. 15. Психологическая модель саморегуляции студентами поведения и деятельности

Индивидуально-типологический компонент по своему содержанию не входит в структуру механизма психической саморегуляции студентами поведения и деятельности. Отметим, что этот компонент является структурным образованием интегральной индивидуальности (по В.С. Мерлину). Однако можно не только предполагать, но с определённой долей уверенности говорить о том, что саморегуляционный компонент человека формируется с опорой на ИТК и, вероятно, на его основе и ИТК оказывает



определённое влияние на процесс психической саморегуляции, особенно в ситуациях, характеризующихся стрессогенностью, экстремальностью.

Мы предположили, что проявления содержательно-мотивационного компонента механизма саморегуляции поведения и деятельности студентов будут занимать доминирующую позицию и будут наиболее актуализированы на первом, втором и четвертом курсах обучения в вузе. Высказывая такое предположение, мы опирались на работы, проведенные нами ранее [32 – 39], а также на работы Ю.П. Поваренкова и др., в которых указывается на более ответственную и сознательную активность учащихся на первом, втором и четвертом курсах обучения в вузе и её снижения на третьем и пятом курсах.

Вышесказанное предположение было подтверждено экспериментальными результатами (наблюдение, в том числе включённое, экспертное оценивание, анализ продуктивности деятельности, тестирование), а также результатами математико-статистической обработки показателей саморегуляции.

Установлено, что структурную модель саморегуляции поведения и деятельности студентов, обучающихся на втором и четвёртом курсах, составляют показатели компонентов СМК, ССК, КЛК, ИТК. На основании этих данных можно предположить, что у студентов на втором и четвертом курсах обучения в вузе формируются такие «внутренние условия», которые позволяют им наиболее успешно осуществлять саморегуляцию своего поведения и деятельности. Подчеркнём, что структурная модель саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжью имеет целостный системно-структурный вид только начиная со второго года обучения студентов в вузе.

Несколько иная, чем вышеприведённая структура механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности, представлена на первом, третьем и пятом курсах. Тут, у студентов, обучающихся на первом курсе, в механизме саморегуляции доминирует ССК и далее представлены СМК, КЛК и ИТК, структурная модель саморегуляции не имеет целостности; у студентов третьего курса – СМК, КЛК, ИТК и ССК; у студентов пятого курса механизм саморегуляции представлен СМК, КЛК, ССК и ИТК. Следует отметить, что если структурная модель психической саморегуляции студентами 3-го и 5-го курсов имеет целостный системно-структурный вид, то количество и сила корреляционных связей показателей, участвующих в саморегуляции поведения и деятельности данной учащейся молодёжи, значительно меньше чем на втором и четвёртом курсах обучения. Это указывает на сложность, а может быть, на кризисность обучения студентов на этих курсах.

Психическая саморегуляция человека неотделима от его поведения, в котором раскрываются его «внутренние условия», представленные СМК, ССК, КЛК и ИТК. От содержательных характеристик механизма психической саморегуляции студентами поведения и учебной деятельности зависит эффективность и надёжность последней, а также характер установления жизненно необходимых связей человека с конкретным социальным окружением в процессах жизнедеятельности, с конкретной социальной группой, в которую он включен в процессе деятельности, с обществом, с самим собой.

Психологический механизм саморегуляции поведения и деятельности складывается в процессе жизнедеятельности, обучения и воспитания. Воспитание и обучение учащегося должно быть направлено, в первую очередь, на становление «внутренних условий» (СМК, ССК, КЛК, ИТК), которые выполняют роль саморегуляции поведения и деятельности. Можно говорить о том, что первопричина саморегуляции – это процесс воспитания и обучения, а в последующем процесс самовоспитания и самообразования.

От качественно сложившихся внутренних условий будет специфично отражаться в сознании человека объективная действительность, будут специфично работать мыслительные действия – анализ, планирование, рефлексия, абстракция, обобщение (по В.В. Давыдову), участвующие в коррекции и направлении внутренней и внешней активности человека, обуславливающей специфичность форм поведения. В процессах взаимодействия человека с объективной действительностью раскрывается не только сущность единства поведения и саморегуляции, но и сущность отношения человека к деятельности, в целом, к жизнедеятельности. Отношение человека к деятельности – это и есть совокупность внутренних условий, которые обуславливают его (человека) отношение к предметам, явлениям действительности и в данном случае об отношении следует говорить как об Я-отношении (внутренние условия личности) к отношению [40].

Ниже приведём психологическую модель саморегуляции студента, обучающегося на выпускном курсе Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета (n=188 чел.). Применялись методы естественного и лабораторного эксперимента.

Исследования показали, что содержательно-структурный «механизм» саморегуляции (модель саморегуляции) студентов-пятикурсников, обучающихся на «хорошо» и «отлично», включает в себя:

- 1) самодиагностику достигнутого развития качеств личности;
- 2) деловую коллективистскую мотивацию, адекватную самооценку;

3) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей (обнаружена тесная положительная корреляционная связь между мотивационно-организационными показателями и показателями интеллектуально-волевой сферы личности учащихся,  $p < 0.01$ );

4) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальную оценку временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);

5) постоянную рефлекссию своего поведения в общении и деятельности, а также самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекцию и определение границ на будущее развитие.

У студентов-выпускников в компоненте качеств личности 16-RF Р. Кеттелла) доминирующую позицию занимал фактор «В» ( $7.7 \pm 0.3$ ) – интеллект, что указывает на достаточно высокий уровень развития общих мыслительных способностей студентов пятого курса. Следует отметить тот факт, что у студентов-выпускников снижается по сравнению с результатами студентов, обучающихся на четвертом курсе, степень выраженности эмоциональной устойчивости ( $p < 0.05$ ).

### **5.7. Функционально-динамическая психологическая модель саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности**

Проблема, связанная с раскрытием закономерностей саморегуляции человеком своей активности, занимает одно из центральных мест в общем контексте изучения сознания и личности человека.

Психологическая модель саморегуляции учебной деятельности учащихся позволяет направлять усилия родителей, воспитателей, учителей, педагогов на формирование ведущих (акмепсихологических) компонентов саморегуляции, обеспечивающих учащимся возможность добиваться в деятельности оптимально высоких результатов.

Основным звеном, определяющим особенности саморегуляции деятельности, по мнению О.А. Конопкина, является субъективно принятая цель. Конечно, с результатами, полученными О.А. Конопкиным, а в дальнейшем В.И. Моросановой, А.К. Осницким и др., трудно не согласиться. Все названные звенья саморегуляции деятельности затрагивают личностный уровень регуляции деятельности. Однако истоки саморегуляции закладываются на основе индивидуально-типологических свойств человека через посредство формирующихся в процессе жизни совокупности индивидуально-поведенческих черт личности, характеризующих собой индивидуальный

уровень саморегуляции деятельности, внешних социально-психологических условий, что в последующем выступает основой образования доминирующей мотивации и самооценки. В свою очередь, сформированные мотивация и самооценка как личностные образования саморегуляции в последующем будут определять развитие и функционирование совокупности качеств личности (личностный уровень саморегуляции). На индивидуально-поведенческом уровне функционирования человека ведущую регулирующую роль играет эмоциональный компонент саморегуляции, эмоциональный интеллект, на личностном уровне – волевой контроль, самооценка, на субъектном (интегративном) уровне – интеллектуальный контроль, самооценка, рефлексия.

Ведущим звеном саморегуляции деятельности является самооценка субъекта учебной деятельности, которая непосредственно и тесно связана с мотивацией. На данный факт указывал также С.Л. Рубинштейн. Самооценка, по мнению С.Л. Рубинштейна, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом [76].

Мотивация и самооценка, а также совокупность качеств личности, раскрывающая смысловые образования личности, создают тот вектор саморегуляции, который существенно проявляется на этапе целеосуществления, имеющем объективно-психологическое содержание, и в других звеньях саморегуляции, влияя в итоге на результат деятельности, выступающий интегративным объективно-психологическим показателем саморегуляции деятельности.

Работа всех звеньев регуляции с учётом собственно-психологических (мотивации, самооценки, качеств личности) и объективно-психологических компонентов, непосредственно связанных с целеосуществлением, остаётся малоисследованной. Это ставит проблему выявления совокупности и специфики собственно-психологических и объективно-психологических звеньев саморегуляции в единство, то есть рассматривает процесс саморегуляции на интегративном уровне, характеризующим собой субъектный уровень саморегуляции.

Основываясь на представлении о жизнедеятельности человека как открытой сложноорганизуемой системе, саморегуляцию субъектом учебной деятельности на интегративном уровне можно представить в виде модели функционирования целостного регуляторного кольца (рис. 16).

По мнению Н.В. Кузьминой, подобные модели соответствуют логике методологических принципов системности и комплексности, выделения и описания общего, особенного и единичного, субъективного и объективного [50].

Система саморегуляции включает в себя следующие психологические звенья: внутренний произвольный процесс самодиагностики сформированности черт личности; мотивацию, самооценку (целеполагание и оценку вероятности достижения цели) и систему качеств личности; самостоятельность и инициативность в планирующей фазе деятельности; целеосуществление, затрагивающее объективно-психологический уровень саморегуляции, в котором имеют место проявления интеллектуально-волевой активности, мотивационно-организационной (морально-нравственной) активности, эмоционально-волевой и коммуникативной активности; самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности; результат деятельности; самооценку достигнутого результата, рефлексия; целеутверждение и в случае обнаружения отклонения от запланированного – самокоррекцию.



Рис. 16. Психологическое кольцо функционирования саморегуляции субъектом учебной деятельности

Представляется, что кроме приведённых звеньев саморегуляции деятельности, психологическое регуляторное кольцо содержит и дополнительные, что связано со спецификой его структурных составляющих, так и закономерностей функционирования в целом. Так, интеллектуально-волевая активность в звене «целеосуществление» проявляется через посредство познавательной активности, самостоятельности и инициативности учащихся в исполнительной фазе деятельности.

Центральным звеном саморегуляции деятельности выступает самооценка человека.

Самооценка находит своё проявление в каждом звене функционального кольца саморегуляции. Её особенности наиболее ярко отражаются в звене «целеосуществление», которое рассматривается нами как объективно-психологический уровень саморегуляции деятельности. Целеосуществление как объективно-психологическое звено саморегуляции представляет собой систему черт личности, характеризующую её с интеллектуальной, волевой, эмоциональной, коммуникативной, морально-нравственной сторон, которые можно объективно наблюдать и фиксировать. Объективно-психологическая система черт личности имеет свою специфику на каждом этапе обучения учащегося в школе и вузе, оказывая существенное влияние на результативность деятельности учащегося.

Звенья саморегуляции и их проявления могут быть изучены с помощью специально подобранного инструментария (личностных опросников, лабораторного эксперимента), а также с помощью наблюдения, в том числе включённого, экспертных оценок, анализа результатов учебной деятельности.

Структурная организация компонентов и входящих в их состав элементов (показателей) саморегуляции характеризуется динамичностью, то есть имеет определённое видоизменение на каждом этапе школьного и вузовского обучения, что и характеризует специфичность саморегуляции поведения и деятельности в период обучения учащихся в школе и в вузе.

На каждом этапе обучения строятся разномасштабные структурно-функциональные регуляторные системы со своим составом, закономерностями функционирования как универсальными для всех этапов обучения, так и специфическими для каждого из них, реализующие процессы регуляции и саморегуляции, самоорганизации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перед современной системой образования стоит ряд важных общественно значимых задач, среди которых на одно из приоритетных мест претендует проблема саморегуляции субъектами образования учебной деятельности. Под учебной деятельностью авторы понимают процесс овладения субъектом умением учиться самостоятельно, процесс формирования деятельностной саморегуляции. На зависимость способности к учению от особенностей саморегуляции учащимися процесса учебной деятельности указывали Л.С. Выготский, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская. Низкий уровень саморегуляции субъектом учебной деятельности лежит в основе порождения определённых трудностей в учебно-познавательной деятельности, а в дальнейшем и в жизнедеятельности. В определённой мере обозначенная проблема нашла решение в данной работе.

В первой главе монографии приведён последовательный и тщательный анализ понятия, структуры и формирования учебной деятельности. Вторая глава включает теоретико-методологическое обоснование анализа учебной деятельности с позиций положений субъектно-деятельностного подхода. Кратко отражены акмеологические предпосылки личности и их выявление в ходе освоения содержания учебной деятельности. В третьей главе рассматривается психологический подход к вузовскому обучению студентов, где дан анализ текстовой деятельности в структуре профессиональной подготовки студентов – будущих психологов, приводятся особенности обучения работе с текстом на материале психологии, рассматривается понимание как условие эффективного обучения работе с текстами.

В четвёртой и пятой главах представлены результаты эмпирического исследования саморегуляции учащейся молодёжью старшего юношеского возраста учебной (школьники) и учебно-профессиональной деятельности (студенты). В четвёртой главе приведён сравнительный анализ саморегуляции учащимися учебной деятельности на её переходном этапе от школьного к вузовскому обучению. Приведены черты и качества личности, характерные для современного молодого человека, а также для идеального учащегося и человека профессионала в представлении молодых людей, что рассматривается как «дистанция» личностного развития молодёжи. Экспериментально установлено, что обучение в одиннадцатом классе является благоприятным периодом по формированию саморегуляционного типа обучения, в котором доминирует волевая составляющая саморегуляции

субъектом деятельности. В пятой главе монографии рассмотрена динамика личностных компонентов саморегуляции от первого к пятому курсу обучения. Показано, что второй и четвёртый курсы обучения в вузе являются важным периодом по формированию профессиональной мотивации и дифференцированной самооценки. Четвёртый курс обучения в вузе связывается с формированием интеллектуального типа саморегуляции деятельности. Венцом экспериментальной работы является разработанная функционально-динамическая акмепсихологическая модель саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности.

