МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И
НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
БИШКЕКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.КАРАСАЕВА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ИЛКНУР ЙЕНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОУПРАВЛЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Магистерская диссертация
на соискание академической степени магистра педагогических наук по направлению «Педагогическое образование», шифр – 550700 профиль: «Общая педагогика»

Научный руководитель: к.п.н., доц. Мураталиева М.А.

Бишкек – 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение …….....3

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....11

1.1. Проблемы деятельности, учебной деятельности. Управление и самоуправление в учебной деятельности студентов ……...11

1.2. Планирование и самоконтроль как компонент самоуправления в учебной деятельности …….....31

Выводы по I главе …….....40

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СПОСОБАМИ САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ……..……..41

2.1. Программа исследования: цель, методики и принципы эксперимента.41

2.2. Экспериментальное исследование психолого – педагогических аспектов самоуправления учебной деятельностью…….....44

2.3. Планирование и самоконтроль учебной деятельности студентами…..51

Выводы по II главе…….63

Заключение …….....66

Список использованной литературы …….....69-74

ВВЕДЕНИЕ

Учитель — основная фигура в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. От качества его профессиональной подготовки и уровня компетентности зависит становление личности каждого гражданина нашего общества, развитие интеллектуального потенциала страны, процесс социально значимых преобразований в обществе.

В условиях демократического общества и рыночных отношений наряду с высокой профессиональной компетентностью, современной школе нужен учитель с высоким уровнем профессионального самоопределения, с осознанием социальной и профессиональной ответственности за образование молодежи, обладающий системой профессионально значимых ценностных ориентации, высокой мотивацией своей педагогической деятельности, умеющий принимать нестандартные решения в сложнейших педагогических ситуациях.

Перед высшей школой стоит важная задача - формирование у студентов потребности в социально - ценностном и профессиональном самообразовании и самовоспитании. Определяющая роль в решении данной проблемы принадлежит профессорско - преподавательскому составу вуза, которой должен не только ознакомить будущих учителей с сущностью и содержанием, но и увлечь студента самой идей самообразования и самовоспитания.

Процесс учения в вузе предполагает включение студентов в систему общественных отношений и усвоение ими социальных ценностей. Специфические особенности обучения в вузе помогают совершенствованию у студентов собственной жизненной позиции, расширению контактов с другими людьми и личностному росту студента.

Основной задачей высшей школы является формирование у студентов рациональных и оптимальных способов учебной деятельности. В связи с этим большое значение приобретает развитие системы управления и самоуправления учебной деятельностью студентов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых подходов к процессу самоуправления учебной деятельностью у будущих специалистов, в котором важным составляющими являются ориентация на овладение самоуправленческими способами, умениями и навыками, диагностирования результатов собственной деятельности, прогнозирование его развития, моделирование изменений проблемных ситуаций, планирование, контроль/саморегулирование стратегий воздействия на учебной процесс.

Обучение в вузе является одним из важных периодов социального становления личности, так как через учебную деятельность студент неизбежно приобщается и к трудовой профессиональной деятельности. Поэтому забота о личности обучающегося - фокус современной практической деятельности педагога вуза. Сегодня как никогда нужна целостная система мер для обеспечения полноты процесса обновления системы вузовского образования вообще, и высшего педагогического образования в Кыргызстане, в частности. В соответствии с новыми общественными потребностями возникла необходимость осуществления поиска новых путей развития личности учителя.

Выше сказанное актуализирует необходимость формирования у будущих специалистов профессионально значимых способов учебной деятельности, которые управляют и направляют процесс профессиональной адаптации и дают возможность глубокого осознания значимости всех компонентов учебной деятельности. Студент в учебной деятельности выступает в качестве, как объекта самоуправления учебной деятельности, так и субъекта самовоспитания, участника совместной деятельности, преподавателя и студента. В этом отношении особую значимость приобретает овладение обобщенными способами самоуправления и рациональными умениями саморазвития в сферах профессиональной готовности, способность к творческому правлению своей индивидуальности.

Самоуправление учебной деятельностью есть активный осознанный процесс овладения способами учебной деятельности, направленный на достижение поставленной студентом цели. Самоуправление учебной деятельностью - важный источник формирования у студентов положительной мотивации к учению.

Многие важные вопросы, человеческого поведения и деятельности такие как, регуляция и саморегуляция, управления и самоуправления были, представлены еще в трудах И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» [60], И.П. Павлова [50]. Об исключительной пластичности нашей нервной системы И.П.Павлов писал, что она в высочайшей степени саморегулирующая, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая. Однако активность и самостоятельность организма и личности вторична по отношению к внешним воздействиям. Так, С.Л. Рубинштейн замечает: «Всякая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную нравственную работу воспитуемого. Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направлять» [56].

Как компонент общих способностей саморегуляции представлена в работах Б.Г. Ананьева, Н.С. Лейтеса, Н.А. Бернштейна, которые отмечают, что саморегуляция - это первооснова общей одаренности. Индивид одарен настолько, насколько совершенны его способы саморегуляции, - считает Н.С. Лейтес [39].

В качестве интегрального, сквозного механизма поведения и деятельности человека и всех биологических систем жизнедеятельности рассматривает саморегуляцию А.Н. Леонтьев. Исследованию механизмов и видов психической регуляции посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, которая выделяет уровень психической регуляции и уровень личностной регуляции как особую способность соотносить себя с динамикой событий.

Ядром концепции О.А. Конопкина является представление о «целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъектной целостности; понимание того, что при содержательном анализе субъектных характеристик внимание уделяется той или иной осознаваемой целенаправленной активности, которая имеет определенный личностный смысл и относительно которой человек выступает как ее инициатор и творец» [89-33. с. 5-7].

Проблемы самоуправления находят свое отражение в работах ученых Средней Азии и Кыргызстана. В научных трудах Э.Г. Газиева «Управление учебной деятельностью учащихся» (Узбекистан), давшего глубокий анализ самоуправлению студентов, были приведены очень важные факторы улучшения качества учебной деятельности. По результатам исследований Э.Г. Газиева формирование способности к самоуправлению становится одной из важнейших задач высшей школы [21, с. 32 - 37, 54, с. 67 - 78].

В исследованиях А. Закирова (Кыргызстан) [29] экспериментально выявлена особенности развития у студентов процессов важных свойств учителей, где развитие самоуправления рассматривается как механизм и мотив личностного роста студентов.

Проблемы профессиональной подготовки будущих учителей, педагогического аспекта исследуются кыргызскими педагогами.
А.К. Наркозиевым в докторской диссертации рассмотрены проблемы перехода на кредитную систему обучения в вузах Кыргызстана, на примере МУКа. Син Е.Е. в своем исследовании затронул проблемы совершенствования управления вузов в условиях демократического общества.

Исследования зарубежных и наших ученых показали, что проблема совершенствования учебно - познавательного процесса в вузе возможно на основе улучшения качества управления и самоуправления студентов в учебной деятельности.

Одним из требований к учебной деятельности студентов в современных условиях является высокий уровень сознательного самоуправления УД. Поэтому, для того чтобы благополучно учиться в вузе, студенту надо обладать умением на определенном уровне самостоятельно организовывать собственную учебную деятельность, при этом рефлексивно овладевать основными способами УД, осознавая иерархию и состав действий, устанавливая на этой основе наиболее продуктивные типологии обобщенных способов. Из вышесказанных идей следует учесть, что проблема совершенствования учебно - познавательного процесса в вузе возможно на основе улучшения качества управления и самоуправления студентов в учебной деятельности.

Исходной позицией нашего научного подхода к изучаемому вопросу являются следующие компоненты самоуправления учебной деятельности у студентов:

1) планирование учебно - познавательной деятельностью;
2) самоконтроль учебной деятельностью;
3) управление собственными мотивациями и интересами профессиональной деятельности.

Студенческий период жизни человека характеризуется рядом существенных особенностей и заключает в себе ряд противоречий. В это время студент переживает своеобразный кризис собственного развития, т.е. он стремится быстрым темпом опробовать различные роли взрослого человека, начинает адаптироваться к новому образу жизни. Реализация внутренних противоречий как основной механизм развития личности проявляется в процессе активной деятельности, деятельности как по преобразованию окружающей реальности и самого себя, в процессе самовоспитания, которая приводить к развитию личности.

Противоречие между уровнем формирования механизмов и способов самоуправления и процессом профессиональной подготовки студентов определило проблему нашего исследования, суть которой состоит в выявлении путей использования содержания психолого-педагогических

дисциплин в формировании самоуправленческих умений у студентов в процессе учебной деятельности вуза.

Таким образом, актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность как в теории так на практике определили выбор **темы исследования: «Педагогические аспекты самоуправления в учебной деятельности студентов высшей школы».**

Цель исследования - выявление психолого-педагогических условий, способов и механизмов развития компонентов самоуправления учебной деятельностью студентов и способы (методы) их использования в процессе обучения студентов в вузе.

Объект научного исследования - студенты высшей школы.

Предмет научного исследования - самоуправление в учебной деятельности студентов.

Гипотеза научного исследования - развитие компонентов самоуправления (планирование, самоконтроль, управление познавательными интересами и вниманием) учебной деятельностью студентов в учебном процессе влияет на повышение эффективности самоуправления учебной деятельностью, на профессиональный и личностный рост студентов.

В данном исследовании поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть психолого-педагогические особенности взаимодействия компонентов самоуправления в учебной деятельности студентов.
2. Выявить специфические особенности и закономерности планирования и самоконтроля как много уровневой, органически связанной, функционирующей системой.
3. Определить роль познавательного интереса, как способа самоуправления учебной деятельностью и их влияние на интеллектуальную активность студента.
4. Выявить условия и обстоятельства, при которых происходит систематизация усвоенных знаний и умений, и определить показатели их измерения.

5. Выявить роль и механизмы переноса в самоуправление УД.

Научная новизна исследования.

1. Раскрыта специфика перехода от управления к самоуправлению и изменения психических процессов в ходе учебной деятельности. Определены варианты, особенности, закономерности и механизмы самоуправления в учебной деятельности студентами.

2. Выявлена сравнительная эффективность самоуправления в учебной деятельности у студентов разных возрастов и установлена степень влияния на эффективность самоуправления адекватности самоконтроля, обобщенности способов, рациональности планирования, чувства времени, волевых усилий для преодоления психического барьера, проблемности учебного материала.

3. Рекомендована система работы по формированию компонентов самоуправления в учебной деятельности и овладению обобщенными способами самоуправления в учебной деятельности как для преподавателей, так и для студентов.

Методологической основой исследования явились общенаучные принципы организации деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др.), принцип самоорганизации сложных систем управления (Н. Винер, Р.У. Эшби), психофизиологические принципы регулирования (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Е.Н. Соколов и др.), теория управления учебной деятельностью (Н.Н. Талызина).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретической анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Психолого-педагогический эксперимент, опросные методы (беседа, анкетирование, интервьюирование).

Этапы исследования. Первый этап **(2020-2021)** теоретическое осмысление проблемы, изучение методологической, психолого - педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме.

Второй этап (2021-2022) - опытно-экспериментальная работа по развитию психологических компонентов самоуправления в учебной деятельности студентов.

Третий, заключительный этап (2021-2022) - выявление и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение теоретических положений, подтверждение гипотезы.

База исследования. В качестве основной экспериментальной базы был избран Кыргызко – Турецкий университет «Манас».

Структуры и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения. Во введении определяются цели, задачи и гипотеза исследования, обосновывается выбор темы, анализируются научная литература и степень разработанности проблемы, а также мотивируются актуальность и научно- практическая ценность магистерской диссертации.

В первой главе - проанализированы теория, принципы, механизмы и научные подходы учебной деятельности и самоуправления учебной деятельностью студентов.

Во второй главе даны методики и принципы эксперимента психолого-педагогического аспекта по развитию самоуправления учебной деятельностью студентов. В эксперименте использованы следующие анкеты Определение деятельности студентов» (№1), «Определение планирования деятельности» (№2), «Определение целеполагания» (№3), «Определение самоконтроля» (№4), «Определение свободного времени» (№5).

Полученные данные экспериментального исследования обработаны, сделаны научные выводы и определены закономерности развития самоуправления учебной деятельности.

В заключении подводятся итоги магистерского исследования, представлены теоретические выводы и научно-практические рекомендации. **Приложение** содержит материалы опытно-экспериментальной работы, поясняющие, детализирующие, подтверждающие основные идеи, выводы исследования.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ.

1.1. Проблема деятельности, учебной деятельности. Управление и самоуправление в учебной деятельности.

Деятельность как актуальная проблема науки, все чаще привлекает внимание философов, психологов, педагогов, искусствоведов и др. Понятие деятельности - универсальное понятие. «Согласно общепринятому определению деятельность есть специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [37]. В общем плане деятельность определяется как сложная, иерархически построенная многоуровневая и динамически развивающаяся структура с большими возможностями переключения от уровня к уровню.

В развитии психологической науки особое место занимали теоретические взгляды П.П.Блонского [12], Л.С.Выготского [19], С.Л.Рубинштейна [56] и др.

Согласно П.П.Блонскому, история человеческой руки определяет целевое поведение человека в смысле способа манипулирования с захваченными предметами. По его мнению, психология изучает деятельность животного и человека, поэтому «основная проблема психолога - координация и интеграция отдельных деятельностей, т.е. поведение цельного человека»: речь генетически связана с развитием деятельности руки, а мышление связано с речью, «мышление, как продукция мыслей, генетически связано с развитием ручной деятельности» [12, с. 287].

