

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

*На правах рукописи*

**Косарева Светлана Александровна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
**Александрова Екатерина Александровна,**  
доктор педагогических наук, профессор

Саратов – 2022

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов</b> .....	14
1.1. Развитие самоорганизации студентов в рамках компетентностного подхода.....	14
1.2. Сущность педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов .....	42
1.3. Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов .....	71
Выводы по первой главе.....	95
<b>Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов</b> .....	99
2.1. Содержание и организация констатирующего этапа экспериментальной работы.....	99
2.2. Формирующий эксперимент: проверка эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.....	113
2.3. Основные результаты проверки эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов .....	144
Выводы по второй главе.....	155
<b>Заключение</b> .....	157
<b>Список литературы</b> .....	160
<b>Приложения</b> .....	180
Приложение А. Методические рекомендации для студентов-участников проекта .....	180
Приложение Б. Хронокарта .....	182
Приложение В. Скриншоты бесед с участниками экспериментальной группы на сайте vk.com.....	183

## Введение

**Актуальность темы исследования.** В документе «Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики» 2018 года на Портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования указано, что самоорганизация имеет большое значение для производительности труда, однако при этом работодатели отмечают ее недостаток у персонала.

Вместе с тем нарастающие объемы информации, быстрое развитие техники и технологий требуют от специалистов стремления к саморазвитию и постоянного самообразования. Эти процессы не могут осуществляться без использования навыков организации времени и деятельности.

Кроме того, еще до начала профессиональной деятельности, проходя обучение в вузе, студенты сталкиваются с необходимостью владения навыками самоорганизации. Они требуются для выполнения самостоятельной работы, для усвоения сложного учебного материала в короткие сроки.

Процесс самоопределения человека (личностного, профессионального) в период студенчества предполагает его активное участие в различных видах деятельности. Очевидно, что для этого требуется четкая организация времени и всех видов выполняемой работы. Для достижения желаемых результатов студенту необходимо иметь развитые навыки самоорганизации.

Как следствие, важность самоорганизации отмечена в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Перечень требований к подготовке выпускников включает в себя ряд универсальных компетенций, в том числе УК-6, которая формулируется как способность выпускника управлять своим временем и осуществлять работу, направленную на саморазвитие, основываясь на принципах непрерывного образования (категория «Саморазвитие и самоорганизация»).

Возникает необходимость установить способы развития самоорганизации студентов. При этом следует учитывать и другие требования к профессиональной подготовке обучающихся.

Так, помимо компетенции самоорганизации, ФГОС ВО содержат также компетенции разработки и реализации проектов (УК-2) и командной работы (социального взаимодействия) (УК-3).

В «Концепции развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 г.», утвержденной Минобрнауки России от 19 декабря 2017 г., акцентируется внимание на индивидуализации образовательного процесса и построении индивидуальных образовательных траекторий, а также личностном развитии обучающихся и достижении ими метапредметных образовательных результатов.

Вышесказанное приводит к выводу о возможности использования потенциала проектной деятельности и реализации проекта как составной части индивидуальной образовательной траектории (в частности, участия студентов в совместной с преподавателем разработке учебного пособия). Это важно для развития самоорганизации обучающихся, поскольку ведет к освоению ими соответствующей теории и практических навыков. Таким образом, актуальным является научное обоснование процесса педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

**Степень разработанности темы исследования.** В психолого-педагогических исследованиях представлены различные толкования понятия самоорганизации. Ряд авторов рассматривают его как комплекс свойств личности, отражающихся на ее деятельности (Н.М. Владимирова, Н.С. Копейна, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.А. Афанасьева, М.А. Пахмутова). В качестве процесса организации человеком собственной деятельности исследуют самоорганизацию В.Н. Донцов, В.И. Андреев, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Е.В. Камалетдинова, С.С. Котова, О.Н. Шахматова. Рассматривая самоорганизацию, Н.А. Заенутдинова,

С.С. Куликова, Л.М. Романова принимают во внимание качества субъекта, влияющие на характер и результаты его деятельности. В трудах Г.А. Архангельского, Ю.Р. Бондаренко, Н.М. Варшавского, В.Н. Парахиной, В.И. Перова, Г.Н. Смолвик изучаются приемы и техники, способствующие эффективной организации человеком своей деятельности: методы тайм-менеджмента, а также самоменеджмента (персонального менеджмента).

Как видно из приведенного анализа работ, исследователи придерживаются различных подходов к изучению самоорганизации, чем объясняется отсутствие единого научного определения этого понятия, а также единой точки зрения относительно компонентного состава самоорганизации и этапов процесса самоорганизации.

В большинстве проанализированных нами работ самоорганизация изучается в отношении жизнедеятельности человека вообще, либо в отношении его учебно-профессиональной деятельности в частности. Предлагаемые методики развития самоорганизации студентов охватывают весь учебный процесс и предполагают наличие отдельной дисциплины или участия обучающихся в специальных тренингах (Н.А. Заенутдинова, Л.М. Романова, М.А. Реунова). Однако, в настоящее время наблюдается недостаточное количество работ, содержащих методику повышения уровня самоорганизации, которая могла бы быть реализована в рамках дисциплин основной образовательной программы (одна из таких методик представлена Е.В. Новожиной).

Согласно исследованиям, наиболее подходящей формой взаимодействия педагога и обучающихся в ситуациях, связанных с развитием и самоопределением личности (в том числе с развитием самоорганизации), является педагогическое сопровождение, осуществляемое посредством проектирования и реализации индивидуальных траекторий, и выражающееся в виде педагогической помощи и поддержки.

Вопросы педагогической поддержки рассмотрены в трудах О.С. Газмана, В.П. Бедерхановой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой,

С.М. Юсфина и др. Исследования, связанные с проектированием и реализацией индивидуальных траекторий, проведены Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, И.Ф. Бережной, Н.В. Бобровой, Г.М. Кулешовой, В.Б. Лебединцевым, М.И. Лукьяновой, А.М. Маскаевой, А.М. Новиковым, М.Л. Соколовой, К.А. Улановской. Педагогическая поддержка является одной из тактик педагогического сопровождения, методологические и теоретические основы которого рассмотрены в работах В.А. Адольфа, Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, Е.Г. Беляковой, Е.А. Бызова, Л.Н. Князьковой, М.П. Кривунь, М.И. Лукьяновой, Е.И. Сахарчук, Ю.В. Селивановой, С.В. Сергеевой, М.В. Шакуровой и др. Вместе с тем проблема организации педагогического сопровождения, реализуемого посредством построения индивидуальных образовательных траекторий с целью повышения уровня самоорганизации обучающихся, остается открытой для научного поиска.

Анализ состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике позволил выявить **противоречия** между:

- достаточной степенью разработанности вопросов самоорганизации и отсутствием общепринятого определения понятия самоорганизации, ее компонентного состава и этапов в процессе образования;

- необходимостью педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории и недостаточной разработкой методологических основ такого сопровождения;

- наличием значительного количества методик, направленных на развитие самоорганизации студентов, представляющих собой отдельные дополнительные курсы и тренинги (что не всегда может быть реализовано в учебном процессе вуза) и недостатком методик, позволяющих повышать уровень самоорганизации обучающихся в рамках дисциплин, включенных в основную образовательную программу.

Стремление разрешить данные противоречия определило **проблему исследования**, состоящую в изучении педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов. Необходимость решения данной проблемы определила **тему диссертационного исследования**: «Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов».

**Цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально проверить методику повышения уровня самоорганизации студентов, основанную на педагогическом сопровождении этого процесса.

**Объект исследования**: учебно-воспитательный процесс в вузе.

**Предмет исследования**: организация педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

**Гипотеза исследования**: педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов будет эффективнее, если:

– рассматривать самоорганизацию как способность личности управлять своим поведением, имеющимися ресурсами и организовывать свою деятельность для достижения целей и как процесс, включающий постановку цели, анализ ситуации, составление, реализацию и коррекцию плана деятельности;

– обеспечить педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов, позволяющее им теоретически осмыслить и практически освоить процесс осуществления самоорганизации;

– разработать модель, наглядно демонстрирующую содержание и последовательность деятельности преподавателя и студентов на каждом этапе педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Согласно поставленной цели, обозначенному объекту, предмету и выдвинутой гипотезе, сформулированы следующие **задачи исследования**:

- уточнить понятие самоорганизации, ее компонентный состав и этапы процесса самоорганизации применительно к учебному процессу в вузе;
- выявить возможность сочетания тактик педагогического сопровождения с классическими методами преподавания;
- разработать и экспериментально апробировать модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов в учебной деятельности в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют:

- теоретические представления о самоорганизации (В.И. Андреев, Г.А. Архангельский, В.Н. Донцов, М.И. Дьяченко, Н.А. Заенутдинова, И.И. Ильясов, Е.В. Камалетдинова, Л.А. Кандыбович, В. А. Карамбиров, Н.С. Копейна, С.С. Котова, С.С. Куликова, В.Я. Ляудис, М.А. Пахмутова, Е.И. Рабина, М.А. Реунова, Л.М. Романова, О.Н. Шахматова и др.);
- подходы к обучению: личностно-деятельностный (М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, В.В. Сериков и др.); компетентностный (И.А. Зимняя, А.А. Коростелев, В.П. Косырев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.); проблемный (А.В. Морозов, Е.С. Полат, Д.В. Чернилевский); проектный (М.Ю. Бухаркина, И.М. Кунгурова, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат, А.Д. Щербов);
- теоретические аспекты метода проектов и реализации проектной деятельности (Т.Ю. Афолина, Н.Л. Байдикова, Г.Б. Голуб, Г.И. Железовская, Ф.А. Зуева, Е.Е. Морозова, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Е.В. Ярвилянина);
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) и педагогического сопровождения (В.А. Адольф, Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, Е.Г. Белякова, Е.А. Бызов, Л.Н. Князькова, М.П. Кривунь, М.И. Лукьянова, Е.И. Сахарчук, Ю.В. Селиванова, С.В. Сергеева, М.В. Шакурова и др.);
- разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, Е.Г. Белякова,



Н.В. Боброва, В.Б. Лебединцев, М.И. Лукьянова, А.М. Маскаева, А.С. Никулина, М.Л. Соколова, К.А. Улановская);

– научные исследования в области социально-педагогического проектирования и моделирования (В.М. Ананишнев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, И.П. Подласый).

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных научных задач использовался комплекс **методов**: теоретико-методологический анализ и синтез научной литературы по теме исследования, которые позволили определить понятие самоорганизации и выявить сущность педагогического сопровождения; педагогическое моделирование, с помощью которого была разработана модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов; педагогический эксперимент, позволивший оценить эффективность разработанной методики. В рамках эксперимента применялись наблюдение; беседа; опрос; методы статистической обработки полученных данных.

**Этапы исследования и экспериментальная база.** Базой экспериментальной работы явился ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». В исследовании участвовали студенты 1 и 2 курсов факультета компьютерных наук и информационных технологий и экономического факультета. Исследование имело три этапа.

На *первом этапе* (2016-2018 гг.) изучалось понятие самоорганизации, исследуемое в философской, психологической и педагогической литературе, было сформулировано авторское определение самоорганизации, ее состав и этапы процесса самоорганизации; оценена возможность одновременной работы над повышением уровня владения универсальными компетенциями категорий «Самоорганизация и саморазвитие» и «Разработка и реализация проектов». Исследовались вопросы, связанные с проектной деятельностью обучающихся, изучались теоретические основы педагогического сопровождения. На первом этапе была определена цель, объект, предмет

исследования, выдвинута научная гипотеза, сформулированы исследовательские задачи.

На *втором этапе* (2018-2019 гг.) была разработана и апробирована модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов; получены данные констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы.

На *третьем этапе* (2020-2021 гг.) обработаны и проанализированы полученные результаты; обобщены и систематизированы материалы исследования; оформлен текст диссертации.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

– уточнено понятие самоорганизации как способности личности управлять своим поведением, ресурсами и деятельностью для достижения целей и как процесса, включающего постановку цели, анализ ситуации, составление и выполнение плана деятельности, самоконтроль, коррекцию, что отличается от имеющихся в научной литературе учетом всех направлений развития самоорганизации, требующих организации и контроля для достижения желаемого результата;

– установлено, что тактики педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов (помощь, поддержку) необходимо сочетать с методами преподавания, используя при этом специально разработанные методические материалы для студентов (рекомендации, памятки, форму отчета), а также включая в работу обучающихся проведение анализа личностных и социальных ресурсов посредством составления ресурсной карты и использование хронокарт как бланков фиксации действий и времени;

– разработана модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов (от недостаточного через допустимый к оптимальному), которая отражает поэтапную деятельность преподавателя и обучающихся (подготовительный, основной, контрольно-коррекционный этапы), направленную на проектирование и реализацию индивидуальной

образовательной траектории и включающую комплекс мер, предназначенных для теоретического и практического освоения студентами деятельности самоорганизации, в результате чего происходит развитие последней.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

– определение понятия самоорганизации, компонентов самоорганизации как способности личности (личностный компонент, выражающийся в организованности, и функциональный компонент, проявляющийся в умении организовать собственную деятельность), этапов процесса самоорганизации (постановка цели; анализ ситуации; составление плана; организация деятельности, намеченной в плане; самоконтроль продвижения к цели; коррекция), дополняет теоретические представления о самоорганизации в области педагогики;

– предложенный вариант сочетания тактик педагогического сопровождения с методами преподавания при использовании специально разработанных методических рекомендаций, бланка хронокарты, памяток, формы отчета для студентов расширяет теорию педагогического сопровождения в части выбора средств и ресурсов со студентами;

– предложенный в рамках разработанной модели способ анализа ресурсов (включающий личностные ресурсы: здоровье, энергию, интеллект, эмоционально-волевые качества, время, а также социальные ресурсы: помощь других людей, информацию) и использования хронокарт конкретизирует теоретические идеи индивидуализации обучения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что благодаря внедрению его результатов у студентов повышается уровень самоорганизации, причем для этого не требуется организация специального учебного курса, поскольку внедрение происходит в рамках преподавания дисциплины, включенной в основную образовательную программу; в возможности использования разработанной модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов в работе с обучающимися любых направлений и специальностей; предложенный вид

проекта (создание учебного пособия), является эффективным средством в работе над развитием самоорганизации обучающихся; созданное учебное пособие («English-Speaking Countries») успешно используется как основа курса лингвострановедения, в рамках которого происходит обучение студентов английскому языку и предоставление им сведений о странах изучаемого языка, необходимых для эффективного общения; пособие применяется для работы с обучающимися различных направлений на 1 и 2 курсах.

**Достоверность и научная обоснованность** результатов исследования обеспечены теоретической аргументированностью, согласованностью научных позиций с данными, представленными другими исследователями; непротиворечивостью основных положений и выводов; применением комплекса методов, адекватных изучаемой проблеме, поставленной цели и задачам исследования; продолжительностью экспериментальной работы; обработкой полученных данных с помощью математических методов; организацией апробации и внедрения разработанной модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов в образовательный процесс вуза.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись в их публикации, а также участии автора в конференциях: *международных*: «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего» (Саратов, 2017), «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (Саратов, 2017), «Гуманизация образовательного пространства» (Саратов, 2020); *всероссийских*: «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (с международным участием, Саратов, 2020, 2021), «Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам» (Саратов, 2018, 2021).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Самоорганизация как способность личности управлять своим поведением, рационально использовать ресурсы и организовывать свою деятельность для достижения целей включает личностный компонент (организованность как личностное качество, представленное планомерностью, целеустремленностью, настойчивостью, ответственностью, самостоятельностью) и функциональный компонент (умение организовать деятельность); самоорганизация как процесс состоит из этапов постановки цели, анализа ситуации, составления плана, организации соответствующей деятельности, самоконтроля продвижения к цели, коррекции.

2. Организация педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов состоит в том, что осуществление его тактик (помощи, поддержки) происходит в сочетании с методами преподавания и при использовании специально разработанных методических средств.

3. Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов целесообразно осуществлять на основе соответствующей модели, суть которой состоит в поэтапной деятельности педагога и студентов (подготовительный, основной, контрольно-коррекционный этапы), направленной на разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории, включающей проектную деятельность, что дает возможность студентам, используя разработанные методические материалы (методические рекомендации, ресурсную карту, хронокарту, памятки, форму отчета о выполненной работе), пройти все этапы самоорганизации (постановка цели; анализ ситуации; составление плана; организация деятельности, намеченной в плане; самоконтроль достижения цели; коррекция) и развивать свойства личности (планомерность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность), благодаря чему повышается уровень их самоорганизации (от недостаточного через допустимый к оптимальному), что фиксируется с помощью критериев самоорганизации, которые представляют собой компетенции УК-2 (компетенция проектной деятельности) и УК-6 (компетенция самоорганизации) ФГОС ВО.

# ГЛАВА 1.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

### 1.1. Развитие самоорганизации студентов в рамках компетентного подхода

Несмотря на то, что уже в школе учащимся требуется знать и применять приемы самоорганизации и школьный курс обучения может способствовать ее развитию, не менее важно уделить внимание этому вопросу и в вузе. Причины этого рассмотрим ниже.

Студенчество – это особая социальная группа, членам которой свойственны профессиональная направленность и ценностное отношение к будущей профессии. Студенческий возраст чрезвычайно важен с точки зрения формирования личности, так как на этом этапе развития осуществляется переход от внешней детерминации жизни к саморегуляции и самодетерминации.

Студенчество – важный период развития человека, связанный с формированием самостоятельности. В это время происходит активная социализация человека как будущего профессионала, появляется социальная зрелость, осуществляется профессиональное самоопределение. Возникают жизненные и профессиональные планы, и предметом размышлений становится не только конечный результат, но и путь, который нужно пройти для его достижения, ресурсы, которые для этого понадобятся. Особую важность приобретает создание педагогических условий, способствующих развитию у студентов соответствующих умений, рефлексивности в отношении рационального использования своих ресурсов, самоорганизации.

Самоорганизация учебной деятельности студента может привести к повышению его интереса к изучаемой дисциплине и эффективности усвоения

материала. Выполнение работы требует меньших затрат, улучшается организация учебного времени, в результате чего уменьшается стресс и спешка, загруженность учебной деятельностью приносит больше удовлетворения, сокращается количество ошибок, достижение целей осуществляется кратчайшим путем. Развитие личности студента как будущего специалиста проявляется в повышении чувства долга, ответственности за успех профессиональной деятельности, развитии необходимых способностей [127].

В документах, представляющих результаты исследований проблем высшего образования и рынка труда, указано, что, хотя в росте производительности труда важную роль играют такие универсальные навыки, как предприимчивость и самоорганизация, именно их дефицит отмечают работодатели [41]. В настоящее время ценятся специалисты, способные эффективно справляться с большими объемами информации и сохранять высокую работоспособность в быстро меняющихся условиях жизнедеятельности, используя при этом минимум из имеющихся ресурсов [39; 125]. Важным условием становится стремление и осуществление специалистом самообразования и работа над самосовершенствованием, а также способность к эффективной организации своей самостоятельной деятельности [60].

Кроме того, в процессе учебной деятельности студенты вузов сталкиваются с ситуацией, когда постоянно усложняющийся материал должен быть усвоен в сокращенные сроки и нередко в процессе самостоятельной работы [39; 60].

Современное общество и развитие технологий также предъявляют свои требования. В настоящее время людям свойственна поисковая направленность мышления, поскольку они имеют возможность находить и перепроверять полученную информацию. Используя дистанционные технологии обучения, они управляют своим временем, темпом учения или обучения, принимают решения, касающиеся последовательности своей

учебной работы, и контролируют процесс своего становления в целом. Это свидетельствует о стремлении современного человека к самоорганизации как своей учебной деятельности, так и процесса своего профессионального самоопределения и становления [8; 19].

Вместе с тем исследования показывают: студенты первого курса не имеют конкретных целей и даже не склонны ставить их перед собой; не используют внешних средств для более эффективной организации своей деятельности; испытывают трудности с доведением начатого дела до завершения; не проявляют достаточной гибкости в планировании своей деятельности [129].

В связи с этим особое значение приобретает владение компетенциями самоорганизации, обозначенными в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в перечне требований к подготовке выпускников [152].

Остановимся на понятии самоорганизации и его трактовках в научно-исследовательской литературе.

История термина «самоорганизация» началась в 1947 году и связана с употреблением понятия «самоорганизующаяся система» английским кибернетиком У.Р. Эшби [165]. Кибернетики, физики и представители общей теории систем разработали концепцию самоорганизации, изучающую закономерности возникновения структуры в неравновесных системах. Отмечено, что эти закономерности одинаково проявляются в разных типах систем: физических, химических, биологических, социальных.

Из кибернетики исследуемое нами понятие перешло в философию, которая определяет самоорганизацию как процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы [153].

В дальнейшем понятие «самоорганизация» изучалось многими науками, в частности, психологией личности.



Так, Н.С. Копеина определяет самоорганизацию как осознанную совокупность личностных свойств, которые согласуются с индивидуальными особенностями субъекта и выражаются в приемах и результатах деятельности [69, с. 214].

В своих работах в качестве одного из важнейших факторов индивидуальной организации деятельности автор выделяет специфику нервной системы. От ее силы или слабости зависит продолжительность умственной работы, чередование ее с периодами отдыха, частота смены форм занятий (слушание, чтение и др.), выбор условий работы (наедине или в коллективе, в тишине или с использованием дополнительных раздражителей).

Внешним фактором самоорганизации Н.М. Владимирова и Н.С. Копеина считают рациональную организацию умственной деятельности, включающую в себя владение техникой умственного труда и систематичность деятельности. Особое внимание уделяется регулярности занятий, так как только она обеспечивает твердость знаний и развитие профессионального мышления. Кроме того, систематический труд, в том числе интеллектуальный, способствует формированию у человека ответственности за свою профессиональную деятельность. Отмечается и роль систематических внутренних усилий для организации повседневной деятельности, в результате чего, благодаря развитой саморегуляции и самоорганизации, человек становится способным к преодолению жизненных трудностей.

Авторы отмечают, что умение обучающегося соотнести внешний фактор самоорганизации со своими природными качествами и особенностями индивида дает оптимальный вариант самоорганизации именно для него [30].

Обратим внимание на то, что в рассмотренных выше исследованиях к внешнему фактору самоорганизации относится техника умственного труда. Отметим, что особое значение при этом имеет техника работы с текстами.

Именно умение работать с текстами, по мнению Е.Н. Солововой, является одной из инвариантных составляющих содержания современного образования (наряду с предметной информацией и умением создавать собственные тексты) [141].

Работа с текстами, как на родном, так и на иностранном языке, прежде всего, предполагает их прочтение. Для эффективного осуществления учебной, а также будущей профессиональной деятельности студентам необходимо владеть основными видами (техниками) чтения: просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым (выбор определяется целевой установкой чтения в каждой конкретной ситуации).

Просмотровое чтение имеет целью получение общего представления о публикации. Это беглое, выборочное чтение, которое позволяет установить, есть ли в тексте интересующая читателя информация.

Ознакомительное чтение – это познавательное чтение, направленное на полное восприятие произведения (в отличие от получения конкретной информации) с целью использовать его в дальнейшем.

Изучающее чтение предполагает полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации, восприятие языковых и логических связей текста, анализ содержания и критическое осмысление прочитанного. С технической точки зрения, это неторопливое вдумчивое чтение.

Поисковое чтение используется в работе с периодическими изданиями и литературой по специальности, когда необходимо быстро найти в тексте конкретную информацию в виде фактов, характеристик, показателей [98]. Для осуществления поискового чтения при работе со специальной литературой студенту или специалисту необходимо уметь, ориентируясь в терминах и логической структуре текста, находить интересующую информацию и ответы на стоящие перед ним вопросы [93].

С точки зрения работы с текстами, размещенными в иностранных базах данных, важным представляется также владение приемами запоминания большого количества слов.

На основании вышесказанного делаем вывод, что для эффективной самоорганизации студенту необходимо умение работать с информацией, то есть определенным образом организовывать ее.

Вернемся к трактовкам понятия «самоорганизация».

Согласно трудам М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, самоорганизация личности представляет собой совокупность природных и приобретенных свойств, которая проявляется в особенностях воли, интеллекта, мотивах поведения и имеет результатом упорядоченную деятельность и поведение [44].

Необходимо заметить, что упомянутые нами авторы являются представителями *личностного* подхода к изучению самоорганизации, сторонники которого рассматривают ее как личностное образование. Исследователи изучают личностные свойства человека, которые образуют или обуславливают такое его качество как организованность. Личностный подход предполагает, что самоорганизация человека зависит от общего уровня его психического развития: интеллектуального, волевого, эмоционального, нравственного.

Так, по мнению М.А. Пахмутовой, самоорганизация представляет собой систему личностных качеств субъекта деятельности, которые объединяет доминирующая установка на деятельность. При этом способности и навыки субъекта организовывать свою деятельность являются психологическими показателями самоорганизации личности в аспекте деятельности.

К основным маркерам самоорганизации автор относит ценностную установку на деятельность, структуру интегральных свойств, соответствие данных свойств задачам деятельности и организованность деятельности. В основе интегральных свойств личности лежат доминирующие ценностные установки. Отмечается, что в соответствии с ценностями формируются интегральные качества, которые позволяют успешно реализовывать деятельность [109; 110].

В свою очередь понятие самоорганизации рассматривается и в области педагогики.

Так, по мнению В.И. Андреева, самоорганизация – это четкое планирование своей жизни, своих дел в краткосрочной и долгосрочной перспективе, способность рационально использовать свое время и силы [10].

Различные факторы учебной самоорганизации изучал В.Н. Донцов. Он выделил в ней несколько компонентов: проектировочный, конструктивный, коммуникативный, гностический и собственно организационный. Учебная самоорганизация, по его мнению, представляет собой деятельность, которая соответствует целям и мотивам управления учением и направлена на решение организационных задач посредством осуществления интеллектуальных действий [43].

Как следует из предыдущего текста, В.И. Андреев и В.Н. Донцов являются сторонниками *деятельностного* подхода к изучению самоорганизации, в рамках которого самоорганизация рассматривается как процесс, состоящий из определенных этапов. Целью исследователей является изучение его структуры и связей между компонентами.

Особенности личностного и деятельностного подходов объединяет в себе *интегральный* (лично-деятельностный) подход к изучению самоорганизации. Его представители рассматривают самоорганизацию как совокупность тех или иных личностных свойств, приводящих человека к совершению ряда действий по упорядочиванию своей жизнедеятельности.

В рамках данного подхода действует Н.А. Заенутдинова. С ее точки зрения, самоорганизация представляет собой природное качество личности, проявляющееся в естественном стремлении личности к свободе, взрослению, развитию, к поиску смысла, реализации своего внутреннего потенциала. Заметим при этом, что большинство исследователей считают самоорганизацию сложным личностным образованием, требующим для своего развития длительных осознанных усилий человека, поэтому считать это качество природным не представляется возможным.

В то же время, по мнению автора, самоорганизация – это процесс упорядоченной деятельности личности, осуществляемой сознательно и направленной на организацию и управление самой собой [49].

Как видим, исследователь трактует данное понятие двояко: и как качество личности, и как ее же деятельность по управлению самой собой.

Кроме того, хотелось бы подчеркнуть в определении фактор стремления личности к поиску смысла. Действительно, человек, стремящийся упорядочить свою внутреннюю и внешнюю жизнь, должен понимать, для чего он это делает, какова его цель. Таким образом, он становится способным постепенно переходить от постановки меньших целей к более значимым и при этом осмысливать всю совершаемую им деятельность и свою жизнь в целом (Г.А. Архангельский). К тому же излишняя фиксация на самоорганизации может иметь отрицательные последствия, как будет показано в главе 2 данной работы. Считаем важным стремление педагога донести это понимание до обучающихся, с которыми проводится работа по развитию самоорганизации.

Продолжая свою мысль, Н.А. Заенутдинова говорит о том, что самоорганизация проявляется в активной познавательной деятельности личности, в творческом отношении к осуществляемым действиям, ответственности, рефлексивности, ориентации личности на «само-» процессы: познание, развитие, образование, воспитание и др.

При несомненной важности всех обозначенных видов проявления самоорганизации, остановимся на ответственности, так как мы считаем, что, будучи очевидным признаком самоорганизации, она, прежде всего, является необходимым условием ее развития.

Для того чтобы определить способы развития ответственности у обучающихся, необходимо обратиться к значению этого понятия. Согласно «Словарю практического психолога», ответственность представляет собой контроль над деятельностью субъекта, осуществляемый в различных формах. Среди них выделяются внешние формы контроля, когда на субъекта

накладывается ответственность за результаты его деятельности, и внутренние формы, когда субъект осуществляет саморегуляцию своей деятельности. Как черта личности ответственность формируется в процессе совместной деятельности в результате усвоения социальных ценностей, норм и правил [136]. Отсюда делаем вывод, что студенты должны находиться в ситуации, когда все они вовлечены в работу, от которой зависит общий результат и для выполнения которой к каждому обучающемуся предъявляются одни и те же требования, такие как объем, качество, сроки выполнения. Это заключение повлияло на выбор учебного проекта с целью повышения уровня самоорганизации студентов, который будет подробно описан в параграфе 2.2.

Рассуждения, относящиеся к ответственности, применимы и к рефлексивности как способности к рефлексии. Так, исследователи С.С. Котова, Е.И. Рабина, М.Д. Сметанина считают рефлексией одним из главных механизмов развития навыков самоорганизации.