В прил. 1 – 5 приведены материалы, связанные с диагностическими процедурами личности учащегося, учителя и учебной деятельности.

Авторы предполагают, что сведения, приведённые в монографии, будут особенно полезны психологам, учителям-педагогам, родителям учащейся молодёжи, студентам, аспирантам гуманитарной направленности, а также всем тем, кто интересуется психолого-педагогическими проблемами.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Айдарова, Л. И.** Психологические проблемы обучения русскому языку [Текст] / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
2. **Аболин, Л. М.** Методики изучения эмоций в спорте [Текст] : метод. пособие / Л. М. Аболин. – Казань, 1985. – 99 с.
3. **Амонашвили, Ш. А.** Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] : эксперимент.-пед. исслед. / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
4. **Анохин, П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] : монография / П. К. Анохин; предисл. проф. К. В. Судакова ; Акад. мед. наук СССР. – М. : Медицина, 1975. – 447 с.
5. **Анимова, Н. П.** Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Анимова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – 267 с. – ISBN 5-87555-229-8.
6. **Белых, С. Л.** Управление исследовательской активностью студента [Текст] : метод. пособие для преподавателей вузов и методистов / С. Л. Белых ; под ред. А. С. Обухова. – Ижевск : УдГУ, 2008. – 72 с. – ISBN 978-5-7029-0373-06.
7. **Берцфаи, Л. В.** Специфика учебного действия контроля и его роль в творческом решении учебных задач [Текст] / Л. В. Берцфаи // Учебная деятельность и творческое мышление : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. по психологии. Ч.2. – Уфа : БГПИ, 1985. – С. 10 – 11.
8. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович [и др.]. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-91180-846-4.
9. **Брудный, А. А.** Понимание и общение [Текст] / А. А. Брудный. – М. : Знание, 1989. – 64 с. – (Библиотечка "Психология общения").
10. **Варданян, А. У.** Моделирование как средство обучения и метод педагогического исследования [Текст] : метод. пособие / А. У. Варданян, И. И. Логвинов. – Ереван, 1981. – 96 с.
11. **Варданян, Г. А.** Использование метода поэтапного формирования для диагностики умственного развития школьников [Текст] : дис. ... канд. психолог. наук / Г. А. Варданян. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 186 с.
12. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] : монография / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

13. **Гальперин, П. Я.** Психология как объективная наука Избранные психологические труды [Текст] : в 70 т. / П. Я. Гальперин ; под ред. А. И. Подольского ; Рос. акад. образования, Моск. психолого-соц. ин-т. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с. – (Серия «Психологи отечества»).
14. **Гальперин, П. Я.** Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Н. Кабыльницкая. – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 102 с.
15. **Гиппенрейтер, Ю. Б.** Введение в общую психологию [Текст] : курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер – М.: ЧеРо ; Юрайт, 2002. – 336 с. – ISBN 5-88711-011-2.
16. **Глотова, Г. А.** Человек и знак : семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека [Текст] / Г. А. Глотова. – Свердловск : Урал. ун-т, 1990. – 256 с.
17. **Горбов, С. Ф.** Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения [Текст] : пакет предмета диагностики по математике: 1-й кл. / С. Ф. Горбов, Н. Л. Табачникова. – Вып. 1. Психолог. ин-т Рос. акад. образованиям ; Междунар. образоват. и психолог. колледж. – 1995. – 29 с.
18. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] : монография / В. В. Давыдов ; Акад. педагог. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
19. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
20. **Давыдов, В. В.** Содержание и структура учебной деятельности школьников [Текст] / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников ; под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, НИИ пед. психологии АПН ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – С. 10 – 21.
21. **Давыдов, В. В.** Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков., Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1992. – № 3/4. – С. 14 – 19.
22. **Добрович, А. Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] : кн. для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 205 с. – (Серия «Психологическая наука – школе»).

23. **Дридзе, Т. М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации [Текст] : монография / Т. М. Дридзе ; отв. ред. И. Т. Левыкин ; Акад.наук [АН] СССР; Ин-т социолог. исследований. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
24. **Дридзе, Т. М.** Язык и социальная психология [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальности "Журналистика" / Т. М. Дридзе ; под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Высш. шк., 1980. – 224 с.
25. **Дусавицкий, А. К.** Развитие личности в учебной деятельности [Текст] / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
26. **Жинкин, Н. И.** Язык – речь – творчество: исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике [Текст] : избр. Тр. / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
27. **Зак, А. З.** Развитие теоретического мышления у младших школьников [Текст] / А. З. Зак ; АПН СССР; Науч.-исследоват. ин-т общей и пед. психологии. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с.
28. **Залевская, А. А.** Текст и его понимание [Текст] / А. А. Залевская. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – 177 с. – ISBN 5-87049-221-1.
29. **Захарова, А. В.** Психология обучения старшеклассников [Текст] / А. В. Захарова. – М. : Знание, 1976. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике : пед. психология).
30. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 382 с. – ISBN 5-94010-018-X.
31. **Зимняя, И. А.** Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] : монография : избран. психолог. тр. : в 70 т. / И. А. Зимняя. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с. – (Серия «Психологи отечества»).
32. **Зобков, А. В.** Саморегуляция учебной деятельности студента: экстра-субъектный аспект [Текст] / А. В. Зобков // Вестник университета ГУУ. Социология и управление персоналом. – 2009. – № 34. – С. 43 – 46. – ISSN 1816-4277.
33. **Зобков, А. В.** Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности [Текст] / А. В. Зобков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2. – С. 250-254. – ISSN 1998-0817.

34. **Зобков, А. В.** Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности [Текст] / А. В. Зобков // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 234 – 238. – ISSN 1913-145X.
35. **Зобков, А. В.** Психологическая модель саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи [Текст] / А. В. Зобков // Вестник Тамбовского университета. (Серия «Гуманитарные науки»). – 2011. – № 7 (99). – С. 79 – 86. – ISSN 1810-0201.
36. **Зобков, А. В.** Самооценочный компонент психологической модели саморегуляции студенческой молодежью учебной деятельности [Текст] / А. В. Зобков // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. – Саратов, 2011. – Т. 11, Вып. 3. – С. 67 – 70. – ISSN 1819-7671.
37. **Зобков, А. В.** Психологические компоненты саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи [Текст] / А. В. Зобков // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. – Владимир, 2011. Вып. 9 (28). – С. 160 – 166. – ISSN 2076-8192.
38. **Зобков, А. В.** Психологическая модель саморегуляции учащейся молодежью учебно-познавательной деятельности [Текст] / А. В. Зобков // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2012. № 2 (23) – С. 88 – 93. – ISSN 2073-8544.
39. **Зобков, А. В.** Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения [Текст] : монография / А. В. Зобков. – Владимир : Собор, 2010. – 168 с. – ISBN 978-5-904418-85-4.
40. **Зобков, В. А.** Психология отношения человека к деятельности: теория и практика [Текст] : монография / В. А. Зобков. – Владимир : Калейдоскоп, 2011. – 264 с. – ISBN 978-5-88636042-4.
41. **Ильясов, И. И.** Система эвристических приемов решения задач [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : Издво Рос. открытого ун-та, 1992. – 140 с.
42. **Ильясов, И. И.** Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 200 с.

43. **Кабанова, О. Я.** От звука к речи [Текст] : учеб. пособие по немец. Яз. для вузов / О. Я. Кабанова ; МГУ им. М.В. Ломоносова, фак. психологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : МГУ, 2009. – 359 с. – ISBN 5-9217-0045-2.
44. **Кан-Калик, В. А.** Учителю о педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
45. **Карапетян, В. С.** Графическое моделирование в обучении [Текст] : лекции / В. С. Карапетян. – Ереван, 1981. – 32 с.
46. **Карпова, Л. Ф.** Формирование основных исторических понятий у подростков как определяющее условие готовности к самообразовательной деятельности [Текст] / Л. Ф. Карпова // Подготовка школьников к самообразованию ; под ред. Б. Ф. Райского. – Волгоград : Волгоград. гос. пед. ин-т, 1980. – С. 85 – 98.
47. **Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М. : Ленанд, 2011. – 320 с. – ISBN 978-5-9710-0321-2.
48. **Коротов, В. М.** Главное на уроке [Текст] / В. М. Коротов. – Иваново : ИПКиППК, 1996. – 106 с.
49. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа, 1990. – 119 с.
50. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] : монография / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с. – ISBN 57563-0199-2.
51. **Куликов В. Н.** Эмоции и чувства в жизни человека [Текст] / В. Н. Куликов, А. Г. Ковалев. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 1997. – 152 с.
52. **Левитов, Н. Д.** Детская и практическая психология [Текст] : учеб. пособие / Н. Д. Куликов. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.
53. **Леонтьев, А. А.** Деятельный ум [Текст] : (Деятельность. Знак. Личность) / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл. 2001. – 380 с. – ISBN 5-89357-106-1.
54. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
55. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] : науч. изд. / Б. Ф. Ломов ; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

56. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера : культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования Заметки (1968 – 1992) [Текст] / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 703 с.
57. **Ляудис, В. Я.** Формирование учебной деятельности студентов [Текст] : науч. изд. / В. Я. Ляудис [и др.] ; ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
58. **Мазиллов, В. А.** Методология психологической науки [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль : МАПН, 2003. – 198 с.
59. **Максимов, Л. К.** Формирование математического мышления учащихся в ситуации решения математических задач [Текст] / Л. К. Максимов // Пути формирования творческого мышления школьников : сб. науч. тр. – Уфа : БГПИ, 1983. – С. 56–62.
60. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
61. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
62. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
63. **Маслоу, А.** Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 351 с. Пер. изд. : Motivation and personality / Abraham H. Maslow. – 1954. – ISBN 978-5-91180-439-8.
64. **Моросанова, В. И.** Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова ; Рос. акад. образования, Психолог. ин-т. – М. : Наука, 2001. – 191 с. – ISBN 5-02-013166-0.
65. **Нижегородцева, Н. В.** Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева; под ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль : Аверс-Пресс, 2004. – 367 с. – ISBN 5-87555-163-1.
66. **Обухова, Л. Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд., стер. – М. : Тривола, 1998. – 351 с.
67. **Осницкий, А. К.** Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А. К. Осницкий ; Рос. акад. образования, Психолог. ин-т. – М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 230 с. – (Серия «Прикладные исследования в психологии»). – ISBN 978-5-91070-053-0.

68. **Пиаже, Ж.** Избранные психологические труды : психология интеллекта; генезис числа и ребенка; логика и психология [Текст] / Ж. Пиаже ; [пер. с фр.] предисл. В. А. Лекторского. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
69. **Пономарев, Я. А.** Психология творения [Текст] : избр. психолог. тр. : в 70 т. / Я. А. Пономарев ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 475 с. – (Психологи Отечества : избранные психологические труды : в 70 т. ; Гл. ред. Д. И. Фельдштейн).
70. **Прибрам, К.** Планы и структура поведения [Текст] / Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам ; пер. с англ. О. Виноградовой и Е. Хомской, общая ред. и предисл. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1965. – 238 с.
71. **Рахимов, А. З.** Психодидактика: теория и практика психолого-педагогической инноватики, технологизации и акмеологизации образования [Текст] / А. З. Рахимов. – М. ; Уфа : Творчество, 2003. – 377 с. – ISBN 5-88064-077-9.
72. **Рахимов, А. З.** Психолого-педагогическая концепция школьного учебника [Текст] / А. З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 2000. – 53 с.
73. **Репкин, В. В.** Организация развивающего обучения в 5 – 9 классах средней школы [Текст] : рек. для учителей, рук. шк. и органов упр. образованием / В. В. Репкин, В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1997. – 32 с.
74. **Романов, И.В.** Особенности организации сопровождения дистанционного обучения студентов-психологов [Текст] / И. В. Романов, А. С. Турчин // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Вып. 2. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2004. – С. 338 – 340.
75. **Рубинштейн, С. Л.** Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. – 355 с.
76. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
77. **Рубинштейн, С.Л.** О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
78. **Салмина, Н. Г.** Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 286 с.

79. **Слободчиков, В. И.** Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст] / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 25 – 36.
80. **Собкин, В. С.** Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ [Текст] / В. С. Собкин. – М. : Центр социологии образования РАО, 1993. – 147 с.
81. **Суворова, Г. А.** Психология деятельности [Текст] : учеб. пособие / Г. А. Суворова. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 175 с. – ISBN 5-9292-0090-4.
82. **Сушков, И. Р.** Психологические отношения человека в социальной системе [Текст] / И. Р. Сушков ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 410 с. – ISBN 978-5-9270-0125-5.
83. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний [Текст] : психолог. основы / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд. доп. и испр. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
84. **Турчин, А. С.** Введение в педагогическую психологию [Текст] : учеб. пособие / А. С. Турчин. – 2-е изд. доп. – Иваново: Иван. ИПК и ППК, 2004. – 108 с.
85. **Турчин, А.С.** Управляемый семиозис как проблема педагогической психологии [Текст] / А.С. Турчин // Вестник университета ГУУ. Теоретический и научно-методический журнал. (Серия «Социология и управление персоналом»). – 2008. – № 7 (45). – С. 177 – 180. – ISSN 1816 – 4277.
86. **Турчин, А. С.** Моделирование и обучение [Текст] / А. С. Турчин. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2006. – 260 с.
87. **Турчин, А. С.** Психологические условия восприятия и понимания учебных текстов [Текст] / А. С. Турчин // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 14–19. – ISSN 0205-9592.
88. **Управление познавательной деятельностью** учащихся [Текст] : сб. / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 262 с.
89. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические сочинения [Текст]. В 2 т. Т. 1. Вопросы воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1953. – 639 с.