В работе М.Я.Басова «Общие основы психологии» рассматриваются предмет и метод психологии, развитие психики. Им выделены структурные элементы деятельности: стимул и реакция. Основным моментом в понятии «стимул» является его отношение к действию. Стимул - это то, что

побуждает организм к тому или иному действию, является его непосредственной причиной. Автор выделяет «стимул в себе» и «стимул для человека». Вторым структурным элементом деятельности является реакция. Стимулом реакции могут быть действия человека, вызванные тем или иным внешним или внутренним стимулом. Первой структурной формой деятельности является простая временная цель актов. Второй структурной формой деятельности является ассоциативно-детерминированное течение процесса. Третьей формой структуры деятельности является апперцептивно-детерминированное течение процесса [22, с. 127 - 134].

В разработке учении о деятельности и деятельностного подхода большой вклад был внесен Л.С. Выготским [50].

Согласно исходной позиции Выготского, решение проблемы сознания как свойственного только человеку явления может быть найдено лишь в анализе тех форм поведения, которые отличают поведение человека от поведения животных. Ведущей из таких форм поведения человека является его трудовая деятельность.

Впоследствии Л.С.Выготский выдвинул новую концепцию, которая получила название «культурно-исторической теории развития психики». В ней Выготский выдвигает как важнейший для психологии исторический принцип психических процессов. Культурное развитие для Л.С.Выготского означало овладение «психологическими орудиями» для организации поведения. Эти орудия, знаки (жесты, призывные звуки, речь, письмо, счет), будучи плодами человеческой деятельности, первоначально являются средствами социальной связи между людьми и в том числе между ребенком и другим лицом, средствами воздействия на других [19, с. 423 - 429].

Принцип единства сознания и деятельности в советскую психологию был первые внесен и далее развит С.Л.Рубинштейном.

Единство сознания и деятельности, по Рубинштейну, выражается, прежде всего, в том, что и сознание и деятельность представляют собой одни и те же отношения человека к окружающему миру, с той лишь разницей, что если

сознание является их идеальными выражением, то деятельность - реальным. Деятельность и сознание образуют органическое целое - не тождество, но единство. [56, с. 347 - 351, 138, с. 635 - 643]. На основе открытого С.Л.Рубинштейном принципа единства сознания и деятельности рождался новый подход в психологическом исследовании личности, получивший название деятельностный. Личность стала рассматриваться в связи с целостным анализом ее деятельности. "Сознание и деятельность" так взаимосвязаны, что открывается возможность как бы просвечивать сознание человека через анализ его деятельности, в которой сознание формируется и раскрывается. Сформулированный С.Л.Рубинштейном принцип единства сознания и деятельности стал основополагающим методологическим принципом определившим разработку теоретических основ психолого-педагогических наук. К основным положениям, раскрывающим принцип единства и сознания, относятся:

- во взаимодействии с миром, в осуществляемой им деятельности сознание человека не только проявляется, но и формируется;
- развитие личности обусловлено соотношением специфических для нее внешних и внутренних условий. Эффект любого внешнего воздействия зависит от внутренних условий, через которые эти воздействия преломляются;
- определяющим, по мнению С.Л.Рубинштейна, является активность самой личности в связывании внешних и внутренних условий в истории своего развития. В основе принципа единства сознания и деятельности лежит новое понимание детерминизма. Сущность его заключается в том, что в концепции С.Л.Рубинштейна внутренние условия представлены как основание развития явлений, так как внешние причины действуют через посредство внутренних условий. Психику человека, считает С.Л.Рубинштейн, нужно изучить в процессе его конкретной деятельности. Но здесь, же он подчеркнул, что деятельность не имеет самодовлеющего

значения для психологии, всякая деятельность предполагает действующего индивида, субъекта этой деятельности. С.Л.Рубинштейн намечает направление педагогических и психологических исследований развития личности, что стало методологической основой для психолого-педагогических концепций. «Переходя от изучения психологической деятельности к изучению психических свойств личности, мы изучаем не личность и деятельность, а личность - сознательный субъект практической и теоретической деятельности» в ее деятельности [56].

Крупный вклад в учение о деятельности был внесен А.Н.Леонтьевым [99] и его сотрудниками. А.Н.Леонтьев выдвинул новое положение о связи особенностей психики со структурной деятельностью, о единстве сознания и деятельности как единстве строения деятельности и структуры сознания. В его исследованиях учение об интериоризации получило дальнейшее развитие.

Жизнь или деятельность в целом, указывал А.Н.Леонтьев, не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими, другие имеют меньшее значение. Ведущий тип деятельности характеризуется тремя чертами: дифференцируются другие, новые виды деятельности; в ней формируются или перестраиваются частные психические процессы; от нее ближайшим образом зависят наблюдаемые в данные периоды развития основные психологические изменения личности ребенка [38, с. 262 - 274, 106 , с. 334 - 346].

Труды А.Н.Леонтьева определили целое направление исследований о деятельности и развития личности. Основу концепции А.Н. Леонтьева составляет выявленное им единство внешней и внутренней деятельности, заключающееся в общности их строения. «Открытие этой общности представляется одним из важнейших открытий современной психологической науки», - указывает А.Н. Леонтьев [38, 100].

Эти исследования позволили раскрыть сущность учебного процесса, определить реальные пути в развитии обучающихся (стр. 28). Особая роль в

развитии обучаемых в деятельностной концепции отводится мотивации.

Одним из важных положений теории деятельности является П.К.Анохиным идея[9], согласно которой всему живому, начиная со ступени его становления, присуще свойство опережающего отражения действительности. По его мнению, самой древней закономерностью живой материи является опережающее отражение действительности. Наличие такого отражения у человека дает ему возможность создать мысленный образ будущего результата собственной деятельности, ставить перед собой цели и задачи.

Вслед за П.К. Анохиным [9,с.33], Н.А.Бернштейн [12,с.234] предвидение будущего определяет как выбор действия и способ учета условий, в которых оно реализуется. В процессе осуществления действия участвуют механизмы контроля и коррекции, дающие возможность сравнивать полученный результат с «моделью будущего» и при надобности вносить корректировки в действие.

В исследованиях И.С. Якиманской особое значение приобретает формирование учебной деятельности, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и овладение способами учебной работы, умением самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить более рациональные способы, переносить их в условия, не заданные непосредственно обучением [79, с.134]. В ее работах сделана попытка раскрыть основное содержание развивающего обучения, принципов его организации, путей формирования УД. Освещены вопросы построения УД, даны конкретные рекомендации по формированию рациональных способов умственной деятельности, проанализированы основные критерии эффективности усвоения, рассмотрены психологические предпосылки дифференцированного обучения. По мнению автора, организация развивающего обучения предполагает создание условий для овладения школьниками приемами умственной деятельности.

Дальнейшая разработка проблемы формирования учебной деятельности

студентов проведена В.Я.Ляудис и ее сотрудниками. Цель исследования заключалась, во-первых, в том, чтобы преодолеть натуралистическую трактовку (образ) учения как накопления, аккумуляции знаний, раскрыть различные образы учения в высшей школе в его отношении к развитию

индивидуальных способностей и особенностей личности студента; во-вторых, определить условия и пути достижения значительного, качественно нового уровня повышения резервов психического развития студентов в высшей школе [41, с. 187 - 190].

Н.Ф.Талызина [66] в своих работах, посвященных формированию умственных действий, рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям. Центральным звеном этой теории является действие - единица деятельности учения, как любой человеческой деятельности. Действие человека представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган», исполнительный, «рабочий орган» и сравнивающий механизм.

Действие по выполняемым функциям Н.Ф.Талызина делит на три части: ориентировочную, исполнительную и контрольную [167, с. 98 - 109].

Учение как деятельность рассматриваются с двух аспекта.

Изучение первого аспекта трактовки учения как деятельности - анализ учения как познавательного отношения субъекта учения к усваиваемому социальному опыту - позволило выделить обобщенные процедуры процесса усвоения знания: уяснение, отработка, контроль - и наметить на их основе целостную программу обучения студентов умениям учиться в виде отдельного учебного курса, повышающего способность саморегуляции ученика за счет осознания нормативной структуры собственно учебных умений. Изучение другого аспекта УД - ее понимание как совместной продуктивной деятельности (СПД) преподавателя с коллективом студентов и

самих студентов друг с другом - выдвинуло на первый план коммуникативную природу учения в качестве основного направления его совершенствования как условия развития личности студента. Учение как процесс самоуправляемой познавательной деятельности студента содержит мотивационные, ориентировочные, волевые и оценочные компоненты. Теоретической платформой для нашего исследования послужило учение Е.Н. Кабановой - Меллер о системном овладении учащимися обобщенными способами управления учебной деятельностью [31].

Анализ указанных выше теорий, принципов, механизмов и подходов позволил конкретизировать систему исследования и использовать их как методологическую основу исследования в разработке психологическую теорию - эмпирического исследования управления (самоуправления) учебной деятельностью студентов.

Управления и самоуправления в учебной деятельности студентов

Формирование будущего учителя - это процесс становления (развития) личности как социального существа под воздействием различных факторов. Следовательно, профессионально-личностное формирование будущего учителя - это процесс становления (развития) профессиональных и личностных качеств, совокупность которых определяет готовность к педагогической деятельности.

В настоящее время педагогическая и возрастная психология призвана совершить крутой поворот к педагогической практике, к максимальному использованию накопленных знаний и методических средства для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом. В связи с этим важное значение приобретает создание системы управления и самоуправления учебной деятельностью студентов.

Понятие «управление» наиболее часто употребляется в кибернетике как теории управления машинами, живыми организмами и обществом. Поэтому в большинстве определений в качестве основного признака управления выступает его целесообразность, целенаправленность. Например, М.Марков определяет управление как организацию или процесс целенаправленных воздействий [41, с. 192 - 198], а Л.Б.Ительсон отмечает в нем «воздействия, в результате которых достигается заранее поставленная цель». По мнению

А.В.Филиппова, управление есть «целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия» [39, 181].

Управление, по Л.В.Занкову, заключается в том, что путь к овладению материалом лежит через глубокое осмысливание полученных сведений в их органической связи между собой с помощью самостоятельного поиска ответа на вопросы учителя, самоконтроля и самопроверки. Пользуясь указанными

тремя критериями, автор оценивает развивающий эффект экспериментального обучения и его роль в управлении процессом усвоения знаний [30, с.218 - 220].

Е.И. Машбиц предпринял попытку выяснить психологические особенности управления учебной деятельностью (т.е. деятельностью, осуществляемой обучающимися). При характеристике особенностей управления как определенной деятельности автор не ограничивается описанием ее структуры, но рассматривает ее как средство достижения тех или иных целей. Цель для него является одним из существенных аспектов управления. Им подчеркнута иерархичность целей управления. Ближайшей целью является решение учебной задачи. Цель выступает и как обучающее воздействие и как средство получения информации о состоянии управляемого объекта управления. Одна из существенных особенностей управления УД состоит в том, что обучающее воздействие не обладает однозначностью [41].

Управление как определенное воздействие на процесс обучения может проявляться в виде регуляции с целью адаптирования к изменяющимся условиям, или носить характер целенаправленного формирования определенных образований. Отсюда два пути управления: косвенный и прямой.

При косвенном управлении создаются условия, обеспечивающие нормальное протекание учебной деятельности студентов. Обучение строится так, что у обучающихся формируются некоторые способы управления УД, каждый из которых необязателен и имеет косвенный стимул в этой деятельности. При таких условиях возникает реальная возможность для формирования отдельных компонентов УД.

Прямое управление УД носит целенаправленный характер и формируется ряд ее компонентов. Этот путь изучен в советской психологии с разных позиций и с помощью различных методик. Более глубоко он исследован с точки

зрения теории алгоритмизации обучения (Л.Н.Ланда), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина), теории проблемного обучения (В.Оконь, А.М.Матюшкин, 7.В.Кудрявцев и др.), теории программированного обучения (А.Г.Берг, Н.Ф.Талызина и др. [66].

А.И. Китов выделяет в управлении три стадии: диагностическую, творческую и организаторскую. Диагностическая связана с формированием информационной модели и объекта управления, творческая стадия представляет собой этап принятия решений и формирования программы действий, организаторская стадия связана с исполнением принятого решения и реализацией выработки программы на практике. Эти стадии управления подчеркиваются как теоретические единицы деятельности, которые одновременно реализуются и представлены в любой из эмпирических единиц деятельности субъекта управления [32, с.31-67].

Изучая проблемы руководства педагогическими коллективами, Р.Х.Шакуров указывает на три функции управления: а) целевая функция связана с отражением общих потребностей и сводится к определению и решению политических и организационно-педагогических задач, б) социально-психологическая функция направлена на согласование общественных и личных интересов членов организации, в) оперативная функция является средством реализации целевой и социально-психологической функций и состоит из операций планирования, принятия решений, исполнения и контроля [76, с. 146 - 149].

Этот вопрос по-другому рассматривается Н.В. Кузьминой. Автор зыделяетпять основных функциональных компонентов в структуре деятельности преподавателя: гностический, проектировочный, конструктивный, организационный и коммуникативный. 1) гностический компонент связан с получением информации обо всех аспектах педагогической системы, 2) проектировочный компонент составляют Нормирование педагогической цели и задач, создание новых планов

обучения в деятельности, 3) конструктивный компонент представляет собой процесс моделирования, построения плана предстоящего учебного занятия и подготовку к нему, 4) организационный компонент отражает реальную исполнительскую деятельность педагога по воплощению намеченного плана обучения, 5) коммуникативный компонент включает в себя процедуры, обеспечивающие необходимые взаимоотношения и связи между различными участниками учебного процесса [36, с. 132 - 145].