С.С. Котова поясняет, что, когда студентам навязываются цели усвоения полученных знаний, учебная информация утрачивает для них свой смысл. Только рефлексия в процессе обучения студентов может нейтрализовать эту негативную ситуацию. Пока учебная цель, в том числе развитие самоорганизации, не осознана и не принята обучающимися, не соотнесена со своими собственными потребностями и возможностями, ее достижение затруднено, если вообще возможно. Кроме того, выполнение практических заданий требует личной включенности студентов и осмысления ими выполняемых действий [76].

Развитию рефлексивности способствуют ситуации, которые дают обучающимся возможность проанализировать планируемую, осуществляемую или уже выполненную деятельность. Для интенсификации данного процесса студентам предлагаются памятки для самопроверки или специальные вопросы для составления отчета (реализация упомянутых приемов описывается в параграфе 2.2).

Возвращаясь к понятию самоорганизации, отметим, что С.С. Котова рассматривает его, опираясь на ключевые идеи синергетики, которые впоследствии она применяет к учебной деятельности студентов. Приведем некоторые из них:

- свойствами самоорганизации обладают все сложноорганизованные открытые системы, живые и неживые;
- сложноорганизованным системам не могут быть навязаны пути их развития;
- для них часто существуют несколько альтернативных путей развития, что дает возможность выбора оптимального варианта;
- зная тенденции самоорганизации системы, можно ее ускорить.

На этом основании автор приходит к выводу, что самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов должна упорядочить учебные действия обучающихся, привести их в систему, нацеленную на достижение определенного результата, совершенствуя этим процесс обучения [76].

Кроме того, обращает на себя внимание связь самоорганизации с наличием нескольких вариантов развития системы и свободой выбора наиболее подходящего пути.

Различные трактовки самоорганизации позволяют наиболее тщательно изучить ее особенности и на этом основании сделать вывод о содержании данного понятия. В связи с этим рассмотрим еще несколько определений самоорганизации.

В работах Н.А. Афанасьевой личностная самоорганизация студента в учебной деятельности выступает как упорядоченная совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков контроля собственного эмоционального состояния, способностей к самоанализу и адекватной самооценке [12].

В свою очередь, М.А. Реунова понимает под самоорганизацией процесс упорядоченной сознательной деятельности. Факторами, которые побуждают и направляют ее, являются цели и ценности профессионально-

ориентированной учебной работы. Для осуществления этой деятельности необходима система волевых и интеллектуальных действий, соответствующих ценностям студентов [127].

По мнению В.А. Карамбинова, самоорганизация студентов в процессе учебной деятельности – это сознательная работа над собой; процесс системной деятельности личности, направленной на организацию и управление своими действиями, поведением [60].

В трудах Л.М. Романовой самоорганизация рассматривается как интегральное явление, которое обеспечивает способность к самодостраиванию, что создает основу для развития личности [129].

Обобщая мнения исследователей в области педагогики: Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотниковой, Е.И. Рабиной, Л.С. Рязановой [130]; Т.Н. Носковой, С.С. Куликовой [102], самоорганизация – это процесс сознательной деятельности личности по управлению собой для достижения поставленных целей.

Итак, изучив приведенные выше определения, приходим к выводу, что исследователи рассматривают самоорганизацию с трех точек зрения: как качество личности; как деятельность, направленную на организацию и управление собой с целью самосовершенствования; как деятельность, направленную вовне с целью упорядочить свои дела и жизнь в целом.

При этом для повышения эффективности управления деятельностью используются различные приемы и техники, в том числе метод тайм-менеджмента, которые изучаются и разрабатываются в рамках *технического* подхода к исследованию самоорганизации. Отметим, что его элементы используются во всех других подходах, упомянутых нами выше.

Помимо четырех основных подходов к изучению самоорганизации: личностного, деятельностного, интегрального (лично-деятельностного), технического [55; 109; 129], выделяются также *аксиологический* подход, с позиций которого самоорганизация понимается как процесс упорядоченной деятельности, в основе которой лежит осознание ценности времени. Она



ориентирована на цели и ценности учебной работы в рамках профессионального образования [64; 128]; и *акмеологический* подход, представители которого рассматривают самоорганизацию как основную движущую силу развития личности [3; 62; 166].

Необходимо отметить, что понятие «самоорганизация деятельности» имеет сходство с понятиями, относящимися к группе «самопроцессов личности», прежде всего, «самоуправлением» и «саморегуляцией» [109]. По определению Н.М. Пейсахова, самоуправление представляет собой способность человека управлять различными формами своей активности, ставить перед собой цели [114]. Под осознанной саморегуляцией В.И. Моросанова понимает системный процесс психической активности человека, суть которого заключается в выдвижении целей и управлении их достижением [97].

Как процесс самоорганизация имеет определенную структуру (этапы осуществления самоорганизации). В структуру любой деятельности входят ориентировочные, исполнительные и контрольные акты деятельности. Ориентировочные операции направлены на получение знаний о том, как осуществлять действия, исполнительные – на реализацию этих действий, контрольные – на регуляцию и коррекцию исполнительных операций [36].

Большинство исследователей самоорганизации, самоуправления и саморегуляции (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, В.И. Моросанова, Н.М. Пейсахов, Я.О. Устинова, М.Н. Шевцов и др.) выделяют в их структуре пять основных функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, – которые относятся к ориентировочным и контрольным операциям [55].

Однако, мы согласны с точкой зрения авторов, в частности Я.О. Устиновой, дополнительно выделяющих в структуре самоорганизации как процесса компонент, связанный с осуществлением исполнительных операций [151]. Выполнение запланированных действий также требует организации (например, организации времени, чередования труда и отдыха,

устранения отвлекающих факторов, организации рабочего пространства). В связи с этим выделим следующие этапы самоорганизации: 1) постановка цели; 2) анализ ситуации; 3) составление плана; 4) организация деятельности, намеченной в плане; 5) самоконтроль продвижения к цели; 6) коррекция.

На основании вышесказанного следует заключить, что самоорганизация – способность личности управлять своим поведением, эффективно использовать ресурсы и организовывать свою деятельность для того, чтобы достигать целей. В то же время самоорганизация – это процесс, состоящий из этапов постановки цели; анализа ситуации; составления плана; организации деятельности, намеченной в плане; самоконтроля продвижения к цели; коррекции.

Предложенное нами определение самоорганизации свидетельствует о том, что мы исследуем ее в рамках личностно-деятельностного подхода, поскольку учитываем как состояние человека, так и необходимость структурировать выполняемую им деятельность. Это позволяет нам формировать у обучающихся навыки осуществления самоорганизации, принимая во внимание их личностные потребности, наличие и объем их личностных ресурсов, и при этом способствовать развитию у них необходимых личностных свойств и способностей (например, рефлексивности), которые помогут им эффективно использовать ресурсы, управлять собой, а также организовывать свою учебную и профессиональную деятельность для достижения поставленных целей.

Поскольку мы рассматриваем самоорганизацию как определенную способность личности, в ее структуре мы можем выделить и личностный компонент: организованность как качество личности, обеспечивающее эффективность реализации этапов самоорганизации, и функциональный компонент: умение осуществлять соответствующие действия (организовать деятельность).

В психологических исследованиях нет единого мнения относительно определения понятия «организованность», однако, большинство авторов

придерживаются мнения, что это сложное личностное качество, включающее в себя множество свойств. Что касается набора этих свойств, мнения исследователей также расходятся [46]. В своей работе мы будем принимать во внимание комплекс свойств, составляющих шкалы «Опросника самоорганизации деятельности», разработанного Е.Ю. Мандриковой [90] и использованного нами для диагностики уровня самоорганизации студентов, а именно планомерность, целеустремленность, настойчивость. Согласимся также с В.Г. Степановым, включающим в состав организованности ответственность [143], поскольку считаем необходимым осознание и несение человеком ответственности за использование личностных и социальных ресурсов, за свои решения при планировании, за последующие действия, а также за результат своей деятельности.

Самостоятельность также относится автором к числу свойств организованности [143]. Это связано с тем, что суждения и действия, которые складываются в процессе самостоятельной деятельности, укрепляют способность человека добиваться успешной реализации принятых решений, несмотря на возможные трудности [136].

Необходимо отметить, что понятие и структура самоорганизации, а также этапы самоорганизации как процесса не зависят от вида деятельности субъекта. Поскольку учебная деятельность студентов составляет основную часть их повседневной жизни, мы рассматриваем самоорганизацию и ее осуществление с учетом особенностей учебного процесса в вузе.

Помимо компонентного состава самоорганизации и этапов процесса самоорганизации, исследуются также ее функции.

Прежде всего, выделяется образовательная функция, поскольку самоорганизация является важным условием повышения эффективности учебной деятельности за счет приобретаемого умения регулярно работать и организовывать себя. Следствием является улучшение показателей успеваемости обучающихся и предупреждение их перегрузки (В. Граф, В.Н. Донцов, Н.С. Копейна, В.Я. Ляудис и др.).

Далее, развивающая функция самоорганизации связана с тем, что любая деятельность предполагает определенный уровень развития способностей и личностных качеств обучающегося. Дальнейшее их развитие происходит по мере того, как повышается уровень самоорганизации [84; 114].

Наконец, управляющая и регулирующая функции самоорганизации направлены на формирование положительного эмоционального настроя на учебный процесс, повышение эффективности деятельности обучающихся [43; 150].

Развитие самоорганизации означает переход студента от управления, осуществляемого преподавателем, к самоуправлению, организации собственной деятельности и развития, то есть в субъектную позицию [60; 101; 102]. В результате возникает ситуация, когда самоорганизация основывается на со-управлении педагога и обучающегося, а их взаимодействие должно иметь характер сотрудничества [102].

Особую роль при этом играет самоорганизация времени. Так, В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис утверждают, что самоорганизация режима всей системы повседневной жизнедеятельности может быть обеспечена посредством формирования у студентов способности организации времени жизни [36]. Для самоорганизации времени обучающихся в педагогике используется технология «тайм-менеджмент», управление временем. С целью создания личной системы учета и контроля над использованием времени применяется техника хронометража, который предполагает простую письменную фиксацию расхода времени [11].

Кроме понимания того, что время является ключевым фактором самоорганизации, исследователями отмечается важность организации самостоятельной работы студентов как формы организации учебной деятельности. Самостоятельная работа рассматривается как познавательная деятельность, которая включает в себя не только выполнение заданий, но и самостоятельное управление учебной деятельностью [59].

Среди направлений в организации самостоятельной работы в образовательных организациях С.Н. Фомина, И.В. Харитонova выделяют следующие:

- работа на лекции и над лекцией;
- работа с учебной литературой, выполнение заданий;
- подготовка к контрольным видам деятельности: контрольным работам, отчетам, тестированию и др. [154].

В ходе самостоятельной работы обучающиеся должны овладеть приемами учебных действий, среди которых:

- приемы смысловой переработки текста: выделение основных идей; самостоятельное построение студентами системы задач (составление заданий);
- приемы поиска дополнительной информации: работа со словарями, справочниками;
- приемы подготовки к отчетным видам учебной деятельности (тестированию);
- приемы рациональной организации времени, учета времени; чередование труда и отдыха, устных и письменных заданий; соблюдение общих правил гигиены труда: режим, прогулки, порядок на рабочем месте и т.д. [10].

Исследователи отмечают также существующую проблему контроля педагогом хода самостоятельной работы обучающихся, т.к. для нее не предусмотрено специального времени в рабочем графике преподавателя. Одним из решений может быть создание методических пособий по дисциплинам, содержащих методические рекомендации по выполнению заданий [154].

Для стимулирования и активизации самостоятельной работы обучающихся используются такие средства, как четкое формулирование цели заданий; сочетание контроля с самоконтролем, оценки – с самооценкой (причем оценка преподавателя должна основываться не только на

правильности выполнения задания, но и учитывать такие параметры, как оригинальность, самостоятельность); сочетание самостоятельной работы с другими формами обучения.

Подчеркнем, что только посредством осуществления самостоятельной деятельности при мобилизации внутренних сил личности, которая занимает активную позицию, становится возможным инициировать процесс самоорганизации. Отсюда следует, что деятельность преподавателя должна быть направлена на подготовку обучающихся к самостоятельной работе, и это является **педагогическим условием** эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Подводя промежуточный итог изложения содержания параграфа, вернемся к определению понятия «самоорганизация», сформулированному в результате изучения и анализа литературы: самоорганизация – это способность личности управлять своим поведением, рационально использовать имеющиеся ресурсы и организовывать свою деятельность для достижения поставленных целей. В то же время это процесс, включающий в себя этапы постановки цели; анализа ситуации; составления плана; организации деятельности, намеченной в плане; самоконтроля продвижения к цели; коррекции.

Добавим, что организация собственной деятельности также включает в себя организацию информации и коммуникации. Под коммуникацией имеется в виду способность человека договариваться с людьми, с которыми происходит его взаимодействие, во-первых, о времени и организации личных и совместных дел (Г.А. Архангельский); во-вторых, о помощи в тех вопросах, в которых он чувствует ее необходимость.

Поскольку мы придерживаемся личностно-деятельностного подхода к исследованию самоорганизации, то и организация учебного процесса, целью которого является повышение уровня самоорганизации студентов, должна быть основана на принципах **личностно-деятельностного подхода** к обучению. По словам И.А. Зимней, данный подход представляет собой

единство личностного и деятельностного компонентов. Они связаны друг с другом постольку, поскольку личность является субъектом деятельности, которая в числе других факторов определяет его личностное развитие [51]. То же мнение выражает В.В. Сериков, утверждая, что личностный и деятельностный являются не двумя разными планами, а одним, т.к. деятельность осуществляется только личностью, субъектом [133]. Разграничение двух компонентов носит условный, теоретический характер [50].

При этом в своем личностном компоненте личностно-деятельностный подход подразумевает, что в центре обучения находится обучающийся: его индивидуальные особенности, цели и мотивы. Принимая во внимание интересы студента, уровень его знаний и умений, преподаватель организует учебный процесс так, чтобы он способствовал развитию личности обучающегося.

Деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что организация учебной деятельности происходит с учетом таких ее характеристик, как субъектность, активность, целенаправленность, осознанность и др.; ее внешней структуры, которая включает в себя действия, операции [50].

Принципы личностно-деятельностного подхода (исходя из того, что образовательный процесс выстраивается с учетом личностных особенностей обучающегося) обозначаются следующим образом:

- организация и управление целенаправленной учебной деятельности студентов осуществляется с учетом их интересов, жизненных планов, понимания смысла обучения;
- процесс обучения ориентируется на постановку и решение учебных задач самими обучающимися;
- взаимодействие педагога и обучающихся происходит на основе субъект-субъектных отношений;
- доминирующая функция преподавателя – координационная [51].

Применение личностно-деятельностного подхода в образовании, по мнению И.А. Зимней, подразумевает, что в процессе обучения ставится и решается задача по созданию условий для развития высококонкретной, социально активной и компетентной личности, стремящейся к профессиональному саморазвитию [51, с. 252].

В контексте личностно-деятельностного подхода компетентность может рассматриваться как интегральная характеристика субъекта, которая является основанием его успешной деятельности, предоставляя возможность адекватно оценивать трудности и находить пути достижения целей [162].

Термин «профессиональная компетентность» трактуется как совокупность профессиональных знаний, умений и личностных качеств, с помощью которых специалист способен самостоятельно и эффективно решать профессиональные задачи и которые обеспечивают его стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию [66].

Здесь появляется основание, общее для личностно-деятельностного и **компетентностного** подходов к обучению. С точки зрения личностного компонента, это выстраивание индивидуальной образовательной траектории обучающегося (в силу необходимости развития тех способностей, которые требуются для самоактуализации и самореализации личности); с точки зрения деятельностного компонента, это способность и готовность человека эффективно и продуктивно действовать в различных ситуациях [42; 162].

Перейдем к более подробному исследованию вопросов, связанных с компетентностным подходом.

Компетентностный подход – это способ обучения, направленный на овладение обучающимися ключевыми компетенциями, которые являются универсальными для овладения различными видами деятельности [42].

По определению А.В. Хуторского, компетенция представляет собой совокупность качеств личности, комплекс знаний и умений, владение способами деятельности, которые реализуются в отношении определенного круга предметов и обеспечивают качественное осуществление деятельности



субъектом. Компетентность – это владение человеком определенной компетенцией и его отношение к ней и предмету деятельности [155].

В ходе становления компетентностного подхода в образовании разными учеными во всем мире выделялись компетенции, которые, по их мнению, были необходимы современному человеку в различных областях его деятельности. Так, исследователи Л.А. Горелова, Г.И. Железовская анализируют различные подходы к пониманию и классификации компетенций и рассматривают ключевые, базовые, функциональные и другие виды компетенций [34]. Особый интерес для нас представляет то, как в этих системах компетенций представлена самоорганизация. Так, Дж. Равен обозначил 37 видов компетентностей, среди которых обращают на себя внимание следующие: тенденция контролировать свою деятельность; готовность и способность обучаться самостоятельно; самоконтроль [126]. Н.В. Кузьмина выделила аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности как один из компонентов профессионально-педагогической компетентности, подразумевая осведомленность педагога о способах профессионального и личностного самосовершенствования в целях повышения качества своего труда [80]. А.К. Маркова указала на существование индивидуальной компетентности, предполагающей владение приемами развития индивидуальности в рамках профессии [91]. А.В. Хуторской приводит содержание основных ключевых компетенций, которые он разделил на несколько групп, в числе которых находится группа компетенций личностного самосовершенствования. Данные компетенции направлены на освоение способов саморазвития и саморегуляции, овладение способами деятельности в рамках собственных интересов и возможностей, что выражается в непрерывном процессе самопознания и развития личностных качеств [155]. И.А. Зимняя выделяет 10 основных видов компетенций, среди которых – компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии [52].

В приведенных классификациях понятие «самоорганизация» не присутствует как таковое, а выражено связанными с ней понятиями «самосовершенствование», «саморазвитие», «саморегуляция».

В государственных образовательных стандартах сформулированы требования к подготовке выпускников в виде компетенций. В стандартах первого и второго поколения (ГОС 1 и ГОС 2) среди общих (универсальных) компетенций указаны: способность к организации и планированию; способность работать самостоятельно [17]. В стандартах третьего поколения (ФГОС ВО) в категории (группе) универсальных компетенций «самоорганизация и саморазвитие» определение компетенции выпускника (УК-6) включает в себя способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать путь саморазвития в рамках непрерывного образования [152]. Таким образом, термины «самоорганизация», «управление временем» появляются только в образовательных стандартах третьего поколения.

При сопоставлении отечественных образовательных стандартов и зарубежных (европейских) систем, находим некоторые параллели. Так, Кембриджская система жизненных компетенций (The Cambridge Framework of Life Competencies, CFLC), создание которой не связано с какой-либо определенной предметной областью занятости людей, но учитывает деятельность человека, изучающего или использующего иностранный язык, в различных сферах, выделяет шесть компетенций. К ним относятся: творческое мышление, критическое мышление, умение учиться, общение, сотрудничество и социальное развитие. При этом каждая компетенция имеет несколько компонентов [35].

Компетенциям «самоорганизации» ФГОС ВО в наибольшей степени соответствует компетенция «умение учиться» (Learning to Learn) Кембриджской системы. Последняя имеет три компонента: практические навыки для участия в учебном процессе; управление своим обучением; рефлексия и оценивание собственных успехов. Рассмотрим их подробнее для

того, чтобы определить, насколько они соотносятся с выделенными нами компонентами самоорганизации.

Компонент «практические навыки для участия в учебном процессе» включает в себя такие навыки, как ведение конспекта, хранение и удобное извлечение информации. Обучающийся овладевает ими, применяя методы, выбранные им самим с учетом собственных потребностей и ресурсов.

Компонент «управление своим обучением» связан с умением осуществлять саморегуляцию, переходом к автономности, поддержанием мотивации и фокусированием на выполняемых задачах для достижения наилучшего результата. От студентов требуется четкое осознание своих учебных целей.

Компонент «рефлексия и оценивание собственных успехов» включает рефлексия обучающихся относительно своей учебной деятельности. Студенту необходимо установить, какие из его действий оказались эффективными, а какие не имели успеха. Таким образом он производит оценку ситуации, и на ее основе принимает решение, следует ли изменить образ действий в процессе обучения или сохранить прежний. В результате обучающиеся приобретают способность выбирать и использовать наиболее эффективные техники и стратегии обучения, принимая во внимание учебную ситуацию, цели и свои индивидуальные особенности.

Каждый компонент компетенции «умение учиться» конкретизируется умениями, которыми должен обладать обучающийся в зависимости от уровня обучения.

Уровень высшего образования предполагает следующие умения:

– составление расписания для изучения иностранного языка на неделю; организация рабочего места для эффективного учения; умение справляться с отвлекающими факторами; ведение записей на занятиях и в ходе самостоятельного чтения; создание системы хранения и удобного извлечения учебной информации; умение создавать свой оригинальный текст, основанный на конспектах, во избежание плагиата; эффективное

использование доступных ресурсов – в составе компонента «практические навыки для участия в учебном процессе»;

– использование возможности получать обратную связь от других студентов и преподавателей; использование стандартизированных критериев оценивания; обращение за помощью при возникновении трудностей; понимание, на развитие каких навыков направлены учебные материалы, и способность оценить их эффективность; умение работать самостоятельно над изучением иностранного языка при необходимости и др. – в составе компонента «управление своим обучением»;

– умение сформулировать желаемый результат обучения и обосновать причины; планирование своей работы с ориентацией на достижение поставленных целей; письменная фиксация учебного прогресса с целью его оценки и постановки новых целей; контроль эмоциональных реакций; использование наиболее эффективных, с точки зрения студента, учебных стратегий и др. – в составе компонента «рефлексия и оценивание собственных успехов» [168].

Данная система предполагает рациональное использование времени, самостоятельную работу, умение работать с информацией, использование выбранных стратегий обучения и выделяет их как факторы, которые помогают студенту сделать свой процесс обучения максимально эффективным.

Сопоставим выделенные нами компоненты самоорганизации (организованность и умение организовать деятельность) и этапы процесса самоорганизации (постановка цели, анализ ситуации, составление плана, организация деятельности, намеченной в плане, самоконтроль продвижения к цели, коррекция) с представленными компонентами компетенции «умение учиться» Кембриджской системы. Становятся очевидными следующие параллели:

– основой обеих систем является наличие у обучающегося четкой цели обучения (которая может сменяться другими целями по мере продвижения

студента в учебном процессе и овладения им профессиональными компетенциями);

– компонент «практические навыки для участия в учебном процессе» соотносится с этапами самоорганизации «составление плана» и «организация деятельности, намеченной в плане»: студенту необходимо умение составлять расписание своей учебной деятельности; организовать рабочее место; управлять вниманием для повышения качества работы;

– компонент «управление своим обучением» сопоставим с этапами «организация деятельности, намеченной в плане», «самоконтроль продвижения к цели» и такими свойствами организованности, как настойчивость, ответственность. Студентам необходимо регулировать собственные действия в учебном процессе, чтобы достичь наилучшего результата; концентрировать внимание на выполняемой работе; поддерживать мотивацию; использовать имеющиеся ресурсы (включая помощь педагога и других студентов) для достижения результата. Они должны быть способны работать самостоятельно; производить оценку своих действий с точки зрения приближения к желаемому результату (в том числе используя стандартизированные критерии);

– компонент «рефлексия и оценивание собственных успехов» имеет сходство с этапами «постановка цели», «анализ ситуации», «составление плана», «самоконтроль продвижения к цели», «коррекция». Здесь важна способность обучающихся поставить цель; принять эффективное решение относительно своей учебной деятельности, проанализировав текущую ситуацию; планировать собственную деятельность, ориентируясь на результат; оценить складывающуюся ситуацию с точки зрения приближения к результату и при необходимости осуществить коррекцию своей деятельности.

Проведенный анализ позволяет установить, что в обеих системах (ФГОС ВО и Кембриджской системе жизненных компетенций) ключевыми понятиями, характеризующими компетенцию самоорганизации, являются:

целеполагание, ресурсы, планирование, рефлексия, самостоятельная работа, самоконтроль, коррекция, волевые качества студентов. Очевидно также, что самоорганизация помогает достигать желаемого результата кратчайшим путем посредством принятия эффективных решений относительно выполняемых действий. Большое значение при этом имеют целеустремленность и самостоятельность, что подтверждает необходимость педагогической деятельности, направленной на подготовку обучающихся к самостоятельной работе.

Поскольку, как было отмечено выше, компетенция УК-6 ФГОС ВО (компетенция самоорганизации) является универсальной, она обладает следующими характеристиками:

– является надпредметной, т.е. формируется и функционирует в рамках нескольких научных областей и имеет междисциплинарный характер. Это означает, что повышать уровень этой компетенции студенты могут, изучая различные дисциплины, в том числе иностранный (английский) язык;

– является многофункциональной: владение ею дает возможность решать задачи в различных областях жизнедеятельности: профессиональной, социальной, бытовой;

– является многомерной, т.к. объединяет в себе знания, умения, личностные свойства [102].

Мы отмечали, что самоорганизация рассматривается, с одной стороны, как способность личности и, с другой стороны, как деятельность субъекта, направленная на организацию своей внешней активности. Поэтому представляется целесообразным развивать у студентов компетенцию УК-6 в рамках осуществления учебной деятельности той или иной формы. Исходя из этого, мы считаем перспективным объединить работу над повышением уровня владения компетенциями УК-6 и УК-2. Последняя формулируется как способность определять цель, формулировать совокупность соответствующих ей задач и находить наиболее эффективные способы их

решения с учетом имеющихся ресурсов и ограничений (в группе «разработка и реализация проектов») [123; 152].

Обе компетенции имеют одни и те же ключевые составляющие: постановка целей, принятие решений, учет ресурсов, планирование своего времени и деятельности.

Вместе с тем, они дополняют друг друга следующими аспектами: формулирование задач, следование составленному плану, решение задач в установленные сроки. Это дает основание считать, что сочетание данных компетенций составляет самоорганизацию студентов в педагогическом смысле этого термина, а сами компетенции УК-2 и УК-6 являются ее критериями. Показателями данных критериев служат индикаторы достижения соответствующих компетенций.

Так, показателями критерия УК-2 являются:

– УК-2.1. Формулирует совокупность задач, соответствующих цели и обеспечивающих ее достижение. Выбирает оптимальный способ решения задачи проекта с учетом имеющихся ресурсов;

– УК-2.2. Осуществляет качественное решение задач проекта за установленное время;

– УК-2.3. Представляет результаты решения задач проекта.

Показатели критерия УК-6 следующие:

– УК-6.1. Составляет ресурсную карту и планирует свою деятельность на ее основе;

– УК-6.2. Осуществляет намеченную работу, учитывая наличие ресурсов и следуя составленному плану.

Для диагностики показателей данных критериев мы подобрали соответствующие методики. Вся информация наглядно представлена в таблице 1.

Поясним, что основные методы диагностики предназначены для сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце экспериментальной работы.

Дополнительные методы могут быть использованы только в экспериментальной группе с целью выявить изменения, внесенные студентами в организацию своей проектной деятельности в результате участия в эксперименте, и тем самым детализировать ход развития их самоорганизации.

Таблица 1 – Критерии, показатели и методы диагностики уровня самоорганизации студентов

Критерий	Показатель	Основные методы диагностики	Дополнительные методы диагностики
<b>УК-2</b> Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений	<b>УК-2.1.</b> Формулирует совокупность задач, соответствующих цели и обеспечивающих ее достижение. Выбирает оптимальный способ решения задачи проекта с учетом имеющихся ресурсов	«Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой;  «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева	
	<b>УК-2.2.</b> Осуществляет качественное решение задач проекта за установленное время		Оценка срока представления выполненных заданий
	<b>УК-2.3.</b> Представляет результаты решения задач проекта		Проверка выполненных заданий: составленных тестовых вопросов
<b>УК-6</b> Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	<b>УК-6.1.</b> Составляет ресурсную карту и планирует свою деятельность на ее основе		Проверка составления студентом ресурсной карты и плана своей работы в проекте
	<b>УК-6.2.</b> Осуществляет намеченную работу, учитывая наличие ресурсов и следуя составленному плану		Проверка отчета студента о работе, выполненной в течение семестра

Подведем итог. Самоорганизация рассматривается нами, с одной стороны, как способность личности управлять собой, своими ресурсами и



деятельностью для достижения целей, с другой стороны, как процесс организации деятельности.

Проанализировав психолого-педагогические исследования, мы выделили следующие компоненты самоорганизации как способности личности: личностный компонент (организованность как сложное личностное качество, включающее в свой состав такие свойства, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность); функциональный компонент (умение организовать деятельность).

Кроме того, мы определили этапы самоорганизации как процесса: 1) постановка цели; 2) анализ ситуации; 3) составление плана; 4) организация деятельности, намеченной в плане; 5) самоконтроль продвижения к цели; б) коррекция.

Поскольку мы применяем личностно-деятельностный подход к исследованию самоорганизации, то есть рассматриваем ее с двух точек зрения: как способность личности и как процесс, считаем целесообразным применение личностно-деятельностного подхода к обучению студентов с целью повышения уровня их самоорганизации.

Вместе с тем личностно-деятельностный подход является основанием компетентностного подхода, который предполагает личностное и профессиональное развитие обучающихся и отражает требования к выпускнику вуза в перечне компетенций.