90. **Фетискин, Н. П.** Взаимосвязь обучения и развития [Текст] / Н. П. Фетискин // Психология и педагогика : учеб. для вузов / Б. З. Вульф и др. ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Юрайт ; Высш. образование, 2010. – С.140 – 145. – ISBN 978-5-9916-0194-8 (Юрайт). ISBN 978-5-9692-0560-4.
91. **Формирование системного мышления** в обучении [Текст] : учеб. пособие / под ред. З. А. Решетовой. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с. – ISBN 5-238-00368-4.
92. **Формирование учебной деятельности** школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР ; НИИ пед. психологии АПН ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
93. **Фридман, Л. М.** Наглядность и моделирование в обучении [Текст] : ежегодник / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. (Серия «Педагогика и психология») ; № 6).
94. **Цукерман, Г. А.** Зачем детям учиться вместе? [Текст] / Г. А. Цукерман. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
95. **Цукерман, Г. А.** Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться [Текст] : дис. ... д-ра психолог. наук / Г. А. Цукерман. – М., 1992. – 343 с.
96. **Чутко, Н. Я.** О формировании начальных знаний по истории в интегративном курсе по истории курса «Окружающий мир» [Текст] / Н. Я. Чутко // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 12. – С. 23.
97. **Шадриков, В. Д.** Цель учебной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : МОСУ, 2001. – 27 с.
98. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды [Текст] : науч. изд. / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989 (1996). – 360 с.
99. **Якиманская, И. С.** Развивающее обучение [Текст] : науч. изд. / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 142 с. – (Б-ка учителя «Воспитание и обучение»).
100. **Якунин, В. А.** Психология учебной деятельности студентов [Текст] : учеб. пособие / В. А. Якунин. – М. : Логос, 1994. – 156 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение 1

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА**

#### **Общая характеристика психологического анализа урока**

Урок или занятие – это основная организационная единица процесса обучения. Анализ урока должен обеспечивать получение учителем в первую очередь достоверной информации о содержании учебной деятельности и особенностях развития личности ребенка в образовательном процессе.

Необходимость рекомендаций по проведению анализа поурочной деятельности связана с недостаточной подготовленностью молодых учителей к осуществлению проектировочных и контрольных функций. Последнее относится как к их собственной поурочной деятельности, так и к организационной стороне учебно-воспитательного процесса. Именно в этом направлении, по нашему мнению, необходимо сосредоточить свои усилия практическому психологу.

Анализу урока в отечественной психолого-педагогической литературе всегда уделялось достаточно много времени. Часто психологическим анализом называют комплексный анализ, отражающий дидактические условия и технологическую сторону урока, то есть сам термин используют в расширительном толковании. В обыденном сознании учителя – это по сути комплексный анализ всего того, что происходило в процессе подготовки и проведения урока, а не строгое рассмотрение психических фактов и явлений, зафиксированных в протоколе наблюдения за ходом посещенного занятия.

По мнению И.А. Зимней (1997), ценность психологического анализа урока состоит для учителя в возможности применения своих теоретических знаний для осмысления способов и приемов учебной работы, используемых в обучении и общении с классом, то есть этот анализ объективно способствует развитию педагогической рефлексии.

Предмет психологического анализа урока многогранен. Он может включать психологические особенности личности и (или) деятельности учителя, закономерности обучения или педагогического общения, психологические особенности личности и (или) деятельности учащегося или учебной группы и т.д.

Форма психологического анализа тоже может быть различной. С точки зрения сторонников развивающего обучения – это прежде всего содержательный, или теоретический, анализ, основанный на выделении сущности, на «вычерпывании» из объекта нового содержания, как отмечал С. Л. Рубинштейн (1946).

Многие поколения отечественных педагогов учились проводить анализ урока по книге Л.Т. Охитиной «Психологические основы урока». Вследствие изменений в педагогической технологии, а также в связи с появлением школьных психологов необходимо использовать более дифференцированный материал, поскольку в новых условиях недостаточно только констатировать наличие/отсутствие того или иного знания, сформированность/несформированность того или иного навыка. Требуется осуществлять психологическую коррекцию выявленных недостатков психического развития и ориентировать других учителей на оказание адресной помощи конкретному школьнику. Это тем более важно при соприкосновении с различными вариантами развивающего обучения в школьной практике.

В психологической литературе, относящейся к теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в структуре урока выделяют три компонента: познавательный, коммуникативный и контрольно-оценочный. Урок можно анализировать по каждому из этих компонентов в отдельности или по всем трем одновременно.

*Психологический анализ, осуществляемый учителем или школьным психологом, понимается нами прежде всего как выявление психических состояний учащегося на уроке.* В связи с этим предлагается несколько возможных схем анализа, дополненных соответствующей интерпретацией. Основным методом является педагогическое наблюдение.

Не претендуя на широкий охват проблемы психологического анализа урока, мы сосредоточились на наиболее распространенных в школьной и вузовской практике его видах.

### **Изучение учебной деятельности класса**

Наиболее распространенной формой изучения учебной деятельности класса является так называемый *фронтальный анализ урока*, осуществляемый в ходе обычных взаимопосещений каждым учителем. В этом случае производится функциональный анализ деятельности класса как учебного подразделения. В первую очередь отмечается то, в какой степени учебная деятельность освоена всеми учащимися.

С позиции деятельностной теории учения структурными частями плана такого анализа могут выступать основные действия (ориентировочные, исполнительные, контрольные, оценочные).

Функциональный анализ деятельности класса можно представить следующим образом:

- 1) наличие ориентировки:
  - а) тип,
  - б) план,
  - в) характер,
  - г) размер;
- 2) исполнение:
  - а) наличие рациональных приемов и способов деятельности,
  - б) тяготение к нерациональным приемам,
  - в) интеллектуальная пассивность,
  - г) форма (индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективно-распределенная);
- 3) контроль:
  - а) итоговый (продукта),
  - б) пошаговый (промежуточных стадий получения продукта),
  - в) отсутствует;
- 4) оценка:
  - а) рефлексия способа действия или решения,
  - б) рефлексия отдельных операций,
  - в) рефлексия средств деятельности,
  - г) тяготение к непродуктивным, но привычным средствам.

Работая по данной схеме, педагог использует основные компоненты учебной деятельности в качестве критериев результативности урока. Поскольку в структуру деятельности входят действия ориентировочные, исполнительные и контрольно-оценочные, можно зафиксировать их основные характеристики, проявившиеся на данном уроке.

Ориентировка – это характеристика учебной деятельности, позволяющая прогнозировать и объяснять возникновение типичных ошибок.

Выделяют *ориентировочную основу деятельности (ООД)* как совокупность сформированных способностей к овладению предметным содержанием науки, которая предполагает достижение высокого уровня общих учебных умений и навыков и прочную знаниевую базу. Они формируются и становятся достоянием индивидуального опыта учащегося в ходе овладения им содержанием учебной деятельности. Учитель же несет ответственность за создание *схемы ООД*, то есть той ее части, которая касается инструментальной, технологической стороны процесса учения и выража-

ется в создании учебных карт, вопросников, схем, моделей и др. П.Я. Гальперин (1998) определяет схему ООД как достаточно полный (для данного ученика) набор условий, обеспечивающий правильное выполнение нового действия (которое ученик выполнять не умеет). В записи она может иметь вид как бы алгоритмического предписания, но в отличие от математического алгоритма эта схема требует понимания каждого шага и рассчитана на это.

Назначение схемы ООД заключается в раскрытии перед ребенком объективной структуры материала и действия, выделении в материале ориентиров, а в действии – последовательности его отдельных этапов. Все вместе это позволяет ребенку с первого и до последнего шага правильно выполнять задание.

В зависимости от того, как создается и вводится в обучение схема ООД (предлагается учителем в готовом виде или же специально строится детьми по 3-му типу, когда задаются основные ориентиры, научные знания, основные смысловые связи и способы деятельности), можно прогнозировать не только продуктивность усвоения, но и характер творчества. Уже на этапе построения содержания ориентировки можно делать предположения о характере учения школьника. Подлинное детское творчество проявляется не тогда, когда ориентировка относится к 1-му типу (хаотичная, в ее основе пробы и ошибки). Ошибки, связанные с этим типом ориентировки, отнимают время и мало способствуют продуктивности мыслительной деятельности. Ориентировка по 2-му типу обычно является полной, построенной учителем и данной детям в готовом виде. В этом случае типовые, конкретно-частные задачи решаются быстро и правильно, но не происходит выделения существенных признаков и отношений объекта самим учащимся, не осознается и не обобщается способ решения однотипных задач. В связи с этим даже простое варьирование условий задачи заставляет ребенка воспринимать ее как новую и требует помощи со стороны учителя. При построении ориентировки, близкой к 3-му типу (когда даются основные знания, критерии оценок, ориентиры для правильного исполнения и соответствующий задачный материал), возможна действительно творческая деятельность учащихся на уроке.

Ориентировка может производиться как в умственном, так и в ином плане (словесном, графическом, материальном). Учителю легче зафиксировать ошибки в ориентировке в случае, когда она является графически представленной и максимально развернутой (при этом можно проследить все действия и операции, выполняемые учащимся в процессе анализа условий и решения задачи).

*Исполнение* может характеризоваться наличием попыток рационализации результативных действий (в направлении их сокращения), поиском нестандартных способов и приемов решения или тяготением к привычным, поэтому часто неэффективным или вообще неправильным способам решения или действиям, совершаемым по аналогии с ранее приносившими успех во внешне сходной ситуации. Проявления интеллектуальной пассивности, согласно Л.И. Божович (1968), могут быть отмечены у детей, потерявших учебную мотивацию. Такой ребенок легко прекращает работать с учебным материалом, если за ним нет контроля, а когда позволяют бездействовать, отказаться от продолжения решения задачи, воспринимает это с видимым облегчением, возможно, даже с радостью.

Форма исполнения может варьировать, быть как групповой, так и индивидуальной. При этом фронтальная работа с классом по сути не является коллективной, так как каждый ученик решает задачу сам и, как правило, не ориентируется на мнение соседа. В лучшем случае он стремится получить оценку и сравнивает свои учебные успехи со своими же (по принципу "каждый сам за себя").

Групповая форма представлена при традиционном обучении чаще всего работой в парах. Ценность ее не подвергается сомнению, поскольку ребенок должен так аргументировать свою позицию, способ решения задачи, чтобы это было понятно соседу. Непременным условием данной формы учебного взаимодействия является наличие общей (одинаковой по содержанию) ориентировки, общего контекста высказываний, иначе дети говорят на разных языках. Трудность такой работы связана с тем, что учащийся не всегда может логически правильно и последовательно мыслить и так же, как и взрослые, многое «подразумевает». Информация или способ, будучи свернутыми и взятыми в «готовом» виде, превращаются в закливание, а не в знание. Поэтому приходится подбирать в пары примерно равных по силам детей, иначе они либо говорят на «разных языках», либо диалог отсутствует вообще.

Наиболее сложной формой организации учебного взаимодействия является общение детей в рамках коллективно-распределенной формы. В этом случае организуются достаточно устойчивые ячейки-звенья, детей учат приемам учебного взаимодействия. Учитель поощряет активность каждого в такой микрогруппе. Безусловно, есть возможность доминирования, но группа может специально стимулировать активность слабоуспевающих. Эта форма учебной работы наиболее последовательно реализуется на уроках по системе В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

*Контроль* в данной схеме означает прежде всего наличие внимания со стороны учащихся к результатам своих действий. Пошаговый контроль

не обязательно свидетельствует об учебном благополучии ребенка. Часто он необходим на первых стадиях деятельности, когда еще нет достаточного количества учебных умений и навыков, возможны ошибки по невнимательности. Другой вариант пошагового контроля – контроль промежуточных стадий получения продукта – свидетельствует о том, что деятельность более освоена, что многие интеллектуальные операции начали сокращаться, свертываться, уходить во внутренний план (подразумеваться), но при необходимости они могут быть развернуты. Ребенок может в случае несовпадения получаемого «полуфабриката» с промежуточной целью восстановить подробно ход решения на пройденном этапе и найти ошибку.

*Оцениванию* качества учебной деятельности в традиционном обучении отводится довольно много места. Правда, по-настоящему оценивается лишь учебная работа, что не приносит удовлетворения учителям и усиливает невротизацию детей.