В работе В. А. Якунина обучение рассматривается как процесс управления. По его убеждению, в педагогической системе носителем основных управляющих функций может быть любой из участников учебного процесса, так как каждый из них выступает в качестве субъекта управления либо собственным поведением и деятельностью, либо деятельностью и поведением других. В зависимости от ролевой позиции, которую занимает в образовании его конкретный участник, меняется значение каждой из функций управления и ее специфическое содержание. По мнению В.А.Якунина, одна из общих целей обучения и воспитания состоит в переводе человека из объекта воспитания в субъект самоуправления. Отсюда степень сформированности основных функций управления (самоуправления) у воспитуемых и обучаемых может быть принят в качестве критерия оценки эффективности функционирования педагогических систем [80, с.267- 270].

Вышеизложенный признак целесообразности воздействий является определяющим для процесса обучения и учения. Об этом в свое время писал Б.Г.Ананьев. Воспитание, подобно управлению, принято определять как целенаправленное социальное воздействие на индивида и общественное формирование личности, причем обучение есть основная форма руководства психическим развитием. Л.Б.Ительсон находит сходство между ними, т.е. он трактует обучение как управление развитием и формированием личности. Н.В.Кузьмина считает, что существует управление педагогическими системами [36, с. 45 - 59, 25, с. 78 - 98, 91, с. 61 - 67].

В работе А.И.Раева раскрываются психологические основы управления умственной деятельностью младших школьников в процессе обучения. Задача исследования заключается в разработке аппарата оперативного и перспективного управления УД младших школьников. Под оперативным управлением понимается целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование системы, а под перспективным - такое формирование системы умственных действий, которое обеспечивает достаточно успешное их применение учащимися в своей последующей умственной деятельности [53].

Эффективность управления обучающимися собственной УД во многом зависит от соотношения между усвоением знаний и овладением способами УД, их систематизации. Управление ими собственной УД включает в себя как ее интериоризацию, так и экстериоризацию. Способность управлять УД предполагает развитие организованности самостоятельности. В самоуправлении УД огромную роль играет волевая сфера.

Анализ исследований проблем управления учебной (умственной) деятельностью обучающихся разного возраста раскрывает определенную динамику и особенности развития. Тем не менее, остается недостаточно разработанной проблема управления процессом учения.

В психологии и в педагогике разработанные новые методы обучения рассматриваются как способ повышения эффективности управления учебной деятельностью.

Одним из оптимальных путей управления процессом обучения является программированное обучение (разрабатываемое А.Г.Бергом, Е.И.Машбицем, Н.Ф. Талызиной, А.М.Матюшкиным, Т.В.Кудрявцевым, И.Я.Лернером, В.Оконь, М.И.Махмутовым и др.).

Что такое, с психологической точки зрения, программированное обучение и чем оно отличается от традиционного, очень хорошо продемонстрировано З.А.Крутецким. Преподаватель и студент - это два звена

учебного процесса (звено - субъект обучения и звено - объект обучения). Они же - звенья системы управления в учебном процессе.

В исследованиях Д.Н.Богоявленского и Н.А.Менчинской характеристика правления умственным развитием связывается с понятием обучаемости. Под обучаемостью понимается «способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения», связанная с высоким уровнем выполнения умственных операций: анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования, с легкостью перехода от конкретного вида мышления к абстрактному и обратно, с активностью и гибкостью мыслительных процессов [44, с. 78 - 87].

Для авторов основными критериями управления умственным развитием являются такие особенности мыслительной деятельности, как быстрота или замедленность усвоения, гибкость мыслительного процесса (легкость или трудность перестройки работы), тесная связь (или разрозненность) наглядных и отвлеченных понятий, различный уровень аналитико - синтетической деятельности.

Для Д.Б. Эльконина аппаратом управления умственной деятельностью младших студентов является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности с ее основными компонентами, т.е. постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой, учебной целью, учебным действием, действием по контролю за процессом усвоения знаний, оценкой степени усвоения, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности школьников [78, с. 357 - 362].

Р.А. Низамов, изучая формы организации учебной деятельности студентов, частично раскрывает особенности управления познавательной деятельностью человека. По его мнению, обучение включает в себя функциональные виды деятельности преподавателя: организация деятельности студентов по усвоению знаний, формирование умений и навыков, изложение сущности научных знаний, контроль знаний и умений, стимулирование познавательной деятельности студентов. Управление

познавательной деятельностью студента представляет собой один компонент процесса обучения, включающий в себя функции преподавателя за контролем знаний, умений, стимулирование познавательной деятельности студента. Под управлением познавательной деятельностью он понимает целенаправленные, организованные действия (способы и приемы), обусловленные потребностями наиболее эффективной организации деятельности учебного заведения в целом, познавательной деятельности студентов [48].

В разработке проблемы управления познавательной деятельности большая заслуга принадлежит Е.Н. Кабановой-Меллер. Приемы учебной работы и овладение ими рассматриваются автором с точки зрения концепции обобщенных приемов и умственного развития учащихся. Приемы требуют взаимодействия рациональной и чувственной стороны учебной деятельности. Они состоят из действий, объединенных в большие или меньшие системы и могут быть объективно представлены в виде рекомендации, правила, инструкции и т.п. [31, с. 129-134].

Проблема управления познавательной деятельностью рассматривается и в работах Р.Х. Шакурова, ЕЛ. Белкин, В.В. Карпов, П.И. Харнаш считают, что изучение этой проблемы состоит из двух этапов: исследования функциональной структуры учебного процесса в целом и моделирования управления учебной, познавательной деятельностью. В основе разрабатываемой авторами системы обучения лежат познавательные задачи разного типа [76, 48].

С.Д.Смирнов в своих исследованиях установил, что показателем развития памяти и управления ею служит использование рациональных приемов запоминания по собственной инициативе. В процессе обучения, подчеркивает автор, необходимо вооружать школьников рациональным приемам и запоминания. Далее от возраста к возрасту расширяется круг приемов запоминания, учащиеся овладевают сознательными способами

управления своей мнемической деятельностью, и усваиваемый материал становится результатом сознательного применения мнемических процессов, как средства усвоения [62, 153, 154, с. 211 -220].

Следует остановиться на исследовании Л.В.Занкова, посвященного дидактическим вопросам обучения. При изучении общего развития школьников автор исходит из представления о целостности развития, обусловливающей регулятивную функцию. Целостность развития фигурирует как внутреннее единство развития, его внутренняя обусловленность. Л.В.Занков рассматривает критерии развития в различных психических деятельностях (в наблюдении, отвлеченном мышлении, в практических действиях) [30].

Как доказали научные исследования ученых Е.Н.Кабановой -Меллер, М.И.Дьяченко и И.А.Кандыбовича управление учебной деятельностью означает формирование способности к самоуправлению в учебных группах субъектом учебной деятельности. То есть обучение студентов способам ее планирования, самоконтроль, самооценка за выполняемыми действиями и операциями, умению понимать (рассуждать), что и как они делают, осознавать схемы и правила, по которым они действуют (реализуют, осуществляют), или, иными словами, формирование собственности обучаемости) к рефлексии. Блогадаря рефлексии субъект деятельности может оценивать ее сущность, механизм [31, 70].

Под **самоуправлением** мы понимаем целенаправленную, планируемую, контролируемую, системную, осознанно организуемую деятельность обучающихся в процессе усвоения знаний в вузе.

Основной подход к психологическому изучению, сформулированный в работах М.И. Дьяченко и П.А.Кандыбовича, а основан на рассмотрении психики студентов как феномена, который формируется и проявляется в социальном по своему существу самоуправлении. Данный подход к пониманию психики студентов позволил выделить самоуправление учебной

деятельности как источник психического развития и определить основной методологический принцип зарубежной психологии - принцип единства сознания и деятельности. П.А.Кандыбович формулирует его в своих работах и который предполагает, что самоуправление студентов обуславливает формирование его сознания, его психических связей, процессов и свойств, а эти последние, осуществляя организацию, самоуправление студентов, являются условием их адекватного выполнения [2, с. 134-147].

Самоуправление исследуется в рамках основного подхода и часто его рассматривают в учебной деятельности студентов в вузе. (К.А. Абульханова - Славская, Ю. Козелецкий, Ю.А. Миславский). Но, между тем, именно в таком аспекте проблема представляет как теоретический, так и практический интерес. Раскрытие особенностей механизмов самоуправления учебной деятельностью необходимо для целенаправленного их формирования и развития и, соответственно, опосредованного влияния на уровень успешности деятельности.

Самоуправление делятся прямое и косвенное.

Прямое и косвенное самоуправление субъективными переживаниями представляется не реальным. Исходя из этого, задача должна ставиться иначе, а именно; управлять субъективными переживаниями можно лишь воспитывая потребность в самоуправлении, формируя способность менять их в соответствии с условиями (объективного или субъективного характера) учебной деятельности студента в вузе [2, 79].

Из анализа структуры самоуправления учебным процессом в вузе и решающего влияния высших уровней вытекает, что повышение качества профессиональной подготовки специалистов обусловлено всеми стратегиями, теориями, определенными целями, планами, действиями студентов, принимающими участие в решении этой важнейшей задачи современного вуза. Особое значение здесь приобретают вся. атмосфера учебного заведения, межличностные отношения и общение на всех уровнях

самоуправления и внутри академических учебных групп.

Вместе с тем, важное значение в этом отношении имеет самостоятельность мышления студентов, а также активность субъекта, устойчивость учебной мотивации обучающихся [7,8].

Мы полагаем, что эффективность самоуправления студентами собственной учебной деятельности во многом определяется соотношением между усвоением знаний и овладением системой обобщенных способов учебной деятельности.

Развитие самоуправления учебной деятельности детерминируется обобщением знаний, способов, умений, наличием сформированности всех компонентов самоуправления, осознанием их звеньев, действий.

Компоненты самоуправления учебной деятельности всех уровней (планирование, самоконтроль и др), взаимодействую в процессе функционирования и закрепления новых знаний и способов, образуя целостную систему сопровождаясь развитием способности реализовать обобщенные способы, совершенствованием учебных.

Для того чтобы учебные задания самоуправления могли быть выполнены студентами, они должны удовлетворять следующие требования. Цели учебных заданий должны быть понятны студентам, сами учебные задания должны быть доступны, содержать алгоритмы их выполнения, элементы новизны, возможность своевременного контроля и коррекции. К основным разновидностям самоуправления А.К. Буряк относит работу над книгой, наблюдение, эксперимент, конструирование, моделирование, решение задач. Все упомянутые виды самоуправления студентов составляют содержание аудиторных и внеаудиторных форм самостоятельной работы на - лекциях, семинарских, практических и лабораторных занятиях, при подготовке к экзаменам, написании рефератов, курсовых и дипломных работ и др. [41].

Таким образом, самоуправление учебной деятельности анализ и

решение задачи обычно проводятся с опорой на разнокачественные уровни обобщения. К их числу можно отнести: операциональный, предметно - специфический и уровень общенаучной методологии.

Операциональный уровень самоуправления содержит совокупность относительно простых понятий, методов преобразования или оперирования объектами независимо от их природы. Совершая действие в любой предметной области, нам необходимо их использовать. Операциональный уровень «обслуживает».

Предметно – специфическое самоуправление описывает совокупности понятий относительно к тем или иным предметным областям: химии, биологии, лингвистике, медицине и. т. п. Наиболее существенные из них - знания о методах, которые данная область знаний использует для решения своих специфических задач.

Более высокий уровень самоуправления - общенаучная методология. Он содержит сведения о возможных научно обоснованных стратегиях исследования и описания объектов познания.

Проблема совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе возможно на основе улучшения качества управления и самоуправления учебной деятельностью студентов [49, с. 35 - 45, 17, с. 14-34, 4,].

Для самоуправления процессом усвоения знаний необходима определенная программа действий, направленная на получение в итоге гарантированного управляемого эффекта. Выработка индивидуального стиля учебной деятельности невозможна без овладения обобщенными способами управления в учебной деятельности. Умение управлять собственный УД особенно важно для студентов разных курсов, которым приходится постоянно работать самостоятельно.

Самоуправление учебной деятельностью - важный источник формирования у студентов положительной мотивации к учению. Интеллектуальное удовлетворение, которое получает студент, управляя УД -

залог успеха в учении. Для раскрытия сущности данного процесса необходимо выявить внутренние условия выполнения студентами учебной работы и на этой основе разработать систему обобщенных способов управления учебной деятельности (УД).

В основе самоуправления лежат мотивационный, ориентировочный, волевой и оценочный компоненты УД. Теоретической платформой для нашего исследования послужило учение Е.Н. Кабановой-Меллер о системе овладения студентами обобщенными способами управления своей деятельностью, согласно которому главным условием усвоения любых способов УД является выделение ими их определенной системы, состава действий и т.п.[31, с. 139-145].

Овладение системой обобщенных способов самоуправления учебной деятельностью включает:

- планирование своей деятельности;
- самоконтроль;
- сознательное управление познавательными интересами;
- способы управления собственным вниманием;
- широкую систематизацию усвоенных знаний и обобщенных способов учебной деятельности (УД);
- перенос и нахождение способов самоуправления.

Самоуправление как целенаправленное изменение не следует сводить к «жесткому» контролю, к попыткам рассматривать студентов в качестве объектов педагогического воздействия, в ответ на которое они должны вести себя строго определенным образом. Совершенно очевидно, что решит проблемы повышение активности при помощи средств самоуправления, рассчитанных на воспитание реактивности, не представляется возможным. Поэтому в решении данного вопроса необходимо иной подход, задающий новые цели системе самоуправление учебном процессом.