Так, универсальная компетенция УК-2 относится к разработке и реализации проектов; УК-6 – к самоорганизации. Проанализировав их содержание, мы пришли к выводу, что их сочетание представляет собой самоорганизацию как педагогическое явление. Упомянутые компетенции рассматриваются нами как критерии самоорганизации студентов, а индикаторы их достижения составили основу разработки показателей критериев.

Поскольку компетенции являются целью процесса обучения, необходимо применение специальных методов, которые способствовали бы их развитию. Одним из них является метод проектов. Вопросы, связанные с ним, рассмотрим в параграфе 1.2.

## **1.2. Сущность педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов**

В своем исследовании мы пытаемся установить способ развития у студентов навыков самоорганизации в рамках дисциплины «Иностранный язык», поэтому решение применять метод проектов в данной ситуации должно быть основано на возможности достижения учебных целей как с точки зрения самоорганизации, так и с точки зрения иностранного языка. Соответствующий потенциал данного метода и условия его реализации рассмотрим в данном параграфе.

Метод проектов основывается на умении обучающихся самостоятельно идентифицировать проблему, определить направления поиска ее решения, приобретать знания, ориентироваться в информационном пространстве. Он направлен на результат, который участники проекта получают в ходе решения какой-либо проблемы, имеющей теоретическую или практическую значимость. Исследователи подчеркивают, что этот результат должен быть осязаемым, т.е. его можно увидеть, применить в практической деятельности.

Достижение такого результата возможно, если обучающиеся умеют самостоятельно мыслить, видеть и решать проблемы, способны прогнозировать результаты.

Метод проектов всегда предполагает самостоятельную деятельность обучающихся, которая может быть индивидуальной, парной или групповой и рассчитана на определенный период времени [120].

Учебный проект Н.А. Бреднева понимает как самостоятельную деятельность, направленную на создание продукта, предполагающую

творческую самореализацию студента, развитие профессиональных качеств и умений, необходимых современному специалисту [27].

Данное определение указывает на связь проектной деятельности и профессиональной подготовки, а также возможностью дальнейшего карьерного роста студентов.

В исследованиях Н.Ю. Пахомовой учебный проект представлен как задание, имеющее нежесткую формулировку, ориентированное на достижение результата в процессе самостоятельной и групповой деятельности, носящей творческий характер [111, с. 42]. Согласимся с тем, что задание должно быть сформулировано «не жестко». Именно при таком условии студенты могут воплотить собственные идеи, выбрать форму выполнения задания, развивать творческие способности.

В целом, исследователи в области педагогики выделяют в проектной деятельности два ключевых понятия: проблема и продукт [21]. Поэтому осуществление проектной деятельности в образовательном процессе возможно на основе личностно-деятельного подхода, что способствует формированию личностных и профессиональных качеств обучающихся. В частности, обозначены следующие преимущества проектной деятельности:

- самостоятельная деятельность обучающихся;
- актуализация их знаний и умений;
- освоение новых знаний, умений и способов деятельности;
- взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- развитие интереса, мышления, способностей обучающихся [13].

На видах способностей, которые могут быть развиты в ходе проектной деятельности, остановимся подробнее. К ним относятся:

- интеллектуальные способности: мышление, память, внимание; мыслительные навыки, такие как вычленение, анализ [13];
- генерирование идей;
- самостоятельное принятие решений, а также формирование собственного мнения;

– коммуникативные способности: студенты общаются друг с другом, а также с преподавателем с целью решения поставленных задач [53].

Кроме того, проект позволяет развивать следующие умения:

- самостоятельный поиск информации;
- использование различных видов литературы, в том числе справочников, словарей, интернет-ресурсов;
- чтение, т.к. участие в проекте предполагает работу с большим объемом информации [117];

Развитие перечисленных нами способностей и формирование умений студентов представляет собой педагогическую задачу для преподавателя иностранного языка. С этой точки зрения, метод проектов эффективен, и его применение на занятиях по иностранному языку обосновано.

Далее необходимо выяснить, может ли учебный проект способствовать развитию навыков самоорганизации студентов.

Исследователи указывают на то, что проектная деятельность влияет на:

- мотивационную сферу обучающегося: стимулирует целеполагание, формирует потребность в совершенствовании собственной деятельности (а значит, и ее организации);
- волевую сферу: формирует целеустремленность, умение преодолевать возникающие трудности (без чего невозможно доведение начатого дела до конца);
- рефлексивную сферу: формирует потребность в систематической рефлексии собственной деятельности, ее коррекции в случае необходимости [13].

Таким образом, метод проектов представляется эффективным и в отношении развития навыков самоорганизации студентов, а значит, дает возможность педагогу решить обе стоящие перед ним задачи (обучение иностранному языку и повышение уровня самоорганизации обучающихся). Для достижения при этом оптимального результата необходимо понимать, какой именно проект позволит его получить.

Типология проектов представлена в работах Е.С. Полат [120; 121] и уточнена в более поздних исследованиях с точки зрения методики преподавания иностранных языков [18; 134]. Считаем необходимым остановиться на некоторых пунктах данной типологии, имея в виду цель повышения уровня самоорганизации студентов.

По признаку «Доминирующий в проекте вид деятельности или метод» для достижения вышеуказанной цели представляются подходящими «практико-ориентированные проекты»: конечным результатом является конкретный продукт, причем участники должны видеть практическое применение в реальной жизни созданного ими продукта. Обучающиеся вовлечены в практическую деятельность; проект имеет четкую структуру. Именно четкая структура, простые (понятные, однозначные) повторяющиеся действия, осуществляемые в ходе проектной деятельности, способствуют развитию навыков самоорганизации студентов. Понимание значимости разрабатываемого продукта поддерживает мотивацию студентов.

По признаку «Предметно-содержательная область проекта» выделяют «монопроекты», которые выполняются в рамках одной дисциплины, в нашем случае «Иностранный язык». Здесь могут быть реализованы культуроведческие, страноведческие или исследовательские языковые проекты. Этот тип может иметь преимущество перед «межпредметными проектами», так как перед студентами уже стоят несколько задач: самоорганизация, предмет исследования (страноведение) и практика изучаемого иностранного языка. Привлечение знаний из области других дисциплин может быть избыточным (хотя и этот вариант не является невозможным).

Наконец, по признаку «Продолжительность проектов» наиболее подходящими для нас являются «долгосрочные»: они реализуются в течение года. Самоорганизация – это сложное явление, повышение ее уровня не может произойти в сроки более короткие, чем один учебный год.

Кроме того, проекты подразделяются на индивидуальные, осуществляемые одним участником; парные, выполняемые двумя обучающимися; групповые, когда над проектом работают три или более участников. К данной классификации мы вернемся в параграфе 2.2.

Что касается структурирования проектной деятельности, авторы выделяют различное количество этапов [13; 18; 45; 120; 167].

В трудах Е.С. Полат отмечается, что структура проекта зависит от его типа. Например, творческие и ролевые проекты имеют открытую структуру, она не прорабатывается детально, а только намечается и развивается в ходе проектной деятельности в зависимости от конечного результата.

Структура исследовательских проектов приближается или полностью совпадает с подлинным научным исследованием (обоснование актуальности темы, формулирование проблемы, а также предмета и объекта исследования, его задач, определение методов исследования, источников информации, выдвижение гипотез решения проблемы, разработка путей ее решения, выводы, оформление результатов, обозначение проблем для дальнейшего исследования).

Информационные проекты имеют следующую структуру: цель проекта, актуальность; источники информации, ее обработка; результат; презентация [120].

В исследованиях Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгиной, О.В. Чураковой выделено пять этапов проектной деятельности:

- 1) поисковый (ключевой момент – определение проблемы);
- 2) аналитический (формулируются цели и задачи, производится составление плана работы, анализ ресурсов);
- 3) практический (выполняется план работы, осуществляется текущий контроль);
- 4) презентационный (связан с презентацией полученного продукта);
- 5) контрольный (производится анализ результата и оценивание продукта) [33].

Похожая схема предлагается Т.Ю. Афониной:

- 1) исходный этап (разрабатывается проектное задание, формулируются цели, выдвигается проблема, определяются направления работы);
- 2) разработка проекта (составляется план работы, выбираются средства и методы достижения цели, определяются формы контроля, осуществляемого педагогом и т.д.);
- 3) реализация проекта (обучающиеся самостоятельно выполняют задания, делают отчет о проделанной работе, готовят презентацию);
- 4) завершение проекта (обучающиеся представляют результаты проекта, осуществляют рефлексию) [13].

Заметим, что в данном исследовании презентация продукта и вся деятельность, связанная с анализом и оценкой выполненной работы, объединены в один этап.

В исследовании Н.А. Онтиной, Г.И. Железовой, А.А. Дробышевского выделены следующие этапы проектной деятельности: поисково-исследовательский (формулирование цели и задач, анализ проблем, сбор и обработка информации); технологический; заключительный (анализ и оценка выполненной работы, изучение возможностей практического применения результатов проектной деятельности, презентация проекта и участие в конкурсах проектов) [106].

Похожий вариант структурирования проектной деятельности представлен Н.Л. Байдиковой и Е.С. Давиденко: подготовительный (определяется проблема, изучается и анализируется информация); основной (обучающиеся выполняют задания), заключительный (происходит подготовка презентации) [18].

На основании проанализированных нами исследовательских работ в структуре проекта можно выделить три принципиально важных пункта.

1. Подготовка к проектной деятельности заключается в том, чтобы обозначить проблему, на решение которой будет направлен проект;

определить тему проекта, его тип, количество участников. Обучающиеся формулируют цели своей работы и составляют ее план.

2. В ходе реализации проекта обучающиеся выполняют самостоятельную работу, сопоставляют ее результаты с первоначальным замыслом и в случае необходимости вносят коррективы в свою деятельность. Особое значение приобретает взаимодействие субъектов образовательного процесса, конечный результат которого – создание готового продукта проектирования.

3. В заключение проектной деятельности осуществляется презентация выполненной работы, проводится ее анализ и оценивание результатов. Обучающиеся делают выводы о том, достигли ли они поставленной вначале цели, чему они научились, с какими трудностями столкнулись и чем они были вызваны.

Таким образом, проект по разработке учебного пособия в общем виде будет иметь следующую структуру.

1) На подготовительном этапе каждый студент определяет цель своего участия в данном проекте на основании выявленной им проблемы, формулирует соответствующие задачи, которые ему предстоит решить, и составляет план своей работы.

2) На этапе реализации проекта обучающиеся самостоятельно работают с предоставленными им текстами и составляют вопросы, согласно методическим рекомендациям. При возникновении трудностей студенты могут прибегать к консультациям педагога.

3) На заключительном этапе обучающиеся сдают составленные и, в случае необходимости, исправленные вопросы к текстам. Они послужат основой учебного пособия, которое преподаватель будет готовить к изданию. Студенты делают выводы о том, с какими задачами им удалось справиться и над чем еще предстоит работать (повторить темы по грамматике, выучить слова и т.д.).



К вопросу структуры проекта мы вернемся позже, а сейчас нам необходимо ответить на вопрос: может ли применение метода проектов само по себе значительно повысить уровень самоорганизации студентов? Мы полагаем, что нет.

Для того чтобы достичь подобного результата, обучающимся необходимо приобрести знания о самоорганизации, научиться рассчитывать свои ресурсы, добиваться планомерности осуществления деятельности, воспитывать в себе настойчивость, фиксировать и анализировать выполнение действий и качество их организации в ходе реализации проекта, научиться пользоваться средствами самоорганизации. То есть речь идет об осознанных, целенаправленных усилиях со стороны студентов.

Следовательно, должны быть предприняты дополнительные меры, которые позволили бы обучающимся овладеть перечисленными знаниями и умениями. Причем меры эти необходимо применять индивидуально, потому что, только изучая и развивая свои собственные способности и учитывая возможности, каждый студент может добиться успеха в самоорганизации.

Естественным становится вопрос о выстраивании педагогической деятельности таким образом, чтобы и преподаватель, и каждый обучающийся проявляли личную активность по выстраиванию собственной программы обучения. Речь идет об их совместном проектировании деятельности, направленной на саморазвитие студента, совместный отбор соответствующих целей и задач, средств, темпов реализации этой деятельности. Иными словами, необходима разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории, частью которой мог бы стать учебный проект [7].

Обратимся к понятию индивидуальной образовательной траектории (ИОТ).

По мнению А.В. Хуторского, индивидуальные траектории способствуют развитию индивидуальности и личности обучающегося [156].

В трудах В.Б. Лебединцева индивидуальная образовательная траектория рассматривается как свершившийся факт, результат и личный смысл освоения содержания образования. При этом автор отмечает, что индивидуальная образовательная траектория не является исключительным явлением, касающимся отдельных обучающихся. Это понятие относится ко всем, отличается лишь сам пройденный путь и степень его осмысления каждым студентом [86].

Под индивидуальной образовательной траекторией Е.А. Александрова понимает программу образовательной деятельности обучающегося, разработанную им совместно с педагогом и содержащую следующие элементы: цели, ценности, содержание, соответствующие им формы поведения, общения и учения студента в рамках определенного периода времени [5].

Тот же автор выделяет несколько видов индивидуальных образовательных траекторий: воспитательные (лично- и социально-ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески- и практико-ориентированные). Особый интерес представляют для нас лично-ориентированные траектории, поскольку повышение уровня самоорганизации связано с изменением отношения человека к порядку осуществления своей деятельности и соответствующим изменением его поведения, приобретением и использованием практических навыков.

Исследователи (Е.А. Александрова, Н.В. Боброва, А.М. Маскаева, М.Л. Соколова, К.А. Улановская) поднимают вопрос и о структуре индивидуальной образовательной траектории. Выделяются структурные компоненты, над которыми ведется совместная работа педагога и обучающегося в процессе разработки индивидуальной образовательной траектории: содержательный (определяется содержание образования на основании образовательных потребностей студента); организационный, включающий средства, формы и методы, определенные индивидуальной образовательной траекторией; аналитический (анализ осуществляемой

деятельности и корректировка индивидуальной образовательной траектории в случае необходимости) [149].

На основании вышесказанного следует сделать заключение, что, если перед обучающимися стоит цель повысить свой уровень самоорганизации, то индивидуальная образовательная траектория каждого из них будет представлять собой программу, разработанную совместно с преподавателем и содержащую такие составляющие, без которых достижение обозначенной цели невозможно. Поскольку мы закладываем в основу этой программы осуществление проектной деятельности, ее разработка, с учетом этапов самоорганизации, выделенных нами в параграфе 1.1, будет состоять из следующих фрагментов [73]:

1. Определение исходного уровня самоорганизации; получение необходимых сведений о ней.
2. Осуществление рефлексии относительно собственного участия в проекте; определение проблемы, постановка цели и формулирование задач.
3. Рефлексия по поводу имеющихся ресурсов: анализ, решение, какие ресурсы будут задействованы для реализации проекта.
4. Составление плана предстоящих действий с учетом цели, задач, ресурсов, на основе рефлексии.
5. Осуществление проектной деятельности в соответствии с составленным планом и использованием средств самоорганизации, в том числе хронокарт; самоконтроль деятельности, производимый с их помощью.
6. Рефлексия относительно выполненной в проекте деятельности: ее анализ, сопоставление с планом и расчетом ресурсов, выводы о том, выполнены ли задачи и достигнута ли цель.
7. Определение итогового уровня самоорганизации.

Приведем пояснения к данной схеме.

Фрагменты 1 и 7 (определение уровня самоорганизации) реализуются с помощью диагностических методик, которые мы указали в параграфе 1.1 («Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой [90];

«Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева [61]). Фрагмент 1 также предполагает получение сведений о самоорганизации, необходимых обучающимся для повышения ее уровня.

Фрагмент 2 – определение студентами проблемы, цели участия в проекте и формулирование задач на основе рефлексии. Им необходимо понимать, что достижение желаемого результата зависит от правильной постановки цели. Согласно модели принятия управленческих решений («Контур управления») [67], цель должна быть ясной, однозначной и обладать следующими характеристиками:

- конкретность (необходимо четкое определение того, что должно быть достигнуто);

- измеримость (требуется наличие показателей для измерения результата);

- согласованность (предполагается договоренность с теми, кто задействован в достижении поставленной цели, и с теми, на кого может повлиять результат);

- реалистичность (необходим учет ограничений, возникших в силу конкретных обстоятельств, а также согласованность с другими целями);

- определенность по времени (устанавливается срок достижения цели).

Цель может быть конкретизирована с помощью задач, представляющих собой действия, шаги, которые необходимо предпринять, чтобы ее достичь. Задачу представляют как ситуацию, которая требует своего преобразования для достижения итогового результата. Она рассчитана на совершение некоторых действий, приложив усилия для продвижения к цели, для разрешения обозначенной проблемы [48].

Фрагментом 3 является рефлексия относительно имеющихся у студента ресурсов (личностных, социальных), их анализ и принятие решения, какие из них и в какой мере будут задействованы для реализации проекта (к этому вопросу мы вернемся позже).

Далее, фрагмент 4 связан с составлением на основе рефлексии плана предстоящих действий, соответствующего сформулированной цели, задачам и ресурсам. В процессе планирования следует придерживаться некоторых правил, которые повысят его эффективность.

Во-первых, план должен быть составлен письменно. Это требование обуславливается невозможностью для человеческой памяти удерживать большой объем информации одновременно, то есть все задачи и связанные с ними количественные показатели.

Во-вторых, к составлению плана нужно подходить реалистично. Это касается определения объема работы и количества времени, которое будет на него затрачено.

Наконец, плану должна быть присуща гибкость, то есть он составляется так, чтобы при необходимости в него можно было внести изменения.

Для составления задач и пунктов плана действует одно и то же правило: они должны формулироваться с ориентацией на результат. Этому способствует обозначение как предмета задачи или плана, так и действия, которое должно быть совершено (например, фраза «новые слова» не дает понимания, что именно нужно сделать: выписать их, выучить или повторить и т.д.). Формулировка, произведенная с учетом этого требования, дает возможность студенту сконцентрировать внимание на достижении результата, облегчить контроль этого процесса, дать оценку выполненной работе.

Еще одно важное свойство плана – конкретизация, то есть добавление дополнительных условий, знание и учет которых необходим для эффективной организации деятельности [145]. Для участия в проекте в плане необходимо обозначить периодичность выполнения каждого действия и предполагаемое время на его совершение.

Следующий фрагмент 5 – это реализация проектной деятельности и самоконтроль, производимый в ходе ее осуществления с помощью средств самоорганизации, включающих в себя хронокарты.

Согласно Р.М. Шамионову, самоконтроль отражает силу волевых компонентов личности в том, что касается ее способности контролировать внутренние и внешние потенциальные изменения [158].

В структуре действия организации времени жизни, разработанной В. Графом, И.И. Ильясовым и В.Я. Ляудис, выделяются два вида самоконтроля студентов: текущий и исполнительный [36].

Текущий контроль обеспечивает порядок реализации задач и регуляцию временных затрат на выполнение основных видов действий. Он включает в себя:

- определение порядка решения поставленных задач;
- учет темпа и ритма своей деятельности и их изменение в ходе реализации проекта;
- учет затрат времени на выполнение задач и основных действий;
- учет времени, затраченного на случайные, не предусмотренные задачами действия, с целью сокращения или устранения таких затрат и, как следствие, повышения эффективности деятельности.

Исполнительный контроль ориентирован на непрерывность форм организации времени в ходе выполнения задач, сформулированных студентом, и включает в себя:

- контроль собственной деятельности с точки зрения ее упорядоченности и сроков выполнения задач;
- фиксацию выполнения намеченных действий;
- корректировка плана в соответствии с данными исполнительного контроля.

Оба вида самоконтроля осуществляются участниками проекта с помощью таких средств самоорганизации, как письменное формулирование цели и задач, составление плана, ведение хронокарты, написание отчетов.

Фрагмент 6 (анализ деятельности, сопоставление ее с планом и расчетом ресурсов; выводы о достижении цели) означает рефлексирование относительно выполненной работы и ее успешности, подведение итогов.

Приведенная схема индивидуальной образовательной траектории предполагает, что в ее основе лежит собственная роль и ответственность студента за определение структурных компонентов учебной деятельности для достижения собственных целей и задач, поставленных в соответствии с его способностями, интересами, образовательными потребностями (К.А. Улановская). Такое определение и выбор осуществляется им при поддержке преподавателя. При этом обучающийся имеет право выбора степени сложности заданий, источников информации, темпа продвижения в своем развитии (Е.А. Александрова).

Важно также отметить: реализовывая данную схему индивидуальной образовательной траектории, студент проходит все этапы самоорганизации (постановка цели; анализ ситуации; составление плана; организация деятельности, намеченной в плане; самоконтроль продвижения к цели; коррекция). Хотя это осуществляется в рамках конкретной дисциплины («Иностранный язык») и связано преимущественно с учебной деятельностью, обучающиеся осваивают общие принципы, которые применяются и в самоорганизации жизнедеятельности в целом. Нашей задачей является не только способствовать развитию самоорганизации студентов в рамках одной учебной дисциплины, но и помочь им получить необходимые общие сведения, понять, что собой представляет (любая) деятельность человека, и научиться управлять ею.

В то же время было бы затруднительно просить обучающихся, выполняя проект по английскому языку, указывать общие цели, которые у них есть в жизни, включать в свой план действия, не связанные с обучением, и т.д. К тому же тренировать навыки самоорганизации в рамках изучения иностранного языка для кого-то из них может оказаться легче, чем сразу приступить к самоорганизации всей своей жизнедеятельности. Помогая

студентам овладеть основными принципами самоорганизации и одновременно с этим развить рефлексивность, мы рассчитываем на то, что достигнутый ими уровень компетентности в данном вопросе позволит им в дальнейшем применить сформированные умения в любой ситуации, не ограничиваясь учебной деятельностью.

Следует отметить, что в связи с наличием описанных выше составляющих индивидуальной образовательной траектории, этапы учебного проекта приобретают некоторые особенности.

Так, на подготовительном этапе студенты, формулируя цель и задачи своего участия в проекте, должны осознавать, что есть еще общая цель – повысить свой уровень самоорганизации.

На этапе реализации проекта они должны не только выполнять необходимые действия для составления учебного пособия (последовательно изучать его темы; читать и анализировать тексты; составлять тестовые задания), но еще и прилагать специальные усилия для организации своей деятельности и времени, вести соответствующие записи.

Наконец, на заключительном этапе студентам следует анализировать и оценивать не только качество действий, выполненных для получения готового продукта проектирования, но и свою деятельность с точки зрения самоорганизации и делать выводы, достигнута ли эта цель.

Таким образом, помимо выполнения тех функций, которые вообще свойственны учебному проекту, он в данном случае также способствует отработке навыков самоорганизации.

Как следует из приведенной выше схемы разработки индивидуальной траектории, непосредственная работа по развитию самоорганизации имеет три части:

- теоретическую (получение студентами знаний о самоорганизации, включая знание своего исходного уровня самоорганизации);
- практическую (разработка документов на основе рефлексии относительно предстоящей деятельности; отработка навыков



самоорганизации в ходе проектной деятельности; рефлексия относительно выполняемой и завершенной деятельности);

– проверочную (определение достигнутого уровня самоорганизации).

Говоря о создании специальных документов в практической части работы по повышению уровня самоорганизации студентов, необходимо остановиться на способе расчета личностных и социальных ресурсов, который мы упоминали выше как фрагмент 3 разработки индивидуальной образовательной траектории.

Согласно словарному определению, ресурсы представляют собой любые средства, которые может использовать человек для достижения результата. К ним относятся: физиология, состояния, мысли, переживания, стратегии, люди, материальные ценности и др. [78].

Развивая эту мысль, отметим, что такой ресурс, как физиология включает в себя, прежде всего, здоровье человека. Если вообще любой ресурс должен использоваться рационально, то тем более это относится к здоровью, которое само по себе является ценностью [103]. Особенность здоровья состоит в том, что, в отличие от некоторых других ресурсов, его нужно не тратить, а максимально сберечь. Это означает, что следует соотнести цель с состоянием своего здоровья и выбирать такие средства достижения результата, которые не несут угрозу здоровью и не препятствуют ведению здорового образа жизни.

Ресурс «физиология» также включает в себя энергию. Одно из значений термина «энергия» – это силы человека [136]. Количество вырабатываемой организмом энергии зависит от особенностей нервной системы [30]. Если человек осознает, что ее запасы невелики, выбираемые им стратегии и способы достижения цели должны предполагать ее умеренное потребление. Кроме того, необходимо найти способы восстановления энергии.

Ресурсы «состояния», «мысли», «переживания» и др. связаны с внутренним состоянием человека. Отметим важность умения управлять

своими эмоциями (владеть эмоциональным интеллектом [107]) и знания особенностей своего характера, своих сильных и слабых сторон. Это необходимо для того, чтобы понять, какие качества будут способствовать достижению цели, а какие окажутся препятствием, и, исходя из этого, определить, как нужно действовать для достижения результата.

Ресурс «люди» связан с возможностью обратиться к другому человеку (к близким людям, к специалисту) за необходимой помощью.

Добавим к приведенному выше перечню ресурсов «информацию» и «время».

Говоря об информационном ресурсе, мы имеем в виду не только учебную или профессиональную информацию, но и любые сведения, необходимые человеку для решения поставленных задач. Следует определить, какие именно данные или факты требуются в каждой конкретной ситуации, а также источники, из которых они будут получены.

Время – особенный ресурс, так как он не восполним. Время проходит независимо от нашего желания, главной же задачей человека является использовать его рационально, не допуская крупных потерь. Для этого необходимо умение определять временные рамки (границы) для совершения действий и для достижения цели. Сами действия выбираются на основе их приоритетности и распределяются во времени и пространстве (т.е. планируются) с ориентацией на результат. Вся деятельность должна быть подчинена поставленной цели. Для эффективного планирования времени существуют различные приемы и техники, составляющие предмет «тайм-менеджмента» [144; 169; 171]. Исследователи подчеркивают, что владение ими помогает самоорганизации человека, но не является основным. Главное – это понимание человеком смысла того, что и для чего он делает, знание своих целей [11].

На основании вышесказанного можно разделить ресурсы на две группы: личностные и социальные. К личностным ресурсам относятся здоровье, энергия, интеллект, эмоционально-волевые качества, время (с

точки зрения его восприятия человеком и умения контролировать себя при его использовании). В группу социальных ресурсов входят: помощь других людей, информация.

Применяя выражение «расчет личностных ресурсов», мы имеем в виду, что студент изначально делает предположение, какие именно из своих ресурсов он будет использовать для достижения поставленной цели и, соответственно, для осуществления проектной деятельности; владеет ли он ими в достаточной мере; если нет, каковы возможные источники их пополнения. Такой расчет необходим для того, чтобы студент понимал, на какой объем работы хватит его сил и в связи с этим выполнение какого количества и каких именно задач будет реальным для него за определенный период времени.

Очевидно, что расчет ресурсов должен иметь некую форму и производиться по определенным правилам.

Наиболее подходящим средством в этом отношении нам представляется использование технологии «картирование», представленной исследователем Т.М. Ковалевой. Автор выделяет две функции карты: орудийную и знаковую. Орудийная функция помогает человеку ориентироваться в мире (например, исторические или географические карты). Знаковая функция может позволить человеку увидеть себя и свое действие с новой позиции, в другом масштабе, в другом контексте и таким образом стать для него лично значимым психологическим средством. С помощью карты человек может увидеть частичность своего действия относительно целого, понять специфику этого действия. В связи с этим можно ожидать, что картирование будет эффективной технологией совместной работы педагога и обучающегося, позволяющей рассматривать возможные направления индивидуального образовательного движения последнего.

Важно принять во внимание факт, что карта имеет три характеристики, присущие только ей, в отличие от других дидактических средств: топика, то

есть наличие пространственных объектов и их обозначений; направленность, то есть положение объектов относительно центра; масштаб – размеры объектов относительно друг друга [63].

Основываясь на вышесказанном, мы считаем, что личностно-ресурсная карта в нашей работе должна представлять собой схематичное (художественное) изображение личностных ресурсов, расположенных определенным образом относительно цели учебной деятельности, имеющих с ней связь. Кроме того, на ней могут быть показаны связи ресурсов со своими источниками, с действиями, на которые они будут расходоваться, а также между собой. Наличие или отсутствие на карте каких-либо из этих элементов и их взаимосвязи, по нашему мнению, должны определяться студентом в зависимости от его собственной оценки значимости того или иного ресурса для него лично и в конкретной ситуации, что также может отражаться и в размере (масштабе) изображаемых элементов.

Личностно-ресурсная карта представляет собой важное средство для повышения уровня самоорганизации студента, относящееся к организационному компоненту индивидуальной образовательной траектории.

Исследуя вопросы, связанные с разработкой и реализацией индивидуальной образовательной траектории, мы сделали вывод, что наибольшая эффективность этих процессов достигается при поддержке, оказываемой студенту педагогом. Считаем необходимым рассмотреть это понятие подробнее.

Концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития была разработана в конце XX века О.С. Газманом. Автор понимает педагогическую поддержку как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, касающихся практически всех сфер жизнедеятельности.

Целью педагогической поддержки является помощь обучающемуся в саморазвитии, которое выражается в самоопределении, самореализации и

самоорганизации. Ему необходимо научиться самостоятельно решать проблемы, с которыми он сталкивается в жизни; справляться с трудностями, возникающими в учении, общении, а также со здоровьем; научиться проводить досуг. Автор смотрит на проблему как на стержень педагогической поддержки, потому что поддержка направлена на изменение положения конкретного обучающегося, для которого проблема перестает быть тормозом на пути к желаемым результатам, а напротив, становится стимулом его развития. Самостоятельное решение проблемы обучающимся означает, что он научился действовать в определенной ситуации [6].