Чаще всего используются количественные данные (объем воспроизводимой информации, скоростные показатели исполнения, количество фактических ошибок). В нашей схеме предлагается производить оценивание иначе. Педагогу важно знать, что ребенок решает задачу как учебную. Это образует не только резерв учебного времени и создает положительное отношение к учебному предмету и к учебе в целом, но и свидетельствует о формировании такого центрального психического новообразования, как теоретическое мышление. По характеру оценивания можно сделать предположение о наличии или отсутствии рефлексии способа действия или решения. Если ребенок может объяснить не весь способ, а лишь отдельные действия или операции, то это соответствует эмпирическому мышлению. Назначение последнего – классифицировать признаки объектов по случайному основанию. Тем самым на этапе оценки можно фактически подвести итог всей деятельности или работе. Если способ собственной деятельности рассматривается как эффективный или как приведший к результату, но менее «красивый», нежели какой-то еще, если при оценивании ребенок аргументирует выбор средств решений как наиболее подходящий для решения задач именно такого вида, то он действительно учится, то есть творчески, в силу своих способностей овладевает учебным предметом. При использовании привычного способа решения и первых попавшихся средств без аргументации выбора можно говорить об учебной работе, и ничего иного не остается, как подсчитывать количество решенных задач или произносимых в минуту слов. Однако нет никаких гарантий, что если урок будет вести другой учитель, который предложит другие задачи, то у большинства учащихся не возникнут трудности в его понимании, а результаты учебной работы будут более низкими, чем при «своем» учителе.

## Психологический анализ деятельности учащегося на уроке

Анализ деятельности учащегося на уроке производится с целью выявления уровня сформированности содержания учебной деятельности. Уточняются такие важные ее характеристики, как мотивация, произвольность, наличие контроля и оценки, а не только уровень освоенности результативных действий.

Структурный анализ деятельности учащегося на уроке можно представить следующим образом:

| Оцениваемые компоненты   | Оценка |   |
|--|--------|---|
|  | +      | - |
| 1. Мотивация:  |        |   |
| 1) мотивация успехом (индивидуального характера)                           |        |   |
| 2) мотивация общей неудачей  |        |   |
| 2. Принятие учебной задачи:  |        |   |
| 1) правильность  |        |   |
| 2) сохранение  |        |   |
| 3) соскальзывание на другую  |        |   |
| 4) утеря задачи  |        |   |
| 3. Отношение к постановке задачи:  |        |   |
| 1) на интеллектуальном уровне (как к конкретно-частной или учебной задаче) |        |   |
| 2) на эмоциональном уровне (с интересом или без интереса)                  |        |   |
| 4. Выполняемые действия:   |        |   |
| 1) предварительный анализ текста с целью выделения сущности                |        |   |
| 2) ориентировка на внешние, яркие, «сильные» признаки                      |        |   |
| 3) соотнесение выполняемых действий и операций с условиями                 |        |   |
| 5. Контроль:   |        |   |
| 1) пошаговый   |        |   |
| 2) итоговый  |        |   |
| 3) продукта  |        |   |
| 4) способа   |        |   |
| 5) средств   |        |   |
| 6. Отношение к оказываемой помощи:   |        |   |
| 1) запрашивает ее самостоятельно   |        |   |
| 2) не принимает помощь   |        |   |
| 3) на каком уровне принимает помощь  |        |   |
| 7. Темп:   |        |   |
| 1) общий   |        |   |
| 2) отдельных операций  |        |   |
| 8. План, в котором выполняется деятельность:                               |        |   |
| 1) умственный  |        |   |
| 2) словесный   |        |   |
| 3) графический   |        |   |
| 4) материальный  |        |   |
| 9. Оценка:   |        |   |
| 1) оценка эффективности способа  |        |   |
| 2) поиск других вариантов решения  |        |   |
| 3) отсутствие оценки или подгонка решения под «ответ», шаблон              |        |   |
| <b>ВЫВОД О СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>                       |        |   |



На первом месте данной схемы анализа находится *мотивация*. Надо помнить, что уже в первые дни обучения школьного типа внешняя мотивация может быть ребенком утрачена. Какая мотивация будет создаваться взамен, зависит от целого комплекса обстоятельств. На уроке можно выявить наличие познавательной содержательной мотивации учения, если будут проявляться познавательные мотивы. Возможна и мотивация избегания, проявления интеллектуальной пассивности. В первом классе бывают моменты, когда попытка вступить в диалог с учителем связана у ребенка с мотивацией общения, а не учения.

Предлагается также различать мотивирование учащегося успехом в выполнении какого-либо задания или общей неудачей (когда новую задачу не может решить ни один, даже самый сильный, учащийся). При недостаточном внимании к этому фактору учения собственно мотивационный этап может и не выделяться. В этом случае предстоит разобраться, мотивирует ли ребенка сам процесс учения (в начальной школе это возможно).

Легко фиксируется факт *принятия учеником задачи*, на основе которого можно судить о наличии правильной или неправильной ориентировки. В последнем случае трудно удерживать задачу: ребенок соскальзывает на другую, теряет первоначальную и вообще прекращает деятельность.

*Отношение к задаче* как к конкретно-частной или учебной свидетельствует о многом. Во-первых, можно составить представление о типе мышления (эмпирическом и теоретическом). Во-вторых, можно зафиксировать проявление познавательных мотивов («сдвиг мотива на цель», когда решение трудной задачи не только вызывает интеллектуальные эмоции, но и формирует, по определению В.В. Давыдова, теоретическое отношение к действительности, то есть закрепляет приемы и способы научного мышления). Открывая новое, формулируя выводы и правила, ребенок чувствует себя умным, успешным, а значит, решаются многие проблемы детской жизнедеятельности.

*Характеристика исполнения* должна включать оценку основных действий и операций. Необходимо обратить внимание на наличие действия предварительного анализа, поскольку от характера его выполнения зависит принятие задачи как учебной или конкретно-частной. Если ребенок не выделяет существенные признаки объекта, а использует первые попавшиеся, и прежде всего яркие, внешние, уводящие от правильного поиска, то

обычно все последующие шаги направлены на установление сходства с решением уже встречавшихся задач и (или) простую подгонку под ответ. Очень важно также и то, соотносит ли он результаты промежуточных действий с условиями задачи, производит ли «анализ через синтез», то есть выделяет ли в ходе анализа условий и признаков сущность более высокого порядка (или уровня обобщенности), или же использует случайный набор действий.

В итоге можно сделать вывод о характере учебного действия *контроля*. Чаще всего можно зафиксировать проявления итогового контроля. Иногда – контроль пошаговый, когда ребенок рефлексивует отдельные учебные действия, соотнося их результаты с промежуточными целями. Очень редко производится контроль средств решения. Что касается графических средств (графических моделей), то им при традиционном обучении уделяется крайне мало внимания. Они даются детям в готовом виде и поэтому не рассматриваются как подлинные психологические орудия деятельности.

Обучение должно вестись с опорой на зону ближайшего развития. Определить ее глубину можно по *характеру запрашиваемой* ребенком *помощи*. Если ребенок ее не просит, то это не свидетельствует о его интеллектуальной пассивности, а может быть связано с личностными особенностями или с тем уровнем общения, который задается учителем. Нецелесообразно делать вывод о глубине зоны ближайшего развития конкретного школьника на основе анализа одного какого-то урока.

*Темп* отдельных операций и общий темп учебной работы может зависеть как от индивидуально-типологических свойств ребенка (типа высшей нервной деятельности), так и от уровня освоенности им учебных действий. Хорошая полная ориентировка (близкая к 3-му типу) обычно заметно повышает темп без снижения продуктивности деятельности. Хаотичная ориентировка приводит к тому, что и высокий темп не гарантирует выполнения учебных действий качественно и в срок.

*План*, в котором выполняется деятельность, связан не только и не столько с преобладающим типом восприятия, сколько с освоенностью учебных действий. Тем не менее следует фиксировать, пользуется ли ребенок знаково-символическими средствами или выполняет все «в уме» и т.д.

Действие *оценки* может и не проявиться на конкретном уроке. Целесообразно после окончания урока расспросить ребенка о том, почему он использовал тот или иной способ решения, есть ли, по его мнению, еще какой-нибудь способ, способы «красивые» и «некрасивые» и т. д. Это не только позволяет сделать заключение о наличии рефлексии способа действия (что проявляется практически на каждом из отмеченных выше этапов анализа), но побуждает задавать вопросы относительно отношения к учению, любимых предметов (избирательности), уточнить качественные особенности психических процессов.

Следует стремиться к максимальной объективности наблюдения и не давать открытого однозначного прогноза в отношении учебных перспектив ребенка. Как отмечают психологи, эффект Розенталя (заметное повышение учебных успехов ребенка, о котором учителем был получен позитивный прогноз авторитетного, референтного лица) в нашей школе практически не срабатывает. Зато есть основания беспокоиться о душевном комфорте ребенка, о котором будет распространена не слишком положительная информация. Это может привести к попытке объяснить низкие показатели успеваемости невысокой обучаемостью, закрепить представление о нем, как о недостаточно способном, содействовать возникновению школьных неврозов.

В идеальном варианте школьный психолог должен последовательно перепроверить уровень сформированности учебной деятельности по той же самой схеме в условиях естественного эксперимента, не устанавливая существенных временных ограничений, обязательно варьируя задания, предлагая ребенку дозируемую или нормируемую помощь и т. д.

### **Психологический анализ деятельности учителя**

Деятельность, осуществляемая учителем, сложна и многогранна. На основе анализа уроков у его коллег складывается представление о нем как о профессионале. Не пытаясь «объять необъятное», учитель должен проводить урок «здесь и теперь». Как целое возникает из частей, так и педагогическое мастерство должно сказываться на каждом конкретном уроке.

Функциональный анализ деятельности учителя на уроке складывается из следующих составных частей:

| Оцениваемые качества деятельности  | Оценка |   |
|--|--------|---|
|  | +      | - |
| 1. Создание учебной мотивации:   |        |   |
| 1) ситуативное   |        |   |
| 2) целенаправленное  |        |   |
| 3) внешние мотивы  |        |   |
| 4) внутренние мотивы   |        |   |
| 5) редукция мотивов  |        |   |
| 2. Целеполагание:  |        |   |
| 1) способ определения целей:   |        |   |
| а) декларируются учителем  |        |   |
| б) определяются в ходе учебного диалога                                  |        |   |
| в) формулируются учащимися   |        |   |
| г) не выделяются специально и не сообщаются                              |        |   |
| 2) тип целей:  |        |   |
| а) четкие, достижимые  |        |   |
| б) глобальные  |        |   |
| в) учитывающие «сдвиг мотива на цель»                                    |        |   |
| г) не проверяемые  |        |   |
| 3. Предмет деятельности:   |        |   |
| 1) степень новизны   |        |   |
| а) новый   |        |   |
| б) частично изученный  |        |   |
| в) воспроизводимый повторно  |        |   |
| 2) характер использования:   |        |   |
| а) требующий репродуктивной деятельности                                 |        |   |
| б) требующий организации исследовательской деятельности                  |        |   |
| 3) объем:  |        |   |
| а) целостный, систематизированный  |        |   |
| б) с «размытыми» границами   |        |   |
| в) не полный   |        |   |
| 4. Средства:   |        |   |
| 1) задаются декларативно учителем  |        |   |
| 2) отбираются в результате учебного диалога                              |        |   |
| 3) самостоятельно выбираются учащимися на основе анализа ситуации задачи |        |   |
| 4) избираются случайно и не аргументируются                              |        |   |
| 5. Условия:  |        |   |
| 1) уровень обобщения:  |        |   |
| а) научные знания  |        |   |
| б) представления и эмпирические понятия                                  |        |   |
| 2) уровень организации:  |        |   |
| а) систематизированные знания  |        |   |
| б) хаотичные, бессистемные знания  |        |   |
| 3) уровень освоенности умений и навыков:                                 |        |   |
| а) полноценные общие учебные умения и навыки                             |        |   |
| б) фрагментарные общие учебные умения и навыки                           |        |   |
| 6. Результат (продукт):  |        |   |
| 1) прямой:   |        |   |
| а) осуществление поставленной цели                                       |        |   |
| б) неосуществление поставленной цели                                     |        |   |
| 2) побочный:   |        |   |
| а) наличие стойкого познавательного интереса                             |        |   |
| б) отсутствие стойкого познавательного интереса                          |        |   |
| <b>ВЫВОД О КАЧЕСТВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ:</b>                   |        |   |

Примечание:

Критерии оценки качества деятельности учителя начальной школы разработаны в соответствии с концептуальными положениями теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова:

1. Поскольку основным методом исследования выступает педагогическое наблюдение, то наиболее корректной формой фиксации компонентов данной деятельности являются педагогические действия. Они фиксируются в графе «оценка» знаками «+» или «-». Эти формы оценки действий были предложены П.Я. Гальпериным, и их использование позволяет в процессе педагогической рефлексии уточнить понимание учителем целесообразности действий (в случае, если он даст обоснование того, что не выполненное им педагогическое действие в конкретной ситуации было нецелесообразным, «-» может быть преобразован в «+»).
2. Удовлетворительным является уровень, при котором сумма баллов составляет половину от максимальной (33) + 1 балл, т.е. не менее 17. Хороший уровень соответствует 22 – 27 баллам. Отличный – выше 27 баллов.

Анализ деятельности учителя на уроке должен преследовать цель установления системы условий, содействующих формированию полноценного содержания учебной деятельности учащихся. В этой связи все воспитательные воздействия учителя могут быть оценены как эффективные и неэффективные, способствующие или препятствующие развитию детской самодеятельности, понимаемой как саморегуляция, самоуправление и самоконтроль учебной деятельности.