По мнению педагогов и психологов, эффективность должна

обеспечиваться не путем «жесткого» самоуправления, лишающего студента самостоятельности и активности, а за счет самоуправления учебной деятельностью обучающихся. Таким образом, формирование способности к самоуправлению становится одной из важнейших задач в вузе, системы управления профессиональной подготовкой специалистов, предметом особых забот психологической службы.

На наш взгляд, самоуправление - это изменения в процессе общения поведения и деятельности в соответствии с целью, поставленной самим субъектом.

Анализ педагогического процесса показывает, что многие преподаватели представляют управление учебной деятельностью в виде прямого воздействия на деятельность студентов, хотя учебная деятельность, прежде всего деятельность личности обучающейся, осуществляющей эту деятельность и управляющей. Преподаватели лишь создают предпосылки, а действуют в этих условиях студенты, по-разному понимающие цели обучения, имеющие свои критерии оценки достигнутых результатов, своеобразно использующие полученную информацию для дальнейшего совершенствования этой деятельности. Планы, прогнозы и цели преподавателя, реально существующие условия обучения преломляются через призму субъективного мира студента, трансформируются в субъективно принятые или поставленные цели, субъективные модели условий учебной деятельности, в самооценки.

Психологическая наука накопила определенный материал об отдельных особенностях психологической регуляции, саморегуляции и самоуправления. В исследованиях Д.Н.Узнадзе, Л.С. Выготского, С.Г. Геллерштейна, С.Л. Рубинштейна, П.К.Анохина, Н.Ф. Добрынена, У.Р. Эшби, Л.В.Крушинского, А.В. Запорожца, Е.Н.Соколова, Е.И.Бойко, Н.А.Бернштейна, А.Е.Ковалева, Е.В. Шороховой, Б.Ф.Ломова, А.Е.Спиркина, Г.Е.Журавлева, Д.Миллера, И.М. Фейгенберга, В.В.Давыдова, В.Е.Асеева и

др. изучены отдельные факторы саморегуляции деятельности и поведения человека, в частности «установка», «самоконтроль», «обратная связь», план», «антиципация», «мотив», «ориентировочные реакции», «внимание», социальные нормы», «вероятностное прогнозирование», «осознанность и произвольность», «побудительная и исполнительная регуляция», «модель будущего», «нервная модель стимула», «экстраполяционный рефлекс», самосознание», «обратная афферентация», «рефлексия» и т.п.

Исследования механизмов самоуправления саморегулирования), механизмов овладения школьниками (студентами) обобщенными способами учебной (интеллектуальной, познавательной) деятельности направлены на то, чтобы вооружить их управленческим аппаратом в прямом смысле, что имеет в наше время исключительно важное регуляции поведение и деятельности известно, что успешное достижение значения.

1.2. Планирование и самоконтроль как компонент самоуправления в учебной деятельности.

Исследования вопросов планирования на различном учебном материале изучались в работах Л.В. Ительсона, Н.Ф.Талызиной, В.В. Чебышевой, С.Н.Архангельского и др. Особое значение придают изучению планирования учащимися предстоящей деятельности и такие исследователи как Е.А. Милерян, Э.А. Фарапонова, А.С. Лында, Ю.З. и др.

Планирование предстоящей учебной деятельности реализуется в три этапа, что общепризнанно в исследованиях ученых педагогов и психологов. Организационное планирование, условно его можно назвать как первый этап, протекает в уме учащегося как осознание и оценка потенциальной возможности достижения поставленной цели. После этого составляется ориентировочный план, чтобы оценить потенциальную возможности осуществления реального вида учебной деятельности. На втором этапе планирования учащийся обдумывает и сопоставляет условия, обстоятельства и требования будущей деятельности. На третьем этапе планируется

исполнение. В этом случае учащимися представляется система деятельности, иерархия действий очередность их выполнения. При этом способы учебной деятельности ими отбираются и соединяются в определенную систему, нужную для выполнения деятельности [77, с. 34-39, 47, с. 134-147, 39].

Планирование учебной деятельности бывает текущим и перспективным. Исходным является перспективное планирование, при котором намечается создание плана, а длительный срок. По всему характеру перспективное планирование можно быть предметным и комплексным. Если в предметном устанавливается план действий в каком-то одном направлении (по одной из учебных дисциплин), то в комплексном планировании все формы деятельности объединяются воедино.

Качественным критерием уровня планирования служит анализ содержания материала и сроков выполнения задач. Другими критериями планирования являются последовательность этапов выполнения, точность применяемых способов и средств, ясность и доступность системы действий, легкость и скорость применения и т.д. Проверяя достигнутый результат деятельности, студенты должны оценивать и контролировать сформированное умение, выявить рассогласование между достигнутым результатом и намеченной целью, т.е. с субъективной моделью деятельности.

С психологической точки зрения, для определения характера планирования УД учащегося важно установить, какими способами деятельности он вооружен. При этом следует учитывать самостоятельное нахождение и применение способа планирования самим студентом, что позволит определить, адекватен ли указанный способ изучаемому предмету.

В исследованиях С.Д.Смирнова и его сотрудников изучено формирование таких способов запоминания, как смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов, составление плана, выделение логической

схемы и др. [62, с. 234 - 239, 152].

Становление планирования УД в значительной мере определяется мотивами жизненного самоопределения. Планирование студентами УД способствует совершенствованию их собственной познавательной деятельности. Оно повышает качество знаний, снижает интеллектуальную утомляемость, расширяет кругозор, развивает логические способности и стойкий интерес к учебному материалу, воспитывает чувство ответственности, готовит школьника к непрерывному самообразованию.

Такой способ УД, как составление конспекта лекций имеет особое значение для студента. Поскольку в конспекте формулируются наиболее важные моменты, базовые положения, ключевые понятия, общие закономерности, раскрываемые преподавателем.

В педагогике и психологии высшей школы конспектирование первоисточников условно делят на следующие виды: текстуальный, тематический, графический и схематический. При текстуальном конспекте полностью сохраняется авторский замысел, а запись производится в соответствии с расположением материала в источнике. Он включает в себя расширенные тезисы, дополненные фактами, закономерностями, имеющимися в изучаемой книге. В тематическом конспекте основное внимание уделяется содержанию основной проблемы изучаемой работы (составляется лишь в том случае, если проблема рассматривается в различных источниках с разных позиций). Графическое конспектирование составляется таким образом, чтобы усваиваемый материал размещался в виде отдельных блоков мыслей и положений. Схематическое конспектирование отражает значение проблемы, связь с предыдущими темами курса, результаты эксперимента по ключевым вопросам, степень разработанности вопроса, практические рекомендации и др.

При конспектировании целесообразно вести подробные записи об основных, ключевых моментах, а второстепенные и вспомогательные факты

должны быть констатированы. Умение отличать первостепенную информацию от второстепенной - одно из важных требований к студенту. Высший эффект в выработке навыка выделять первостепенную по важности информацию дают способы абстракции (способ противопоставляющий абстракции, способ изолирующей абстракции, способ подчеркивающей абстракции), фильтрации и т.д.

При правильном составлении конспекта лекции строчки должны иметь между собой значительный интервал, описанные правила, определения, выводы быть подчеркнутыми.

Рациональное составление конспекта лекций должно сочетаться со скоростью записи, например, минимальная скорость - 120 знаков в минуту, а максимальная - 150. При его оформлении необходимо оставлять поля, чтобы студент мог записывать собственные мысли, мнения, возникающие параллельно с мыслями, высказанными преподавателем, отразить вопросы, которые могут возникнуть в процессе слушания, и записать ответы на них, полученные при самостоятельной проработке записи лекций или при изучении рекомендуемой литературы, а также сообщенные преподавателем в конце лекции готовые ответы; кроме того, на полях можно поместить чертежи, рисунки, схемы и диаграммы, а также, если возникнет надобность, привести цитаты из первоисточника. Аккуратное выполнение конспекта создает благоприятные условия для запоминания и понимания слушанного лекционного материала. После прослушивания и записи лекции текст конспекта требуется перечитать и проверить условные знаки, сокращения, определения.

Важным способом самоуправления УД студентов является план чтения. Он составляется в соответствии с учетом индивидуальных особенностей собственностей деятельности студента, степени его подготовленности к чтению научной литературы. Рекомендуется осуществлять чтение научной литературы в следующем порядке: предварительное ознакомление с книгой с

применением различных способов чтения (беглый просмотр, выборочное чтение, системное чтение без анализа материала, чтение с осмыслением структуры текста и т.д.), затем чтение по определенной схеме (название, гвтор, цель и идея, экспериментальный материал, обсуждение результатов, новизна и практическая значимость).

Беглый просмотр всего материала, играющий существенную роль на этапе планирования, является малоэффективным способом подготовки.

Надежным способом подготовки может служить систематизация знаний при рациональном повторении с 'воспроизведением основных моментов материала. Динамика надежного заучивания в значительной мере детерминируется мнемическими закономерностями, установленными психологической наукой (повторение заучиваемого через 8, 24 часов, через неделю; утром, вечером).

Самоконтроль - это связанный с проявлением активности, самостоятельности и осознанности структурный элемент учебной деятельности, к функциям которого относится управление учащимся своей учебной деятельностью. В ходе самоконтроля студент реализует умственные действия по самооценке, корректированию и овладевает соответствующими способами. Овладение самоконтролем в процессе обучения постепенно становится компонентом УД. Его целесообразно рассматривать как более общий компонент овладения управлением собственной учебной деятельностью.

В ряде работ самоконтроль рассматривается как самооценка деятельности В.В. Давыдов, А.В.Захарова, Дж. Брунер), в других - как элемент самосознания. Последнее заключается в познании человеком самого себя. Нормирование самоконтроля по-разному трактуется в психологической науке (А.С.Лында, М.И.Боришевский, С.П.Тишенко и др.). Он проанализирован с точки зрения психологии труда [24], инженерной психологии. Механизм самоконтроля изучен в исследованиях физиологов и психологов

(П.К.Анохин, Н.А. Бернштейн, Дж.Миллер и др. О.А.Конопкин, Д.Б.Эльконин, А.К. Маркова и т. п).

Самоконтроль является обязательным условием адекватной, целенаправленной, интегрированной психики. Он выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности. В этом качестве самоконтроль : называется включенным во все формы психических явлений, присущих человеку (процессы, состояния, свойства). Несформированность самоконтроля, неумение им воспользоваться или нежелание к нему обратиться, пренебрежение его результатами - все это неминуемо влечет за собой негативные последствия (профессиональные неудачи, асоциальное поведение, распад личности).

Под самоконтролем следует понимать сознательную оценку и регулирование человеком собственной деятельности и поведения, своих действий, поступков, движений с точки зрения их соответствия предварительным намерениям, поставленным целям или требованиям, предъявляемым коллективом, правилами и требованиями общества.

Самоконтроль помогает управлять своей деятельностью и поведением, корректировать их, контролировать осуществление намеченного плана, действий, воздерживаться от нежелательных действий, неправильных поступков и т.п.

Самоконтроль предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. Он имеет тесный контакт другими познавательными процессами. Приобретая сознательный характер, самоконтроль у человека усложняется и принимает различные формы. Он теснейшим образом связан с планированием и регуляцией деятельности.

Эффективность самоконтроля повышается, когда он дополняется самоотчетом в процессе практической деятельности и самовоспитания.

Отдавать себе отчет в своих поступках - значит вносить коррективы в свое поведение, стабилизировать его в нужном направлении, и тем самым делать свою личность объектом своего сознания и своей воли.

Существенное значение для развития теории самовоспитания имело выявление его движущих сил. Опираясь на исследования философов и психологов о социальной природе человека, о развитии его сознания и деятельности, Л.И. Рувинский указал на ведущие факторы самовоспитания: «...в основе развития явления самовоспитания лежит становление и движение взаимосвязанных процессов изменения позиции человека во взаимодействии с внешним миром и уровня осознания личности свойственны определенные возможности и особенности самовоспитания. В процессе осознания личности как объекта самовоспитания, повышения уровня осознанности самовоспитания оно становится все более значительной силой в формировании личности. Самовоспитание, детерминируясь общественными условиями, воспитанием, становится по мере своего развития более устойчивым по отношению к непосредственным внешним воздействиям процессом». [57,с.34-54].

Движущие силы самовоспитания социально-ценностных и профессиональных качеств будущего учителя определяются как внешними, социальными требованиями и ожиданиями, так и собственным отношением к этим требованиям и ожиданиям. Преодоление внутренних противоречий, возникающих между этими двумя факторами (или сторонами), по существу и есть процесс самодвижения и саморазвития студента. Но в данном случае позиция личности, ее возрастная характеристика дополняется характеристикой ее профессиональной направленности.

Самое общее и первое условие возникновения потребности в самовоспитании для будущего учителя - это переход его с учащегося («Я - студент, пусть меня учат и воспитывают») на позицию специалиста («Я - будущий учитель. Я готовлю себя к этой высокой должности»). Но вместе с

этим он должен овладеть и опытом самостоятельной работы над обогащением своих знаний и умений, над развитием своей личности.

В психологии доказано положение о том, что самоконтроль способствует развитию мышления и в свою очередь сам опирается на мышление, на познавательные и другие психические процессы. Самоконтроль, самооценка п саморегуляция тесно связаны с внутренней речью, которая является психологическим механизмом самосознания человека, а также с мнемическими процессами, вниманием и волевыми качествами личности.