Человек ощущает потребность в поддержке тогда, когда пытается разрешить внутренний конфликт, возникший в результате его столкновения в самом себе со своими интересами, своим представлением о жизни. Этот факт приводит О.С. Газмана к определению предмета поддержки как процесса совместной с педагогом деятельности, в ходе которого происходит определение целей обучающихся, их интересов и возможностей, а также способов преодоления затруднений на пути самостоятельного достижения ими желаемых результатов в обучении, общении, образе жизни [115].

Подобное взаимодействие способствует становлению обучающегося как субъекта собственной жизнедеятельности.

В числе образовательных процессов, как отмечает О.С. Газман, педагогическая поддержка занимает особое место. Если обучение и воспитание направлены на то, чтобы обеспечить усвоение обучающимся социо-культурных норм, то целью педагогической поддержки является индивидуализация, то есть приоритетом выступает развитие способностей личности и самостоятельности обучающегося, его самоопределение [6].

Концепция педагогической поддержки развивалась в дальнейшем последователями О.С. Газмана.

Так, в трудах Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина она рассматривается как условие, при котором обучающемуся обеспечивается относительно безопасная возможность учиться отличать нравственное от безнравственного

и приобретать навык такого отличия на основе самопознания, самоанализа, рефлексии и выбора.

Особое значение для авторов имеют вопросы развития способности личности делать выбор и нести ответственность за него. Выявляется необходимость формирования умения соотносить свои права и обязанности, желаемое и возможное.

Кроме того, исследователи отмечают наличие множества аспектов педагогической поддержки:

- поддержка направлена на самостановление обучающегося как индивидуальности;

- происходит определение интересов обучающегося; обозначаются способы решения проблем, представляющих препятствие для самостоятельного достижения им желаемых результатов;

- совместно выявляется, анализируется и проектируется возможный выход из реальных или потенциальных проблем;

- педагогом создаются условия для преодоления обучающимся препятствий, для его интеллектуального, нравственного, волевого и эмоционального развития;

- создается возможность построения договорных отношений между участниками образовательного процесса; организуется консультирование [6; 94].

Обратим внимание на то, что в ходе индивидуального консультирования педагог не решает проблему за обучающегося, но помогает ему осуществить выбор варианта решения проблемы и поддерживает его в том, чтобы он самостоятельно реализовал этот выбор [6; 94].

Проведение индивидуальных консультаций как форма поддержки соответствует работе студентов над повышением уровня самоорганизации в случае, если у них возникли вопросы или затруднения.

Вопросы педагогической поддержки рассматриваются и другими авторами.

Так, по мнению Н.Б. Крыловой, педагогическая поддержка может быть частью любого взаимодействия. Она выражает позитивное отношение к деятельности человека, свидетельствует о готовности содействовать ему и способствовать его самореализации [79].

В работах В.П. Бедерхановой педагогическая поддержка представляет собой технологию глубинных смыслов, которая ведет к углублению гуманистического содержания и индивидуализации современного образования [20].

Для нас особенно важен факт, что исследователи вопросов педагогической поддержки основываются на том, что помогать и поддерживать можно только то, что уже присутствует, есть в наличии, но не достаточно развито, не достигло необходимого уровня [115]. Это в полной мере относится к самоорганизации, о чем мы уже говорили в первом параграфе.

В исследованиях Е.А. Александровой педагогическая поддержка представлена в более широком контексте педагогического сопровождения, которое является одним из направлений поддерживающей деятельности в педагогике, появившемся в результате развития концепции педагогической поддержки [5].

Методологические и теоретические основы педагогического сопровождения рассматриваются в работах В.А. Адольфа, Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, Е.Г. Беляковой, Е.А. Бызова, Л.Н. Князьковой, М.П. Кривунь, М.И. Лукьяновой, Е.И. Сахарчук, Ю.В. Селивановой, С.В. Сергеевой, М.В. Шакуровой и др.

Так, в работах В.А. Адольфа, А.Н. Савчука педагогическое сопровождение трактуется как педагогическая стратегия, направленная на поддержку деятельности субъекта, которая выражается в предупреждении и

преодолении проблем в его профессиональном становлении с помощью составления и реализации образовательной программы [1].

По определению М.В. Шакуровой, педагогическое сопровождение является одним из механизмов педагогического взаимодействия, которое характеризуется как длящееся, двустороннее, солидаристическое [157].

По мнению Е.Г. Беляковой, педагогическое сопровождение представляет собой средство обеспечения условий для проектирования, реализации и рефлексии того или иного педагогического процесса, который проходят обучающиеся [23].

В трудах З.В. Глебовой, М.И. Лукьяновой педагогическое сопровождение определяется как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, в процессе которого меняются оба субъекта. Исследователи исходят из того, что сопровождение представляет собой комплексный метод и основывается на единстве функций диагностики, информации, консультации, первичной помощи [32].

В исследованиях Е.А. Александровой педагогическое сопровождение рассматривается как процесс создания первичных ситуаций, в которых обучающийся мог бы сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию, и вторичных ситуаций, в которых он мог бы реализовать ее, взяв ответственность за собственный выбор стратегии учения, общения и поведения.

Исследователь выделяет следующие способы педагогического сопровождения: создание педагогических ситуаций; определение с обучающимися возможностей осуществления свободного ответственного выбора стратегий учения, в том числе источников информации, заданий, форм отчетности; совместное построение педагогом и обучающимися последовательности образовательной деятельности; осуществление ими рефлексивного взаимодействия относительно продуктов образовательной деятельности; создание атмосферы открытости и уважения к позиции другого человека.



Варианты педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории подразделяются на три блока. Основанием для этого является готовность и потребность обучающегося во взаимодействии с педагогом.

I блок вариантов – это «опека», «забота», «защита», относится к ситуациям, когда обучающийся не справляется с самостоятельной разработкой траектории или возникающими затруднениями.

II блок – «наставничество». Автором индивидуальной образовательной траектории в данном случае является педагог. От его умения обеспечить конструктивное творческое взаимодействие зависит потребность обучающегося в общении с ним. Степень активности педагога выше, чем обучающегося. К наставничеству прибегают тогда, когда за короткий период времени должны быть освоены строго алгоритмизированные действия.

III блок – «помощь», «поддержка». Такие варианты педагогического сопровождения предполагают, что обучающиеся способны к более высокой степени самостоятельности. Автором индивидуальной образовательной траектории чаще является обучающийся, чем педагог. Хотя внешнее проявление активности обучающегося интенсивнее, чем у педагога, объем «скрытой» части деятельности педагога увеличивается. В его задачи входит наблюдение, анализ ситуации, формулирование косвенных вопросов и т.д. [5].

III блок вариантов педагогического сопровождения соответствует студенческой аудитории, так как студенты, в силу своего возраста, уже имеют определенный жизненный опыт (завершенное обучение в школе, осуществленный профессиональный выбор и др.), а значит, более самостоятельны по сравнению с учащимися школы. Они способны к тому, чтобы, по крайней мере, в основных чертах представить разработку своей индивидуальной образовательной траектории.

Если при этом они сталкиваются с тем или иным затруднением, необходимо оказать им педагогическую помощь. Однако, скорее, по нашему

мнению, они будут нуждаться в педагогической поддержке, которая, в отличие от помощи, ориентирована на самостоятельное разрешение студентом своих проблем и оказывается по его запросу или в том случае, если он может справиться с задачей сам, но не уверен в своих силах. Поддержка означает создание такой атмосферы, которая дает обучающемуся уверенность, что ему есть к кому обратиться и на кого опереться (Е.А. Александрова).

Отметим также, что каждый из этих вариантов имеет герменевтическую и временную составляющие. Под герменевтической составляющей имеется в виду способность преподавателя и студента понять эмоциональное состояние друг друга, готовность осмыслить проблему и найти ее конструктивное решение.

Временная составляющая педагогического сопровождения заключается в том, когда именно, в какой момент оно оказывается: до возникновения проблемы (опережающая события деятельность); в момент возникшего у обучающегося затруднения (своевременное сопровождение); после возникновения проблемы (завершающее сопровождение). Последнее оказывается для того, чтобы устранить напряженность и создать условия для анализа создавшейся ситуации и предотвращения возможных последствий [5].

Использование педагогического сопровождения в работе преподавателя может обеспечить:

- целенаправленное включение обучающегося в образовательный процесс, повышение уровня его ответственности за результаты обучения, стимулирование процесса его личностного саморазвития;
- улучшение отношений между педагогом и обучающимися;
- выбор способов поведения и осознанное принятие решений в процессе становления личности обучающихся;
- установление доверительных отношений между педагогом и обучающимися;

– создание условий для личностного развития обучающихся и устранение факторов, препятствующих реализации их способностей [103].

Проанализировав сущность и преимущества использования педагогического сопровождения, необходимо определить, что именно оно будет представлять собой при разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории студентов, работающих над повышением своего уровня самоорганизации.

Во-первых, это создание педагогом ситуаций, в которых каждый студент мог бы наметить свою индивидуальную траекторию, ведущую к желаемому результату. Сюда входит постановка цели и задач, анализ и определение ресурсов и возможностей, выбор средств учебной работы, составление плана проектной деятельности: последовательности изучения тем и выполнения практических заданий, временных затрат.

Во-вторых, необходимо создание ситуаций, в которых обучающийся сможет реализовать разработанную траекторию: анализируя собственную деятельность и контролируя ее осуществление, выполнить план, решить поставленные задачи и достичь цели.

Для повышения уровня самоорганизации студентов необходимо организовать для них практическую деятельность, так чтобы они могли не только узнать о сути, этапах и различных методах самоорганизации, но и непосредственно опробовать их, увидеть, что для них лично представляет трудность, разобраться с возникающими вопросами, отработать и закрепить навыки самоорганизации. Для этого потребуются средства обучения – тексты будущего учебного пособия, – которые студенты будут использовать в проекте и которые преподавателю следует подготовить заранее. Подробное описание практической деятельности студентов в проекте приводится в параграфе 2.2.

- При создании первичных и вторичных ситуаций от педагога требуется:
- обеспечить рефлексивное взаимодействие преподавателя и студентов;
  - поддерживать мотивацию студентов к осуществлению деятельности;

– создать атмосферу открытости и доверия на основе уважительного отношения к иной позиции и иному мнению [103].

Необходимо отметить, что в работе над повышением уровня самоорганизации студентов педагогическое сопровождение применяется не ранее того момента, когда обучающийся становится способным реализовывать индивидуальную образовательную траекторию самостоятельно, прибегая к помощи или поддержке преподавателя лишь в отдельных случаях.

Такая способность появляется у него после того, как в ходе учебного процесса он поймет и усвоит все основные принципы самоорганизации и получит необходимые для работы средства: учебные тексты, методические рекомендации, памятки, хронокарту. Иными словами, студенту требуется сначала пройти обучение и получить нужные материалы. Соответственно деятельностью педагога на этом этапе является преподавание и подготовка методических материалов.

Далее, когда обучающийся становится способным самостоятельно реализовывать индивидуальную образовательную траекторию и когда он завершает этот путь, ему необходимо получить объективную оценку своей деятельности и ее результата. Для этого преподавателю необходимо подготовить специальные средства контроля учебной деятельности и диагностики уровня сформированности универсальных компетенций (опросники, тесты), что также представляет собой преподавание и методическую деятельность.

Из вышесказанного следует, что оптимальным вариантом педагогической деятельности, направленной на развитие самоорганизации студентов, является дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой). Это составляет **педагогическое условие** эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Обобщив материал, изложенный в параграфах 1.1 и 1.2, обозначим **педагогические условия**, которые обеспечат повышение уровня самоорганизации обучающихся:

- педагогическая деятельность, направленная на подготовку обучающихся к самостоятельной работе;
- дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой).

Педагогические условия создаются в ходе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Подведем итоги данного параграфа.

С целью развития у студентов навыков самоорганизации в рамках дисциплины «Иностранный язык» применяется метод проектов, поскольку он эффективен как с точки зрения преподавания иностранного языка, так и с точки зрения работы, направленной на развитие самоорганизации студентов. Однако для достижения значимого результата в области самоорганизации одно лишь осуществление проектной деятельности недостаточно и требуются дополнительные меры.

Решение данной задачи мы видим в совместной работе преподавателя и обучающихся над проектированием и, в дальнейшем, осуществлением последовательности действий, способствующих формированию у студентов навыков самоорганизации, т.е. разработкой и реализацией индивидуальных образовательных траекторий.

Результат этой работы зависит от ее организации преподавателем. Прежде всего, ему необходимо осуществлять педагогическую деятельность, направленную на подготовку обучающихся к самостоятельной работе, что составляет одно из педагогических условий эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Далее, необходимо организовать педагогическое сопровождение, преимущественно в виде педагогической помощи и поддержки. Однако, оно

возможно не на всех этапах работы над развитием самоорганизации студентов: вначале важную роль играют преподавание и разработка методических материалов. В связи с этим оптимальным решением становится дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой), что является еще одним педагогическим условием эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Создание педагогических условий происходит в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, состоящей из 7 фрагментов:

- диагностика исходного уровня самоорганизации и получение необходимых знаний;
- постановка цели и задач участия в проекте;
- анализ ресурсов и создание ресурсной карты;
- составление плана;
- осуществление проектной деятельности согласно плану и самоконтроль с помощью средств самоорганизации;
- анализ и оценка выполненной работы;
- диагностика итогового уровня самоорганизации.

Фрагменты индивидуальной образовательной траектории и педагогические условия учтены нами при разработке модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов, которую мы представим в параграфе 1.3.

### **1.3. Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов**

Одним из методов педагогического исследования является моделирование, представляющее собой процесс создания моделей, схем, которые отражают характерные черты реальных процессов [48].

Научная модель, по определению И.П. Подласого, является системой, представленной мысленно или реализованной, дающей адекватное представление о предмете исследования, в результате чего изучение модели может дать новую информацию об объекте. Главное преимущество моделирования автор видит в целостности представления информации, поскольку оно основывается на синтетическом подходе.

Моделирование служит для решения таких дидактических задач, как улучшение структурирования учебного материала, более эффективное планирование учебного процесса, проектирование обучения, управление учебно-воспитательным процессом [119].

Исследователи предлагают различные классификации моделей.

Так, В.М. Ананишнев выделяет несколько видов моделей в зависимости от того, какая переменная, обуславливающая образовательные процессы, должна быть выявлена, измерена и оценена: структурная, динамическая, факторная, типологическая или социально-технологическая. Каждый тип модели представляет процесс обучения с разных точек зрения: в статике, отражая его содержание, форму, участников (структурная модель); во времени, делая акцент на его продолжительности, направлении (динамическая модель).

Модель может указывать на совокупность условий, факторов, причин, которыми обусловлена необходимость возникновения или осуществления образовательного процесса (факторная); отражать ситуации передачи ценностей и механизмы их усвоения (типологическая); представлять разработку структуры учебного процесса (социально-технологическая) [9].

Иная классификация предлагается В.И. Загвязинским, выделяющим пять видов моделей:

- описательная: обычно это текст, содержащий информацию о принципах преобразования, его этапах и технологиях, показывающий связь между проблемой, содержанием и результатами;
- структурная: данная модель определяет состав и иерархическую взаимосвязь элементов системы;
- функциональная или функционально-динамическая: показывает связь между элементами, а также способы функционирования системы; в ней часто используются схемы и сравнительные таблицы;
- эвристическая: выявляет новые связи и зависимости;
- интегративная: может объединять компоненты нескольких или всех видов моделей [48].

В своих исследованиях Н.В. Кузьмина выделяет структурные и функциональные элементы в модели. Структурные элементы включают в себя цель, учебную информацию, средства коммуникации, субъектов образовательного процесса и являются составляющими системы.

Функциональные элементы представляют собой устойчивые связи, которые возникают в процессе совместной деятельности субъектов и направлены на развитие и совершенствование системы. Автор выделяет несколько видов функциональных элементов:

- гностический (формулирование и решение педагогических задач);
- проектировочный (предвидение последствий решения задачи);
- конструктивный (действия, необходимые для решения задач);
- коммуникативный (установление взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, обеспечивающих решение поставленных задач);
- организаторский (организация учебной информации и деятельности педагога и обучающихся, направленной на решение образовательных задач);



– оценочный (определение того, в какой мере сформирован каждый из вышеназванных элементов и достигнут результат) [81].

Предлагаемая нами структурно-функциональная модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов отражает цель, подходы и принципы, педагогические условия, деятельность преподавателя и студентов, формы их взаимоотношений, а также возможные степени достижения результата. Она состоит из трех блоков: целевого, процессуального и результативно-оценочного.

В **Целевом блоке** представлены цель создания модели; задачи, выполнение которых необходимо для достижения цели; подходы и принципы обучения, применение которых позволит решить поставленные задачи.

**Целью** создания модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов является повышение уровня самоорганизации студентов.

Достижение поставленной цели требует решения следующих **задач**:

- подготовить студентов к реализации проекта;
- сформировать у них знания о личностных и социальных ресурсах и способах организации деятельности;
- сформировать практические навыки самоорганизации.

Решение данных задач может быть основано на применении нескольких подходов к обучению.

Один из них – **лично-деятельностный подход**, который мы анализировали в параграфе 1.1. Мы исходим из того, что формирование и развитие личности студента, будущего специалиста, происходит в процессе его активной деятельности [160].

С позиции педагога, применение лично-деятельностного подхода означает такую дидактическую организацию учебного процесса, при которой студенты сами ставят и решают конкретные учебные задачи. Взаимоотношения педагога и обучающихся носят субъектно-субъектный,

партнерский характер. Задачей преподавателя является сформировать у студентов учебную потребность в выработке способов и приемов учебной деятельности и усвоении новых знаний.

С позиции обучающихся, применение студентами личностно-деятельностного подхода к научению свидетельствует о единстве их внешних и внутренних мотивов (внешний – мотив достижения; внутренний – познавательный мотив), а также о принятии учебной задачи и удовлетворении от ее решения в сотрудничестве с другими участниками образовательного процесса.

Кроме того, данный подход означает освоение студентами новых форм, способов социальной, профессиональной, коммуникативной деятельности. Таким образом, в результате перехода внешнего во внутреннее у студента успешно формируется саморегуляция [50].

Личностно-деятельностный подход к обучению не может быть реализован в условиях, когда для группы студентов делаются обобщения и определяются средние уровни и темпы работы, поэтому **принцип индивидуализации** мы считаем одним из основных для применения данного подхода.

Вместе с тем отметим, что фактором самоорганизации, по мнению Е.А. Александровой, являются препятствия, с которыми встречается обучающийся. Затруднения у студента могут вызвать противоречия между навязанным режимом и его собственными индивидуальными потребностями в определении временных затрат, между знанием и незнанием, между Я-реальным и Я-идеальным [8]. Решение этих проблем возможно только в индивидуальном порядке, для чего образовательный процесс должен выстраиваться с опорой на принцип индивидуализации.

Определение обучающимся своих способностей и возможностей и осуществляемая в соответствии с ними деятельность могут потребовать участия преподавателя и его поддержки, поэтому **принцип педагогической поддержки** мы также соотносим с личностно-деятельностным обучением.

Как мы уже показали в параграфе 1.1, личностно-деятельностный подход связан с **компетентностным подходом** на том основании, что они оба направлены на создание профессионально компетентной личности. Профессиональная компетентность, с точки зрения компетентностного подхода, определяется степенью владения человеком компетенциями, необходимыми для его личностного и профессионального развития.

Универсальные компетенции, определенные ФГОС ВО, включают в себя, среди прочих, и компетенции самоорганизации и саморазвития.

Под компетенцией понимается возможность установить связь между знанием и конкретной ситуацией или, по-другому, способность определить и соотнести знание и действие, подходящие для решения проблемы [76].

Способность человека к выбору типа деятельности, определение своей роли среди других людей и построение отношений с ними, постановка цели и нахождение средств к ее достижению – все это проявления субъектности. При ее наличии человеку свойственны активность, свобода выбора и ответственность за него, признание таких же качеств и в другом человеке. Значимость субъектности показана в трудах Р.М. Шамионова. Согласно исследователю, она является важным фактором субъективного благополучия личности [158]; сформированная субъектная позиция – один из параметров адаптационной готовности личности [159].

По мнению В.А. Петровского, субъектность представляет собой характеристику личности, которая проявляется в ее взаимоотношениях с миром. Человек является личностью при условии, что он является субъектом собственной жизнедеятельности, субъектом предметной деятельности, общения, а также деятельности самосознания [116].

Субъекты образовательного процесса обладают и вышеназванными общими свойствами, и специфическими, связанными именно с процессом обучения.

Так, Е.Н. Волкова утверждает, что субъектность педагога проявляется в том, что он относится и к себе как к субъекту деятельности, и к

обучающимся как субъектам их собственной учебной деятельности. Субъектность педагога включает в себя такие компоненты, как творческая активность, рефлексивность, осознание своей уникальности, понимание и принятие другого [31]. А это, в свою очередь, означает видение индивидуальных способностей обучающихся и умение реализовать соответствующие методы обучения, а также умение организовать процесс качественных образовательных изменений обучающихся [2].

Субъектность студентов развивается во взаимодействии с преподавателем и состоит из следующих компонентов: сформированные личностные и профессиональные ценностные ориентации; способность ставить цель и осуществлять стратегическое планирование своей образовательной и научно-исследовательской деятельности; умение взаимодействовать с людьми. Субъектность выражается в ответственном и активном отношении студента к самому себе (целеполагание, мотивация, присвоение ценностей), к другому человеку, к преобразуемому или создаваемому объекту [105].

Исследования М.В. Шакуровой показывают, что субъектная позиция всех участников педагогического взаимодействия является одной из специфических характеристик педагогического сопровождения [157].

На основании вышесказанного мы считаем **принцип субъектности** базовым для применения компетентностного подхода.

Как было отмечено нами выше, компетентностный подход требует создания таких учебных ситуаций, которые способствовали бы развитию компетенций обучающихся.

Готовые учебные задачи, предложенные студентам, приведут их к использованию уже разработанного алгоритма решения этих задач, и способ приобретения ими новых знаний будет достаточно коротким, но исполнительским, репродуктивным, лишенным исследовательских действий [95]. Задачный подход не нацелен на формирование компетенций, которые по своему содержанию шире, чем знания или умения.

Для формирования или развития компетенций необходимо, чтобы обучающиеся самостоятельно искали способы решения задач/проблем посредством работы с разнообразной информацией, поиском фактов, проведения наблюдений. Такие условия обеспечивает **проблемный подход** к обучению. Он предполагает умение обучающихся увидеть проблему и выполнять самостоятельную работу по ее исследованию и решению. Это приводит к более высокой и продуктивной активности студентов по сравнению с традиционным обучением [120].

В нашем случае каждый студент, работая над текстами и заданиями для учебного пособия, определяет проблему, актуальную лично для него; исходя из этого, формулирует цель и проходит путь (индивидуальную образовательную траекторию), ведущий к ее достижению. Кроме того, необходимо, чтобы неудовлетворительный для студента уровень самоорганизации был признан им проблемой, требующей решения.

Чтобы путь решения выявленных проблем был пройден успешно, у студента, действующего самостоятельно, должна быть возможность обратиться к преподавателю, проконсультироваться или получить поддержку в той или иной форме. Поэтому **принцип педагогической поддержки** мы считаем главным при реализации проблемного подхода.

Помимо этого, необходимо определить и приемы/методы обучения, отражающие проблемный характер обучения. Здесь на первый план выступает проектное обучение, в основе которого лежит исследование проблемы и оформление практического результата проектной деятельности [120].

**Проектный подход** представляет собой совокупность приемов, действий, которые обучающиеся выполняют в определенной последовательности чтобы достичь поставленной цели, то есть решить значимую проблему, оформленную в итоге как конечный продукт [164].

Таким образом, если для студента целью является повышение уровня владения изучаемым языком или его отдельными аспектами, то правильно

выполненные им задания (как результат его работы с грамматикой, лексикой) составят часть учебного пособия, которое и является конечным продуктом проектной деятельности.

Проектное обучение позволяет повысить мотивацию обучающихся в связи с пониманием ими практической значимости обучения и реализации личностных качеств в ходе выполнения проекта [164].

Кроме того, оно способствует осуществлению студентами рефлексии относительно своей деятельности. Это, в свою очередь, создает предпосылки для развития у них навыков целеполагания, самоорганизации и самообразования, а также навыков работы с информацией [85].

Применение проектного подхода ставит также вопрос контроля знаний и деятельности обучающихся. Применяемые методы контроля должны стимулировать рефлексивную деятельность студентов с целью развития их способности к самооценке и самоконтролю. Используемые контрольные материалы должны быть направлены на выявление личных достижений студентов в следующих аспектах: формирование личностного знания; осознание трудностей и необходимости их преодоления путем предпринимаемых усилий; усвоение способов организации собственной деятельности [83]. Важно также добиваться того, чтобы обучающиеся сами могли оценивать эти показатели и работать над их повышением.

На основании этого мы считаем **принцип самоконтроля и рефлексии студентов** одним из главных в применении проектного подхода в процессе обучения.

Очевидно, что при осуществлении тех видов деятельности, о которых мы говорили выше (проектная деятельность, рефлексия, самоконтроль) студентам может потребоваться поддержка преподавателя, так как они еще только учатся выполнять их. **Принцип педагогической поддержки**, следовательно, также является релевантным для проектного обучения.

Перейдем к рассмотрению **Процессуального блока** модели, содержащему описание деятельности, направленной на повышение уровня самоорганизации обучающихся.

В параграфе 1.2 мы отметили, что работа по развитию самоорганизации студентов имеет теоретическую, практическую и проверочную части, а также определили фрагменты индивидуальной образовательной траектории. На этом основании мы делаем заключение, что педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов включает в себя три этапа.

**Первый этап – подготовительный.** Как следует из названия, его назначение – провести подготовительную работу для того, чтобы студенты могли приступить к отработке навыков самоорганизации и повысить ее уровень.

Поскольку одним из основных принципов обучения мы считаем принцип субъектности, то находим целесообразным на каждом этапе педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов отдельно рассматривать действия педагога и действия обучающихся как субъектов образовательного процесса.

Хотя такое разделение носит условный характер, оно важно для того, чтобы показать, как педагог создает первичные ситуации педагогического сопровождения (когда студенты совместно с преподавателем разрабатывают индивидуальную образовательную траекторию), а также вторичные ситуации (когда происходит оказание помощи и осуществление поддержки обучающихся в ходе реализации ими индивидуальной траектории).

Что же касается деятельности студентов, считаем важным пояснить, в чем конкретно заключается их самостоятельная работа, так как только она способствует теоретическому и практическому освоению ими навыков самоорганизации.

Поскольку деятельность педагога и студентов будет анализироваться отдельно, целесообразно так же отдельно рассмотреть методы и формы обучения.

Так, на подготовительном этапе **деятельность преподавателя** включает в себя, прежде всего:

– подготовку текстов, которые впоследствии войдут в учебное пособие, а также методических рекомендаций и формы отчета для студентов. Таким образом создается **педагогическое условие** «дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения».

На подготовке текстов для самостоятельного изучения студентами остановимся подробнее. В нашем случае они предназначены для получения обучающимися знаний по страноведению. При подборе текстов следует принять во внимание приводимые ниже требования:

– выбор конкретного материала из всей имеющейся информации должен быть обоснован;

– материал должен иметь значение для достижения необходимого уровня общекультурной образованности;

– данное знание должно играть роль для решения различных задач (например, коммуникативных);

– полученные знания должны иметь значение для учебной и реальной деятельности [141].

Мы упомянули также подготовку методических рекомендаций для участия студентов в проекте. Они содержат в себе требования к объему, качеству и срокам сдачи выполненных заданий, что способствует реализации **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности по подготовке материалов для студентов) тактиками педагогического сопровождения». Поскольку методические рекомендации дают обучающимся всю информацию о проекте, предоставление студентам этого документа создает **условие** «педагогическая деятельность, направленная на подготовку обучающихся к самостоятельной работе».



Кроме того, на подготовительном этапе действия преподавателя предполагают:

– определение уровня самоорганизации студентов посредством подобранных диагностических методик: «Опросника самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой и «Опросника рефлексивности» В.Н. Карандашева (подбор диагностических средств представляет собой создание **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения»);

– ознакомление студентов с предстоящим проектом и аспектами самоорганизации.

В соответствии с этим, **деятельность студентов** включает в себя:

– участие в опросе для определения уровня самоорганизации;  
– знакомство с информацией о проекте и об аспектах самоорганизации (*теоретическая часть их работы над повышением уровня самоорганизации*).

Так студентами при помощи преподавателя реализуется *фрагмент 1 индивидуальной образовательной траектории*: определение исходного уровня самоорганизации; получение необходимых сведений о ней.

На подготовительном этапе педагог применяет следующие **методы** обучения. Прежде всего, это *лекция* [112], в которой студентам излагается информация о различных аспектах самоорганизации (этапы самоорганизации, целеполагание, использование ресурсов, планирование и т.д.) с использованием таких приемов, как аргументация, классификация, формулирование вопросов для аудитории (группы студентов) с целью активизации уже имеющихся у них знаний и развития самостоятельного мышления. Одновременно с этим используются *иллюстрации* (зарисовки на доске, например, может быть показан процесс создания ресурсной карты).