Деятельность учителя на уроке – это деятельность для учащихся. Он должен максимальным образом содействовать продвижению всех и каждого в своем учебном предмете. Любое технологическое новшество поэтому оценивается как эффективное или уместное лишь после содержательного анализа результатов его введения в технологию урока.

Непременным и обязательным компонентом организации деятельности учащихся на уроке выступает создание учителем условий для содержательной *учебной мотивации*. К сожалению, имеется вероятность редукции мотивов (подмены содержания), чаще всего неосознанной учителем, когда исходя из благих побуждений он использует мотивацию принуждения, по-

лагая, что это и есть педагогическая требовательность. В результате у части детей начинают преобладать мотивы избегания деятельности (они не поднимают руки, не участвуют в коллективном обсуждении, повторяют сказанное учителем или сильным учеником без осмысления). Наиболее известные приемы создания учебной мотивации – это проблемная ситуация, драматизация, положительное эмоциональное подкрепление, поощрение познавательной активности ребенка. Мотивы связываются с *целью* или системой (иерархией) целей, поэтому обычно говорят об иерархии (соподчинении) мотивов. Если мотив понимается как потребность плюс способ ее удовлетворения и соотносится с собственно деятельностью, то цель соотносится с действиями. Это «образ потребного будущего», по Н.А. Бернштейну, представление о будущем результате деятельности до начала ее выполнения. Чем это представление детальнее, чем оно полнее и осознаннее на первых этапах деятельности, тем эффективнее действует ребенок. Если речь идет о «сдвиге мотива на цель», когда учащиеся настолько втянулись в работу, что учитель может и не подчеркивать специально значимость предстоящей или уже выполняемой работы, то все равно имеются внешние проявления, свидетельствующие о наличии познавательного интереса, а не страха перед учителем.

*Предмет* деятельности согласуется с целью. Предмет – это определённая сфера реальности, исследуемая при помощи соответствующих средств и методов. В конце урока необходимо сделать для себя заключение о том, насколько правильно предмет был задан системой знаний и средств интеллектуальной деятельности, введенных учителем в связи с целью урока. Нужно отметить точное или неточное соответствие предмета и цели, предмета, методов и средств, использованных учителем на уроке. Цели и задачи на урок могут выходить за рамки предмета или быть уже его возможностями. Форма их постановки учителем дает информацию о его педагогическом стиле.

В практике преподавания *средства* деятельности чаще всего декларируются учителем без особых пояснений или выбираются учащимися фактически случайно. В связи с этим использование активных методов и приемов обучения вовсе не обязательно вызовет положительный эффект, если ребенку не даны средства анализа задачи и не формируется теоретическое отношение к действительности, если его не учат приемам анализа и

обобщения, не формируют полноценное содержание учебной деятельности на уроке.

Важно объективно рассмотреть *условия* (как необходимые и достаточные), то есть базу знаний, умений и навыков, способов ориентировки, исполнения, контроля, оценки, позволяющую превращать учебную деятельность в действительно творческую, а не имитирующую творчество.

Если оценка качества прямого *продукта* не столь трудна можно так или иначе зафиксировать хотя бы по количественным показателям степень совпадения провозглашенной или выведенной совместно с учащимися цели урока с результатом (объем знаний, качество умений и навыков), то побочный продукт – отношение детей к уроку и конкретному учебному предмету или виду деятельности – должен быть оценен на основе суммы наблюдений. На основе анализа хода одного урока категорично заявлять о его отсутствии, то есть отсутствии развивающего эффекта, нельзя. Тем не менее, отсутствие познавательного интереса, позитивного эмоционального настроения у большинства учащихся в течение продолжительных отрезков учебного времени должно оцениваться как следствие недостаточного внимания со стороны учителя к какому-то компоненту учебной деятельности или пренебрежительного отношения к педагогической технологии.

В обязательном порядке необходимо ознакомиться с мнением самого учителя о посещенном Вами уроке, задать вопросы по схеме его деятельности, чтобы уточнить данные своих наблюдений и сделать более обоснованные выводы о психологической подготовленности педагога к роли организатора детской самодеятельности.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Вопрос о профессиональной компетентности учителя возникает в школе довольно часто, и не обязательно это связано с сомнением кого-либо в ее наличии. Проводимая в школах и ИУУ аттестация в соответствии с изменением категории в ЕТС и дифференцированной оплатой труда требует выделения критериев такой компетентности.

То же самое можно сказать и применительно к ситуации расстановки кадров, в случае перехода на административную работу учителя-предметника. Следующая ситуация – оценка работы молодых, начинающих учителей как в школе, так и в ходе конкурсов «Учитель года», где тоже требуется анализ профессиональной компетентности. В педагогическом вузе также желательно показать студентам перспективу их профессионального развития как будущих учителей.

Нужны критерии для сопоставления эффективности, результативности учительского труда, объективная оценка которого способствует оздоровлению психологического микроклимата в педагогическом коллективе, предупреждает конфликты.

При анализе труда учителя психологи используют три базовые категории отечественной психологии – *личность, деятельность, общение*.

Личность учителя является стержневым фактором труда, определяющим профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. Но и две другие составляющие активно влияют на личность и в разных ситуациях могут выступать как следствием, так и условием личностного развития учителя.

Упрощенно можно сказать, что педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя; педагогическое общение – атмосфера этого труда; личность – это прежде всего ценностные ориентации, идеалы и внутренние смыслы работы учителя. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех трех сторон.

Осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализации личности составляет процесс труда учителя, составными элементами которого являются также *обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость)* школьников.

А.К. Маркова (1993) в каждой из сторон труда учителя выделяет четыре блока профессиональной компетентности:



1) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

2) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

3) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые его профессией;

4) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Эти качества составляют психологические предпосылки (без них трудно работать), а также и новообразования труда учителя (они сами развиваются и обогащаются в процессе работы).

Знания и умения как объективные характеристики труда учителя, а также позиции и личностные особенности как субъективные характеристики в их единстве можно назвать «психологическим модулем» профессии учителя.

По мнению А.К. Марковой, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (пять блоков профессиональной компетентности). Компетентность учителя определяется также соотношением в его труде профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой.

***Основные функции субъекта педагогической деятельности.*** В психолого-педагогической литературе часто осуждается функционализм, обедняющий характеристику личности. Признавая, что педагогическая деятельность не может быть сведена к группе функций, нельзя не признать и то, что степень профессиональной пригодности учителя во многом зависит от качества их выполнения.

В большинстве исследований выделяют такие функции, как конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая. *Конструктивная функция* обеспечивает а) отбор содержания учебного предмета, который должен быть усвоен учащимися; б) проектирование деятельности учащихся по усвоению его содержания; в) проектирование учителем своего поведения и деятельности в процессе взаимодействия с учащимися. *Организаторская функция* реализуется в организации а) сообщаемой учащимся информации; б) различных видов деятельности

учащихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. *Коммуникативная функция* выражается в установлении правильных взаимоотношений с учащимися, учителями и администрацией школы. *Гностическая функция* предусматривает изучение а) содержания и способов воздействия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей; в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

В разных исследованиях эти функции толкуются по-разному, но все они так или иначе определяют профессиональную компетентность учителя.

***Педагогические умения.*** В современной отечественной психолого-педагогической литературе выделяют от 5 до 9 групп таких умений.

*1-я группа* связана с постановкой педагогических задач, их варьированием и решением в условиях нестабильной среды. При этом особую ценность имеют гибкость реагирования и умение с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций. Они делают учебно-воспитательный процесс прогнозируемым и управляемым.

*2-я группа* умений связана с «вечными» вопросами педагогики: чему учить, кого учить и как учить.

Отвечая на первый вопрос, можно сосредоточиться на умении учителя преобразовывать учебный предмет согласно уровню развития соответствующей науки, а также методики ее преподавания. Это умение относится к содержательной, когнитивной стороне его деятельности.

Второй вопрос требует постоянного изучения личности ученика – это условие гуманизации учебного взаимодействия. Умение получать и оперативно использовать информацию о возрастных и индивидуальных особенностях психики ученика помогает избегать педагогических ошибок и давать достоверный прогноз в отношении школьной судьбы как конкретной личности, так и целого класса.

Третий вопрос является общим для психологии, педагогики и частных методик. Речь при этом идет об оптимальном сочетании педагогических приемов, методов и средств решения педагогических задач.

*3-я группа* умений связана с общей психологической культурой педагогического труда. Эти умения входят в НОТ учителя (умение анализировать и обобщать результаты своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, строить планы своей деятельности, регистрировать ее результаты и т. д.).

*4-я группа* умений направлена на обеспечение психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению (раскрытие «ролевого веера»).

*5-я группа* умений относится к коммуникативной сфере. Учитель обязан общаться на средних и высоких уровнях, не опускаясь до низких – манипулятивного и примитивного, в терминологии А. Б. Добровича (1987).

*6-я группа* умений связана с удержанием профессиональной позиции педагога, осознающего реальную значимость своей профессии и способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общественной ценности. Они касаются психической саморегуляции в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере.

*7-я группа* умений соотносится с перспективами личности самого педагога. Они способствуют самоактуализации личности педагога (А. Маслоу).

*8-я группа* умений ориентирована на управление процессом формирования учебной деятельности в условиях индивидуального и группового обучения (активность ориентировки, количество дозируемой помощи для определения глубины зоны ближайшего развития, индивидуализация и дифференциация).

*9-я группа* умений характеризует учителя как воспитателя (его умения распознавать согласованность нравственных норм и убеждений школьника, стимулировать нравственное поведение, способствовать снятию тревожности, поддерживать правильное ролевое взаимодействие учащихся на уроке и во внеурочной деятельности и др.).

Педагогические умения соотносятся с профессионально-педагогической позицией учителя. В разных плоскостях этой деятельности могут проявляться разные позиции: субъекта информации, предметника, методиста, исследователя, организатора деятельности обучающихся.

В заключение можно отметить, что профессионально-педагогическая позиция определяет те или иные умения и, наоборот, педагогические умения «вырисовывают» «психологический портрет» личности учителя-воспитателя.

**Требования к личности учителя.** Требования к личности учителя формулируются по-разному – в зависимости от различных сторон образовательного процесса. Если у учащихся и их родителей они выражаются в форме обобщенных ожиданий, то у ученых и руководителей системы образования они чаще всего выражены на уровне предписаний. По сути,

личность описывается как система функций или умений, градации которых учитываются при проведении профессиональных конкурсов «Педагог года» и аттестации на очередную категорию.

В частности, Е.А. Климов (1993), характеризуя личность и деятельность современного учителя, перечисляет следующие качества: 1) умение руководить, учить, воспитывать, осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей; 2) умение слушать и выслушивать; 3) широкий кругозор; 4) речевую (коммуникативную) культуру; 5) душеведческую направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту; 6) проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек может стать лучше; 7) способность сопереживания; 8) наблюдательность; 9) глубокую и оптимистическую убежденность в правильности идеи служения народу в целом; 10) решение нестандартных ситуаций; 11) высокую степень саморегуляции.

В качестве противопоказаний к педагогическому труду Е.А. Климов перечисляет: а) невыразительную речь и дефекты речи; б) замкнутость, погруженность в себя, необщительность; в) выраженные физические недостатки; г) нерасторопность, излишнюю медлительность; д) равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку.

В педагогической публицистике даются разнообразные описания черт личности современного педагога, которые в самом общем виде можно свести к понятию «творческая личность». Это действительно является ключом к пониманию специфики профессии. Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев отмечал, что творческого учителя и творческого ученика объединяет и связывает потребность самообразования и развития. Наряду со «специальными» учительскими умственными свойствами, в качестве необходимых он называл «личностные», то есть нравственно волевые качества, относя к последним беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержку, самокритичность, подлинную любовь к детям. Последняя не тождественна любви к профессии. Можно очень любить детей и в то же время не быть расположенным к учительской деятельности. К сожалению, встречаются учителя, о которых говорят, что они «не любят детей».

Таким образом, к числу личностных свойств учителя в первую очередь следует отнести, как это ни режет слух, профессиональную любовь к детям. Она проявляется прежде всего в нравственном поведении по отношению к человеку, который во многом зависим от педагога. К числу личностных качеств учителя П.Ф. Каптерев относил целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, остроумие, а также ораторские способности и артистичность натуры. Особенно важной личностной чертой является эмпатия, выражающаяся в понимании психического состояния учеников, сопереживании и потребности в социальном взаимодействии. Всеми исследователями придается исключительное значение «педагогическому такту», в котором проявляются общая культура и профессионализм учителя.

В настоящее время исследования личностных особенностей учителя весьма существенным образом продвинулись (например, Л.М. Митиной обсуждаются свыше пятидесяти таких качеств), все они так или иначе связаны с направленностью личности педагога. В общей психологии направленность понимается как система доминирующих мотивов личности. Н.В. Кузьмина (1990) считает важнейшим условием позитивного развития педагога личностную направленность (не путать с эгоистической). При этом в зависимости от стратегии деятельности возможны три типа направленности: истинно педагогическая; формально педагогическая и ложно педагогическая. Основным мотивом истинно педагогической направленности является обнаруженный у 85 % испытуемых – студентов педагогических специальностей интерес к педагогической деятельности, когда педагог не мыслит себя без школы.