К структурным элементам самоконтроля следует отнести: 1) внимание к результатам учебной деятельности и ее способам, 2) наблюдение за ходом учебной работы по ее показателям, 3) установление причинной зависимости имеющихся в УД недостатков от внешних и внутренних условий, 4) своевременная реакция на обнаружение в деятельности недостатков, выражающаяся в их исправлении, 5) волевые усилия, выражающиеся в решении проблемных задач разного уровня.

Механизм самоконтроля, по мнению А. Закирова, находит свое выражение в том, что человек выступает для себя и как объект и как субъект контроля, т.е. планирует, анализирует и оценивает собственные действия. Механизмы самоконтроля тесно связаны с саморегуляцией организма [29].

Самоконтроль активно участвует во всех сферах жизнедеятельности человека, поэтому следует говорить о самоконтроле за протеканием основных психологических процессов (восприятия, представления, памяти, мышления и др.) и за поведением человека. Разные авторы по-разному раскрывают понятие самоконтроля. Самоконтроль имеет важное значения для формирования адекватного образа по Б.Ф. Ломову, слуховой анализатор выполняет функцию «контролера» при восприятии человеком, как собственной речи, так и речи других людей, сличение как акт проверки входит во все этапы решения мыслительной задачи. Внимание представляет собой идеальную, сокращенную и автоматизированную форму контроля,

самосознание родилось на свет как историческая необходимость в самоконтроле - жизненно важном средстве управления поведением человека в сложной системе его взаимоотношений с обществом, с другими людьми, субъект контроля сам контролирует свое поведение в соответствии с усвоенной системой социальных эталонов и т.п.

Контролировать - значит проверять, наблюдать за правильностью собственных действий, исходя из целей, которые человек ставит перед собой.

Контроль в УД состоит в определении соответствия учебных действий условиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и свойствами получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильности их выполнения.

Связь контроля оценки двусторонняя: контроль в своей итоговой части всегда есть частичная, парциальная оценка; со своей стороны оценка, нормируется на основе контроля, мотивирует последний - контроль может быть только там, где есть оценка [66]. Н.Ф.Талызина показывает эффективность контроля пооперационного и контроля по конечному продукту, контроля систематического и контроля эпизодического, контроля учителя и самоконтроля. Контроль по результату не ставит перед учащимися задачи осознанного усвоения учебных действий. Наряду с данным видом контроля у учащихся необходимо формировать процессуальный контроль. Этот вид контроля, определенный в психологической литературе как пошаговый, пооперационный контроль, в первую очередь обращает внимание учащегося на способы осуществления им деятельности.

Основываясь на идеях вышеуказанных ученых, приходим к выводу об эффективности использования перечисленных выше приемов, методов и организационных форм обучения, которые могут быть предложены для улучшения контроля самоуправления студентов.

Выводы по I главе

1. Актуальность исследования очевидна: овладения способами самоуправления учебной деятельностью студентов положительно влияет на их профессиональный и личностный рост. В магистерской работе делается попытка исследовать особенности овладения способами самоуправления учебной деятельностью студентов и повышение их эффективности.
2. Проведенный теоретический анализ имеющихся в педагогике и психологии концепции позволил системно представить теории деятельности самоуправления, наметить наиболее важные задачи исследований самоуправления учебной деятельностью студентов.
3. На современном этапе развития общества вырос как культурный, так и общеобразовательный уровень студента, появились новые потребности и мотивы обучения. Современный студент стремится к чувству удовлетворенности своим положением в учебном коллективе, взаимоотношения студентов в процессе обучения приобретает особое значение. На наш взгляд, одно из самых важных функций управления должно 5ыть развитие у студентов организационных умений.
4. Самоуправление учебной деятельностью есть активный осознанный процесс овладения способами учебной деятельности, направленный на постижение поставленной студентом цели. Если объектом управления шляется для студента внешний мир, то объектом самоуправления - выполнение ими всех способов, включенных в систему УД.
5. Рассмотрение теоретических проблем управления и самоуправления учебной деятельностью студентов послужило предпосылкой для проведения эмпирического исследования по выявлению особенностей овладение способами самоуправления учебной деятельностью студентов, а также их влияние на повышение эффективности профессиональной подготовки будущих учителей.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СПОСОБАМИ САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.

2.1 .Программа исследования, цель, методики и принципы эксперимента.

Необходимость проведения нашего исследования обусловлена теми проблемами, которые возникают перед студентами с первых дней занятий. Первокурсники сталкиваются с необычной, непривычной системой и формой обучения, качественно отличающихся от дидактики средней школы, что и ведет к возникновению трудностей разного характера и ранга. Овладение студентами вуза способам самоуправления учебной деятельностью способствуют к развитию компонентов самоуправления учебной деятельности, а также к повышению эффективности их учебной деятельности.

Цель исследования - выявление педагогических условий и механизмов развития компонентов самоуправления учебной деятельностью студентов. Т.е. научить студента «разумно учиться», способствовать овладению способами учебной деятельности, вооружить их основами фундаментальных I базовых) знаний, оптимизировать формирование учебных умений, необходимых для успешного самоуправления УД (постановка целей, планирование, самоконтроль и самооценка результатов, самоуправление вниманием и интересами).

Методика и постановка экспериментов. Экспериментальное исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе психолого - педагогический (констатирующий) эксперимент имел целью выяснить, какими обобщенными способами владеют студенты разных курсов, приводит ли студентов овладение обобщенными способами самоуправление учебной деятельностью к раскрытию объективных существенных закономерностей в изучаемом материале.

На втором этапе проводился формирующий эксперимент со студентами Кыргызско – Турецкого университета «Манас».

Целью которого являлось обучение студентов различным способам

самоуправления УД и выяснение особенностей их усвоения: активности усвоения, его трудоспособности, а также индивидуальных различий между студентами в усвоении способов.

Общее количество 78 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

Для исследования развития педагогических аспектов самоуправления учебной деятельности студентам были предложены анкеты «Определение деятельности студентов» (№1), «Определение планирования деятельности» (№2), «Определение целеполагания» (№3), «Определение самоконтроля» (№4), «Определение свободного времени» (№5). Приложение 3. Об этом более подробно см. Таблица №1, №2, №3, №4, №5.

Каждая анкета состояла из 12 и более вопросов, уточняющих сформированность того или иного компонента УД. В костантируюшим предварительном) эксперименте особое значение придавалось выяснению этимологической основы каждого понятия. Это процедура реализовалась с помощью индивидуальной беседы.

Наше исследование строилось с учетом следующих **принципов:**

1) системно-структурный подход к изучению проблемы;

2) сравнительный анализ различных уровней учебной и внеучебной деятельности студентов;

3) сочетание количественного и качественного анализа (математический, логический, корреляционный, дисперсионный);

4) принцип моделирования УД, приводящий к эффективному решению задач различного характера и т.п.

При разработке диагностической методики по изучению самоуправления их УД мы стремились выяснить сформированность у студентов ключевых понятий, употребляемых в процессе управления УД, таких как «деятельность», «структура деятельности», «продуктивная деятельность», «самоуправление», «план», «планирование», «контроль», «самоконтроль», проверка», «оценка», «самопроверка», «самооценка, «свободное время», способ учебной деятельности», «график», «конспектирование», «тезисы», способ чтения текста», «способы

осмысления лекции», «рациональная организация учебной деятельности», «мотивация», «волевые качества», интерес», «внимание», «перенос», «черты характера», «умственная способность» и т.п.

Процесс решения задач различного характера, которые предлагались испытуемым в нашем исследовании, состоит из следующих этапов:

На первом этапе процесса решения задач, выясняются данные и искомое в задачах, реализуются анализ, сравнение и устанавливаются сложность, трудность (легкость), сущность вопроса и возможное противоречие.

На втором этапе решается задача на основе ранее усвоенного способа учебной деятельности в том виде, в каком он был усвоен, с применением обработанной системы.

На третьем этапе - реализуется проверка найденного способа в новых условиях. Показателем усвоенного способа самоуправления учебной деятельностью служит, во-первых, возможность вербального отчета студентов о содержании и составе, во-вторых, использование способа в управлении новой учебной ситуацией, т.е. наличие переноса способа управления.

2.2. Экспериментальное исследование педагогических аспектов самоуправление учебной деятельностью.

Время учебы в вузе характеризуется сложностью становления личностных черт. Зачисление в вуз порождает веру студента в собственные силы, способности, интеллектуальные возможности, вызывает надежду[7] на полноценную жизнь. В начале учебного года у студентов наблюдается приподнятое настроение, восхищение вузом, затем происходит резкий спад в отношении к системе преподавания, условиям обучения, режиму дня. Под воздействием всего этого в психике студентов возникает пессимистический настрой, подозрение, недоверие и т.п. Кроме того, студенты на **II** и **III** курсах возвращаются к вопросу о правильности выбора вуза и профессий (окончательно они решают данный вопрос позже).

По мнению З.И. Есаревой, если в средней школе обучение и воспитание опережают развитие учащихся, то в вузе иногда развитие студентов опережает обучение и воспитание. В связи с этим подход преподавателя к студентам должен быть еще более дифференцированным [27, с. 54-59].

Осуществление учебно-воспитательного процесса в вузе предполагает постоянное взаимодействие преподавателя со студентами. Чтобы такое взаимодействие реализовалось на должном уровне, более эффективным путем, преподавателю необходимо знать возрастные, индивидуально-типологические и половые особенности студенческой молодежи.

Существенным условием успешной деятельности студентов является изучение преподавателями специфических особенностей учебного процесса в вузе, направленное на устранение чувства дискомфорта у студентов, преодоление возможных конфликтов с микросредой. На начальных курсах нормируется студенческий коллектив, приобретаются умения рациональной организации интеллектуальной деятельности, осознается будущая профессия.

Существенным условием плодотворного самоуправления УД в системе высшего образования по Э.Г. Газиеву являются изучение уровня

сформированности компонентов и способов данной деятельности у студентов разных курсов. Изучение обобщенных способов самоуправления УД у студентов в начале обучения в вузе, позволило нам конкретизировать рабочую гипотезу исследования, поставить реальные задачи целенаправленного формирования способов управления УД в этом возрасте, определить фонд и качество знаний, которые необходимо ввести в содержание специальных курсов («Введение в специальность», «Педагогическая психология», «Психология управления учебной деятельностью студентов», «Педагогика высшей школы»), определить материал, с которым необходимо знакомить студентов.

Проведенные нами с помощью диагностических методик эксперименты по изучению УД студентов были направлены на выявление имеющихся у них знаний о структуре системы самоуправления УД, его основных компонентов и оценку степени сформированности обобщенных способов.

По мнению А. Закирова основным показателем сформированности компонентов самоуправления УД студентов служит уровень их осознанности [29, с. 174- 175,77, с. 172- 174].

Поэтому нами в исследовании были поставлены следующие вопросы:

1. Какими особенностями характеризуются представления о самоуправлении учебной деятельности у студентов разных курсов (I, III, V) в начале учебного года до эксперимента?

2. Отвечает ли уровень осознанности структуры и компонентов самоуправления УД у студентов требованиям, которые предъявляются специфическими особенностями системы вуза?

Для получения ответов на данные вопросы нами были проведены эксперименты, методики которых включали анкету (в которой раскрываются специфические особенности компонентов УД), и индивидуальную беседу с участниками опыта. В процессе эксперимента от студентов требовалось подробно ответить на каждый вопрос, включенный в анкету, описать собственную учебную деятельность при решении проблемных задач разной степени сложности и при усвоении знаний

(теоретического или практического характера). На основе анализа письменного опроса конкретизировался план собеседования с каждым студентом, выяснились и уточнялись данные, полученные в ходе предварительного эксперимента с помощью диагностических методик и анкетирования. В таблице №1 приведены результаты анкетирования.

Таблица №1.

Представление студентов об учебной деятельности (по результатам анкеты №1) в абс. числах.

До зад.	Правильное решение	Ближе к правильному решению	Неправильное решение	Кол-во испытуемых	Средний балл
1.	32	25	21	78	3
2,	33	30	15	78	3,2
3	20	42	16	78	2,89
4.	28	35	15	78	3,14
5.	28	34	16	78	3,5
6.	24	21	33	78	2,3
7.	40	28	10	78	3,6
8.	23	29	26	78	2,57
9.	26	33	19	78	2,9
10.	33	27	18	78	3,15
И.	30	36	12	78	3,3
12.	29	27	22	78	2,89
М - 3 ,04					

Таблица № 2

Целеполагание учебной деятельности студентов (по результатам анкеты №3)

в абс. числах

№ Зад	Правильное решение	Ближе к правильному решению	Неправильное решение	Кол-во испытуемых	Средний балл
1.	35	18	25	78	2,9
2.	33	24	21	78	3
3.	37	22	19	78	ЗД
4.	32	31	15	78	3,2
5.	31	27	20	78	3,1
6.	19	39	20	78	2,7
7.	15	30	23	78	2,1
8.	31	27	20	78	3,1
9.	29	23	26	78	2,7
10.	25	25	28	78	2,56
11.	26	30	22	78	2,8
12.	35	31	12	78	3,4
М = 2,66					

Анализ результатов анкетирования:

Встречающиеся в большинстве ответов указания нате или иные способы управления, контроля, оценки, проверки, целеполагания и организация внимания, их описание свидетельствуют о наличии у студентов представлений не только о структуре учения, но и о некоторых компонентах управления УД. Кроме того, среди испытуемых обнаруживается сравнительно немногочисленная группа студентов (15%), которые описывают собственную учебную деятельность по усвоению содержания учебного материала просто как его многократное повторение с целью понимания: «Читаю, повторяю материал, чтобы его усвоить, при этом мною не применяются оптимальные пути или средства...». В ходе

собеседования мы также не могли получить конкретизированный ответ на этот вопрос.