Если у обучающихся возникают вопросы, используется метод *объяснения*.

Со стороны студентов требуется реализация **методов** учения: *слушание* (лекций), *осмысление* полученной информации, *изучение методических рекомендаций* с целью подготовки к осуществлению проектной деятельности [118].

**Форма обучения** на подготовительном этапе – *практические занятия* по иностранному языку, т.е. все виды деятельности, описанные выше (за исключением изучения студентами методических рекомендаций) производятся в рамках практических занятий.

**Средствами**, задействованными в учебном процессе, являются «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой; «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева; методические рекомендации, содержащие необходимую студентам информацию о проекте.

**Второй этап – основной.** На этом этапе студентами осуществляется проектная деятельность по разработке учебного пособия и происходит отработка навыков самоорганизации.

**Деятельность преподавателя** представляет собой педагогическое сопровождение обучающихся:

- поддержку студентов при разработке индивидуальной образовательной траектории в процессе определения ими проблемы и постановки собственной цели и задач проектной деятельности; составления ресурсной карты; плана работы: определение видов деятельности в соответствии с поставленными задачами; распределение их по дням;

- помощь, поддержку студентов по мере реализации ими индивидуальной образовательной траектории.

При этом она включает в себя другие виды педагогической деятельности, в частности, контроль деятельности обучающихся, направленной на формирование универсальных компетенций УК-2 и УК-6, а следовательно, на развитие самоорганизации.

Контроль в данном случае может осуществляться в различных формах. Преподаватель может задавать вопросы обучающимся, например, ведется ли

хронометраж, есть ли трудности с заполнением хронокарты и т.д. Контролируются сроки выполнения заданий; студентам предлагается написать отчет в конце семестра по предлагаемой форме.

Вышесказанное представляет собой создание **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, подготовки методических материалов: бланков хронокарты, отчета) тактиками педагогического сопровождения».

**Деятельность студентов** на основном этапе представляет собой:

- разработку индивидуальной образовательной траектории (формулирование проблемы, постановка цели и задач проектной деятельности; разработка документов: ресурсной карты, плана работы) на основе рефлексии (*практическая часть* работы над повышением уровня самоорганизации);
- реализацию индивидуальной образовательной траектории, имеющую два аспекта.

*Первый аспект* – это осуществление работы, связанной с учебным пособием: чтение и анализ текстов и составление к ним тестовых заданий.

Необходимо остановиться на умении обучающихся работать с текстами, поскольку оно составляет основу самообразования и саморазвития, как личностного, так и профессионального и, в частности, развития коммуникативной иноязычной компетенции. С точки зрения работы с текстами по страноведению, данное умение связано со способностями:

- работать со справочным аппаратом (справочниками, словарями);
- владеть разными видами чтения;
- определять структурные компоненты текста;
- выделить главное и второстепенное; группировать информацию соответствующим образом (это понадобится и для составления вопросов к текстам);
- фиксировать нужную информацию (в виде записей, ключевых слов и др.);

- понимать информацию на уровне содержания и смысла;
- сравнивать и сопоставлять (факты, культуру и др.)
- определять свое отношение к прочитанному [141].

Если приведенные способности недостаточно развиты у студентов в отношении иноязычных текстов, проект дает им возможность исправить эту ситуацию.

Отдельно рассмотрим вопрос о владении различными видами чтения. Какие из них являются приоритетной работой в проекте, главным образом, зависит от уровня языковой подготовки студентов. Тем не менее, есть общие моменты, которые следует принимать во внимание.

Прежде всего, обозначим виды чтения с помощью классификаций, используемых для обучения иностранным языкам.

С психологической точки зрения (психических процессов, происходящих во время чтения), выделяются: аналитическое; синтетическое чтение; чтение вслух; про себя. В проекте будут задействованы все названные виды; чтение вслух может быть полезным, если у студента есть цель улучшить произношение.

С педагогической точки зрения (организационной стороны образовательного процесса), чтение подразделяется на: классное; домашнее; индивидуальное; групповое; хоровое. В проекте предполагается домашнее чтение.

Методическая классификация (в основе которой лежит целевая установка и условия, определяющие учебно-речевую деятельность) разделяет чтение на учебное и коммуникативное. Учебное чтение, в свою очередь, имеет два вида: интенсивное и экстенсивное.

Интенсивное чтение нацелено на полное и точное понимание содержания текста, причем трудности извлечения нужной информации преодолеваются с помощью аналитических действий и использования словарей. Внимание также уделяется языковой форме текста. Для тренировки

интенсивного чтения используются короткие тексты и упражнения, проверяющие понимание прочитанного.

Экстенсивное чтение рассчитано на работу с текстами большого объема, в центре внимания находится их содержание. Важную роль в этом виде чтения играет догадка, которая помогает преодолеть трудности, возникающие с пониманием отдельных фрагментов текста.

Коммуникативное (зрелое) чтение, являясь одной из целей обучения иностранному языку, предполагает осознание цели чтения студентом. Ему свойственны: техника чтения, основанная на автоматизированных навыках, концентрация внимания на содержании текста, высокий уровень развития лексико-грамматических навыков (в плане восприятия), свободное использование и совмещение приемов чтения в зависимости от конкретной задачи [65].

Достижение уровня коммуникативного чтения происходит путем поэтапного освоения навыков интенсивного и экстенсивного чтения.

Тексты, выбранные для проекта, должны быть, по возможности, пригодны для работы обучающихся с разным уровнем языковой подготовки. В этом случае студенты, осваивающие интенсивное чтение, смогут постепенно овладеть им и тем самым подготовиться к экстенсивному чтению аутентичных текстов. Те студенты, которые уже имеют навыки экстенсивного чтения, начнут приобретать опыт, необходимый для перехода к коммуникативному чтению. Такая практика является важным условием повышения уровня владения языком, согласно системе, принятой Советом Европы [74].

На основании прочитанных текстов обучающиеся составляют вопросы в соответствии с методическими рекомендациями.

Работа студентов с текстами и вопросами состоит из ряда повторяющихся действий, набор которых зависит от уровня языковой подготовки обучающихся и поставленных ими целей (например, чтение раздела, перевод некоторых слов, выписывание новых слов, составление с

ними предложений, заучивание их, повторение и т.д.). Именно это обеспечивает необходимые условия для *второго аспекта* реализации индивидуальной образовательной траектории, который связан с отработкой навыков самоорганизации и основан на рефлексии и самоконтроле. Сюда входит:

- следование составленному плану;
- фиксация времени выполнения различных действий с помощью хронокарты;
- анализ временных затрат (адекватность затраченного времени действию, регулярность выполнения каждого действия, анализ причин невыполнения действия или увеличения временных затрат на него);
- самоконтроль: выполнение заданий согласно «Методическим рекомендациям»; соблюдение плана работы, ее сроков; осуществление деятельности в направлении решения задач и достижения поставленной цели без отклонений;
- коррекция: выполняемых заданий, если при проверке преподавателем или самопроверке выявлены ошибки; плана работы, если в нем оказались учтены не все аспекты деятельности или неправильно рассчитано время для их выполнения; деятельности, если обнаружено нерациональное использование времени или других ресурсов, замечены отклонения от решения задач и достижения цели; самих задач или цели, если в их постановке выявлены ошибки;
- отчет о прохождении индивидуальной образовательной траектории в конце семестра по предложенной форме.

Вся деятельность студентов на основном этапе представляет собой *практическую часть* работы над повышением уровня самоорганизации и способствует развитию их рефлексивности.

На основном этапе обучающиеся:

- проходят все этапы проектной деятельности: подготовительный; этап реализации проекта; заключительный (параграф 1.2);

– реализуют все этапы самоорганизации: постановка цели; анализ ситуации; планирование; организация, реализация и контроль; коррекция (параграф 1.1);

– реализуют *фрагменты 2 – 6* индивидуальной образовательной траектории. Напомним, что фрагмент 2 – осуществление рефлексии относительно собственного участия в проекте; постановка цели и формулирование задач; фрагмент 3 – рефлексия по поводу имеющихся ресурсов; фрагмент 4 – составление плана работы на основе рефлексии; фрагмент 5 – осуществление проектной деятельности в соответствии с планом и с использованием средств самоорганизации; самоконтроль деятельности; фрагмент 6 – рефлексия относительно выполненной проектной деятельности (параграф 1.2).

**Методами** педагогической деятельности на основном этапе являются: *метод проблемного обучения; письменный контроль* [135] сданных студентами на проверку вопросов, составленных для учебного пособия. Применяются также *метод проектов*, который мы подробно рассматривали в параграфе 1.2, и *диалогический метод*.

Использование диалога в образовательном процессе способствует становлению субъектности обучающихся. Это происходит в силу того, что педагог не воспитывает, не учит, а опираясь на знание выявленных особенностей личности студента, создает условия для ее саморазвития [135].

Педагогическая поддержка обучающихся также возможна только на основании диалога. Доверяя преподавателю, студент может обратиться к нему за поддержкой; преподаватель, со своей стороны, способен оказать ее в процессе обсуждения со студентом возникшей проблемы и возможных путей ее решения.

Добавим к этому, что диалог способствует развитию рефлексивности обучающихся [40].

Студенты применяют **методы** учения, а именно: *метод творческой работы* (составление заданий); *изучение литературных источников и*

*справочников*. Применение этого метода зависит от поставленной студентом цели. Если ее достижение предполагает активизацию или углубление знаний, например, по грамматике, обучающийся будет использовать источники, которые помогут ему справиться с намеченными задачами.

В проекте студентами активно применяется метод *упражнений*, так как составление тестовых вопросов подразумевает отработку грамматических структур и употребление лексических единиц.

Метод *самоконтроля* особенно важен на данном этапе, поскольку достижение (или не достижение) поставленной студентом цели происходит, в основном, именно на нем.

Чтобы деятельность имела успех и обучающийся достиг желаемого результата, ему необходимо учиться самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения той или иной задачи, выполнения того или иного действия и устранять их [135]. Эти замечания относятся как к работе над иностранным языком, так и к деятельности, направленной на развитие самоорганизации.

**Формы обучения**, соответствующие педагогическому сопровождению, на основном этапе – *групповые и индивидуальные консультации студентов*, которые могут проводиться как при непосредственном общении с обучающимися, так и с помощью коммуникационных технологий.

**Форма обучения** студентов – *индивидуальная домашняя работа*: чтение и анализ текстов, составление вопросов, отработка навыков самоорганизации происходят индивидуально во внеаудиторное время.

**Средствами** учебной деятельности являются: учебные материалы (тексты учебного пособия); методические рекомендации; памятки; ресурсные карты; план работы; хронокарты (для фиксации затрат времени); форма отчета о проделанной работе.

**Третий этап – контрольно-коррекционный** – служит подведению итогов работы, повторению пройденного материала и контролю его



усвоения, а также определению итогового уровня самоорганизации студентов.

**Деятельность преподавателя** включает в себя:

- отбор вопросов, которые войдут в учебное пособие;
- разработку дополнительных заданий для пособия;
- оформление и подготовку учебного пособия к изданию;
- проверку усвоения студентами изученных тем. Для этого, прежде всего, используются составленные студентами и обработанные преподавателем материалы тестов. Могут быть предложены и другие задания на работу с текстами (создание **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания) тактиками педагогического сопровождения»);

- измерение достигнутого каждым студентом уровня сформированности универсальных компетенций УК-2 и УК-6 и, следовательно, уровня его самоорганизации. С этой целью используются те же диагностические методики, что и в начале исследования, т.е. «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой и «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева.

**Деятельность студентов** состоит из:

- повторения изученного материала;
- выполнения контрольных заданий (составленных тестов);
- участия в опросе с целью определения итогового уровня самоорганизации.

Таким образом, реализуется *проверочная часть* работы обучающихся над повышением уровня самоорганизации и *фрагмент 7 индивидуальной образовательной траектории*: определение итогового уровня самоорганизации обучающихся.

Применяемые преподавателем **методы** представляют собой, во-первых, *письменный контроль* усвоения студентами пройденного материала в виде тестов. Отметим, что контроль может быть и автоматизированным

(машинным). Поскольку форма вопросов, составляемых участниками проекта, изначально задана так, что она подходит для программированного контроля, он и может быть использован при наличии возможности (создание программы или использование платформы Moodle).

Во-вторых, это *письменный контроль* сформированности компетенций УК-2 и УК-6, которые мы упоминали выше.

Студенты применяют такие **методы**, как *повторение* изученного материала; *выполнение контрольных заданий*.

**Форма обучения** на контрольно-коррекционном этапе – *практические занятия проверки*.

**Средствами** учебной деятельности являются: составленное учебное пособие; «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой; «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева.

Предлагаемая модель позволяет соотнести теоретическую часть работы студентов над повышением уровня самоорганизации с подготовительным этапом педагогического сопровождения, практическую часть – с его основным этапом, проверочную часть – с контрольно-коррекционным этапом.

Перейдем к рассмотрению **Результативно-оценочного блока** модели, представляющего критерии и показатели самоорганизации, согласно которым оценивается общий результат осуществленной деятельности (параграф 1.1).

Предполагаемый **результат** выполненной работы – повышение уровня самоорганизации студентов.

Мы выделили три **уровня** самоорганизации студентов. Основанием для этого послужило исследование Е.Ю. Мандриковой, итогом которого стала разработка «Опросника самоорганизации деятельности» (ОСД), использованного нами для определения уровня самоорганизации обучающихся. Опросник содержит несколько шкал: «Планомерность», «Целеустремленность», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация»,

«Ориентация на настоящее» и «Общий суммарный балл по ОСД». Шкалы опросника соответствуют показателям определенных нами критериев самоорганизации (универсальные компетенции УК-2 и УК-6 ФГОС ВО).

Общий показатель по ОСД, являющийся суммой набранных респондентом баллов по всем шкалам, характеризует самоорганизацию деятельности в целом в зависимости от количества баллов. При этом очевидно, что низкие баллы соответствуют низкому уровню самоорганизации, средние – среднему, высокие – высокому. Чтобы подчеркнуть качественную характеристику каждого из этих уровней, мы даем им следующие названия: недостаточный (низкие баллы); допустимый (средние баллы); оптимальный (высокие баллы).

Недостаточный уровень означает спонтанную деятельность и, вероятно, отсутствие цели или ее четкой формулировки; ежедневная активность не подчиняется четко составленному плану; начатые дела могут не завершаться ввиду недостаточных волевых усилий.

Допустимый уровень предполагает сочетание структурированного подхода к организации своей деятельности, направленной на достижение цели, со спонтанностью и гибкостью; может осуществляться планирование активности и времени, но следование плану происходит не всегда; начатые дела обычно доводятся до конца.

Оптимальный уровень свидетельствует о наличии и об осуществленной постановке цели деятельности, умении определить соответствующие ей задачи; планировании деятельности и четком следовании плану; настойчивости в достижении желаемого результата [90].

Хотя высокие баллы, характеризующие самоорганизацию, могут указывать на наличие значительной степени фиксации в отношении структурирования деятельности и, соответственно, отсутствие гибкости в планировании, мы соотносим этот результат с оптимальным уровнем. Именно высокий уровень самоорганизации позволяет говорить об осмысленной и целенаправленной жизнедеятельности человека, его

собранны, умения использовать необходимые средства для достижения цели и владении специальными приемами организации деятельности, что приводит его к получению желаемого и значимого результата.

Предлагаемая нами модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов представляет поэтапную работу преподавателя и студентов, направленную на разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории, которая включает в себя проектную деятельность и освоение обучающимися навыков самоорганизации. Эта работа основана на определенных нами подходах и принципах обучения при создании обозначенных педагогических условий (рисунок 1).

Подводя итог данного параграфа, отметим, что разработанная студентом при поддержке преподавателя индивидуальная образовательная траектория имеет цель – повышение уровня самоорганизации обучающегося.

Реализация траектории происходит при последовательном осуществлении студентом следующих ее фрагментов: определение исходного уровня самоорганизации и получение необходимых знаний; формулирование цели и задач участия в проекте; анализ имеющихся ресурсов и составление ресурсной карты; составление плана; осуществление проектной деятельности в соответствии с планом и самоконтроль; анализ и оценка выполненной в проекте работы; определение итогового уровня самоорганизации.

Реализация индивидуальной образовательной траектории возможна при создании следующих педагогических условий: осуществление педагогической деятельности, направленной на подготовку обучающихся к самостоятельной работе; дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой).

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК		
<b>Цель:</b> повышение уровня самоорганизации студентов <b>Задачи:</b> подготовить студентов к реализации проекта; сформировать у них знания о личностных и социальных ресурсах и способах организации деятельности; сформировать практические навыки самоорганизации		
<b>Подходы:</b> личностно-деятельностный → компетентностный → проблемный → проектный →	<b>Принципы:</b> индивидуализации; педагогической поддержки субъектности педагогической поддержки самоконтроля и рефлексии студентов; педагогической поддержки	
<b>Педагогические условия эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов:</b> педагогическая деятельность, направленная на подготовку обучающихся к самостоятельной работе; дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой).		
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК		
Подготовительный этап педагогического сопровождения		
Учебно-методические аспекты	Структура индивидуальной образовательной траектории (ИОТ)	
<b>Деятельность преподавателя:</b> подготовка текстов учеб. пособия; определение уровня самоорганизации студентов; ознакомление их с проектом и аспектами самоорганизации <b>Методы пед. деятельности:</b> лекция, объяснение, иллюстрации, диалог <b>Формы:</b> практические занятия по иностранному языку <b>Средства:</b> опросники: «самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой; «рефлексивности» В.Н. Карандашева; разработанные методические рекомендации	<b>Деятельность студентов:</b> участие студентов в опросе; знакомство с информацией о проекте и об аспектах самоорганизации <b>Методы учения:</b> слушание, осмысление; изучение метод. рекомендаций <b>Фрагмент 1:</b> определение (начального) уровня самоорганизации; получение сведений о самоорганизации, необходимых обучающимся для повышения ее уровня	
<b>Основной этап педагогического сопровождения</b>		
<b>Деятельность преподавателя:</b> поддержка студентов при разработке ИОТ в процессе: 1) определения ими проблемы, цели и задач проекта; 2) составления: а) ресурсной карты; б) плана работы; <b>помощь, поддержка студентов; промежуточный контроль</b> выполнения заданий; <b>контроль</b> деятельности студентов, направленной на формирование УК-2 и УК-6 <b>Методы педагогической деятельности:</b> проблемного	<b>Деятельность студентов:</b> разработка ИОТ на основе рефлексии; <u>реализация ИОТ на основе рефлексии и самоконтроля:</u> <i>работа с учебным пособием:</i> а) чтение и анализ текстов составляемого пособия; б) составление тестовых заданий; <i>повышение уровня самоорганизации (УК-2 и УК-6):</i> следование плану; фиксация и анализ временных затрат; самоконтроль; коррекция; отчет о реализации ИОТ <b>Методы учения:</b> творческой работы; изучение литературных источников и справочников;	
	<b>Этап самоорганизации</b> Постановка цели	<b>Структура ИОТ</b> Фрагмент 2: определение студентами проблемы, цели участия в проекте и формулирование задач на основе рефлексии
	Анализ ситуации	Фрагмент 3: рефлексия относительно имеющихся у студента ресурсов, их анализ и принятие решения, какие из них и в какой мере будут использованы в проекте; составление ресурсной карты
	Составление плана	Фрагмент 4: составление на основе рефлексии плана действий, соответствующего цели, задачам и ресурсам

обучения; письменный контроль; проектов; диалогический	упражнения; самоконтроля		
<b>Формы:</b> групповые и индивидуальные консультации студентов	<b>Формы:</b> индивидуальная домашняя работа		Организация деятельности, намеченной в плане
<b>Средства:</b> учебные материалы (тексты); методические рекомендации; памятки, ресурсные карты, план работы, хронокарты, форма отчета о проделанной работе			Самоконтроль продвижения к цели
			Коррекция
<b>Контрольно-коррекционный этап педагогического сопровождения</b>			
<b>Деятельность преподавателя:</b> отбор вопросов для учебного пособия; разработка заданий; оформление и подготовка к изданию; проверка усвоения изуч. материала; измерение итогового уровня УК-2 и УК-6	<b>Деятельность студентов:</b> повторение изученного материала; выполнение контрольных заданий; участие в опросе	Проверочная часть работы студентов	Фрагмент 7: определение (итогового) уровня самоорганизации
<b>Методы педагогической деятельности:</b> письменный/машинный контроль; письменный контроль сформированности УК-2 и УК-6	<b>Методы учения:</b> повторение; выполнение контрольных заданий		
<b>Формы:</b> практические занятия проверки (тестирование)			
<b>Средства:</b> составленное уч. пособие; опросники: Е.Ю. Мандриковой; В.Н. Карандашева			



<b>РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК</b>			
Критерий	Показатели		
<b>УК-2</b> Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений	<b>УК-2.1.</b> Формулирует совокупность задач, соответствующих цели и обеспечивающих ее достижение. Выбирает оптимальный способ решения задачи проекта с учетом имеющихся ресурсов	<b>УК-2.2.</b> Осуществляет качественное решение задач проекта за установленное время	<b>УК-2.3.</b> Представляет результаты решения задач проекта
<b>УК-6</b> Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	<b>УК-6.1.</b> Составляет ресурсную карту и планирует свою деятельность на ее основе	<b>УК-6.2.</b> Осуществляет намеченную работу, учитывая наличие ресурсов и следуя составленному плану	
<b>Уровни</b>			
недостаточный	допустимый	оптимальный	
<b>Результат:</b> повышение уровня самоорганизации студентов			

Рисунок 1. Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов

Представленная модель демонстрирует соотношение теоретической части работы студентов над повышением уровня самоорганизации с подготовительным этапом педагогического сопровождения, практической части – с его основным этапом, проверочной части – с контрольно-коррекционным.

Совокупность описанных мер вместе с применением определенных подходов и реализацией соответствующих принципов обучения позволяют студентам достичь положительного результата – допустимого или оптимального уровня самоорганизации.

Полученный результат может быть оценен согласно критериям и показателям самоорганизации (компетенции УК-2 и УК-6 ФГОС ВО).

### **Выводы по первой главе**

Анализ теоретических основ педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов потребовал уточнения значения соответствующих терминов, изучения литературы, создания и обоснования авторской модели.

Проведенное исследование показало, что понятие самоорганизации имеет два аспекта: личностный и деятельностный. Это позволило сделать вывод, что самоорганизация представляет собой способность личности управлять своим поведением, рационально использовать имеющиеся ресурсы и организовывать свою деятельность для того, чтобы достигать целей. Самоорганизация как способность личности включает в себя личностный компонент: организованность, являющуюся сложным личностным качеством, состоящим из таких свойств, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность; функциональный компонент: умение организовать деятельность.

В то же время самоорганизация является процессом, состоящим из нескольких этапов: постановки цели; анализа ситуации; составления плана;

организации деятельности, намеченной в плане; самоконтроля продвижения к цели; коррекции.

Установлено, что применение личностно-деятельностного, компетентностного, проблемного и проектного подходов обеспечивает повышение уровня самоорганизации студентов.

Определено, что данным подходам в наибольшей степени соответствуют следующие принципы педагогической деятельности: индивидуализации, педагогической поддержки, субъектности, самоконтроля и рефлексии студентов.

Применение компетентностного подхода направлено на формирование и развитие компетенций обучающихся. Анализ содержания универсальных компетенций ФГОС ВО позволил сделать заключение, что развитию самоорганизации студентов способствует объединение работы над повышением уровня владения ими компетенциями УК-6 в категории «самоорганизация и саморазвитие» и УК-2 в категории «разработка и реализация проектов». На этом основании определены критерии и показатели самоорганизации.

Развитие самоорганизации обучающихся обеспечивается их совместной с преподавателем деятельностью по разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий, включающих в себя диагностику исходного и итогового уровня самоорганизации, учебный проект и все этапы самоорганизации.

При этом необходимо создание следующих педагогических условий: осуществление педагогической деятельности, направленной на подготовку обучающихся к самостоятельной работе; дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой).

Результат работы над развитием самоорганизации студентов определяется достигнутым уровнем.



Недостаточный уровень свидетельствует о спонтанном осуществлении деятельности, не имеющей четко определенной цели; ежедневная активность не структурируется с помощью составления плана; начатые дела часто не доводятся до конца из-за недостатка волевых усилий.

Допустимый уровень демонстрирует сочетание структурирования деятельности, производимой в соответствии с поставленной целью, со спонтанностью и гибкостью; возможно наличие составленного плана, но следование ему происходит не всегда; человеку свойственно доводить начатые дела до конца.

Оптимальный уровень предполагает наличие цели деятельности, способность четко ее сформулировать и определить соответствующие ей задачи; осуществление планирования деятельности и четкое следование плану; проявление настойчивости в достижении желаемого результата.

Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов следует реализовывать согласно разработанной модели, поскольку она описывает последовательные действия педагога и обучающихся, направленные на разработку и реализацию индивидуальных образовательных траекторий с целью повышения уровня самоорганизации студентов. В ней представлены три этапа педагогического сопровождения.

Подготовительный этап связан с подготовкой к работе над развитием самоорганизации студентов (определение исходного уровня самоорганизации и обеспечение обучающихся необходимой информацией и материалами).

На основном этапе оказывается помощь, осуществляется поддержка обучающихся при реализации ими всех этапов самоорганизации в ходе проектной деятельности по созданию учебного пособия.

На контрольно-коррекционном этапе производится контроль усвоения студентами учебных материалов проекта, определяется их итоговый уровень самоорганизации, завершается составление и оформление учебного пособия.

Чтобы проверить эффективность педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов, осуществляемого на основе разработанной модели, необходимо провести экспериментальную работу. Ее описание и результаты мы представим во второй главе диссертационного исследования.

## ГЛАВА 2

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

### 2.1. Содержание и организация констатирующего этапа экспериментальной работы

Экспериментальная работа по апробированию модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов проводилась на базе ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (далее в тексте – СГУ) в течение 2018-2019 годов. В исследовании приняли участие студенты 1 и 2 курсов факультета компьютерных наук и информационных технологий и экономического факультета.

В экспериментальной работе по апробированию модели участвовали 5 преподавателей кафедры английского языка и межкультурной коммуникации СГУ. С целью ознакомления их с проектом и методикой, которую мы планировали применить для достижения цели нашего исследования, был проведен методический семинар. Мы изложили коллегам суть предстоящей проектной деятельности студентов по созданию учебного пособия, а затем рассмотрели приемы и средства, необходимые для повышения уровня самоорганизации обучающихся. Преподавателям были предоставлены методические рекомендации, предназначенные для самостоятельного изучения студентами (Приложение А). По своему желанию коллеги могли применять методику повышения уровня самоорганизации студентов и в сочетании с другими проектами. По итогам семинара было принято решение внедрить предлагаемую методику в образовательный процесс.

В целом в нашем исследовании приняли участие 106 студентов. Экспериментальную группу составили 54 человека (мужчин – 42 (78%),

женщин – 12 (22%)), которые занимались проектной деятельностью по созданию учебного пособия. В контрольную группу вошли 52 человека (мужчин – 28 (54%), женщин – 24 (46%)), программа обучения которых не включала в себя вышеназванный проект.

В начале апробации модели в экспериментальной и контрольной группах проводилась диагностика исходного уровня самоорганизации студентов. Средства диагностики подбирались в соответствии с показателями критериев самоорганизации, а именно:

– УК-2.1: формулирует совокупность задач, соответствующих цели и обеспечивающих ее достижение. Выбирает оптимальный способ решения задачи проекта с учетом имеющихся ресурсов (диагностика целеустремленности, умения осуществлять целеполагание). Выбирает оптимальный способ решения конкретной задачи проекта, исходя из имеющихся ресурсов (диагностика умения проанализировать ситуацию, в которой будет осуществляться достижение цели);

– УК-2.2: осуществляет качественное решение задач проекта за установленное время (диагностика планомерности; настойчивости; умения организовать работу с точки зрения соблюдения сроков и использования специальных средств самоорганизации (хронокарты); умения осуществлять самоконтроль);

– УК-2.3: представляет результаты решения задач проекта (диагностика умения осуществлять коррекцию, если она необходима, а также общего уровня самоорганизации);

– УК-6.1: составляет ресурсную карту и планирует свою деятельность на ее основе (диагностика умения планировать, а также использовать при планировании средства самоорганизации);

– УК-6.2: осуществляет намеченную работу, учитывая наличие ресурсов и следуя составленному плану (диагностика планомерности; умения осуществлять самоконтроль).

Итак, необходимо было диагностировать свойства личности и умения, представляющие собой компоненты самоорганизации, которые мы определили в параграфе 1.1 (личностный компонент: организованность как сложное личностное качество, включающее в себя такие свойства, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность, и функциональный компонент: умение организовать деятельность).

Целеполагание является и процессом, и результатом постановки субъектом целей и задач для себя лично и для других субъектов. Результат процесса целеполагания – это цель, то есть превосхищаемый результат деятельности субъекта [148]. В случаях, когда субъект не ставит для себя цели, единственным способом управления его деятельностью становится внешний контроль. Если же обстоятельства вынуждают его выполнять какую-либо работу самостоятельно, то его деятельность носит хаотичный характер. Последствия этого невозможно игнорировать: они начинаются от потери ресурсов (например, здоровья, времени) и заканчиваются потерей смысла своего существования [26].