Особую роль в личностной характеристике педагога играет профессиональное самосознание. В его структуру включают осознание правил, модели педагогической профессии, концепции учительского труда; идентификацию себя на личностном уровне и стремление к эталону; адекватную самооценку, содержащую знание о своих возможностях в педагогической деятельности и эмоциональный аспект ее осуществления. В качестве важного фактора профессионального успеха отмечают также позитивную Я-концепцию учителя.

Еще К.Д. Ушинский считал, что личность учителя – понятие развивающееся: учитель живет до тех пор, пока самосовершенствуется. Как только он перестает учиться, останавливается в развитии, в нем умирает Учитель. На этих позициях стоят все прогрессивные педагоги и психологи.

Именно постоянное стремление к саморазвитию и желание делиться своим творческим потенциалом с другими, прежде всего со своими учениками, характеризует творческую личность учителя в практике современной школы.

**Педагогические способности.** Студентов, идущих на первую педагогическую практику, обычно мучают сомнения, имеются ли у них педагогические способности.

В педагогической психологии этот вид способностей рассматривается как специфическая форма чувствительности субъекта к объекту, процессу и результатам собственной деятельности и, главное, к учащемуся как субъекту общения, познания и труда.

Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивный и проективный.

*Перцептивно-рефлексивные способности* включают три вида чувствительности: 1) чувство объекта, 2) чувство меры или такта, 3) чувство причастности.

Второй уровень представляют *проективные способности*, необходимые при создании новых технологий обучения. Он включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Отсутствие какой-либо из перечисленных способностей трактуется как конкретная форма неспособности. Каково же специфическое выражение каждой из них?

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении педагогической технологией. Они также обеспечивают учителю накопление информации об учениках и своей деятельности. Проектировочные способности выражаются в качестве планирования педагогической деятельности, в умении представить ее как систему заданий – задач возрастающей сложности. Конструктивные способности проявляются в создании атмосферы делового сотрудничества между участниками процесса обучения. Коммуникативные способности выражаются в создании педагогически целесообразных отношений. Н.В. Кузьмина отмечает значение четырех факторов, влияющих на уровень развития коммуникативных способностей: 1) способность к идентификации; 2) чувствительность к индивидуальным особенностям учащихся; 3) хорошо развитую интуицию; 4) суггестивные свойства (умение оказывать внушающее воздействие).

Проблема педагогических способностей по-прежнему является дискуссионной. Так, Н.А. Аминов (1994) в отличие от Н.В. Кузьминой, выде-

ляющей в качестве основания своей классификации педагогических способностей чувствительность, предлагает в качестве основы рассматривать успешность.

Для выявления степени выраженности педагогических способностей в современной психологической диагностике используются как личностные тесты, так и тесты способностей. Важно не забывать, что способности реализуются в деятельности и не могут появиться в «полном наборе» до начала профессиональных занятий. В лучшем случае при выполнении студентами соответствующего диагностического исследования в ходе педагогической практики можно более определенно говорить о склонности к педагогической профессии у учащихся старших классов.

В последнее время проводятся исследования способностей педагогов, работающих с различными возрастными группами, включая дошкольников и студентов (В.С. Собкина, В.Я. Ляудис и другие).

Главное, что должны помнить студенты, – не следует воспринимать педагогические затруднения как знак неспособности к учительскому труду. Способности развиваются в систематической творческой деятельности, то есть они не проявятся спонтанно, если не трудиться. Надо следовать известной поэтической сентенции: «Не позволяй душе лениться...»

Способности к деятельности проверяются как в стандартных, так и во «внештатных» ситуациях. Наиболее показателен в этом плане педагогический конфликт.

Каждый учитель хочет, чтобы в его классе был благоприятный психологический климат, но добивается его создания различными путями. Одним из ключевых признаков подобного климата выступает способность членов группы продуктивно разрешать сложные, в том числе и конфликтные, ситуации. В то же время конфликт – это не обязательно катастрофа. Его наличие – показатель нормального развития межличностных отношений.

Конфликт – это трудноразрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными состояниями. Каковы же его типичные проявления?

В конфликтной ситуации внимание участников переключается с полезной деятельности на разбирательство; растет психическая напряженность, что в свою очередь, приводит к необъективности взаимных оценок конфликтующих сторон. В таких ситуациях близкие друзья становятся врагами: у них снижается эмпатия, сопереживание, сочувствие.

Чаще всего в педагогической практике причинами межличностных конфликтов являются личностные качества общающихся: нетерпимость к недостаткам других, подозрительность, агрессивность, скрытый рационализм, склонность всегда настоять на своем, категоричность суждений, пристрастие к обвинению партнера и др. Такие качества позволяют считать некоторых людей «конфликторасположенными». Нетерпимость к недостаткам обычно проявляется в стремлении подчеркнуть свое превосходство, принизить достоинство другого, акцентировать внимание на его недостатках. Таких людей отличает вечное недовольство, критиканство, повышенный обвинительный тон в общении.

Педагоги такого типа, сами являясь источником конфликтов с детьми, обычно их лишь усугубляют, поскольку педагогического такта у них тем более нет. Подозрительные и недоверчивые педагоги склонны во всех неудачах винить своих учащихся. Их настрой передается детям, которые тоже начинают предъявлять учителю претензии (им плохо объяснили, они ничего не слышали о собрании и т. д.). Иногда не личностные качества учителя являются источником конфликта, а его неумение включиться в общение или стремление к поспешным выводам или оценкам.

В итоге частых затяжных конфликтов может возникать такое явление, как психологическое отчуждение (когда стороны устали бороться и потеряли надежду достичь взаимного согласия). Постепенно стороны привыкают к дефектным отношениям и не пытаются искать пути сближения. Человек с высокой культурой общения, как правило, даже в сложных ситуациях стремится к улучшению отношений.

Что же надо знать педагогу о конфликте?

В любом конфликте выделяют следующие элементы: 1) стороны (участники), 2) условия протекания, 3) образы конфликтной ситуации, 4) возможные действия участников, 5) исходы конфликтных действий. Кратко охарактеризуем эти элементы.

Различают три типа *сторон конфликта*: 1) личность – личность, 2) личность – группа, 3) группа – группа. Конфронтация между ними возможна по поводу своих потребностей, мотивов, целей, ценностей и установок каждой из сторон.

*Условия протекания конфликта* могут быть:

1) пространственно-временные (место осуществления противоречия и время, в течение которого оно длится);



2) социально-психологические (климат в конфликтующей группе, тип и уровень взаимодействия, степень конфронтации и состояние участников конфликта);

3) социальные (вовлеченность в противоречие интересов различных социальных групп: семейных, клановых, профессиональных, этнических, национальных, половых и др.).

*Образы конфликтной ситуации* включают представления участников противоречия: 1) о себе (своих потребностях, возможностях, целях, ценностях), 2) о противоположной стороне, 3) о среде и условиях, в которых протекает конфликт.

Необходимость анализа конфликтных ситуаций определяется двумя важными обстоятельствами. Во-первых, именно образы, а не реальность противоречия обуславливают конфликтное поведение. Во-вторых, существует такое реальное эффективное средство разрешения конфликта, как изменение этих образов, которое осуществляется посредством внешнего воздействия на участников конфликта.

При рассмотрении *возможных действий участников конфликта* учителю целесообразно принимать во внимание: 1) их характер (наступательный, оборонительный, нейтральный); 2) степень активности (активные – пассивные, иницирующие – ответные); 3) их направленность (на оппонента, на самого себя, на третьих лиц).

*Исходы конфликтных действий* таковы: 1) полное или частичное подчинение другого, 2) компромисс, 3) прерывание конфликтных действий, 4) интеграция.

Возможно описание конфликта с точки зрения достижения с его помощью превосходства над партнером, или подчинения ему, или достижения относительного равновесия. В этом случае выделяют четыре основные стадии: 1) возникновение объективной конфликтной ситуации; 2) ее осознание (адекватное, неадекватное, непонятый конфликт, ложный конфликт); 3) переход к конфликтному поведению, то есть к действиям, направленным на блокирование достижений противоположной стороны, ее стремлений и целей; 4) разрешение конфликта (полное на объективном уровне, частичное на объективном уровне, полное на субъективном уровне и частичное на субъективном уровне).

Педагогу приходится иметь дело как с открытыми, так и со скрытыми конфликтами. Довольно часто он вынужден играть роль «третьей стороны». Молодому педагогу можно порекомендовать два основных прави-

ла поведения в ситуации, когда обе конфликтующие стороны пытаются включить его в разбирательство.

Во-первых, нельзя отстраняться, демонстрируя свое неуважительное или безразличное отношение к спорщикам и к конфликтной ситуации в целом. Во-вторых, нужно стремиться получить максимально полную и достоверную информацию о всех сторонах конфликта. Довольно часто педагог пытается разрешить конфликт после того, как он по сути исчерпал себя и его бывшие участники лишь «демонстрируют чувство обиды».

Особенно конфликторасположенными считаются подростковые классы. В общении с «тинейджерами» следует избегать ситуаций, в которых слова или действия учителя могут быть оценены как повод к развязыванию конфликта с классом. Отмечают следующие факторы, способствующие и предшествующие активной фазе конфликта:

- употребление бранных слов, необоснованных обобщений, унижающих партнера;
- выяснение обстоятельств, мотивов, чувств, напоминающее «допрос с пристрастием»;
- выражение сочувствия, утешения, поддержки, но с элементами соревновательности («вот у меня...»);
- довольно категоричный уход от проблемы;
- указание, команда, приказ, то есть обозначение власти над другим человеком;
- совет-поучение, которым реально нельзя воспользоваться;
- угроза, предупреждение, вызывающие обиду, враждебность, чувство зависимости;
- нравоучение,
- аргументация, построенная на собственной логике без учета логики партнера;
- категоричность суждения, критики, несогласия, обвинения;
- похвала с подтекстом;
- интерпретация мотивов поведения, прогнозирование развития событий, которое не всегда приятно собеседнику;
- шутка не впопад (и другие проявления бестактности).

Дети очень чутко реагируют на несовпадение вербальных и невербальных реакций партнера (если произносится одно, а каналы невербального общения свидетельствуют о другом).

Необходимо учиться контролировать свое поведение в конфликтной ситуации. Решений всегда может быть несколько. Не надо сбрасывать со счетов то, что люди склонны придерживаться решений, в выработке которых они участвуют. Не надо скрывать свои мысли, скорее, надо опасаться неясностей, ложных или скрытых предположений, так как они могут завести в тупик.

При разрешении конфликта важно правильно определить технику общения. Даже в сложных обстоятельствах не следует прибегать к обвинениям. Способы восстановления достоинства должны быть взаимоприемлемыми. Надо выслушать все аргументы партнера, дать ему «выговориться», взвесить, насколько справедливы претензии, и только после этого прояснить свои позиции, указав на возможные пути к сближению.

Иногда примирению может способствовать метод убеждения, который помогает осознать нецелесообразность средств и форм, использованных конфликтующими сторонами в активной фазе конфликта. Важно учитывать фактор времени. Надо не просто «достучаться» до сознания другого, важно, чтобы он смог «остыть» и в более спокойных обстоятельствах «переварить» все, что рекомендовалось ему принять к сведению или исполнению. Главное – продемонстрировать человеку свою готовность выслушать его и в следующий раз удерживать его от импульсивных, продиктованных чувством обиды поступков. Не случайно, к примеру, в армии Германии подчиненный имеет право подавать жалобу на своего командира лишь на следующий день, что соответствует русской пословице: «Утро вечера мудренее».

Молодым учителям рекомендуют следующую схему работы по разрешению конфликта:

- 1) установить основных участников;
- 2) разграничить повод конфликта и его причины;
- 3) оценить причины разногласий (какие ценности и каким образом затронуты в конфликте);
- 4) проанализировать предшествующие взаимоотношения участников конфликта;
- 5) определить возможный набор методов и приемов, применение которых может способствовать преодолению конфликта.

Подобная схема позволяет рассматривать конфликт как педагогическую задачу и решать ее по схеме задачи (когда выделяется известное, неизвестное и искомое, которое не всегда совпадает с неизвестным; когда уточняются цели конфликтующих сторон, их мотивация, средства ведения спора и уже потом планируется позитивная работа).

И последнее. Нельзя игнорировать начавшийся конфликт, однако надо помнить, что он достоин внимания, но не развития.

## **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ**

Психологов довольно часто включают в состав аттестационных комиссий. Не будучи специалистами в области преподавания конкретных учебных дисциплин, они, тем не менее, своими высказываниями и оценочными суждениями существенным образом могут повлиять на решение подобных комиссий, выносимое в отношении качества профессиональной деятельности аттестуемого педагога или степени обученности конкретного класса.

В современной отечественной школе можно встретить различные педагогические технологии учения, что создает психологу массу затруднений в оценивании качества обучения. Чтобы не оказаться в изоляции в педагогическом коллективе, в процессе оценивания и обсуждения результатов своих наблюдений психолог должен использовать понятные учителям и родителям критерии. Как советовал П.Я. Гальперин, эти критерии должны быть максимально простыми и исключать всякую двусмысленность в трактовке результатов (ученик решил или не решил задачу, программа в компьютере работает или не работает, учитель провел или не провел объяснение домашнего задания, комментировал или не комментировал выставляемые отметки и т.д.).