Большинство же студентов в своих ответах указывали те или иные способы, направленные на усвоение учебного материала. Примером наиболее развернутой характеристики студентами младших курсников собственной работы по усвоению заданного материала может служить следующее: «Сначала разбиваю учебный материал на части, затем устанавливаю между ними логические связи и выделяю наиболее существенные, первостепенные. Сопоставлению нынешний материал с прошедшим...». Такого рода ответы дали около четверти испытуемых. При этом почти всеми студентам (85%) отмечается хотя бы один из указанных компонентов управления учебной деятельностью.

Вместе с тем конкретное содержание обобщенных способов учебной деятельности в форме сколько-нибудь развернутой и целостной системы соответствующих действий студентами, как правило, не осознается. Многие из студентов не могут раскрыть содержание компонентов управления учебной деятельностью (планирования, целеполагания, самоконтроля, самооценки, познавательного интереса, внимания, переноса и нахождения обобщенных способов и т.п.).

Анализ результатов предварительного эксперимента обнаружил, что студенты способны по-разному управлять своей учебной деятельностью. В связи с этим, нами были выделены следующие группы по характеру управления учебной деятельностью.

1. Студенты, регулярно уделяющие внимание учебной деятельности, хорошо владеющие обобщенными способами управления собственной деятельностью.

2. Студенты, сознающие важность, значимость учебной деятельности, владеющие отдельными компонентами управления, но не всегда придерживающиеся намеченной системы действий.

3. Студенты, для которых характерным является преобладание интереса к учебной деятельности над другими интересами.

4. Студенты, относящиеся к учебной деятельности как втора степенной. В учебном процессе и во внеучебное время эти студенты заняты в основном другими видами деятельности.

Студенты, которые относятся к своей учебной деятельности по настроению: «хочется или не хочется», «нравится или не нравится». Внеучебные интересы у них почти не сочетаются с учебной деятельностью.

Выявленные трудности мы классифицировали по следующим группам, в зависимости от характера причин..

Познавательные: 1) резкое отличие содержания и объема учебного материала в вузе для студентов младших курсов: сложность, проблематичность и научность учебных текстов, лекционного и семинарского материала; 2) введение новых для учащихся разнообразных форм и методов преподавания (лекции, семинары, коллоквиумы, зачеты, диспуты, лабораторные занятия, практикумы, спец практикумы, спец семинары, спец курсы и т.п.); 3) неподготовленность к усвоению вузовского образования, т.е. отсутствие способов, навыков самостоятельной и самообразовательной деятельности, отсутствие мобильности, усидчивости, творчества, самостоятельности и т.д.

Социально-психологические:

1) изменение окружающей среды и условий жизнедеятельности учащегося, 2) переход к самостоятельности во всех сферах жизнедеятельности, 3) возникновение страха (перед сессией) и опасений (отчисления), неуверенности (фрустрации) в потенциальных возможностях, интеллектуальных способностях, в наличии волевых усилий и ДР- Профессиональные: 1) колебания в правильности выбора специальности высшего учебного заведения, 2) адекватное понимание процесса адаптации к условиям вуза, 3) отсутствие представления о том, что формирование будущего специалиста начинается со дня поступления в вуз, 4) разрыв между теоретическими и прикладными знаниями, 5) отсутствие профессионально необходимых качеств (гибкости ума,

оперативности мышления, чувства юмора и т.п.)

Серьезные трудности для студентов возникают непосредственно в процессе адаптации. Большой объем поступающей информации является причиной стрессов, умственной утомляемости и нервной напряженности. Отсутствие у студентов рациональных способов учебной деятельности, неравномерное распределение энергии в умственном труде становится причиной их интеллектуальной перегрузки.

В этом случае они прибегают к стихийному самоуправлению в усвоении ■учебного материала, т.е. определенный процент материала отбирают для запоминания логическим путем, часть информации охватывают беглым взглядом, а остальное - отбрасывают вообще. Они внимательно выслушивают часть лекции, едва осознавая ее сущность, почти не успевая при этом конспектировать. Поскольку одной из основных особенностей обучения в вузе является резкое возрастание (по сравнению со школой) требований к самостоятельности и самостоятельности УД, необходимо научить студента самостоятельно работать с учебным материалом, с первоисточниками, организовать свою умственную деятельность.

Таблица№ 3

Распределение свободного времени (по результатам анкеты №5) в абс. числах

№ зад.	Правильное Решение	Ближе к правильному решению	Неправильное решение	Кол-во Испытуемых	Средний балл
1.	36	24	18	78	3,2
2.	40	22	16	78	3,4
3.	29	35	14	78	3,3
4.	29	34	15	78	3,16

5.	20	38	20	78	2,7
6.	27	30	21	78	2,88

Следует подчеркнуть, что спонтанное перенимание опыта старших курсов в условиях вузовского образования приводит к тяжким последствиям. Как показывает наша многолетняя экспериментальная работа, найденные самими студентами способы и правила являются не до конца осмысленными. Поэтому они с трудом передают или пересказывают собственный опыт другому человеку. Студенты младших курсов не привыкли планировать свою деятельность далеко вперед. Иллюзии легкого обучения и бесконтрольности в вузе мешают ему проявить максимум собственной активности. Со временем обучающиеся придут к успеху в том случае, если путь пролегает через овладение обобщенными способами самоуправления. Самостоятельное приобретение обобщенных способов УД для студента - сложный и непродуктивный процесс. Для успешного решения этого вопроса необходимо моделировать эту деятельность, глубоко проанализировав ее структуру и разработав методические указания.

Следует особо подчеркнуть, что хотя современное высшее образование предъявляет особые требования к качеству учебных способов, умений и навыков, к совершенствованию «умения учиться», и исходя из этой задачи, разрабатываются спецкурсы, имеющие своей целью повысить качество и эффективность обучения, все же до сих пор методическая помощь студентам по овладению ими рациональными способами разумно учиться недостаточна.

2.2. Планирование и самоконтроль учебной деятельности студентами.

В нашем исследовании рассматривался способы планирования свои УД. Эти способы отличаются от способов решения познавательных задач. К способам планирования нами отнесены способы рационального

распределения времени работы, с учетом объема решаемых заданий, их трудности, степени «привлекательности» или «интересности» для учащихся разного возраста, а также способы оптимальной организации смены учебной работы и т.п. Планирование приобретает управленческий характер тогда, когда учащийся ставит перед собой цель: выполняете учебные задания рациональными способами; целеполагание автоматически становится действием, входящим в состав общего или обобщенного способа планирования собственной учебной деятельности. Результаты анкетирования в таблице №4.

Таблица №4.

Планирование учебной деятельности студентов (по результатам анкеты №2) в абс. числах

1	2	3	4	5	6
1.	34	23	21	78	3
2.	30	38	10	78	3,38
3.	22	35	21	78	2,75
4.	25	42	11	78	3,2
5.	20	44	14	78	2,97
6.	21	37	20	78	2,76
7.	25	29	24	78	2,7
8.	28	22	28	78	2,6
9.	21	39	18	78	ЗД
10.	19	29	30	78	2,7
11.	25	30	23	78	2,75
12.	20	38	20	78	27
M = 2,85					

Анализ полученных данных говорит о том, что в ходе самостоятельной

работы над лекцией использование студентами способов запоминания и понимания позволяет им наглядно воспринимать и целостно представить усваиваемый материал, его структуру, содержательно обобщать, классифицировать и систематизировать существенные закономерности, свойства, особенности явления, научные понятия и др.

Как показывают полученные данные, на первом курсе почти половина обучающихся ставит планирование и распределение времени на первое место. По-видимому, это связано с перестройкой УД на новый ритм, с непрерывностью учебы, с большим объемом самостоятельных занятий [4].

Так, половина студентов, участвовавших в опросе, дали не обобщенное описание своей учебной деятельности, а конкретное, на примере какой-либо одной учебной дисциплины. В ответах на уточняющие вопросы, касающиеся состава используемых способов УД, они также отмечали, что им трудно дать какие-либо пояснения без опоры на конкретный текст, поскольку способы работы с учебным материалом определяются его конкретным содержанием и специфической особенностью.

В индивидуальной беседе студенты часто давали правильные объяснения: «Надо внимательно прочитать материал, выделить основные положения, проанализировать, составить план». В ответах же на конкретные вопросы испытуемые указывали на то, что они не могут более точно и подробно раскрыть содержание способов свои УД. Поскольку в действительности усваивают материал совсем иначе, однако пояснить, в чем состоит различие между описанными и используемыми в собственной деятельности способами, они так и не могли.

Весьма показательным в этом отношении является тот факт, что только 15% испытуемых, участвовавших в беседе, включили в характеристику своей УД такие общеизвестные способы, как сравнение, составление плана, вычленение существенных признаков, конспектирование изучаемого материала. Этот результат, конечно, не означает, что большинство младшекурсников вообще не знакомо с этими способами, но вместе с тем достаточно широко характеризует уровень и диапазон развития

самоуправления УД обучающихся. Согласно полученным нами результатам знания младшекурсников о составе способов УД в большинстве случаев ограничиваются далеко не полным набором общих требований к плану и конспекту.

Мы просили студентов младших курсов указать причины трудностей, с которыми они столкнулись в вузе и возможные, по их мнению, пути преодоления этих трудностей. Свои трудности в учении студенты связывают преимущественно с недостатками мотивационно-волевой сферы (неорганизованность, отсутствие силы воли, неустойчивые внимание и настроение и т.д.), либо объясняют другими внешними условиями деятельности.

Анализируя полученные результаты, мы подчеркиваем их связь с низким уровнем знаний испытуемых о рациональных способах учебной деятельности.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что перегрузка приводит к снижению продуктивности интеллектуальной деятельности. Рациональная организация учебной деятельности дает студенту возможность увеличить время занятий.

Проведенное нами исследование указывает на актуальность проблемы самоуправления УД студентов в системе обучения в вузе. Важным направлением работы по формированию самоуправления УД должна явиться, по нашему мнению, организация целенаправленного овладения ими знаний о системах обобщенных способов УД, лежащих в основе управления учебной деятельностью. Эти знания должны дополнить конкретным содержанием те сведения о структуре УД, которые накапливаются у учащихся к концу школьного обучения, т.е. к началу учебного года в вузе. При этом знания об операциональном содержании УД могут быть заданы им в характеристиках, специфических для отдельного цикла и курса учебных дисциплин. Весьма актуальным представляется также формирование у студентов цельной системы обобщенных способов планирования учебной деятельности, имеющей межпредметное значение.

Результаты диагностического обследования свидетельствуют о том, что

студенты не владеют обобщенными способами планирования, обеспечивающими им высокую продуктивность УД. Низкий уровень рефлексии учебной деятельности в целом препятствует развитию самоуправления учебной деятельностью у студентов, переходу к самостоятельности в учебной деятельности.

Вузовское образование требует от студента целенаправленной, систематической, планомерной, последовательной работы на всех этапах обучения. Усвоение студентом исторически сформированных знаний, умений, навыков и учений - процесс приобретения и закрепления способов УД студента - протекают при постоянном самоконтроле.

В педагогической психологии самоконтроль, как правило, связывается со знанием результата своих действий. Этот процесс имеет место, как при внешней его оценке, так и при оценке самим учащимся. При организации учебной деятельности особенно важно, чтобы студент правильно и четко представлял себе конечный результат своего умственного труда. В этом случае важное значения имеет тот факт, что четкое и точное осознание цели собственной учебной деятельности помогает ее рациональной организации.

Самоконтроль нередко встречается в виде действия, которое входит в состав какого-либо способа УД. Однако в отношении управления им свои УД нами будут рассмотрены обобщенные способы самоконтроля, которые не входят в состав какого-либо способа УД.

Наши эксперименты в целом были направлены на изучение некоторых вопросов осуществления самоконтроля в процессе усвоения (теоретического и практического) знаний и решения задач проблемного характера, а также на этапе профессиональной подготовки специалистов. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что применение студентами самоконтроля повышает качество усвоения ими знаний, улучшает выбор способов учебной деятельности, уменьшает количество неосознанных действий, ускоряет интериоризацию.

В наших исследованиях были изучены различные виды самоконтроля: пооперационный, поитоговый, непрерывный, подготовительный, текущий,

заключительный, непосредственный, опосредованный, рефлексивный.

Таблица №8

Самоконтроль учебной деятельности студентов (по результатам анкеты № 4) в абс. числах

№ зад.	Правильное Решение	Ближе к правильному решению	Неправиль-ное решение	Кол-во испытуемых	Средний балл
1.	27	42	10	78	3,3
2.	36	26	16	78	3,3
3.	30	30	18	78	3
4.	18	27	33	78	2,26
5.	19	29	30	78	2,3
6.	17	30	31	78	2,14
7.	19	32	27	78	2,44
8.	32	23	23	78	2,9
9.	27	25	26	78	2,69

Анализ результатов анкетирования:

Характер мотивации и целеполагания, особенности формулировки проблемы, методы решения задач, объективные и субъективные условия учения влияют на активизацию у студентов самоконтроля. Наличие у них обобщенных способов УД облегчает реализацию самоконтроля, что приводит к повышению уверенности при решении задач, к ускорению его процесса. В реализации разных форм и уровней самоконтроля наблюдаются определенные индивидуальные различия, возрастные особенности, выявляются интеллектуальные возможности и резервы, обнаруживается (если он сформирован) индивидуальный стиль деятельности. На этапе

профессиональной подготовки специалистов самоконтроль является одним из существенных условий достижения ими требуемого уровня уверенности в себе. В процессе овладения профессиональной деятельностью (знаниями, умениями, навыками, способами, компонентами самоуправления) происходит изменение потребности студентов в характере самоконтроля. Если в начале экспериментального обучения рефлексивный самоконтроль студентов возможен только на основе той контрольной информации, которая поступает к нему по каналу обратной связи от экспериментатора, то на завершающем этапе опыта студентов уже способен самостоятельно контролировать правильность решения задач проблемного характера и оптимальность применяемых им обобщенных способов учебной деятельности.