Отсюда следует, что любая деятельность, в том числе учебная, основывается на целеполагании. Для студентов развитие умения ставить цель и стремление к ее достижению (целеустремленность) важны потому, что только такой инструмент, как целеполагание может способствовать их профессиональной самореализации.

Человек, осознанно ставящий перед собой цель, должен знать условия и обстоятельства деятельности, в которых она будет осуществляться, и то, какие ресурсы потребуются для получения результата. Необходимо также определить способы достижения цели, что воплощается в планировании деятельности [122]. Планирование – это составление плана, т.е. разработка системы деятельности, отражающей порядок, последовательность и сроки выполнения работ [104].

Однако осуществление планирования не имеет смысла, если субъект не выполняет план или реализует его с нарушениями. Для того чтобы точно следовать собственному плану, человеку необходимо прилагать волевые усилия, проявлять настойчивость. Настойчивость – личностное волевое качество, характеризующееся способностью преодолевать внешние и внутренние препятствия и направленное на неуклонное, вопреки трудностям, достижение цели. Настойчивость выражается в умении доводить выполнение задач до конца и подчинять свое поведение будущему результату [136].

Кроме того, в ходе реализации намеченного плана необходимо анализировать осуществляемую деятельность. Анализ представляет собой процесс, позволяющий выявить нерациональное использование ресурсов человека, в том числе времени, его причины, а также выявить из всех причин основные, которые наиболее неблагоприятным образом воздействуют на использование ресурсов [127]. Проведение такого анализа становится наиболее эффективным, если при этом используются внешние средства самоорганизации, в частности, хронокарты.

Говоря о деятельности, необходимо также учитывать, что ее основными процессуальными компонентами являются действие и его рефлексия. Выбор целей и способов действия – это рефлексивный процесс, опережающий действие, а их самооценка – это осуществление рефлексии, которым действие завершается [61].

В психолого-педагогических исследованиях рефлексия – это оперирование субъекта с собственным сознанием, результатом которого является появление идей об этом сознании [161]. Рефлексию рассматривают также как возможность «выхода» из процесса осуществления деятельности, что необходимо для проектирования будущего шага развития деятельности [47]. Таким образом, процессы самопознания, самоорганизации и самоконтроля в учебной и других видах деятельности, а также развитие самостоятельности имеют своей основой рефлексивность, которая трактуется как способность к рефлексии [161].

Способность к рефлексии важна с точки зрения способности студентов выполнять в проекте такие действия, как, например, соотнесение цели и задач проекта со своими собственными. Это задание имеет особую значимость в контексте того, что говорилось о целеполагании в начале данного параграфа. Кроме того, исследователи указывают на существование более общей проблемы, заключающейся в том, что большой объем деятельности, выполняемой студентами во время обучения в вузе, редко соотносится с общей целью обучения в вузе, то есть учебная деятельность студентов, фактически, не имеет цели или сводится к решению текущих задач [122].

Другими примерами деятельности, требующей от студентов развитые рефлексивные умения, являются:

- коррекция своей цели, планов и действий в тех случаях, когда участник проекта осознает, что допущена та или иная ошибка в формулировании цели, составлении плана (например, предусмотрено недостаточно времени для решения какой-либо задачи) или понимает, что его действия, которые должны вести к достижению цели, совершаются неправильно;

- анализ и контроль над своими действиями, что связано с предыдущим пунктом.

- контроль нагрузок и выработка собственного режима труда в результате анализа собственной деятельности и имеющихся ресурсов.

Принимая во внимание вышесказанное, в качестве основных диагностических методик мы выбрали «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой [90]; «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева [61].

*«Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой (ОСД)* позволяет оценить сформированность навыков целеполагания, планирования и особенностей структурирования деятельности самоорганизации. Данный опросник прошел апробацию и зарекомендовал себя как надежное и

валидное средство диагностики. Он содержит 25 утверждений, напротив каждого из которых студенты ставят балл от 1 до 7 в зависимости от степени их согласия с данным утверждением.

Опросник определяет уровень самоорганизации деятельности по нескольким шкалам:

- «Планомерность» (связана с осуществлением планирования, подчиняющегося определенным принципам);
- «Целеустремленность» (способность субъекта сосредоточиться на своей цели);
- «Настойчивость» (склонность прилагать волевые усилия для завершения начатого дела и для упорядочения своей активности);
- «Фиксация» (степень привязанности субъекта к четкому расписанию);
- «Самоорганизация» (использование внешних средств организации своей деятельности);
- «Ориентация на настоящее» (временная ориентация на настоящее);
- «Общий суммарный балл по ОСД» (позволяет оценить самоорганизацию субъекта в целом).

Полученные результаты опроса позволяют сделать выводы и по каждой шкале отдельно, и по общему суммарному показателю.

*«Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева* содержит 33 утверждения, в отношении каждого из которых респондент должен оценить частоту описанных ситуаций в своей жизни и выбрать один из четырех вариантов: «почти всегда», «часто», «редко», «почти никогда». Каждому ответу соответствует определенное количество баллов, по сумме которых определяется уровень рефлексивности: низкий, средний или высокий.

Приведем данные, полученные в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента, в таблице 2. Проверка на нормальность распределения по всем параметрам исследуемых показателей с помощью критерия Колмогорова-Смирнова показала, что в контрольной группе все показатели имеют нормальное распределение ( $p \leq 0,05$ ), тогда как в



экспериментальной группе наблюдается незначительное отклонение от нормального в результатах двух шкал «Целеустремленность» и «Самоорганизация», что будет нами учитываться при дальнейшей интерпретации данных.

Таблица 2 – Описательные статистики экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности

Название шкал	М		σ		Нормативные показатели для оценки результатов			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	Муж.		Жен.	
					М	σ	М	σ
Планомерность	15,63	15,827	7,130	4,91	19,03	4,61	17,41	5,43
Целеустремленность	32,074	30,827	7,702	6,779	32,96	4,79	32,48	7,13
Настойчивость	19,963	18,019	5,387	5,806	19,57	5,49	22,19	6,21
Фиксация	18,851	18,558	6,16	5,304	19,19	4,75	18,47	5,45
Самоорганизация	6,426	7,327	4,114	3,919	9,99	5,00	9,49	4,14
Ориентация на настоящее	8,426	8,346	2,975	3,130	8,51	1,86	8,27	3,19
Общий суммарный балл по ОСД	101,37	98,904	20,736	16,628	109,24	15,13	108,30	19,02
Рефлексивность	57,074	56,731	9,668	9,049	ср.ур.50-59			

Примечание. М - среднее значение, σ - стандартное отклонение

В таблице 2 приведены первичные описательные статистики: среднее арифметическое, характеризующее выборку по уровню выраженности измеренного признака, и стандартное отклонение, то есть численное выражение величины индивидуальных различий испытуемых по данному признаку.

Основное назначение среднего арифметического и стандартного отклонения – замена множества значений признака, измеренного на выборке, одним числом, что позволяет интерпретировать результаты измерений, в

частности, путем сравнения первичных статистик экспериментальной и контрольной групп, проверяя эффективность разработанной экспериментальной программы.

Следует отметить, что автор использованного нами диагностического средства («Опросника самоорганизации деятельности») Е.Ю. Мандрикова в своей статье, описывающей опыт создания данного опросника, привела нормативные показатели отдельно для мужчин и для женщин, так как валидизация опросника проходила на несбалансированной выборке по количеству мужчин и женщин. В нашем исследовании для корректной интерпретации полученных в ходе исследования данных мы будем учитывать разнородность состава экспериментальной и контрольной групп по половому признаку.

Анализ полученных данных, приведенных в таблице 2, показал, что результаты шкал «Планомерность», «Самоорганизация», «Общий суммарный балл по ОСД» как в экспериментальной, так и в контрольной группе имеют показатели ниже среднего. Это означает, что для большей части исследуемых студентов планировать свою деятельность и следовать разработанному плану представляет затруднение. Данным студентам не свойственно использовать внешние средства организации деятельности, помогающие в управлении временем, однако, планируя свое рабочее и личное время, они могут использовать вспомогательные средства (ежедневники, записные книжки) или полагаться на свою природную организованность.

При этом отметим, что показатели шкалы «Самоорганизация» в экспериментальной группе имеют отклонение от нормального распределения и в результатах данной группы чаще встречаются значения ниже среднего (показатель асимметрии  $(1,712 > 0)$ ) в отличие от контрольной группы, что необходимо учитывать при сравнении результатов после проведения эксперимента.

Важно заметить, что данные по шкале «Самоорганизация» подтверждаются опросом, проведенным в экспериментальной группе: 74%

обучающихся указали, что они не используют средства, с помощью которых можно организовать свою деятельность. Только 26% студентов ответили, что используют такие средства, как письменное планирование (составление расписания) дня или другого периода времени (недели, месяца, года); составление плана для решения конкретной задачи (сдачи экзамена). Кроме того, указывалось использование приемов самоконтроля, чередование труда и отдыха, выполнение самых трудоёмких заданий в первую очередь.

Результаты шкалы ОСД «Целеустремленность» в экспериментальной группе соответствуют средним значениям, тогда как в контрольной группе они ниже среднего. Однако, показатель асимметрии (-1,283) в экспериментальной группе свидетельствует о том, что в данной группе по признаку «Целеустремленность» чаще встречаются значения больше среднего в отличие от контрольной группы, у которой данный признак подчинен нормальному распределению.

Полученные данные указывают на то, что обучающиеся экспериментальной группы хорошо понимают свои цели и способны достигать их, хотя в отдельные периоды жизни их деятельность может быть не полностью направлена на достижение каких-либо осознанно поставленных целей. Студенты контрольной группы нечетко видят свои цели или не ставят перед собой конкретные цели, не имеют целенаправленного стремления к чему-либо и не прилагают достаточно усилий для достижения результата.

Значения шкал «Фиксация» и «Ориентация на настоящее» как в экспериментальной, так и в контрольной группе имеют средний уровень выраженности данных признаков, что может свидетельствовать о том, что студенты данных выборок проявляют гибкость в планировании своей деятельности и в построении отношений и вместе с тем стремятся выполнять взятые на себя обязательства. Они способны видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с настоящим.

«Настойчивость» в экспериментальной группе соответствует норме (так как в данной выборке 78% мужчин), тогда как в контрольной группе результат ниже среднего. Это означает, что студенты экспериментальной группы достаточно организованы и структурированы, способны на волевые усилия, но могут оставлять начатое дело, переключаясь на более значимые для них виды деятельности. Большинству студентов контрольной группы сложно прикладывать волевые усилия для доведения начатого дела до конца, они нередко отвлекаются на посторонние дела.

«Рефлексивность» как в экспериментальной, так и в контрольной группе имеет средний уровень выраженности данного признака. Студенты обеих групп адекватно определяют цели и формулируют соответствующие им задачи, выбирают эффективные способы их решения, планируют и организуют свою деятельность, а в сфере обучения – оценивают качество своих знаний и профессиональных способностей.

Средние баллы составляют значительную часть по шкалам ОСД. Средний суммарный балл характеризует студентов, способных сочетать структурированный подход к организации своего времени со спонтанностью и гибкостью. Они умеют ценить все составляющие своего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из различных сфер жизнедеятельности. Тем не менее, низкие баллы по шкалам «Планомерность», «Самоорганизация», «Общий суммарный балл по ОСД» в экспериментальной группе могут указывать на необходимость усовершенствовать соответствующие навыки, чтобы повысить эффективность своей деятельности. Участие в проекте, по нашему предположению, могло бы дать этим студентам новые знания, касающиеся самоорганизации, но в основном им нужно было сосредоточиться на собственной цели в рамках проекта, связанной с изучением иностранного языка.

Для дальнейшего анализа эффективности разработанной модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации

студентов определялась достоверность различий между средними показателями исследуемых параметров экспериментальной и контрольной групп с помощью *t*-критерия Стьюдента. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента

Название шкал	t	Уровень значимости
Планомерность	-0,166	0,868
Целеустремленность	0,886	0,378
Настойчивость	1,785	0,077
Фиксация	0,264	0,792
Самоорганизация	-1,155	0,251
Ориентация на настоящее	0,134	0,893
Общий суммарный балл по ОСД	0,677	0,500
Рефлексивность	0,189	0,851

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по средним показателям шкал «Опросника самоорганизации деятельности», общему суммарному баллу по ОСД и рефлексивности не было выявлено статистически достоверных различий, поэтому можно заключить, что группы имеют примерно равные исходные показатели на начало эксперимента.

Однако следует напомнить, что в экспериментальной группе в результатах по шкале «Самоорганизация» чаще встречаются значения меньше среднего (показатель асимметрии (1,712>0)), а по признаку «Целеустремленность» чаще встречаются значения больше среднего (показатель асимметрии (-1,283)) в отличие от контрольной группы. Данное обстоятельство будет учитываться нами при качественном анализе результатов эксперимента.

Как было отмечено выше (п. 1.3), мы обозначили три уровня самоорганизации студентов: недостаточный, допустимый и оптимальный.

Определение уровней в экспериментальной и контрольной группах осуществлялось на основе результатов, полученных при использовании «Опросника самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой, а именно по общему показателю самоорганизации деятельности.

Представим полученные данные в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни самоорганизации студентов экспериментальной и контрольной групп в начале экспериментального исследования

Уровень самоорганизации студентов	Показатели по группам	
	экспериментальная группа	контрольная группа
недостаточный	40,8% (22 чел.)	42,3% (22 чел.)
допустимый	48,1% (26 чел.)	46,2% (24 чел.)
оптимальный	11,1% (6 чел.)	11,5% (6 чел.)

В начале эксперимента, как показывает таблица, распределение показателей студентов по уровням самоорганизации в экспериментальной и контрольной группах было приблизительно одинаковым. При этом большинство студентов обеих групп имели допустимый уровень самоорганизации, значительный процент обучающихся – недостаточный уровень.

Помимо выявления уровней самоорганизации студентов, на исходном этапе исследования необходимо было подготовить материалы для осуществления проекта.

Суть проекта заключалась в составлении студентами той части учебного пособия по английскому языку, которая содержала задания к текстам в виде тестов. Именно тексты преподаватель должен был подготовить заранее, до начала проектной деятельности студентов, а именно

на **подготовительном этапе педагогического сопровождения**, создавая таким образом **педагогическое условие** «дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания) тактиками педагогического сопровождения».

Мы подбирали тексты в соответствии с предварительно определенной тематикой учебного пособия: англоязычные страны. Источником информации служили англоязычные сайты, адреса которых были указаны в конце текстов для того, чтобы в случае необходимости или желания получить дополнительные сведения ими могли воспользоваться студенты.

Планировалось, что пособие будет содержать 3 части, каждая из которых посвящена отдельной стране: Великобритании, США и Канаде. Учебные тексты должны были представить обучающимся основные сведения об этих странах по двум аспектам: география и культура. Таким образом, студенты участвовали в составлении учебного пособия не на основе знакомого им материала (как это делают преподаватели), а изучая новый материал, решая две эти задачи одновременно.

В связи с тем, что студентам предстояло самостоятельное изучение аутентичных текстов, преподавателю необходимо было обеспечить посильность задания для всех участников проекта с учетом различий в уровне владения языком. С другой стороны, студентам нужно было предоставить возможность научиться работать с неадаптированными текстами как средство повышения иноязычной компетенции. Решение дилеммы мы увидели в сокращении текстов, взятых с англоязычных сайтов: мы удаляли те части текста, которые представляли собой сложные с лингвистической точки зрения описания или отдельные предложения, отсутствие которых не меняло смысла и не препятствовало усвоению основных фактов. Подготовленные тексты были рассчитаны на работу с ними студентов, достигших уровней B1-B2 в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком [170].

Для того чтобы студенты понимали смысловую и техническую стороны проекта, необходимо было разработать для них методические рекомендации, с которыми они ознакомились самостоятельно, предваряя устные объяснения преподавателя. Мы считали обязательным включить в этот документ:

- описание проектной деятельности как с точки зрения самоорганизации, так и работы над созданием конечного продукта – учебного пособия;

- формулировку общей цели и задач для студентов-участников проекта;

- требования, соблюдение которых способствует достижению цели проекта;

- рекомендации по работе с текстами, которые должны были помочь студентам увеличить эффективность изучения иностранного языка;

- требования к составлению тестов: обучающиеся должны были иметь четкие представления о том, как выполнять задание, т.е. в какой форме и в каком количестве нужно составить тестовые вопросы;

- перечень документов, которые обучающиеся должны представить в качестве отчета о проделанной работе;

- сроки выполнения заданий. Этот пункт имеет большое значение с точки зрения самоорганизации: ориентируясь на контрольные даты, студенты планируют и осуществляют свою деятельность в проекте.

Материалы для проекта были переданы студентам в электронном виде через сайт «ВКонтакте», для чего с каждой из групп обучающихся была создана «беседа». Поскольку общение в «беседе» происходит только между ее участниками, ссылка на данный ресурс не будет доступна внешним пользователям; в связи с этим приводим скриншоты «бесед» в Приложении Д.

Выявление уровней самоорганизации студентов, методический семинар для преподавателей и подготовка материалов для проекта



(англоязычных текстов и методических рекомендаций) стали содержанием констатирующего этапа экспериментальной работы. Отметим также, что на этом этапе был реализован *фрагмент 1 индивидуальной образовательной траектории* (определение исходного уровня самоорганизации обучающихся).

С помощью специально подобранных методик мы оценили различные компоненты самоорганизации студентов и выяснили, что в экспериментальной и контрольной группах распределение обучающихся по уровням не имело существенных различий. Более половины студентов имели средние показатели, что соответствовало допустимому уровню самоорганизации. Значительным оказалось и количество студентов, получивших низкие баллы, что свидетельствовало о недостаточном уровне самоорганизации. Это подтвердило необходимость принятия мер, которые могли бы помочь обучающимся изменить ситуацию в лучшую сторону.

С этой целью был разработан проект, перед началом которого подготовлены необходимые документы: подобраны тексты по страноведению и составлены методические рекомендации. В следующем параграфе мы подробно рассмотрим реализацию данного проекта.

## **2.2. Формирующий эксперимент: проверка эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов**

Как отмечалось выше в параграфе 1.2, развитие самоорганизации студентов предполагает три части: теоретическую, в которой обучающиеся должны получить необходимые знания о самоорганизации, практическую, в которой у студентов должна быть возможность применить эти знания на практике и выработать соответствующие навыки, и проверочную, в которой обучающиеся оценивают достигнутый результат.

В начале **теоретической части работы (подготовительный этап педагогического сопровождения)** студентам для самостоятельного изучения были предложены методические рекомендации (Приложение А), в которых приводится описание проекта, его задачи, условия выполнения работы, рекомендации для работы с текстами и составления тестов, формы отчетности и контрольные сроки. Разработка рекомендаций представляла собой реализацию **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения». Методические рекомендации были необходимы для осознания студентами ответственности за предстоящую им деятельность и подготовки их к самостоятельной работе в дальнейшем. Напомним, что педагогическая деятельность, направленная на подготовку обучающихся к самостоятельной работе, также является **педагогическим условием** эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Прежде всего, в методических рекомендациях было дано описание сути проекта: обучающимся предоставляются тексты на английском языке, к которым им следует составить тестовые вопросы и сдать их на проверку к указанному сроку. При этом они обращают особое внимание на организацию своей деятельности и времени, используя приемы, предложенные преподавателем. Результатом этой деятельности (конечным продуктом) является учебное пособие на английском языке, состоящее из текстов и заданий к ним.

Важно заметить, что такое задание, как чтение текстов и составление тестов, дает возможность студентам одновременно решать и другие задачи, связанные с изучением иностранного языка (использование грамматических конструкций, расширение словарного запаса и др.). Именно на этом основывалась значительная часть работы над развитием самоорганизации, когда обучающимся предлагалось поставить собственную цель и задачи участия в проекте.

Было обозначено, что проект является групповым. Во-первых, его тема не определяется каждым участником индивидуально, а является одной для всех и сообщается преподавателем. В то же время форма и содержание составляемых тестовых вопросов оставляется на усмотрение каждого студента (содержание определяет он сам, а форму выбирает из предложенных: вопрос с несколькими вариантами ответа; сопоставление понятий/фактов; утверждение верно/неверно).

Во-вторых, конечный продукт является результатом работы не только обучающихся, но и преподавателя.

Однако необходимо подчеркнуть, что коллективный продукт (учебное пособие) создается в результате индивидуальной работы каждого участника и именно индивидуальная составляющая проекта играет в нашем случае ведущую роль. Это связано с тем, что главной целью проекта является развитие самоорганизации каждого обучающегося. Для ее достижения требуется анализ собственных ресурсов и возможностей, анализ и контроль собственной деятельности, рефлексия в отношении смысла осуществляемых действий, успехов или неудач.

Реализации данных действий способствует чувство индивидуальной ответственности за выполнение заданий и отсутствие необходимости согласовывать режим своей работы с другими участниками проекта, искать совместные решения. В результате каждый студент может сосредоточиться на собственной деятельности, изучить свои способности и особенности повседневной жизни для того, чтобы найти способ наилучшим образом организовать свои дела.

Следует отметить, что проект, прежде всего, нацелен на то, чтобы студенты смогли организовать свою самостоятельную работу для выполнения поставленных перед ними задач и достижения заданного результата. Однако мы ожидали, что, освоив методы самоорганизации и приобретя соответствующий опыт в ходе проектной деятельности, обучающиеся смогут применить сформированные навыки в отношении не

только учебной, но и профессиональной деятельности, а также в своей повседневной жизни, о чем говорилось в п. 1.2.

Реализация проекта, в основе которого лежит индивидуальная работа его участников, позволила обеспечить студентам решение следующих задач:

– определить собственную цель участия в проекте и задачи, которые обучающийся будет решать в ходе проекта (наряду с развитием самоорганизации, чего именно хочет достичь каждый участник, читая аутентичные английские тексты, работая с их содержанием, лексикой и грамматикой);

– составить ресурсную карту: каждый студент исходит из наличия собственных ресурсов и возможностей;

– составить план работы с учетом сроков, отведенных на выполнение проекта в каждом семестре; равномерно распределить время между всеми видами проектной деятельности. Каждый участник соотносит имеющееся у него время со сроками, установленными в проекте, проектную деятельность – со своей повседневной деятельностью. При этом он должен определить виды деятельности, которые будет осуществлять для достижения собственной цели и общей цели проекта, и запланировать необходимое время на каждый из них. Такое планирование необходимо, чтобы работа не производилась урывками и в последний момент, а напротив, вырабатывалась планомерность как один из компонентов самоорганизации;

– определить последовательность изучения тем («частей» учебного пособия) с учетом собственных интересов и возможностей: части пособия в пределах одного раздела хотя и объединены общей темой, но независимы друг от друга и могут изучаться в любой последовательности. Студент по своему желанию может воспользоваться этой возможностью, если та или иная часть раздела окажется для него легче или интереснее;

– фиксировать время, затраченное на каждую отдельную задачу, используя хронокарту, в которой студент отмечает время, отслеживая, сколько он тратит на выполнение каждой задачи;

– в ходе проекта вносить коррективы в составленный план или в свою работу, если это требуется для достижения наилучших результатов: анализируя свою практическую деятельность и затраты ресурсов, студент может обнаружить ошибки или неточности в своем первоначальном плане или увидеть способы сделать свою работу более эффективной.

При этом основными задачами преподавателя как участника группового проекта являлись: разработка концепции пособия; подготовка текстов; отбор тестовых вопросов; подготовка пособия к изданию.

В методических рекомендациях были также сформулированы требования к осуществлению проектной деятельности:

- а) соблюдать установленные сроки выполнения заданий и сдачи их на проверку;
- б) следовать составленному плану;
- в) всегда затрачивать примерно одинаковое количество времени на аналогичные виды работы.

Соблюдение приведенных выше требований обеспечивает развитие навыков, необходимых для развития самоорганизации: постановка цели и формулирование задач, составление ресурсной карты, планирование, точное следованию плану, задание ритма деятельности, сосредоточенность на выполняемой работе.

Согласно методическим рекомендациям, в назначенные сроки участник проекта отчитывается о проделанной работе, представляя в письменном виде: описание собственной цели и задач; ресурсную карту; план работы; составленные тесты. Примеры таких документов будут приведены ниже.

После того, как студенты получили первоначальные сведения о проекте, изучив методические рекомендации, им были прочитаны лекции, раскрывающие темы, знание которых необходимо для повышения уровня самоорганизации в целом, а также для эффективной организации самостоятельной работы и успешного осуществления проектной деятельности в частности. Отметим, что проведение лекций было

реализацией **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания) тактиками педагогического сопровождения».

Первая лекция была связана с ресурсами человека и их использованием. Мы выделили несколько видов ресурсов, которые представляются важными с точки зрения осуществления проектной деятельности. К ним относятся личностные: здоровье, энергия, интеллект, эмоционально-волевые качества, время с точки зрения его субъективного восприятия, а также социальные ресурсы: помощь других людей, информация [57]. Человеку важно знать, какие ресурсы и в каком объеме имеются у него в наличии.

Кроме того, необходимо уметь рассчитать, какие ресурсы понадобятся для решения конкретной задачи, и оценить, будет ли достаточно имеющегося запаса внутренних и внешних возможностей или понадобится привлечение дополнительных ресурсов. В последнем случае важно понять, каковы будут источники получения необходимых средств. Все вышесказанное невозможно без четкого планирования потребления ресурсов. Одним из способов его осуществления может быть составление ресурсной карты. В ходе лекции обучающиеся узнали, что существует достаточно большое разнообразие внешних форм ресурсной карты, от схемы до художественного рисунка, и они могут выбрать любую из них. В структуру карты входят следующие элементы: цель; личностные и социальные ресурсы; действия, выполнение которых требует использования данных ресурсов; в случае необходимости, если обучающийся осознает недостаток какого-либо ресурса, указываются способы его пополнения. При этом важно, что данные элементы не разрознены, поэтому связи между ними обязательно отображаются на карте.

Отдельной темой лекций было время как один из видов ресурсов, которыми обладает человек. Время имеет особую ценность в связи с тем, что является невозполнимым ресурсом, поэтому большое значение приобретает его рациональное использование, а оно в свою очередь представляет собой

непростую задачу. Одна из проблем, с которыми сталкиваются люди, – отсутствие ощущения времени. Это проявляется в том, что человек не знает, что именно представляет собой 1 минута, 10 минут и т.д. Может отсутствовать и знание того, сколько требуется времени на выполнение привычного действия. Нередко человек не отдает себе отчета в том, на что конкретно он тратит время и каково соотношение полезных и бесполезных действий, производимых им в тот или иной отрезок времени. В связи с этим выявляется проблема отвлекающих факторов, которые являются препятствиями для эффективной деятельности человека. Для большинства людей в настоящее время такими факторами являются телевизор, интернет, социальные сети. Справиться с вышеназванными трудностями помогает ведение хронометража, то есть фиксация выполняемых действий и затрачиваемого на них времени [11].

Чтобы упростить для студентов ведение хронометража, мы разработали форму хронокарты (бланка, содержащего строки для внесения названия действий, дат и количества времени), которую им предлагалось заполнять в ходе работы (Приложение Б). Им необходимо было сначала внести в нее перечень действий, которые они будут выполнять в проекте, а потом указывать даты и количество потраченного времени, предварительно отметив для себя по часам начало и окончание работы. Анализируя впоследствии свои записи, студенты могли выяснить, сколько времени им требуется на выполнение того или иного задания. Если они видели значительное увеличение своих затрат в отдельных случаях, им нужно было установить, по какой причине это произошло (например, много отвлекались, делали одновременно несколько дел и т.д.), и определить, можно ли принять какие-либо меры для повышения эффективности своей деятельности. Необходимо отметить, что разработка бланка хронокарты стала реализацией **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения».

Мы также напомнили студентам о пользе отдыха и необходимости делать перерывы в работе. Деятельность приобретает ритм, если чередуются труд и отдых.

Еще одним вопросом, относящимся к использованию времени и требующим осмысления, является вопрос, на что именно тратится время (даже когда этот расход запланирован): какую задачу данные действия помогают решить и связана ли эта задача с поставленной целью (иными словами, необходимо ответить на вопрос: «Для чего я это делаю?»). Подобные рассуждения помогают осмыслить собственную жизнедеятельность, а также избежать излишней фиксации на затратах времени, переживаний из-за нескольких минут, потраченных не по плану, т.к. затраты времени рассматриваются в контексте смысла производимых действий. О важности формирования этого понимания у студентов мы говорили в п. 1.1.

Лекции заняли часть времени (примерно 40 минут) 2-3-х аудиторных занятий по иностранному (английскому) языку. Остальная работа в рамках проекта выполнялась студентами самостоятельно во внеаудиторное время; она не влияла на обычный ход практических занятий и наличие основного домашнего задания, при этом его объем в некоторых случаях мог быть уменьшен. Так, для студентов отменялись любые другие виды семестровой самостоятельной работы, например, домашнее чтение или подготовка докладов с презентацией, так как их проектная деятельность компенсировала отсутствие подобной практики. Кроме того, объем домашней работы сокращался в конце семестра, когда студенты должны были не только завершить выполнение заданий, но и подготовить отчет.

Окончание лекций завершило теоретическую часть работы и одновременно подготовительный этап педагогического сопровождения студентов, целью которого была подготовка обучающихся к осуществлению проектной деятельности и достижению конкретного результата (создание конечного продукта), а также реализацию *фрагмента 1 индивидуальной*



*образовательной траектории* (получение необходимых сведений о самоорганизации). Перед обучающимися была поставлена особая задача: выполняя работу так же, как и в любом другом проекте, они в то же время делают сознательные усилия для того, чтобы их деятельность соответствовала принципам самоорганизации, выявляя и по возможности устраняя факторы, снижающие ее уровень.