Рационально применять различные схемы для оценки результативности так называемого традиционного обучения, ведущегося с использованием технологий развивающего обучения. Последнюю схему целесообразно давать в полном объеме в случае, если в нормативных документах школы зафиксировано, что данный класс работает по системе Л.В. Занкова или Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а не «громить» уроки учителей, по своей инициативе пытающихся совершенствовать традиционное обучение, с психологических позиций какой-либо одной из педагогических технологий.

Проводя оценивание по данной схеме, психолог должен учитывать тип класса. Если речь идет о не профильном классе или классе с углубленным изучением некоторых учебных предметов, а о классе коррекции, то количественные показатели должны согласовываться с программными требованиями конкретного класса.

Процентные показатели должны обсуждаться с учителем или методистом, поскольку необходимо учитывать динамику (рост или снижение результативности обучения на протяжении какого-то временного отрезка).

Психологический закон усвоения знаний состоит в том, что они формируются в человеческом сознании не до, а в процессе применения их к практике. Таким образом, в процессе обучения речь идёт не о получении готовых знаний, а об овладении умениями. В обычной школьной практике мы сталкиваемся с иным явлением: главным считается дать (или сообщить) ребёнку как можно больше знаний, а то, как ими пользоваться, отходит на второй план. Как следствие данного процесса, идёт снижение качества образования в целом: задействована лишь память в большей степени, а мышление в меньшей. Таким образом, обращение к данному вопросу вполне актуально, т.к. повышение эффективности образования (а именно к этому ведёт овладение умениями) всегда было одной из важнейших проблем. В той или иной мере педагог пытается её решить. Однако очень часто приходится сталкиваться с тем, что на уроке проверяются лишь знания учащихся, а умения применять их как бы остаются за бортом.

Затруднения в разработке данного вопроса, с которыми сталкиваются исследователи, носят различный характер. Во-первых, само понятие умения в литературе трактуется слишком широко, поэтому многие авторы дают в большей степени свою субъективную расшифровку того, как они понимают сущность изучаемого ими явления. Во-вторых, существует проблема целесообразности или востребованности практикой многих умений.

Перечень действий для усвоения того или иного приёма обычно даётся в форме памятки. На начальном этапе памятка значительно облегчает работу ученика, однако в последующем она затрудняет применение умения в несколько изменённых условиях. Ученики, наученные действовать по шаблону, очень часто путаются в новых условиях и не могут применить сформированные таким образом умения. Высшей ступенью овладения навыком является способность применять усвоенный приём в работе с новым учебным содержанием или первоисточником. Основным признаком владения тем или иным умением можно считать способность ученика применять как материализованные, так и умственные действия, составляющие приём, в новой учебной ситуации, на новом материале и во время решения незнакомых познавательных задач.

Для реализации умений учащийся выполняет систему психологических и практических действий, соответствующих цели и условиям задачи. Эта система включает:

- 1) отбор знаний, представлений, навыков, связанных с целью деятельности;
- 2) осуществление системы преобразований на основе особенностей объекта;
- 3) корректирование результатов путём их соотнесения поставленной целью.

Формирование умения происходит двумя путями: 1) стихийно; 2) планомерно управляемым.

Первый путь – путь «проб и ошибок». Умения, получаемые этим путём, носят частный характер и плохо осознаются учащимися. В ходе урока наиболее сильные ученики перенимают у учителя его приёмы, но этот путь малоэффективен. Формирование умений идёт медленно. К тому же умения остаются в недостижимости для более слабых учеников.

Второй путь достаточно эффективен. Но здесь наибольшую трудность испытывают не ученики, а учителя, т.к. в процессе передачи знаний они должны показать и как его применить, не просто превратив в информационный блок. Для более успешного прохождения по этому пути необходим анализ следующих моментов деятельности, по П.Я. Гальперину:

- 1) анализ продукта с выделением характеристики, которой он должен отвечать (пример: для написания буквы должны быть чётко выделены её опорные точки, направление движения и распределения усилий);
- 2) анализ материала с точки зрения нахождения свойств, необходимых для достижения нужного результата (пример: тетрадь для письма должна иметь определённую разлиновку);
- 3) анализ и выбор средств действия в соответствии с характеристикой материала и требованиями к результату;
- 4) выделение состава исполнительных операций и порядок их применения;
- 5) составление плана выполняемого задания;
- 6) обеспечение самоконтроля за фактическим выполнением с его немедленной коррекцией.

Очень большую роль в формировании умений играют тренировки и упражнения – многократное, целенаправленное выполнение определённых действий с целью их освоения и совершенствования. Каждое последующее

выполненное действие проводится с учётом допущенных ошибок и под контролем сознания.

Полноценное умение нельзя сводить только к знанию способа действия или приёма. Ученик должен проявлять инициативу в выполнении учебных задач, находить новые способы и решения, т.е. осуществлять перенос действия в смежную предметную область (о чём речь шла выше).

Перенос означает способность ученика самостоятельно выполнить известный тип задания в новых условиях на новом учебном материале. Самый надёжный и традиционный способ развития умения – использование познавательных заданий, определённых учебных условий, которые требуют от ученика активизации всех познавательных процессов – мышления, воображения, памяти, внимания. Задания можно разделить на: 1) образные, 2) логические, 3) оценочные.

Для каждого этапа формирования умения существуют свои задания. Для первой и второй ступени характерны ознакомительные задания, которые помогают создать представления о действии. По мере овладения умением ученикам могут быть предложены пробные задачи. Для достижения точных действий и формирования их в полном составе операций используются основные задания. Тренировочные задачи помогают закрепить правильность и быстроту действия.

Но здесь существует одна проблема. Зачастую, формируя умение, учителя забывают о рефлексии самим учеником своих действий, о мотивированности того или иного действия, поэтому возникают проблемы переноса, творческой деятельности школьников, их самостоятельности.

Особую важность приобретает не только то, **что** учащиеся должны освоить, какими изменениями овладеть, но и **как** это сделать. Речь идёт о том, как организовать учебный процесс, чтобы школьники осознали необходимость для них овладения тем или иным умением, и появилась личная заинтересованность. В какой-то степени эту проблему можно решить за счёт расширения самостоятельности школьника, творческого поиска, что обычно и делают опытные педагоги. Но может возникнуть и другая ситуация – слишком большая самостоятельность может увести на стихийный путь формирования умений; путём «проб и ошибок» ученик тоже может прийти к правильному решению, но это ещё не означает, что он **умеет** выполнять класс подобных заданий. Более того, зачастую школьник не может рассказать о том, **как** он это делал.

Все же чаще учителя не допускают подлинной самостоятельности из боязни потерять контроль над классом, так как действуют в соответствии с одной и той же схемой действий (пример – памятка), и отклонение действий учащихся от шаблона вызывает в этом случае негативную реакцию (инициатива оказывается наказуемой). У молодых педагогов это может также быть следствием недостаточной освоенности учебного курса, а также связывается с извечной проблемой дисциплины на уроке.

Личная заинтересованность учащегося в овладении умением может проявляться в его стремлении к получению хороших оценок. Не секрет, что многие дети очень переживают из-за выставленных им баллов. Так, для некоторой группы учеников – кандидатов на получение медали оценка «4» подобна катастрофе. Однако если связать воедино заинтересованность в хорошей оценке и овладение умением, то шанс в понимании своих действий может оказаться вновь минимальным, т.к. на первом месте будет стоять формальный результат, т.е. оценка, а не процесс выполнения действий и их понимание. При традиционном обучении необходимо не просто добиваться совпадения цели, как «образа потребного будущего», согласно Н.А. Бернштейну, и конечного «прямого продукта», по Я.А. Пономареву, но во многом угадывать представление учителя о форме и качестве «прямого продукта». Достаточно сложно, формируя умение, учитывать многие объективные и субъективные аспекты, однако именно в комплексности подхода может оказаться залог успеха.

Общими для учебной деятельности с этими источниками знаний считаются умения организовать свою работу с ними, пользоваться знанием формы этих источников для анализа их содержания, применять содержание этих источников для решения различного рода познавательных задач, оформлять результаты работы с различными источниками знаний. Эту группу можно ещё назвать умениями рационального труда, в неё включают умения: 1) пользоваться различными источниками знаний для решения познавательных задач и оформлять результаты труда; 2) планировать и организовать свою учебную деятельность; 3) контролировать результаты учебной деятельности, корректировать их; 4) управлять своей деятельностью. Все эти умения относительно независимы друг от друга и вместе с тем взаимосвязаны, взаимообусловлены.

В современной школьной практике используется классификация учебных умений, данная Н.А. Лошкарёвой, автором «Рекомендаций о развитии общих учебных умений школьников», разделившей умения на 4 ви-



да: учебно-организационные, речевые, учебно-информационные, учебно-интеллектуальные:

1. Учебно-организационные. К этой группе умений относятся следующие: планирование деятельности, рациональное выполнение, самооценка, режим дня.

2. Речевые: умения отвечать на вопросы, пересказ текста, связное изложение, рецензирование.

3. Учебно-информационные: с книгой (учебником, хрестоматией, справочником). библиографией, каталогами.

4. Учебно-интеллектуальные: мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задачи, восприятие и воспроизведение, самоконтроль.

В процессе ознакомления с этой классификацией умений возникает, по крайней мере, два вопроса: 1) могут ли ученики пользоваться данными умениями; 2) какова роль учителя и его ответственность за овладение учеником умением?

Ученик приходит в школу, конечно же, не владея способами решения учебных задач. На первых годах обучения он пользуется образцом рационально выполненного задания, предложенным учителем. И хотя в дальнейшем предполагается самостоятельность и творческий поиск (т.е. перенос), ученик, по-прежнему, ищет и берёт за основу шаблон учителя. Так уж устроено традиционное обучение.

Для самого учителя данная ситуация проста и предсказуема, поскольку организовать творческий поиск учеников труднее, нежели обучить их работе с образцом (шаблоном). В методической литературе постоянно встречаются указывающие на это фразы: «...ученики должны владеть такими-то умениями», «ученики должны уметь делать перенос с одного типа умения на другой» и т.д. Однако о том, что учеников **должны научить учителя** и контролировать, и следить, и помогать развитию умения, практически **упоминаний нет**. Складывается впечатление, что психологический механизм процесса формирования умений навыков остается вне поля зрения авторов методических пособий.

Следует отметить, что одного морфологического описания умений для понимания их значения в деятельности недостаточно. Описанные выше умения, можно отнести к первичным, то есть к таким, которые могут быть заданы на основе алгоритмических предписаний. При характеристике этих умений не учитываются важнейшие содержательные признаки учеб-

ной деятельности: самостоятельность, продуктивность, направленность на учебный материал, различающийся степенью сложности. Именно по этим признакам выделяют уровни усвоения: 1) восприятия, осмысление и запоминания; 2) применение знания в сходных ситуациях (по образцу); 3) применение знаний в новой ситуации, требующей проявления тех или иных характеристик творческой деятельности. Практически выделенные уровни учебной деятельности представляют собой процесс формирования умения.

Продуктивность владения умением характеризуется тем, какой из психических процессов лежит в основе деятельности. Это могут быть процессы восприятия и памяти, которые включают в себя и мыслительные процессы, благодаря чему деятельность приобретает активный, сознательный характер. Это может быть и процесс мышления, использующий результаты восприятия и запоминания. В первом случае мыслительные процессы проявляются в действиях по переносу умений на решение различного рода познавательных задач в том виде, в каком умения усвоены, или после их изменения как необходимого приспособления к новым условиям. В другом случае процесс мышления осуществляется в действиях по существенному преобразованию, ранее сложившихся у учащихся и закреплённых в виде умений способов деятельности.

Умения в ряде случаев носят формальный характер, и, хотя в конечном итоге они должны способствовать повышению эффективности обучения, но на практике недоработанность и несовершенство умений становятся препятствием к интеллектуальному развитию учеников. Таким образом, вопрос о характере умений и критериях их качества остаётся в психолого-педагогической науке открытым.

Большинство умений не проходят в своём формировании все этапы интериоризации. Даже в старших классах такие умения, как работа с картой, анализ текстов источников, воссоздание исторических или художественных образов, не достаточно сформированы. Недостатки этого сказываются, прежде всего, на эффективности усвоения содержания учебных предметов. Напротив, полноценно сформированные умения вполне способны помочь школьнику наполнить предмет личностным, эмоциональным содержанием, сделать его интереснее.

В заключение можно подвести некоторые итоги по рассмотрению проблемы учебных умений:

1. Провозглашение в качестве приоритетной задачи системы образования развития личности учащегося не означает умаление внимания к пробле-

ме преодоления функциональной неграмотности. Это невозможно без гуманизации учебного процесса целенаправленного формирования содержания учебной деятельности. Учебная деятельность, как один из видов деятельности школьников, направлена на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений. Понятие учебной деятельности в практике часто понимается расширительно. В этом случае речь идет, скорее, не о деятельности, а об учебной работе. Основная задача современного педагога – поиск деятельности, в ходе которой происходило бы успешное объединение «фонда знаний» и «фонда операций (умений)».