Сложность усвоения методологических и теоретических вопросов педагогики и психологии, разрозненность научных понятий и положений, возрастные особенности и индивидуальные различия испытуемых оказывают влияние на характер динамики самоконтроля в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В условиях решения простых задач и воспроизведения усвоенных знаний, а также там, где требуются практические умения, индивидуальные и возрастные различия почти не проявляются. Переход от одного уровня самоконтроля к более сложному уровню или от одного вида к другому виду зависит от индивидуальных особенностей, от типа нервной системы (темперамента), от интеллектуальных возможностей (время решения как критерий успешности нами не учитывалось).

В наших исследованиях обнаружены недостатки в осуществлении студентами самоконтроля за учебной деятельностью. В частности, неполное представление образцов, неумение сопоставить собственную учебную деятельность с усвоенными правилами или предложенной инструкцией, слабое овладение способами самоконтроля, отсутствие желания проверить себя.

На наш взгляд, одним из путей активизации самоконтроля в обучении является формирование у студентов установки на самоконтроль. Основными условиями повышения эффективности самоконтроля при усвоении знаний

являются:

1) сочетание установки на самоконтроль с предварительным воспроизведением правил (инструкций),

2) совмещение установки на самоконтроль с актуализацией знания и способов выполнения заданий,

3) овладение способами самоконтроля.

Анализ экспериментального материала показывает, что развитие самоконтроля осуществляется поэтапно. На первом этапе самоконтроль реализуется по конкретному образцу, на втором - по представлению о нем, на третьем формируется обобщающее представление, как основа самоконтроля.

Результаты обучения показали, что студенты учатся сознательно контролировать ход своих рассуждений. У них возникает потребность в самоконтроле и увеличивается сформированность способов самоконтроля УД от возраста к возрасту.

Таблица №6

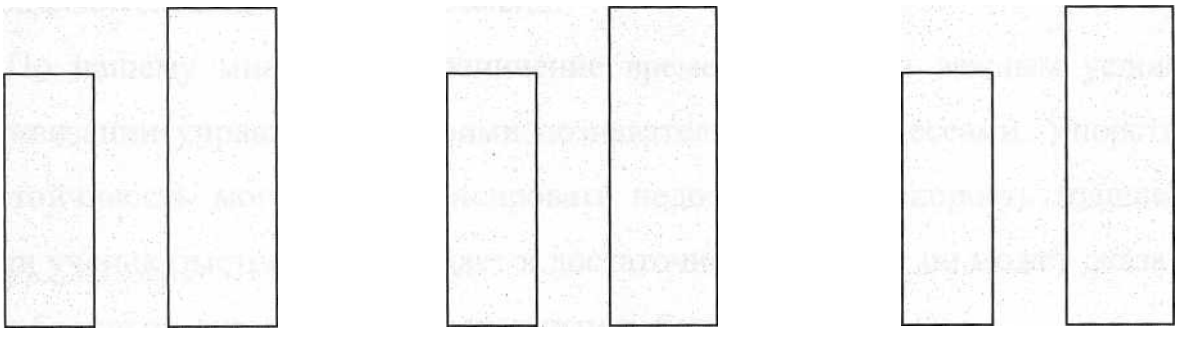
Сформированность способов самоконтроля учебной деятельности

Специфика экспериментов	**Средний арифметический балл в разных курсах**			
	первый курс	**третий курс**	**пятый курс**	
Констатирующий	2.46	2.62	2.75	
Обучающий	4.1	4.3	4.4	
Контрольный	3.8	4.0	4.2	

первый курс 2.46 3.8

третий курс 2.6 4.0

пятый курс 2.75 4.2



По сформированности способов самоконтроля УД студенты различались в устойчивости, диапазоне и качестве самоконтроля. Имеющиеся между ними различия не являются статистически значимыми, однако хорошо выражены на уровне тенденции.

Как показали данные констатирующих экспериментов, студенты всех возрастов обнаружили сравнительно невысокий уровень сформированности способов самоконтроля УД. Обучение позволило значительно повысить этот уровень. В контрольных экспериментах выявилась устойчивость достигнутого уровня. Эксперименты также показали различия в возможностях усвоения способов самоконтроля.

Как показывает экспериментальный материал, психологическими механизмами самоконтроля являются внимание, внутренняя речь, наблюдение, сличение, реагирование, мыслительные операции и т.п. Организованное нами обучение показало, что студенты могут научиться сознательно, контролировать ход своих рассуждений, в связи, с чем у них может возникать потребность в самоконтроле.

Психологические условия управления собственными познавательными и профессиональными интересами

В педагогической психологии доказано, что разница в скорости проявляется как при решении легких, так и более трудных заданий, т.е. кто быстро решает легкие задания, сравнительно быстро решает и более трудные. Те студенты, которые не успевают выполнить все задания за отведенное время, все же могут решить эти задания за более продолжительный отрезок времени.

По нашему мнению, ограничение времени является важным условием активизации управления своими познавательными процессами. Упорство и настойчивость могут компенсировать недостаточную скорость мышления. Если ученик быстро соображает и достаточно настойчив, он может оказаться несобранным, склонным к поспешным действиям.

В процессе решения задачи экспериментатор оказывал каждому студенту большую или меньшую помощь в виде наводящих вопросов. В решении всех

заданий они испытывали значительные трудности. Это объясняется тем, что задания требовали от них активности и самостоятельности, т.к. приходилось рассмотреть несколько путей решения. Приступая к решению, они не всегда правильно понимали, что от них требуется. Однако, при решении таких заданий сказывается эффект тренировки, как это подчеркнуто Г.Айзенком. Разница между результатами, показанными на первом и третьем заданиях, значительна.

Психологические условия управления познавательными и профессиональными интересами студентов отличаются от таковых у школьников. Представим результаты исследования специфических особенностей управления своими познавательными интересами у студентов.

Адаптация первокурсников протекает как приспособление к новой системе вузовского обучения, к изменению режима умственного труда, к вхождению в студенческий коллектив.

Нами установлено, что процесс адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе характеризуется следующими трудностями: негативные переживания, неосознанный мотив выбора профессии, недостаточный психологический настрой, неумение реализовать самоуправление учебной деятельностью, поиск оптимальной организации умственного труда и досуга в новых условиях, отсутствие навыков самостоятельной работы и самообразовательной деятельности.

Для ускорения этого процесса важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, механизмы самоконтроля, самооценку и т.д.

В учебно-воспитательном процессе необходимо формировать у студентов положительное отношение у будущей профессии (интерес, склонности к ней), стремление совершенствовать свою квалификацию и удовлетворять духовные потребности (занимаясь умственным трудом в сфере избранной профессии), развивать идеалы, взгляды, убеждения, представления о престиже профессии.

Положительное отношение к профессии начинается с возникновения профессиональных интересов. Оно достигается путем разъяснения целей и значимости избранной профессии, с помощью различных способов воздействия

на сознание студентов.

Знакомя студентов со спецификой их будущей профессии, преподаватели начинают психологически готовить их к освоению профессиональных знаний, умений и навыков, вырабатывают установки на самообразование и самосовершенствование.

Исследование проблемы интереса представляет большую значимость для педагогической и возрастной психологии с точки зрения самоуправления учебной деятельностью и управления собственными познавательными интересами. Несмотря на это, до сих пор не разработано ни единой теории, ни четко сформированного определения понятия интереса. В советской и дальней зарубежной психологической литературе психологи дают интересам различные определения, в основном делят их широкие и узкие. В частности, в дальней зарубежной психологии определения широких интересов включают в себя как познавательные интересы, так и интересы в сфере досуга. В советской психологии этот вопрос рассмотрен в исследованиях Н.Г. Морозовой [45, с.46].

В определениях узких интересов он рассматривается как познавательный и нередко выступает в качестве потребности и эмоции (Л.И. Божович, И.Г.Щукина и др.).

В этих исследованиях подчеркивается тот факт, что интерес обнаруживается у младенца впервые месяцы жизни; кроме того, интерес рассматривается как в определенной мере запрограммированный генетически, причем описана корреляция интеллектуальных интересов у однояйцовых и разнояйцовых близнецов.

Богатый материал, накопленный в психологии по проблемам возрастной динамики интересов к УД, содержит идею о том, что у студентов происходит переориентация интересов (т.е. наступает первичная специализация), а у старшеклассников обнаруживается вторичная специализация интересов, т.е. происходит выбор профессии. В студенческом возрасте на I-II-V курсах на новом уровне, на другой содержательной основе снова выдвигается на передний план широкий интерес. Поэтому студенты младших курсов стараются по мере возможности усвоить все знания, относящиеся к разным дисциплинам.

На старших курсах происходят изменения в сфере интересов, связанные с формированием у студентов узкой профессиональной направленности. Наступает этап подготовки к профессиональной деятельности, в связи, с чем усвоение практических умений протекает по определенному плану, интересы профессионализируются.

Наши исследования показывают, что степень и глубина осознания потребности в знаниях зависят от того, насколько активную позицию занимает студент в той или иной сфере жизнедеятельности. Потребность в знаниях может быть узкой, неустойчивой, или широкой и устойчивой. В первом случае студент связывает свою учебу с решением частных задач нынешнего времени, во втором - он соединяет ее с перспективами и планами жизнедеятельности.

Познавательные интересы студентов сосредоточиваются вокруг потребности в научном понимании окружающего мира, в осмыслении собственного опыта и формировании собственной позиции по отношению к происходящим событиям, в использовании полученных знаний в учебной и практической деятельности.

Потребности, возникающие у студентов при их осуществлении, связываются с уровнем образования, способностями профессиональными интересами, наличием определенных форм образования обучающихся. В результате появляются более конкретные личностные установки, осознанные мотивы, цели учебной деятельности, возможность управления учебной деятельностью и самообразованием и т.п.

Развитие самоуправления собственными интересами ярко проиллюстрировано в табл.№1.3.

Таблица №13

Развитие самоуправления собственными интересами.

Виды экспериментов	Средний арифметический балл по курсу обучения			
	первый курс	второй курс	пятый курс	
Констатирующий	2,44	2,6	2,71	
Обучающий	4Д	4,19	4,3	
Контрольный	3,8	3,9	4,0	

Как показывает таблица, самоуправление познавательными интересами от опыта к опыту совершенствуется и становится более устойчивым. Возрастные различия студентами (I-III-V-курсов) постепенно «сглаживаются», но несмотря на это между ними обнаруживаются некоторые отличия.

Полученный нами экспериментальный материал позволяет рассматривать интерес не только как одну из движущих сил учебной деятельности, но и как важный фактор (стимул) самоуправления при создании субъективной модели деятельности. Кроме того, возникает возможность выявить более точную субъективную модель учебной деятельности студентов по результатам опроса, беседы и установить характер связи между уровнем успеваемости и управлением познавательными интересами. Можно выдвинуть гипотезу о том, что осознанный интерес является существенным стимулом общения и формирования личности студента в целом.

Мотивационно-ценностная сфера личности (потребности, установки, ценности и др.) лежит в основе учебной деятельности студентов. Это положение относится ко всем этапам системы обучения, но особую значимость оно приобретает именно по отношению к обучению студентов. Объясняется это тем, что студент, как самостоятельный субъект деятельности, сам должен определить цели своего учения, выбрать его формы, способы, методы, средства и оценить успешность своих достижений.

Выводы по II главе

1. В условиях обучения в вузе самостоятельное учение приобретает свои

специфические особенности. Основным компонентом этого процесса становится овладение студентами обобщенными способами управления учебной деятельностью. Данный компонент учебной деятельностью тесно связан с познавательными интересами, вниманием, целенаправленными действиями, мотивами учения. Обобщенные способы управления (самоуправления) выполняют разные функции в учебной деятельности студентов и способствуют возникновению положительного отношения к учению, появлению потребности в самоуправлении УД. Приложение №1.

2. Исследования механизмов самоуправления, механизмов овладения студентами обобщенными способами учебной деятельности направлены на то, чтобы вооружить их управленческим аппаратом в прямом смысле, что приобретает в наше время исключительно важное значения.

3. Показателем усвоенного способа самоуправления учебной деятельностью служит:

а) возможность вербального отчета студента о содержании и составе способа;

б) использование способа в управлении новой учебной ситуацией, т.е. наличие переноса способа управления.

4. При планировании у студентов экспериментальных групп различного возраста оказались значительно более высокие показатели и результаты, чем у участников контрольных групп. Об этом также свидетельствует качественный анализ экспериментов и наблюдений.

5. Как показывает экспериментальный данные, психолого-педагогическими механизмами самоконтроля являются внимание, внутренняя речь, наблюдение, сличение, реагирование, мыслительные операции и т. п. Организованное нами обучение показало, что студенты могут научиться сознательно, контролировать ход своих рассуждений, в связи, с чем у них может возникать потребность в самоконтроле.