**На основном этапе педагогического сопровождения, в практической части работы** обучающихся над развитием самоорганизации первым заданием для студентов было сформулировать локальную (собственную) цель участия в проекте и связанные с ней задачи. Мы объяснили студентам, что постановка цели связана с решением проблемы, которую они сами определяют для себя как актуальную в процессе изучения иностранного (английского) языка и которую хотели бы решить, выполнив проектную работу. Это способствовало развитию их рефлексивности, так как происходило осмысление существующей проблемы и желаемого результата, формулирование цели и логически соответствующих ей задач.

Здесь выявились трудности у 44,4% студентов. При этом ошибки, которые делали обучающиеся, можно сгруппировать следующим образом:

– формулирование цели, несоответствующей содержанию проекта (например, «улучшение навыков говорения», в то время как предстоящая проектная деятельность вообще не предполагала практику устной речи);

– постановка одновременно нескольких целей (до трех). При этом в некоторых случаях формулировалась общая цель и ее частный аспект или задача для ее достижения как вторая цель.

Например, «Цели: 1. Повышение уровня знаний английского языка (лексика, грамматика). 2. Больше понимание литературы и программ на английском языке»;

– несоответствие задач поставленной цели (например, цель: «расширить словарный запас», а одна из задач: «научиться задавать вопросы к прочитанному тексту»);

- формулирование числа задач, недостаточного для достижения цели;
- отсутствие конкретизации в формулировке цели или задач (например, задача: «научиться работать с английскими текстами», после просьбы преподавателя пояснить, что имеется в виду, была сформулирована как «усовершенствовать технику перевода»);
- нечеткое формулирование цели и задач (когда вместо четкой фразы были написаны сложные предложения, которые составляли текст-описание).

Если обучающийся испытывал затруднение с выбором цели, ему оказывалась педагогическая поддержка, в частности, предлагалось подумать над вопросом, чего он хочет добиться, для чего ему нужен этот результат или как желаемый результат соотносится с другими его целями. Подобные размышления помогли студентам осмыслить предстоящую деятельность и связать ее с другими аспектами учебного процесса (о роли такого осмысления мы рассуждали в п. 1.1).

Среди целей участия студентов в проекте наиболее распространенными были следующие: «увеличение словарного запаса», «повышение уровня владения языком»; ставились также такие цели, как «улучшить произношение и чтение», «увеличить скорость чтения», «получить зачет» и другие.

Справиться с формулированием цели и задач самостоятельно, с первого раза удалось 55,6% студентов. Для остальных проводилось индивидуальное консультирование, в ходе которого преподаватель называл тип сделанной ошибки, при необходимости объяснял, почему это является ошибкой, и предлагал студенту попробовать найти правильные формулировки.

Для приема письменных заданий и проведения индивидуальных консультаций необходимы были технические средства связи. Мы рассматривали возможность использовать в проекте «Систему дистанционного обучения IpsilonUni», действующую в СГУ. Однако мы должны были принять во внимание тот факт, что языковые группы обычно

являются сборными (из нескольких академических) в соответствии с уровнем владения языком обучающимися. Таким образом, для нас было важно иметь средство создания среды общения, не зависящее от того, в какой академической группе учатся студенты. Такими средствами оказались: электронная почта и социальная сеть «ВКонтакте» (выбор осуществлялся студентами). Данные способы общения в рамках проекта имеют еще ряд преимуществ:

1. Отправка/получение документов, а также консультирование осуществляется в удобное для преподавателя и студентов время.

2. Нет необходимости тратить время аудиторных занятий на то, чтобы дать рекомендации кому-либо из студентов.

3. Все необходимые документы одного студента находятся в одном месте (в «диалоге» «ВКонтакте»; в электронном почтовом ящике можно отобразить все письма одного адресанта на одной или нескольких страницах).

4. В связи с тем, о чем говорилось в п.3, у преподавателя есть возможность восстановить историю сделанной студентом работы: даты, исправления, последовательность выполненных заданий, их соответствие плану.

5. Преподаватель может обратиться ко всей группе студентов сразу; такая же возможность есть и у каждого студента. Это удобно для передачи студентам материалов проекта и для решения общих вопросов.

«ВКонтакте» были созданы беседы с каждой из групп, участвовавших в проекте (Приложение В), а также диалоги с каждым из участников (их было большинство), кто пожелал воспользоваться именно этим сайтом для общения с преподавателем. С остальными студентами велась индивидуальная переписка по электронной почте.

В результате после одной или нескольких индивидуальных консультаций как форм обучения, соответствующих педагогическому сопровождению, всем студентам удалось справиться с первым заданием:

сформулировать цель и задачи. Таким образом, был реализован **фрагмент 2 индивидуальной образовательной траектории** (осуществление рефлексии относительно собственного участия в проекте; постановка цели и формулирование задач), и завершен **первый этап самоорганизации: постановка цели**.

Следующим шагом было составление ресурсной карты (**фрагмент 3 индивидуальной образовательной траектории**: рефлексия по поводу имеющихся ресурсов; **второй этап самоорганизации: анализ ситуации**). В отдельных случаях, даже прослушав лекцию, студенты не понимали значение ресурсной карты, причин, по которым ее нужно составлять, и как технически это выполнить. Обучающиеся обращались к преподавателю с вопросами, и было очевидно, что им необходима помощь педагога. Возникла необходимость провести групповую консультацию. Мы возвратились к ключевому понятию проекта: самоорганизации, которая предполагает рациональное распределение имеющихся ресурсов для достижения цели, и рассматривали примеры составления ресурсной карты для целей, не связанных с образованием (например, как можно составить ресурсную карту человеку, который собирается в дальнюю поездку). Мы также остановились на видах ресурсов, которые могут понадобиться студентам для реализации проекта:

– здоровье: существуют ли какие-то моменты, которые необходимо принять во внимание при выполнении заданий проекта (например, следует высыпаться);

– энергия: на выполнение заданий понадобятся силы; будет ли их достаточно, если ничего не менять в своем распорядке дня и как их восстанавливать после выполнения работы;

– интеллект: достаточно ли у студентов знаний для того, чтобы выполнить задания в проекте; данный вид ресурсов понадобится им также для анализа своей деятельности и выводов о том, насколько она успешна и как повысить ее эффективность;

– эмоционально-волевые качества. Один из основных вопросов здесь заключается в том, в достаточной ли мере проявится настойчивость студентов в ходе выполнения проектной деятельности. Ребятам нужно учитывать, что работа будет выполняться самостоятельно в течение достаточно длительного времени и необходимы волевые усилия, чтобы довести ее до конца. Со своей стороны студенты утверждали, что одной из наиболее трудных задач будет борьба с ленью, одновременно с этим выражая желание ее преодолеть. Хотя феномен лени в учебном процессе студентов требует отдельного изучения, отметим, что среди прочих методов решения этой проблемы исследователи выделяют увеличение объема самостоятельной работы, развитие самостоятельности и создание проблемной ситуации [163]. Таким образом, предлагаемый студентам проект мог способствовать преодолению ими лени;

– время: с учетом того, что есть домашнее задание по другим дисциплинам и есть дела, не связанные с обучением, как выделить время на проектную деятельность;

– помощь других людей: будет ли возможность и необходимость обращаться к кому-либо за помощью в осуществлении проектной деятельности (при этом мы подчеркнули, что в случае необходимости они могут прибегать к поддержке преподавателя и обращаться к нему с любыми вопросами на занятиях или через сайт «ВКонтакте»);

– информация: какие источники информации будут задействованы для того, чтобы прочитать аутентичные тексты на английском языке и составить к ним вопросы.

После консультации, когда все вопросы были разрешены, обучающимся предстояло решить, что из перечисленного выше актуально именно для них, какими необходимыми ресурсами они обладают в полной мере, а какие придется восполнить и каким образом, что способствовало развитию рефлексивности студентов. Причем такой расчет следовало

произвести в соответствии с ожидаемым результатом работы, развивая таким образом свою целеустремленность.

При выполнении задания были допущены ошибки, для исправления которых обучающимся потребовалась помощь педагога, оказанная в ходе проведения индивидуальных консультаций (в основном через социальную сеть «ВКонтакте»). Приведем основные виды ошибок.

1. Участники представляли использование необходимых им ресурсов в виде списка, вместо рисунка или схемы, например:

Антон Б. Ресурсная карта:

1) время: 1.5 часа пн-ср-пт, 3 часа вт-чт-сб;

2) здоровье: категория здоровья "А";

3) английская литература, словари, учебники;

4) социальные ресурсы: мое окружение, школьный учитель английского языка;

5) интеллектуальные ресурсы.

2. Карта была слишком краткой, ее требовалось дополнить.

3. На карте не была указана цель, для достижения которой необходимо задействовать перечисленные ресурсы; связи между элементами рисунка были непонятны или отсутствовали.

В целом задание было выполнено хорошо и творчески. Студенты представили на проверку множество вариантов оформления ресурсной карты: разнообразные схемы, в том числе с использованием фотографий, геометрические фигуры и художественные рисунки.

Время, информация и помощь других людей были указаны во всех работах. Отмечались и другие виды ресурсов, но уже в индивидуальном порядке. Некоторые студенты отметили на карте эмоционально-волевые качества, такие как терпение, настойчивость и др. Распределение времени, проявление настойчивости в работе и борьба с ленью определялись обучающимися как наиболее трудные задачи.

После обозначения цели, задач и требующихся ресурсов, необходимо было составить план предстоящей работы (*фрагмент 4 индивидуальной образовательной траектории*: составление плана предстоящих действий на основе рефлексии, с учетом цели, задач, ресурсов; *третий этап самоорганизации: составление плана*).

Самым первым затруднением оказалось непонимание студентами, чем отличается план от задач. По их представлению, задачи – это и есть план достижения цели. Возможно, отчасти они были правы. Однако, план, который требовался для предстоящей работы, должен был отразить, как именно будут решаться задачи, в каком объеме и в какие сроки. Он необходим был для того, чтобы избежать потерь времени, выполнения работы урывками, что неизбежно снижает ее качество, и нарушения сроков выполнения заданий. Эти пояснения стали содержанием групповой консультации при оказании обучающимся педагогической помощи.

При составлении плана обучающиеся допускали 3 типа ошибок:

1. План не включал в себя действия, соотносящиеся с целью или задачами, которые сформулировал студент. Например, участник Никита Р. ставил перед собой цель: «повышение грамотности по английскому языку» и задачи: «1) выполнение намеченного плана; 2) закрепление уже изученной грамматики; 3) изучение новых грамматических правил, необходимых для выполнения проекта». При этом в план он внес следующие пункты:

1) первое прочтение текста и первичное понимание его смысла – 8 мин.;

2) полноценный перевод текста – 20 мин.;

3) составление тестов на английском – 40 мин.;

4) заполнение хронокарты – 2 мин.;

5) дополнительное время на решение непредвиденных трудностей – 20 мин.;

6) время на отдых после выполнения работы – 15 мин.

С точки зрения общей цели проекта (повышение уровня самоорганизации) план составлен правильно и точно. Его существенным недостатком, однако, является то, что он не отражает способов и времени для решения собственных задач обучающегося, т.к. в плане не указано, каким образом, в каком объеме будут повторяться и изучаться грамматические правила и сколько времени на это будет затрачено.

2. Студент не указывал в плане объем работы (например, сколько страниц в день будет прочитано) и время на ее выполнение.

3. Обучающийся использовал слишком длинные предложения для описания каждого пункта плана, например: «Я намереваюсь перевести и составить тесты приблизительно к 10 страницам, составить вопросы к первой и второй части». Краткая фраза помогает сосредоточиться на ее смысле и связать ее с предстоящим действием; длинное предложение воспринимается как рассуждение.

Для того чтобы помочь студентам составить план правильно, мы провели индивидуальные консультации. При этом от студентов не требовалось указывать точный объем работы и количество времени, а только предполагаемые цифры, которые впоследствии могли быть изменены при условии, что изменение будет обосновано.

Формирование у студентов понимания того, что вносить коррективы в план в соответствии со своими задачами и реальными жизненными обстоятельствами является нормой, было средством, которое помогало им избежать фиксации на непременном выполнении однажды составленного плана. Таким образом, мы еще раз обратили внимание обучающихся на то, что смысл выполняемой работы важнее технических средств, которые им и определяются. Усилия педагога в данном случае были направлены на развитие рефлексивности студентов.

Проанализировав ошибки студентов, сделанные ими на практическом этапе повышения уровня самоорганизации, мы пришли к выводу, что для



дальнейшего применения данной методики необходимо повысить степень самостоятельности обучающихся. Это обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, важно, чтобы студенты уже при первом использовании внешних средств самоорганизации (запись цели и задач, составление ресурсной карты, письменное составление плана) лучше понимали смысл осуществляемых ими действий и имели ориентиры для самопроверки.

Во-вторых, им необходимо иметь основу для осуществления самоконтроля в тех случаях, когда они будут пользоваться средствами самоорганизации без руководства преподавателя. Другими словами, обучающиеся должны уметь формулировать цель и задачи, рассчитывать ресурсы и составлять план не только в рамках учебного проекта, но и в других сферах своей жизни, и для этого им необходимо знать, как правильно это делать.

В-третьих, наличие алгоритма действий, который студенты могут повторять многократно, будет способствовать выработке у них соответствующих навыков самоорганизации [146].

Наконец, усиление самоконтроля студентов снимет часть нагрузки с преподавателя. Это особенно актуально потому, что проверку правильности выполнения заданий педагог осуществляет во внеаудиторное время.

В связи с вышесказанным мы разработали памятки для студентов, которые нужно предоставлять им на подготовительном этапе педагогического сопровождения после прочтения соответствующих лекций и которые представляют собой средство педагогической поддержки обучающихся в процессе повышения уровня их самоорганизации. Кроме того, они являются способом реализации **педагогического условия** «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения», а также способствуют развитию рефлексивности студентов. Приводим памятки ниже.

### **Постановка цели и формулирование задач**

1. Сколько целей своего участия в проекте вы ставите? Если вы поставили несколько целей, какая из них важнее? (как правило, в отдельно взятый период времени человек может сосредоточиться только на одной цели).

2. Соответствует ли ваша цель содержанию проекта? (сопоставьте суть проекта с тем, чего вы хотите достичь: позволит ли работа в данном проекте достичь вашей цели?) В перспективе этот вопрос должен формулироваться обучающимися так: «Соответствует ли моя цель моей жизненной ситуации и моим желаниям? Или я ставлю ее потому, что, например, мои друзья делают то же самое?»

3. Соответствуют ли ваши задачи поставленной цели (решение данных задач позволит вам достичь цели, к которой вы стремитесь)?

4. Конкретно ли сформулированы ваши задачи? Например, если вы ставите задачу: «научиться задавать вопросы», что именно вы имеете в виду: 1) точно выражать свои мысли, задавая вопрос; 2) отработать вопросительную конструкцию в том или ином времени; или что-то еще?

5. Убедитесь, что ваша цель и каждая из задач сформулирована как короткая четкая фраза (не нужно давать длинное описание).

### **Составление ресурсной карты**

1. Убедитесь, что ваша ресурсная карта представляет собой рисунок (или схему, или диаграмму).

2. Указана ли на карте ваша цель, для достижения которой нужны ресурсы?

3. Достаточно ли подробна ваша ресурсная карта:

а) указано ли для чего будет использован каждый ресурс?

б) указано ли, за счет чего будут пополнены ресурсы, если они недостаточны?

4. Обозначены ли связи между элементами ресурсной карты? Понятны ли они?

### Составление плана

1. План связан с цифрами: *объем работы, дни, время* выполнения.
2. План помогает: 1) помнить дела, которые нужно сделать; 2) использовать время рационально; 3) ориентироваться, что именно нужно делать в тот или иной момент времени.
3. Проверьте, что ваш план включает в себя:
  - а) действия, которые нужно выполнять в проекте;
  - б) действия, необходимые для достижения вашей собственной цели и решения задач.
4. Указали ли вы объем работы (например, сколько слов в день вы будете учить) и время на выполнение этой работы?
5. Убедитесь, что каждый пункт плана – это краткая фраза (длинные предложения не рекомендуются).

Поясним первые два пункта в разделе «Составление плана»: они передают смысл и значение этого этапа самоорганизации. Мы включили их в памятку потому, что у студентов возникали трудности в понимании различий между задачами и планом.

Формулирование цели и задач, составление ресурсной карты и плана работы представляли собой разработку индивидуальной образовательной траектории каждого студента-участника проекта при поддержке преподавателя. В качестве примера приведем работу Анастасии Т.

Локальная (собственная) **цель** участия в проекте:  
увеличить свой словарный запас.

#### **Задачи:**

- 1) выписывать новые слова с транскрипцией;
- 2) читать новые слова вслух;
- 3) учить новые слова;
- 4) повторять выученные слова;
- 5) использовать выученные слова в своей речи.

Ресурсная карта представлена на рисунке 2.

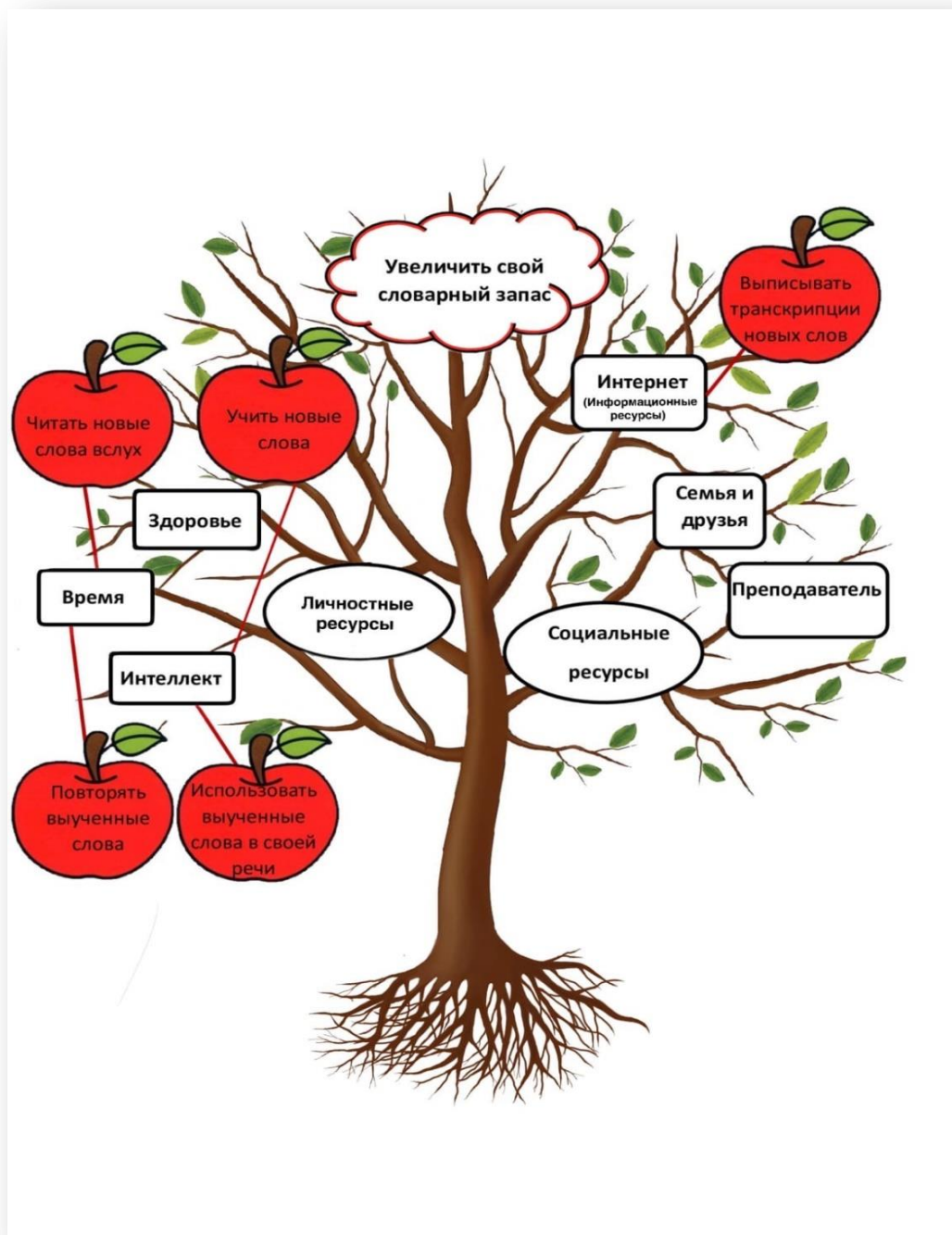


Рисунок 2. Ресурсная карта студентки экспериментальной группы Анастасии Т.

**План работы в проекте:**

1) чтение английского текста по страноведению:

1 раз в 4 дня по 2 страницы (до 21.12. – 17 страниц), 10 минут;

- 2) транскрипция и перевод новых слов: 1 раз в 4 дня, 10 минут;
- 3) составление тестов к прочитанному пункту:  
1 раз в 4 дня по 8 – 10 вопросов (до 21.12. – 70 вопросов), 20 минут;
- 4) запоминание новых слов:  
1 раз в 4 дня по 20 минут (до 21.12. – 30 – 40 слов);
- 5) повторение новых слов: 1 раз в 4 дня по 20 минут;
- 6) составление предложений с новыми словами:  
1 раз в 4 дня по 10 предложений, 20 минут.

После того, как индивидуальная траектория была разработана, каждый студент мог приступить непосредственно к проектной деятельности по созданию учебного пособия, продвигаясь к собственной цели, в меру своих сил и в своем темпе. ***Это фрагмент 5 индивидуальной образовательной траектории:*** осуществление проектной деятельности в соответствии с составленным планом и использованием средств самоорганизации; самоконтроль деятельности, производимый с их помощью; а также ***четвертый этап самоорганизации: организация деятельности, намеченной в плане.***

Работа с англоязычными текстами стала способом реализации разработанной каждым студентом индивидуальной траектории.

Тексты содержали информацию по страноведению, важность изучения которого мы считаем нужным рассмотреть подробнее.

Изучение иностранного языка выражает потребность человека в общении, в социальном взаимодействии. В то же время любой человек является носителем той или иной культуры, которая состоит из различных уровней: индивидуального, семейного, профессионального, национального [37]. На мировосприятие человека влияют также условия, в которых он вырос, в том числе географические, исторические, социально-экономические и другие. Становится очевидным: общение с представителем другой страны может быть успешным только при условии, что человек способен

реализовать речевое намерение, т.е. владеет единицами языка и умеет употреблять их в конкретных коммуникативных ситуациях [38]. Другими словами, необходимо хорошо владеть фонетическими, лексическими и грамматическими элементами языка, но не менее важно уметь употреблять их в общении так, чтобы оно вело к взаимопониманию с собеседником. Именно поэтому исследователи приходят к выводу, что иностранный язык должен изучаться в контексте страноведения.

Отметим также мотивирующую роль информации о других странах для изучения иностранного языка: различные факты вызывают интерес, в том числе с точки зрения путешествий и возможного посещения этих стран. Повышение мотивации студентов в проекте было связано еще с одним фактором: осознанием, что они справляются с чтением аутентичных текстов, хотя для многих участников это был первый подобный опыт.

В преподавании страноведения есть две задачи:

- 1) знакомство студентов с информацией о стране (странах) изучаемого языка, в частности ее географией, культурой, реалиями повседневной жизни;
- 2) сопоставление полученных знаний о культуре изучаемого языка с культурой своей страны [38; 124].

Первая задача была решена, когда преподаватель предоставил студентам тексты, раскрывающие различные аспекты жизни людей в трех англоязычных странах: Великобритании, Соединенных Штатах Америки, Канаде. Затрагивались такие темы, как географические особенности страны, города, достопримечательности, известные вузы, спорт и свободное время, этикет. Обучающимся нужно было составить определенное количество тестов к каждой части (количество и типы тестов были указаны в «Методических рекомендациях», о чем мы упоминали выше). Смысл этого задания, данного студентам, заключался в том, чтобы:

- по содержанию вопросов определить, насколько хорошо они поняли материал;

– обучающиеся могли отработать употребление лексики и грамматических конструкций;

– повторили прочитанный материал и лучше запомнили важные факты.

В первом семестре участники проекта работали над разделом «Великобритания». Они периодически присылали вопросы к одной или нескольким частям на проверку (по электронной почте или через социальную сеть). Проверка задания могла осуществляться двумя способами. Если в работе студента было незначительное количество ошибок, то можно было рассмотреть каждую из них отдельно. В ответном сообщении мы указывали номер вопроса и тип ошибки, например, неверный порядок слов, после чего обучающийся исправлял свою работу.

Если задание было выполнено с большим количеством ошибок, студенту требовалась педагогическая помощь. Имело смысл выявить, какую именно тему (темы) ему следует изучить или повторить (по тому, какая ошибка была доминирующей), не заостряя внимание на каждом неправильном действии.

В целом ошибки, которые допускали студенты, были типичными для изучающих иностранный язык: неправильное употребление времен, ошибки в порядке слов, употреблении артиклей, реже – неправильное употребление лексических единиц.

Наряду с разработкой тестов, студенты выполняли дополнительные задания в соответствии со своей целью и задачами. Среди них были составление словаря из незнакомых слов, встретившихся в текстах; составление предложений на отработку какой-либо грамматической конструкции или с употреблением новых слов; чтение вслух, отработка произношения и другие.

В конце первого семестра студентам было предложено написать отчет по итогам работы (*фрагмент 6 индивидуальной образовательной траектории*: рефлексия относительно выполненной в проекте деятельности). Он включал в себя несколько пунктов:

**1. Соответствие выполненной работы плану:**

– выполнен ли план (сопоставьте все пункты плана и фактически выполненную работу);

– если план выполнен не полностью, укажите причины.

**2. Соответствие выполненной работы цели и задачам:**

– какие задачи выполнены, в какой мере;

– что еще предстоит сделать.

**3. Ресурсная карта:**

– все ли указанные ресурсы действительно были задействованы;

– какие из них – в наибольшей степени.

Целью отчета было активировать рефлексивную деятельность студентов, чтобы они сами могли оценить свою работу в проекте в первом семестре, обнаружить слабые стороны и продумать меры, которые можно будет принять в дальнейшем, чтобы увеличить эффективность своей деятельности. Помимо этого, разработка формы отчета представляет собой реализацию педагогического условия «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения». В качестве примера приведем отчет Анастасии Т., чью схему индивидуальной траектории мы рассматривали выше.

**1. Соответствие выполненной работы плану:**

план выполнен полностью.

**2. Соответствие выполненной работы цели и задачам:**

Цель: увеличить свой словарный запас:

выучено 28 новых слов.

Задачи:

1) выписывать транскрипции новых слов: выполнено полностью;

2) читать новые слова вслух: выполнено полностью;

3) учить новые слова: выполнено полностью;

4) повторять выученные слова: выполнено полностью;



5) использовать выученные слова в своей речи: выполнено полностью (составлены предложения).

### **3. Ресурсная карта:**

ресурс «помощь семьи и друзей» не использовался.

В большей степени использовались: здоровье, интеллект, время и информация (интернет).

В данном случае план был выполнен, все задачи решены, и цель достигнута. Аналогичный результат был отмечен у 59,3% участников проекта. Остальные студенты, то есть 40,7%, указали в отчете, что им не удалось полностью выполнить план и решить все поставленные задачи. Большинство из них справились с основным заданием проекта: чтением текстов и составлением тестов. В то же время дополнительные виды запланированной деятельности (например, составление предложений с новыми словами, чтение дополнительной литературы) либо не осуществлялись ими вообще, либо осуществлялись не в полном объеме.

Основной причиной явилась неправильно рассчитанная нагрузка в рамках заданного периода, с одной стороны, и неверная оценка имеющегося времени, с другой. Ошибкой оказалось или количество запланированных видов деятельности (большее, чем возможно было выполнить конкретному студенту за данное время), или объем, например, слишком большое количество новых слов.

Приводились также и другие причины: «не совсем правильное использование ресурсов», «не хватило терпения», «состояние здоровья», «лень».

Что касается задействованных ресурсов, 18,5% студентов отметили, что использовали не все, что указали в ресурсной карте. Попросив студентов провести анализ своей работы и написать отчет, мы рассчитывали на то, что у них появится более реалистичное представление о средствах или помощи, необходимых им в достижении цели. Так, в случае Анастасии Т., ей не понадобилось прибегать к помощи семьи и друзей, она смогла справиться с

поставленными задачами сама, под руководством преподавателя. Так был осуществлен **пятый этап самоорганизации: самоконтроль продвижения к цели.**

В начале второго семестра мы напомнили студентам, что основная цель проекта состоит в повышении уровня самоорганизации. Им следовало внести коррективы в формулировки локальной (собственной) цели и задач, в ресурсную карту, если это было необходимо (**шестой этап самоорганизации: коррекция**). В двух случаях студенты полностью изменили цель и задачи: новой целью стало увеличение словарного запаса (предыдущие: «получить зачет» и «повысить уровень самоорганизации»).

Студентам также необходимо было составить новый план с учетом объема работы во втором семестре и новых контрольных сроков.

В подготовительной работе студентов мы обнаружили лишь отдельные ошибки. В групповом консультировании, таким образом, не возникло необходимости. Консультации во втором семестре носили индивидуальный характер.