2. Взаимосвязь между знанием и умением должна подчеркиваться в процессе всего обучения школьника. Из-за излишней формализованности научного знания в сознании учащихся происходит разрыв, в ходе которого теоретические понятия существуют как бы сами по себе (как изолированная информация в памяти), а умениями ученики просто не могут воспользоваться, т.к. не видят связи знаний с умениями. В результате снижается содержательная мотивация учения школьников, падает и не находит выхода творческая активность.
3. Формирование умения проходит в 4 этапа: 1) формирование ориентировочных основ умения; 2) первичное применение операций; 3) выполнение тренировочных заданий; 4) применение умения по типу все более отдалённого переноса. Однако очень редко в школьном обучении умения достигают последней или высшей 4-й ступени.
4. Пути формирования умений: а) стихийный (при этом умения не осознаются учащимися, их формирование представляет достаточно длительный процесс); б) целенаправленный – более эффективный, требующий от учителя профессионально-педагогических умений.
5. Эффективность применения умений в практике традиционного обучения достигается за счёт многочисленных упражнений разного характера. Для каждого этапа характерны свои задания определённого уровня трудности. Существуют 3 вида заданий для развития и закрепления умений – образные, логические, оценочные.
6. Умения достаточно сложны и неоднородны, поэтому в литературе существуют несколько видов их классификаций, среди которых нет общепризнанной.
7. Анализ существующих требований к общим учебным умениям показывает, что часть носит попросту абсурдный характер. Так, например, обстоит дело с требованием к чтению в 11-м классе – 260 слов в минуту

(без учета типа нервной системы и без указания, должен ли читающий в таком темпе хоть что-нибудь понимать). Школьникам достаточно трудно быть успешными в обучении, соответствовать подобным требованиям их умения в полной мере не могут. Главное, что учащиеся должны уяснить, как и для чего они используют умения, т.е. умения как часть культурно-исторического опыта должны быть «присвоены (в терминологии А.Н. Леонтьева).

8. Сложным считается вопрос оценки продуктивности умений. Основной различительной их характеристикой является то, какой из психических процессов лежит в основе деятельности по формированию и применению умений: а) процессы восприятия и памяти, которые включают в себя и мыслительные процессы; б) процесс мышления, использующий результаты восприятия и запоминания.
9. Применение общих учебных умений на уроках может оказать благоприятное воздействие на повышение эффективности обучения конкретному предмету. Однако некоторые из них трансформируются под влиянием специфического предметного содержания и приобретают специальный характер.
10. Анализ основных умений школьников в практике обучения истории, выполненный под нашим руководством в последние годы, показал, что основная их часть лишь постулируется, но в итоге остается в несформированном виде. Даже старшеклассники и абитуриенты вузов не владеют в должной степени необходимыми элементарными умениями (например работа с картой).
11. Открытым остаётся и вопрос об ответственности педагога за несформированные умения. Учебники, призванные помочь в создании и совершенствовании умений, не всегда способны взять на себя подобную функцию.

Таким образом, задача выявления качества сформированности учебных умений, в том числе умения работы с учебным текстом, являющимся одним из основных в структуре общих учебных умений, требует к себе особого внимания. Последнее делает актуальным изучение сложившейся практики работы с учебным текстом, т. к. во всех дидактических системах этот вид учебной работы заявлен в качестве наиболее важного компонента овладения предметно-специфическим содержанием.

Ребёнок, переходя из начальной школы в среднее звено, предположительно умеет работать с учебником, его текстом (последнее предполага-

ет хотя бы удовлетворительную сформированность соответствующего умения). Однако в 5-м классе учителя (особенно гуманитарии) сталкиваются с проблемой недоработки, несформированности этого умения. Ученики отмечают, что понимают 50 – 60 % текста, но при этом они не умеют производить выделение главного, составлять план, формулировать выводы (из-за того, что не видят основное), второстепенные факты и события выходят на первый план, испытывают трудности в проведении сравнения, анализа, обобщения и других мыслительных действий.

Известный психолог П.Я. Гальперин в своих лекциях задавал вопрос, на который неподготовленной аудитории никогда не удавалось правильно ответить: «С какого места младший школьник начинает решать задачу?», – и после того, как поток предположений иссякал, пояснял, – «А с какого места запомнил текст, с того и начинает». Эта простая горькая истина известна всем родителям учащихся, которые когда-либо пытались помочь своим детям в выполнении домашних заданий. В данном случае они сами могли испытывать чувство беспомощности или перед текстом задачи, или перед процедурой записи условий. Выяснялось, что надо уметь так анализировать текст и давать пояснения, чтобы это было понятно не только себе, но и ребенку.

**АНКЕТА**

**«ОБЪЕКТИВНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**Инструкция.** Перед Вами 14 качеств, которыми можно охарактеризовать человека: 1) оцените по 10-балльной шкале, где 1 балл – min, 10 – max, развитость этих качеств у Вас в настоящий момент и поставьте балл напротив каждого качества; 2) предположите, какое развитие у Вас получат эти качества через год и в соседней колонке поставьте это значение (также по 10-балльной шкале), а в третьей колонке – уверенность в процентах (от 0 до 100 %), что через год Вы добьетесь указанного значения (если значение достигнуто, то ставится 100 %); 3) укажите идеальное для Вас значение для каждого из представленных качеств (по той же 10-балльной шкале), в соседней колонке поставьте срок - через сколько лет Вы сможете достигнуть этого значения и в последней ячейке - уверенность в процентах, что через указанный срок Вы его достигнете (если значение достигнуто, ставится 1 год и 100 %). Всего для каждого качества должно быть заполнено 6 колонок.

Пример: дисциплинированность

| 1 | 2 | %  | 3  | срок | %  |
|---|---|----|----|------|----|
| 7 | 9 | 70 | 10 | 2    | 90 |

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_ Курс \_\_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_

1. Самостоятельность в планирующей деятельности . . . . .
2. Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности
3. Инициативность в планирующей фазе деятельности. . . . .
4. Инициативность в исполнительной фазе деятельности. . . . .
5. Дисциплинированность. . . . .
6. Организованность. . . . .
7. Ответственность . . . . .
8. Настойчивость. . . . .
9. Познавательная активность . . . . .
10. Коммуникативная совместимость. . . . .
11. Общительность . . . . .
12. Эмпатия . . . . .
13. Уверенность. . . . .
14. Трудолюбие . . . . .

| 1 | 2 | % | 3 | срок | % |
|---|---|---|---|------|---|
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |
|   |   |   |   |      |   |

## Расшифровка качеств для респондентов

**Самостоятельность** понимается как способность ставить перед собой этапные и перспективные цели, осуществлять поиск средств и методов реализации цели, проводить оценку достигнутого результата и вносить коррекцию в выполняемое действие без вмешательства в этот процесс других лиц. Данное определение включает в себя два уровня самостоятельности: уровень *самостоятельности в планирующей фазе деятельности* и уровень *самостоятельности в исполнительной фазе деятельности*.

**Инициативность** рассматривается как характеристика активности личности, способствующая творческой реализации самостоятельности посредством настойчивости, решительности, уверенности, что обеспечивает творческое продолжение деятельности, приводя к качественному ее изменению, к эффективному результату, к самореализации личности. *Инициативность* может проявляться как *в планирующей*, так и *в исполнительной фазе деятельности*.

**Дисциплинированность** понимается как показатель отношения к своим обязанностям, к требованиям. Уровень дисциплинированности складывается из целого ряда проявлений: опоздания по неуважительным причинам, неподготовленность к текущей работе, неаккуратное и недобросовестное отношение к выполнению работ, нетактичное отношение к окружающим. Высокой оценки по этому показателю заслуживает тот человек, который положительно характеризуется по названным проявлениям.

**Организованность** подразумевает умение планировать свою деятельность и действовать согласно плану. Человек, отличающийся высокой степенью организованности, как правило, выполняет все вовремя и в срок, не имеет опозданий, прогулов, имеет подготовленное рабочее место, выполняет свои функциональные обязанности и обещания. В ходе работы сосредоточен, внимателен, быстро усваивает инструкцию, четко выполняет операции.

**Ответственность** – сознательное соблюдение моральных принципов, норм и правил в процессе выполнения деятельности.

**Настойчивость** – умение добиваться в деятельности поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия; умение не снижать интенсивности и эффективности деятельности в ситуации неуспеха.

**Познавательная активность** предполагает стремление к познанию нового, заинтересованность в самом процессе освоения новых навыков, получения новой информации, а не только в результате. Проявляется в том, насколько человек «открыт» новой информации. Также этот показатель выражается в степени общительности, готовности личности узнавать людей, а не просто «показывать» себя в общении.

**Коммуникативная совместимость** – эффективное и бесконфликтное взаимодействие при осуществлении учебной или профессиональной деятельности в группе, без снижения уровня притязаний и самооценки.

**Общительность** – широта общения, контактность, умение общаться с посторонними людьми, умение вступать в контакт, поддерживать общение в течение длительного времени, коммуникативная гибкость, эрудиция и т.п.

**Эмпатия** – проявление доброты, поддержки, помощи, сопереживания.

**Уверенность** – внешнее проявление внутреннего переживания личностью своих возможностей как адекватных - неадекватных тем задачам, которые перед ними ставит учебная или профессиональная деятельность, и тем, которые они ставят перед собой сами.

**Трудолюбие** определяется через готовность к умственному и физическому труду, через желание трудиться. Студент с высоким показателем трудолюбия выполняет большой объем работы вне зависимости от временных ограничений, его деятельность отличается интенсивностью; он охотно берется за новое задание, если оно интересно или же представляет общественную важность.



**АНКЕТА «САМООЦЕНКА “ДИСТАНЦИИ” ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**Инструкция.** Перед Вами 44 качества, характеризующие личность человека. После внимательного ознакомления с ними выберите 10 качеств, которые больше всего характеризуют Вас в настоящий момент. Потом выберите 10 качеств, которые, с Вашей точки зрения, больше всего характеризуют идеального молодого человека. В заключение выберите 10 качеств, которыми Вы бы охарактеризовали взрослого человека, добившегося успеха в жизни.

Отметьте Ваш выбор в соответствующей колонке, поставив напротив выбранного качества какой-либо знак, например крестик или галочку.

Одно качество может быть отмечено и при оценке себя в настоящий момент, и при оценивании идеального молодого человека, и при оценивании взрослого, добившегося успеха в жизни. Указывайте ровно по 10 качеств в каждом из трех критериев оценивания. Спасибо!

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_ Курс \_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_

| Качества  | Я в настоящее время | Идеальный молодой человек | Взрослый, добившийся успеха в жизни |
|---|---------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| Креативность, склонность к импровизации и эксперименту в деятельности |                     |                           |                                     |
| Любознательность  |                     |                           |                                     |
| Воспитанность   |                     |                           |                                     |
| Организованность  |                     |                           |                                     |
| Социальная адаптация  |                     |                           |                                     |
| Послушание  |                     |                           |                                     |
| Доброта   |                     |                           |                                     |
| Предприимчивость  |                     |                           |                                     |
| Независимость   |                     |                           |                                     |
| Наличие собственных убеждений   |                     |                           |                                     |
| Способность критически мыслить, формулировать альтернативы            |                     |                           |                                     |
| Озабоченность материальным успехом                                    |                     |                           |                                     |
| Интеллектуальная развитость   |                     |                           |                                     |
| Запоминание книжного материала  |                     |                           |                                     |

| Качества  | Я в настоящее время | Идеальный молодой человек | Взрослый, добившийся успеха в жизни |
|---|---------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| Умение вести конструктивный диалог на бытовом, социальном, научном и профессиональном уровнях                   |                     |                           |                                     |
| Самостоятельное и ответственное принятие решений  |                     |                           |                                     |
| Самостоятельное и ответственное выполнение принятых решений   |                     |                           |                                     |
| Трудолюбие  |                     |                           |                                     |
| Инициативность, выход за рамки заданного (инструкцией), рассмотрение учебного материала в нестандартном аспекте |                     |                           |                                     |
| Добросовестность  |                     |                           |                                     |
| Честность   |                     |                           |                                     |
| Познавательная активность   |                     |                           |                                     |
| Справедливость  |                     |                           |                                     |
| Ответственность   |                     |                           |                                     |
| Настойчивость   |                     |                           |                                     |
| Эмпатия   |                     |                           |                                     |
| Коммуникативная совместимость   |                     |                           |                                     |
| Результативность, удовлетворенность своей учебной деятельностью (работой)                                       |                     |                           |                                     |
| Артистизм   |                     |                           |                                     |
| Профессиональная компетентность   |                     |                           |                                     |
| Групповой успех (достижение)  |                     |                           |                                     |
| Межличностные отношения, стремление к сотрудничеству  |                     |                           |                                     |
| Уверенность в себе  |                     |                           |                                     |
| Индивидуализм (личные достижения)   |                     |                           |                                     |
| Конкуренция (соревновательность)  |                     |                           |                                     |
| Открытость  |                     |                           |                                     |
| Активность, увлеченность самим процессом учения (профессиональной деятельностью)                                |                     |                           |                                     |
| Готовность к риску  |                     |                           |                                     |
| Неформальность отношений  |                     |                           |                                     |
| Прямота   |                     |                           |                                     |
| Здоровье  |                     |                           |                                     |
| Социальное признание  |                     |                           |                                     |
| Способность к опережающему отражению (предвидение развития событий)   |                     |                           |                                     |

*Научное издание*

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

ЗОБКОВ Александр Валерьевич

ТУРЧИН Анатолий Степанович

Подписано в печать 09.07.13.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 14,65. Тираж 1000 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.  
600000, Владимир, ул. Горького, 87.