6. Анализ экспериментального материала говорит о том, что устойчивость познавательного интереса тесно связан с уровнем обобщенности способов УД. Управление познавательными интересами во

многом зависит от целеполагания, объективных и субъективных факторов и действенности волевого акта, от сложности или легкости проблемных ситуаций. Процесс управления есть неотъемлемая часть профессиональной адаптации студентов в учебной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Студент, осознающий предстоящие перед ним цели и задачи, становится субъектом собственной деятельности. Для того чтобы достичь желаемой цели, индивид выбирает наиболее значимые условия, соответствующие предстоящей задаче, подбирает обобщенные способы учебной деятельности для преобразования исходной ситуации, оценивает результаты продуктивной деятельности и решает вопрос о целесообразности внесения в реализуемый им перечень способов, об иерархии решаемых задач разного характера.

Студенты с высоким уровнем самоуправления имеют более высокий уровень обучения, самопринятия, они более интеральны, устойчивы к различным ситуациям, менее тревожны. Студенты с низким уровнем самоуправления менее привычны, более экстернальны, в большей степени подвержены индивидуальным способностям, а также характеризуются некоторой нестабильностью, противоречивостью и неоднозначностью. Внутренний самоконтроль у студентов с высоким уровнем самоуправления выше, чем у лиц с низким ее уровнем, поэтому они легче переносят изменение социальной среды, так как рассчитывают, прежде всего, на свои силы, возможности и способности, а не на внешние обстоятельства. Кроме этого, они более уравновешенны.

Умения обучающегося управлять своей учебной деятельностью (учением) измеряются сформированностью у него специфических функций и способов такого управления. Специфика УД требует специфических функций и средств реализации этой деятельности. Иными словами, учебная деятельность управляется с помощью осознанных рациональных обобщенных способов.

Сравнение данных, полученных в предварительных, контрольных и экспериментальных исследованиях позволяет сделать следующие выводы:

Наше исследование подтвердило, что единая функция управления в конкретных видах деятельности реализуется разными психическими процессами. Уровень их сформированности различен в зависимости от возрастных особенностей испытуемых, от их жизненного опыта, от накопленных умений и навыков УД. При этом компоненты самоуправления

изменяются в связи с совершенствованием психологических процессов и с их подключением к функциям самоуправления, с развитием личности как субъекта управления.

1. Развитие самоуправления детерминируется обобщением знаний, способов, умений, совершенствованием индивидуального стиля деятельности и социального опыта, сформированностью всех компонентов самоуправления, осознанием их звеньев, осуществлением действий на должном уровне.

Как свидетельствуют проведенные нами исследования, компоненты самоуправления учебной деятельностью всех уровней (планирование, самоконтроль и др.) взаимодействуют в процессе функционирования и закрепления новых знаний и способов и образуют систему, в свою очередь, взаимодействующую с развитием способности реализовать обобщенные способы, совершенствованием умение и навыков, и представляющую собой модель самоуправления УД студентов.

2. Планирование и самоконтроль представляют собой многоуровневую, органически взаимосвязанную, функционирующую систему, имеющую специфические особенности, закономерности, механизмы развития.

3. В экспериментах по изучению планирования как компонента самоуправления УД установлено, что планирование предстоящей учебной деятельности реализуется в две этапа: 1) организационное планирование осуществляется как осознание, оценка потенциальной возможности достижения поставленной цели; 2) обдумывание и сопоставление условий, обстоятельств и требований будущей деятельности.

4. В экспериментах по изучению самоконтроля как способа самоуправления УД нами установлены основные условия повышения эффективности самоконтроля при усвоении знаний. Овладение обобщенными способами самоконтроля приводит к изменению состава усвоенных способов УД. Психологический механизм такого явления заключается в изменении усвоенного способа и в использовании активного пути переноса в дальнейших заданиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - Москва, Академия, 1999.- 468 с.
2. Абульханова К.А О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973.-287 с.
3. Акимова А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., изд - во ЛГУ, 1972. - 27 с.
4. Александров И.О. Формирование структуры индивидуального знания. - Москва, изд-во ИП РАН, 2007. - 340 с.
5. Андреева Г.М. Психология социального познания. - Москва, изд - во « Владос», 1999. - 234 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современный человекознания. - М., изд - во Наука, 1977. - 380 с.
7. Анастази А. Психологическое тестирование. / Пер. С англ. Под ред. К.М. Гуревача. -М., Прогресс, 1982. - 318 с.
8. Анисимова С.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М., НИИ общей и педагогического психологии. 1986. - 18 с.
9. Анохин П.К. Избранные философские аспекты теории функциональной системы.- М., Наука, 1978. - 400 с.
10. Ахтариева Л.А. Особенности психологической подготовленности студентов к профессииально - педагогической деятельности: Дис. канд, психол. наук. - Ленинград, ЛГУ, 1978. - 146 с.
11. Бессонова В.Н. Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений. Автореферат канд. дисс. - Ленинград, изд - во ЛГУ, 1986. - 20 с.
12. Бернштейн Б.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., Медицина, 1966. - 350 с.

13. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 - х. Т. - М., Педагогика, 1976. Т. 1. - 304 с, Т.2. - 309 с.
14. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. - М., изд-во АН РСФСР, 1959. - 347 с.
15. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - Москва - Воронеж, 1995.-349 с.
16. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Дисс. док. психол. наук. Ленинград, ЛГУ, 1987. - 234 с.
17. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. // Вестник МГУ -Москва, 1991. № 3. С. 123-128.
18. Воронова Т.Д. Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета: Автореферат канд. дисс. - М., НИИ общей и педагогической психологии. 1986. - 46 с.
19. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., изд-во АПН РСФСР, 1960.-499 с.
20. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М., изд-во Моек, унта, 1988.-254 с.
21. Газиев Э.Г. Методические рекомендации по психологии высшей школы.
22. Гиппенрейтер Ю.В. Введение в общую психологию. - М., изд-во Моек, ун-та, 1988. - 320 с.
23. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. - М., изд-во Моек, ун-та, 1981.- 79 с.
24. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - Москва, 1986.
-234 с.
25. Донцов В.Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости: Дис. канд. пед. наук. - Ленинград, 1976. - 162 с.
26. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск, изд-во Белорус, гос.ун-та, 1978. - 382 с.
27. Есарева З.И. Особенности деятельности преподавателя высшей школы.

28. Журавлев В.И. Педагогические проблемы профессионального самоопределения выпускников средней школы. Л. 1999.-147.
29. Занков Л.В. Обучение и развитие. М., Педагогика, 1975. - 440 с.
30. Кабанова - Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. -М., Просвещение, 1968. - 286 с.
31. Китов А.И. Психология управления. - М., АН МВД, 1979. - 531 с.
32. Конопкин О.К. Проблема осознанного регулирования сенсомоторной деятельности. Дисс. докт. психол. наук. - М., 1977. - 404 с.
33. Косырев М.И. и др. Динамика отношения студентов к учению в педагогическом вузе. / Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 61 - 67.
34. Кошонова С.Ш., Закиров А. Эмпирические исследование самоуправления учебной деятельности у студентов. // Вестник ОшГУ № 5, 2009. С. 145 - 148 .
35. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л., изд-во ЛГУ, 1967.- 180 с.
36. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., Политиздат, 1975.-304 с.
37. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., изд-во МГУ, 1972. - 574 с.
38. Лейтес Н.С. К проблеме сенситивных периодов психологического развития человека. - М., Наука. 1978.
39. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. - М., изд- во Моск.ун-та, 1989. - 239 с.
40. Марков М.П. Теория социального управления. - М., Прогресс, 1978. - 447
с.
41. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - Москва 1986. - 123 с.

42. Минбаев К., Закиров А. Психология. Ош, 2006. - 232 с.

43. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М., Знание, 1979.

44. Наумкина Ю. В. Психология, педагогика, этика - Москва, 2002. -541 с.

45. Немов Р.С. Психология. Книга 2. - Москва, 1999. - 630 с.

46. Низамов Р.А. Проблема форм и методов обучения в вузе. У Психологопедагогические вопросы обучения и эстетического воспитания. - Казань, изд- воКазань ун-та, 1975. С. 34-41.

47. Орлов Ю.М. Потребностно - мотивационные факторы эффективности деятельности студентов вуза: Автореф. дисс. докт. психол. наук. - М., НИИ общей и педагогической психологии, 1984. - 39 с

48. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. - М., Знание, 1986. - 79 с.

49. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. - М., Биомедгиз, 1938. -771 с.

50. Петрулите А.Р. Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа «Я» у студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., изд - во ЛГУ. 1985. - 16 с.

51. Пурышева Н.С. Вопросы управления познавательной деятельностью при самостоятельной работе: Автореф. дисс. кан. психол. наук. - М., изд -во МГУ, 1972.-27 с.

52. Раев А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью младших школьников в процессе обучения: Дисс. докт. психол. наук. - Л., ЛГУ, 1972. - 376 с.

53. Реан А.А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. - Санкт - Петербург, изд-во Питер - Ком , 1999. 312 с.

54. Рогов Е.И. Психология человека. - Москва., «Владос», 2001. - 315 с.

55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., изд - во

«Питер» 1999.-720 с.
56. Рувинский Л.И., Соловева А.Е. Психология самовоспитания. - М., Просвещение, 1982. - 144 с.
57. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. - Нижний Новгород, 1994. - 178 с.
58. Салмина Н.Г. Концепция Л. С. Выготского и проблема развития символической функции // Вопрос психологии. 1994, № 5. С. 67 - 69.
59. Сеченов И.М. Избранные произведения. - М., Госиздат, 1947. - 646 с.
60. Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилова С.А., Малахова С.И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения. // Вестник МГУ, сер. 14. Психология. 2007, № 3. С. 171-174.
61. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М., изд - во МГУ, 2007. - 345 с.
62. Сочиенко О.В. Исследование индивидуальных стилей познавательных деятельностей студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., изд - во ЛГУ, 1984,- 16 с.
63. Стоуне 3. Психопедагогика. - М., Педагогика, 1984. - 471 с.
64. Студенческое самоуправление в условиях вузовской демократии. Методические рекомендации. - Киев, 2003. - 63.
65. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., изд-во Моек, ун-та, 1975. - 128 с.
66. Томилова Г.Л. Содержание и методика формирования профессионально - педагогической направленности у студентов университета. - Томск, 1978.- 371 с.
67. Торндайк Э.Л. Процесс учения у человека. - М., Учпедгиз, 1932.-235 с
68. Тутышкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью. / Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов. - Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1983. с. 54 - 135.

69. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки.

70. Усачева И.В. Обучение студентов чтению научного текста. Дисс. канд. пед. наук. - М., МГУ, 1980. - 192 с.

71. Учебная деятельность и творческое мышление /Тезисы докл. на конф. - Уфа, 1985. Т. 1.-С. 375 -381.

72. Феофилова В.П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. - Москва, 1980. - 197 с.

73. Форверг М., Альберт Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения. //Психол. журнал 1984. - Т. 5, вып. 4. - С. 276 - 271.

74. Черноскутов В.Е. Об организационных формах студенческого самоуправления. //Пути развития студенческого самоуправления.

75. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., Педагогика, 1982. - 207 с.

76. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М., Просвещение, 1984. - 176 с.

77. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления. - М., Педагогика, 1989. - 224 с.

78. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной
деятельностью студентов. - Л., изд-во ЛГУ, 1986. - 43 с.

79. Якунин В.А. Рескина С.Е. Психологические проблемы профессионального самоопределения. // Вестник ЛГУ, 1986, сер. 6, вып. 3. - С. 4 - 8.

80. Усачева И.В. Обучение студентов чтению научного текста. Дисс. канд. пед. наук. - М., МГУ, 1980. - 192 с.

81. Учебная деятельность и творческое мышление /Тезисы докл. на конф. - Уфа, 1985. Т. 1.-С. 375 -381.

82. Феофилова В.П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. - Москва, 1980. - 197 с.

83. Усачева И.В. Обучение студентов чтению научного текста. Дисс. канд. пед. наук. - М., МГУ, 1980. - 192 с.
84. Учебная деятельность и творческое мышление /Тезисы докл. на конф. - Уфа, 1985. Т. 1.-С. 375 -381.
85. Феофилова В.П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. - Москва, 1980. - 197 с.
86. Форверг М., Альберт Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения. //Психол. журнал 1984. - Т. 5, вып. 4. - С. 276 - 271.
87. Черноскутов В.Е. Об организационных формах студенческого самоуправления. //Пути развития студенческого самоуправления.
88. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., Педагогика, 1982. - 207 с.
89. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М., Просвещение, 1984. - 176 с.
90. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления. - М., Педагогика, 1989. - 224 с.
91. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. - Л., изд-во ЛГУ, 1986. - 43 с.
92. Якунин В.А. Рескина С.Е. Психологические проблемы профессионального самоопределения. // Вестник ЛГУ, 1986, сер. 6, вып. 3. - С. 4 - 8.
93. Усачева И.В. Обучение студентов чтению научного текста. Дисс. канд. пед. наук. - М., МГУ, 1980. - 192 с.
94. Учебная деятельность и творческое мышление /Тезисы докл. на конф. - Уфа, 1985. Т. 1.-С. 375 -381.
95. Феофилова В.П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. - Москва, 1980. - 197 с.
96. Форверг М., Альберт Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения. //Психол. журнал 1984. - Т. 5, вып. 4. - С. 276 - 271.

97. Черноскутов В.Е. Об организационных формах студенческого самоуправления. //Пути развития студенческого самоуправления.
98. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., Педагогика, 1982. - 207 с.
99. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М., Просвещение, 1984. - 176 с.
100. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления. - М., Педагогика, 1989. - 224 с.
101. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. - Л., изд-во ЛГУ, 1986. - 43 с.
102. Якунин В.А. Рескина С.Е. Психологические проблемы профессионального самоопределения. // Вестник ЛГУ, 1986, сер. 6, вып. 3. - С. 4 - 8.