Студенты изучали тексты из разделов «Соединенные Штаты Америки» и «Канада», разрабатывали тесты, выполняли дополнительные индивидуальные задания, определенные ими самими, и вели хронокарту.

При составлении вопросов выявлялись ошибки тех же типов, что и в первом семестре, однако их количество несколько сократилось.

*Интересен следующий факт. Один из студентов, Олег Л., с очень хорошей языковой подготовкой отметил для себя в первом семестре, что работа в проекте не дает ему новых знаний ни по страноведению, ни по английскому языку (в его тестах не было ошибок, ему не требовалось повторять грамматические конструкции, использованные в текстах, и ему было знакомо абсолютное большинство встречающихся слов). В процессе педагогического сопровождения мы предложили ему, оставаясь в рамках проекта по самоорганизации, самому найти для себя тот вид деятельности, которым он хотел бы заниматься. Он выбрал практику перевода статей по*

*своей специальности, которые находил сам. В соответствии с характером новой работы студент поставил цель, сформулировал задачи, составил ресурсную карту и план. Фактически, это был его индивидуальный проект. В ходе выполнения задания выяснилось, что именно в переводе обучающийся допускал серьезные ошибки, над которыми нужно было работать. Как отметил он сам, результат проектной деятельности удовлетворил его: он получил много полезной информации, относящейся к его будущей профессии, и впервые приобрел навыки перевода. Возможно, этот случай указывает на то, что проект, направленный на повышение уровня самоорганизации студентов, может иметь несколько вариантов содержания с точки зрения изучения иностранного языка.*

В конце второго семестра студенты написали отчет по форме, приведенной выше.

Выяснилось, что 70,4% участников проекта выполнили свой план, решили поставленные задачи и достигли цели. 29,6% указали, что план выполнен не полностью. Как и в первом семестре, студенты выполнили основное задание, связанное с чтением текстов и составлением тестовых заданий. Нерешенными оказались задачи, необходимые для достижения собственной цели. Среди причин были названы большие учебные нагрузки, проблемы с распределением времени, проблемы со здоровьем.

Кроме того, 7,4% студентов отметили, что использовали не все ресурсы, обозначенные ими в ресурсной карте.

Напомним, что для экспериментальной группы, студенты которой участвовали в проектной деятельности по разработке учебного пособия, использовались дополнительные средства диагностики, которые включали в себя:

- оценку срока представления выполненных заданий (показатель критерия самоорганизации УК-2.2);
- проверку выполненных заданий, то есть составленных тестовых вопросов (показатель УК-2.3);

– проверку ресурсной карты и плана работы студента в проекте (показатель УК-6.1);

– проверку отчета обучающегося о выполненной за семестр работе (показатель УК-6.2).

При этом демонстрируется знание собственных ресурсов и умение рационально их использовать; умение следовать плану; выполнение заданий проекта и соблюдение установленных сроков, то есть практические навыки самоорганизации.

Таким образом, используя данные отчетов за 1 и 2 семестр, мы можем выяснить, произошли ли изменения в том, как студенты организовывали собственную работу в проекте. Сопоставление результатов произведем с помощью таблицы 5.

Таблица 5 – Изменения в организации студентами собственной работы в проекте

Показатели критериев самоорганизации студентов	1 семестр		2 семестр	
	Не выполнено (кол-во студентов)	Выполнено (кол-во студентов)	Не выполнено (кол-во студентов)	Выполнено (кол-во студентов)
Соблюдение сроков	7,4% (4 чел.)	<b>92,6%</b> <b>(50 чел.)</b>	7,4% (4 чел.)	<b>92,6%</b> <b>(50 чел.)</b>
Представление результатов работы	3,7% (2 чел.)	<b>96,3%</b> <b>(52 чел.)</b>	3,7% (2 чел.)	<b>96,3%</b> <b>(52 чел.)</b>
Корректность составления ресурсной карты	18,5% (10 чел.)	<b>81,5%</b> <b>(44 чел.)</b>	7,4% (4 чел.)	<b>92,6%</b> <b>(50 чел.)</b>
Выполнение плана	40,7% (22 чел.)	<b>59,3%</b> <b>(32 чел.)</b>	29,6% (16 чел.)	<b>70,4%</b> <b>(38 чел.)</b>

Согласно данным таблицы, осуществление деятельности по показателям «соблюдение сроков» и «представление результатов работы» происходило на одном и том же уровне в обоих семестрах. Вместе с тем во 2 семестре увеличился процент корректно составленных ресурсных карт.

Выполнение плана работы во втором семестре отметили на 11,1% студентов больше по сравнению с первым. Цифры свидетельствуют о повышении эффективности работы обучающихся и развитии их самоорганизации.

Этим завершилась проектная деятельность и практическая часть работы студентов над развитием самоорганизации. Обучающиеся составили тесты, выполнили дополнительные задания, которые должны были помочь им в достижении локальной цели, поставленной ими самими. При этом они следили за тем, чтобы их деятельность соответствовала основным принципам самоорганизации.

**На контрольно-коррекционном этапе** преподаватель должен был отобрать вопросы для учебного пособия. Мы определили для себя несколько критериев выбора:

- вопрос затрагивает важный аспект темы или делает отсылку к фактам, которые необходимо запомнить;
- способствует расширению кругозора;
- вопрос качественно составлен (грамматически и с точки зрения содержания). Например, ни сам вопрос, ни предлагаемые варианты ответов не делают правильный ответ очевидным;
- является оригинальным (демонстрирует оригинальный подход к выполнению задания).

Данные критерии не сообщались студентам, так как перед ними не ставилась задача составлять вопросы, соответствующие каким-либо определенным требованиям, кроме формы. Задачами студентов были: понять текст; решить, что будет основанием для каждого их вопроса; сформулировать вопрос, применив правила грамматики. Требования, приведенные выше, имеют значение именно с точки зрения составления пособия.

Обобщим действия преподавателя, относящиеся к учебному пособию:

- продумать его содержание;
- найти тексты по соответствующим темам;

- произвести отбор вопросов, составленных студентами;
- разработать дополнительные задания, если преподаватель считает это необходимым (в нашем случае это упражнения на тренировку правильного произношения географических терминов и названий);
- скомпоновать, отредактировать и оформить пособие;
- подготовить все необходимое для его издания.

Готовое учебное пособие планировалось использовать в двух направлениях. Прежде всего, применять составленные тесты для проведения проверочных работ для самих участников проекта и таким образом обеспечить повторение изученного ими материала для более прочного его усвоения. Кроме того, требовалось проверить качество полученных знаний. В данном случае создавалось **педагогическое условие** «дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания) тактиками педагогического сопровождения».

Повторение тем пособия осуществлялось по двум направлениям.

Во-первых, студенты выполняли тесты после каждой части пособия в качестве домашней работы, ее правильность проверялась на занятиях. Подчеркнем, что это задание не сводилось к ответам студентов на собственные вопросы, т.к. в пособие вошли тесты всех участников проекта и, следовательно, большинство из них не были знакомы каждому отдельному обучающемуся: до публикации пособия студенты работали только со своими тестами.

Во-вторых, ребята выполняли следующее задание: для каждого раздела пособия поочередно они подбирали фотографии выбранных ими людей, мест или объектов, упомянутых в пособии. В аудитории каждый студент показывал эти фотографии, не называя изображение. Остальная часть группы должна была догадаться, какого человека, какое место или объект они видят. Как правило, группа проявляла интерес и активность, часть ответов студентов была правильной, хотя нередко им все же не удавалось узнать, кто или что представлено на фотографии. Это, однако, указывает на актуальность

задания: даже когда обучающиеся получали и усваивали информацию о жителях той или иной страны, о наиболее известных местах или событиях общественной жизни из пособия, их представление не было полным без визуализации прочитанного.

В случаях, когда ответы были неправильные или ответа не было, выступающий должен был сам сказать, кто или что представлено на фотографии и, более того, сообщить группе дополнительную информацию на английском языке об этом человеке или объекте (это задание предполагалось и в случае правильного ответа группы).

Учитывая то, что в готовом пособии было ограниченное количество иллюстративного материала (только заставки к разделам), выполнение студентами приведенного выше задания было, по сути, продолжением их работы над пособием. Поиск и восприятие на слух дополнительной информации способствовало углублению их знаний страноведческого материала, общение друг с другом в процессе распознавания изображения (уточняющие вопросы и ответы) было полезно для развития коммуникативных навыков.

Далее, можно использовать пособие для других, менее масштабных проектов или заданий. Например, организация групповой работы студентов, цель которой – выявление сходств и различий между культурой одной из стран изучаемого языка и своей культурой и последующее обсуждение сделанных выводов. Это поможет в решении второй задачи преподавания и изучения страноведения (сопоставление культур). Кроме того, появляется возможность тренировать навыки говорения, что не предполагалось в самом проекте.

Очевидно, что пособие может использоваться и в работе с другими группами, не участвовавшими в проекте по его разработке.

Перечисленные возможности подтверждают практическую ценность конечного продукта (учебного пособия), который является результатом проектной деятельности.

### 2.3. Основные результаты проверки эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов

Оценка достигнутого студентами уровня самоорганизации производилась с помощью тех же методик, что и в начале экспериментального исследования (заметим, что участие обучающихся в опросе представляет собой **проверочную часть** их работы над повышением уровня самоорганизации и реализацию *фрагмента 7 индивидуальной образовательной траектории*: определение итогового уровня самоорганизации – на **контрольно-коррекционном этапе** педагогического сопровождения). Таким образом, преподавателем было создано **педагогическое условие** «дополнение классических видов педагогической деятельности (методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения».

Способы реализации педагогических условий эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов в ходе экспериментальной работы наиболее полно представлены в таблице 6.

Из содержания таблицы видно, что, с точки зрения временной составляющей педагогического сопровождения, предоставление студентам памяток и хронокарты является опережающим сопровождением (рассчитанным на то, чтобы они избежали ряда ошибок на различных этапах самоорганизации); помощь и поддержка – своевременное сопровождение (оказываемое в момент возникновения проблемы); предоставление им формы отчета является завершающим сопровождением, так как дает возможность обучающимся проанализировать ситуацию и внести коррективы в свою дальнейшую работу.



Таблица 6 – Реализация педагогических условий эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов

Педагогическое условие	Реализация педагогических условий в ходе экспериментальной работы
<p>Педагогическая деятельность, направленная на подготовку обучающихся к самостоятельной работе</p>	<p>Предоставление студентам методических рекомендаций;</p> <p>предоставление обучающимся памяток для формулирования локальной (собственной) цели участия в проекте и связанных с ней задач, расчета ресурсов, составления ресурсной карты и плана работы;</p> <p>предоставление студентам материалов, необходимых для реализации ими проекта;</p> <p>предоставление обучающимся формы хронокарты;</p> <p>предоставление студентам формы отчета о выполненной работе.</p>
<p>Дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой)</p>	<p>Подбор диагностических средств для определения начального и итогового уровня самоорганизации студентов (методическая деятельность);</p> <p>подготовка англоязычных текстов для пособия (преподавание: подготовка учебных материалов);</p> <p>разработка методических рекомендаций (методическая деятельность);</p> <p>проведение лекций (преподавание);</p> <p>разработка бланка хронокарты (методическая деятельность);</p> <p>разработка памяток «Постановка цели и формулирование задач», «Составление ресурсной карты», «Составление плана» (методическая деятельность);</p> <p>помощь, поддержка студентов в рамках группового и индивидуального консультирования в ходе работы над развитием самоорганизации обучающихся (педагогическое сопровождение);</p> <p>разработка формы отчета о выполненной работе (методическая деятельность);</p> <p>отбор тестовых вопросов (преподавание: подготовка контрольных материалов);</p> <p>контроль усвоения изученного материала с помощью составленных тестов (преподавание).</p>

Подготовка проекта преподавателем и проведение им диагностики уровня самоорганизации студентов представляли собой создание первичных ситуаций педагогического сопровождения, в которых обучающиеся совместно с педагогом разрабатывали индивидуальную образовательную траекторию. Оказание студентам помощи и поддержки было созданием вторичных ситуаций, в которых обучающиеся реализовывали индивидуальную траекторию.

В конце экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах была проведена итоговая диагностика с помощью методик констатирующего эксперимента.

Для оценки эффективности внедрения разработанной модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов была проведена статистическая обработка данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах до и после экспериментальной работы.

Полученные результаты в экспериментальной группе представлены в таблице 7.

В экспериментальной группе после формирующего эксперимента отмечается положительная динамика: по шкалам «Планомерность», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее», «Общий суммарный балл по ОСД» и «Рефлексивность» в экспериментальной группе произошли некоторые изменения (см. таблицу 7). Студенты экспериментальной группы в большей степени стали разрабатывать четкие планы и планомерно следовать поставленной цели, ценить составляющие психологического времени, сочетать структурированный подход к организации своей деятельности с гибкостью в построении отношений.

Ситуация в экспериментальной группе изменилась в лучшую сторону так как были использованы такие приемы, как формулирование цели и задач, расчет ресурсов, составление плана, ведение хронокарты, регулярное предоставление на проверку выполненных заданий. Главными факторами

улучшения результатов представляются знанием студентами собственной цели, которая была предварительно четко сформулирована ими, и поддержка преподавателя. Здесь мы имеем в виду наличие внешнего контроля с его стороны, что может служить начальным этапом в дальнейшей выработке студентами самоконтроля выполнения намеченного до конца.

Таблица 7 – Описательные статистики экспериментальной группы до начала и после эксперимента по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности

Название шкал	М		σ		Нормативные показатели для оценки результатов			
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	Муж.		Жен.	
					М	σ	М	σ
Планомерность	15,63	18,537	7,130	6,93	19,03	4,61	17,41	5,43
Целеустремленность	32,074	32,055	7,702	8,488	32,96	4,79	32,48	7,13
Настойчивость	19,963	19,333	5,387	6,069	19,57	5,49	22,19	6,21
Фиксация	18,851	20,278	6,16	5,751	19,19	4,75	18,47	5,45
Самоорганизация	6,426	7,327	4,114	4,218	9,99	5,00	9,49	4,14
Ориентация на настоящее	8,426	9,241	2,975	3,096	8,51	1,86	8,27	3,19
Общий суммарный балл по ОСД	101,37	106,722	20,736	20,889	109,24	15,13	108,3	19,02
Рефлексивность	57,074	58,648	9,668	9,604	ср.ур.50-59			

Примечание. М - среднее значение, σ - стандартное отклонение

По шкале «Самоорганизация» в экспериментальной группе, как и до начала эксперимента, чаще встречаются значения меньше среднего (показатель асимметрии  $(0,947 > 0)$ ). Однако в сравнении с результатами констатирующего эксперимента значения асимметрии значительно снизились, что говорит о повышении среднего уровня значений по данной

шкале. Улучшению результата способствовало использование таких средств, как письменное формулирование цели и задач, создание ресурсной карты, составление плана, ведение хронокарты, написание отчетов.

Наглядно результаты исследования по шкалам Опросника самоорганизации деятельности, общему суммарному баллу по ОСД и рефлексивности экспериментальной группы до начала и после проведения эксперимента представлены на рисунке 3.

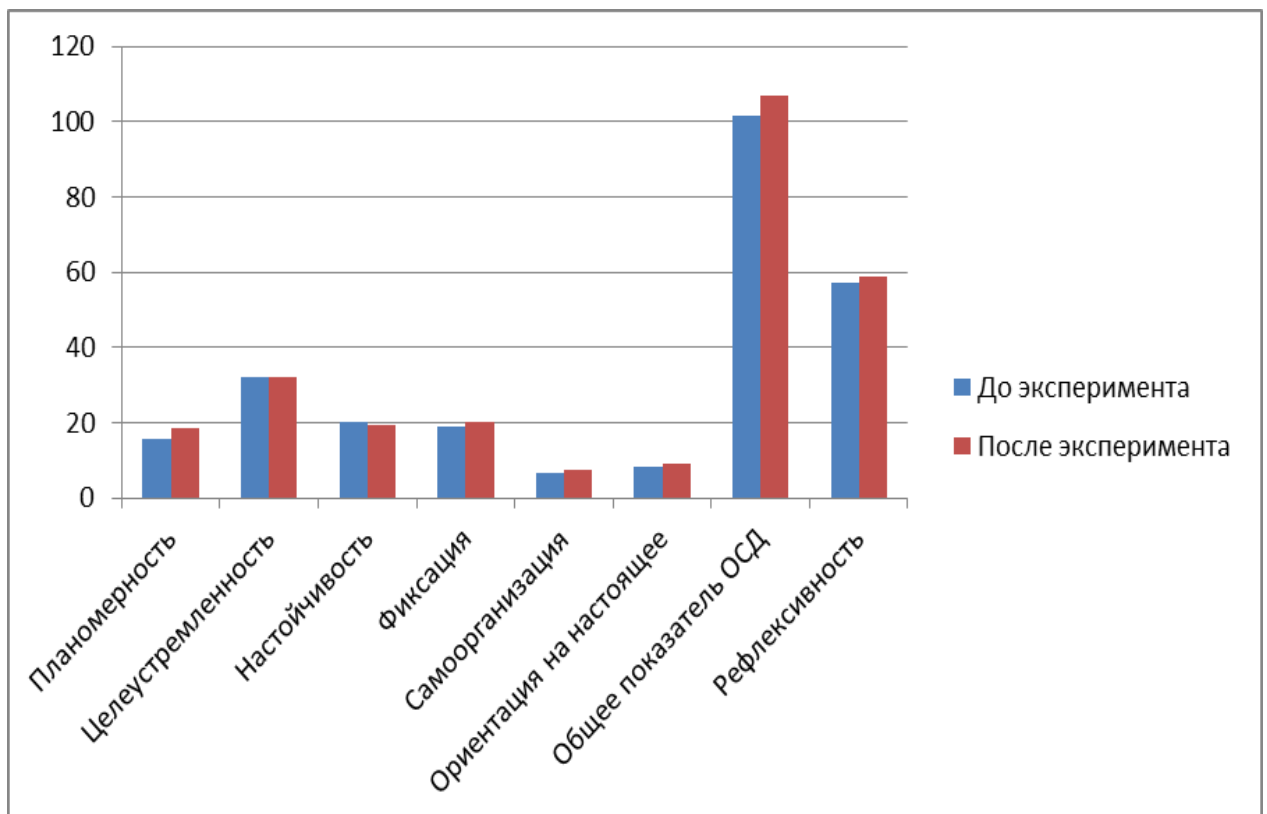


Рисунок 3. Результаты исследования по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности экспериментальной группы до начала и после эксперимента

В контрольной группе на момент окончания формирующего эксперимента также произошли некоторые изменения: в показателях шкал «Планомерность», «Целеустремленность», «Общий показатель ОСД» наметилась положительная динамика; в показателях шкал «Настойчивость», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее», «Рефлексивность» – отрицательная динамика.

Данные контрольной группы представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Описательные статистики контрольной группы до начала и после эксперимента по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности

Название шкал	М		σ		Нормативные показатели для оценки результатов			
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	Муж.		Жен.	
					М	σ	М	σ
Планомерность	15,827	16,077	4,91	4,694	19,03	4,61	17,41	5,43
Целеустремленность	30,827	32,423	6,779	6,175	32,96	4,79	32,48	7,13
Настойчивость	18,019	17,654	5,806	5,753	19,57	5,49	22,19	6,21
Фиксация	18,558	18,308	5,304	5,043	19,19	4,75	18,47	5,45
Самоорганизация	7,327	6,750	3,919	3,111	9,99	5,00	9,49	4,14
Ориентация на настоящее	8,346	7,865	3,130	3,206	8,51	1,86	8,27	3,19
Общий суммарный балл по ОСД	98,904	99,077	16,628	13,737	109,24	15,13	108,30	19,02
Рефлексивность	56,731	55,539	9,049	9,117	ср.ур.50-59			

Примечание. М - среднее значение, σ - стандартное отклонение

Результаты исследования по шкалам Опросника самоорганизации деятельности, общему показателю ОСД и рефлексивности контрольной группы до начала и после окончания эксперимента наглядно представлены на рисунке 4.

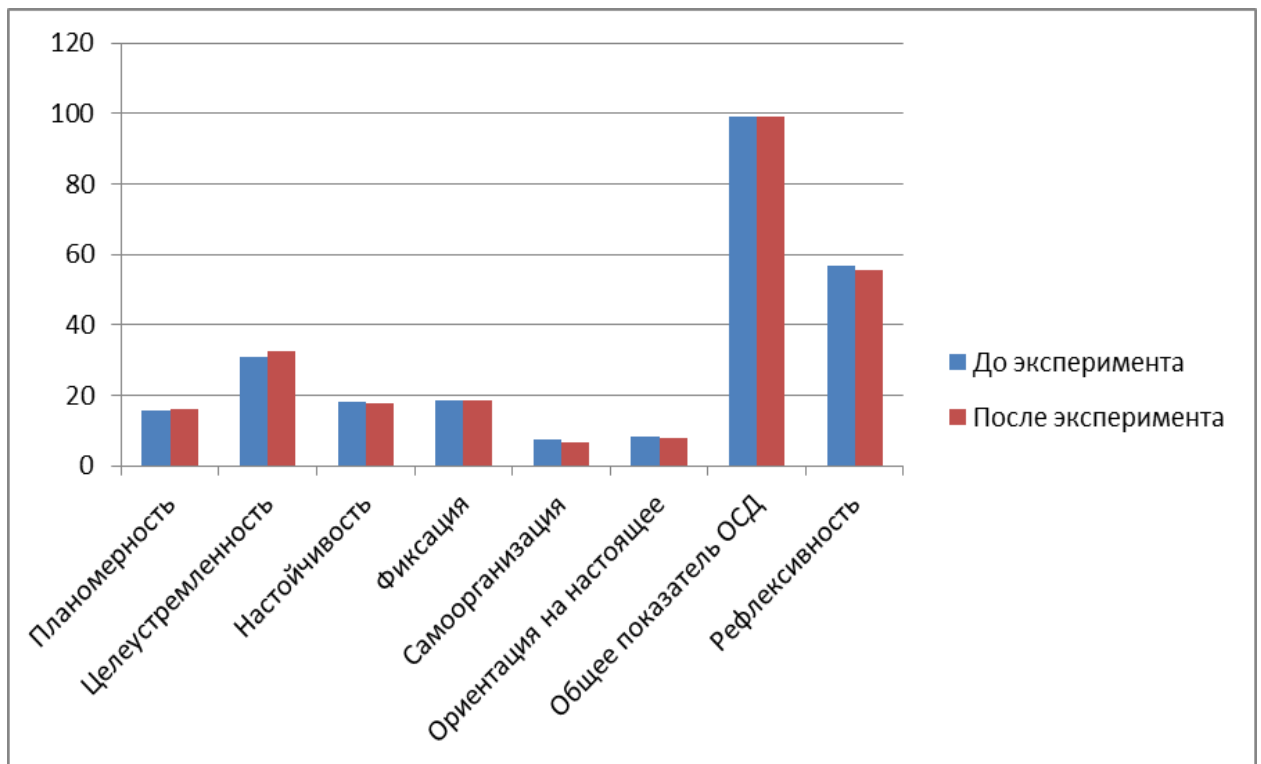


Рисунок 4. Результаты исследования по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности контрольной группы до начала и после эксперимента

Большинство студентов и в экспериментальной, и в контрольной группе по-прежнему имеют средние значения общего суммарного балла по ОСД. Напомним, что в целом это неплохой результат, поскольку он свидетельствует о том, что студенты, имея структурированный подход к организации своего времени, в то же время сохраняют некоторую степень спонтанности и гибкости.

Вместе с тем в экспериментальной группе увеличился средний показатель по данной шкале, в то время как в контрольной группе он остался неизменным.

Приведенные данные показывают, что в экспериментальной группе увеличилось значение уровня рефлексивности, в отличие от контрольной группы, где уровень рефлексивности снизился. Мы связываем это с деятельностью обучающихся экспериментальной группы, включающей составление и корректировку упомянутых ранее документов для достижения локальной цели, а также написание отчетов о проделанной работе.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента представлены на рисунке 5.

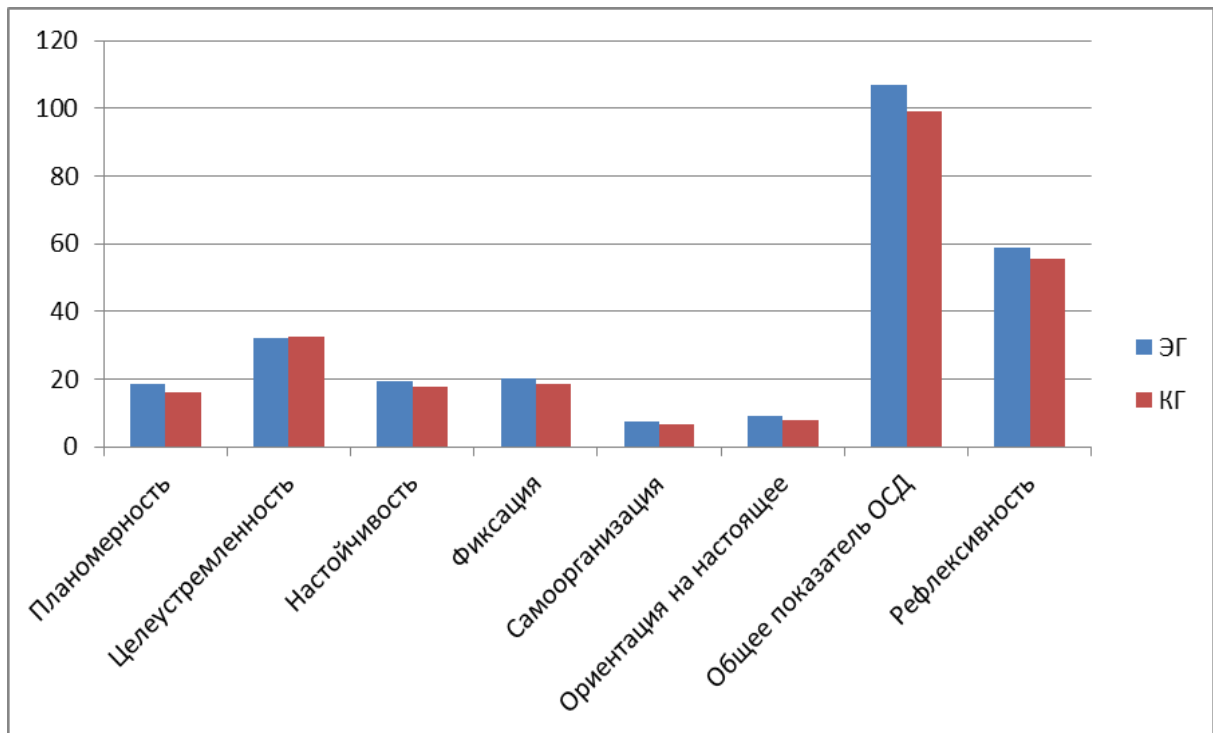


Рисунок 5. Результаты исследования по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности экспериментальной и контрольной групп после эксперимента

Для того чтобы выявить, являются ли произошедшие изменения результатом проведенной работы, мы сравнили средние показатели экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, применив *t*-критерий Стьюдента. Результаты сравнительного анализа данных представлены в таблице 9.

Сравнение результатов исследования показало, что можно говорить о статистической значимости произошедших изменений в экспериментальной группе по шкалам «Планомерность», «Ориентация на настоящее», «Общий суммарный балл по ОСД», а также изменения на уровне тенденции по шкале «Фиксация» и рефлексивности.

В контрольной группе произошли статистически значимые изменения по шкале «Целеустремленность».

В связи с полученными результатами считаем важным сделать следующее замечание: в Опроснике к шкале «Целеустремленность» относятся такие вопросы-утверждения, как: «Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться», «У меня есть к чему стремиться», «У меня есть главная цель в жизни» и другие. Очевидно, что участие в проекте по иностранному языку не может обеспечить каждому студенту нахождение ответов на подобные вопросы, которые касаются всей жизни человека. Мы предполагаем, что на изменения баллов контрольной группы повлияли и другие факторы, возможно, не связанные с учебной деятельностью. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что значительные изменения, особенно относящиеся к высоким баллам, произошли именно в экспериментальной группе, студенты которой принимали участие в проекте с целью развития своей самоорганизации.

Таблица 9 – Результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп до начала и после эксперимента по шкалам, общему показателю «Опросника самоорганизации деятельности» и рефлексивности

Название шкал	ЭГ/ЭГ		КГ/КГ		ЭГ/КГ	
	t	p-level	t	p-level	t	p-level
Планомерность	<b>-6,016</b>	<b>0,000</b>	-0,354	0,725	<b>2,132</b>	<b>0,035</b>
Целеустремленность	0,028	0,978	<b>-2,805</b>	<b>0,007</b>	-0,254	0,800
Настойчивость	0,877	0,384	0,785	0,436	1,461	0,147
Фиксация	<b>-2,413</b>	<b>0,019</b>	0,338	0,737	<i>1,872</i>	<i>0,064</i>
Самоорганизация	<b>-2,780</b>	<b>0,008</b>	1,361	0,18	0,731	0,466
Ориентация на настоящее	<b>-2,767</b>	<b>0,008</b>	1,538	0,138	<b>2,247</b>	<b>0,027</b>
Общий суммарный балл по ОСД	<b>-4,078</b>	<b>0,000</b>	-0,129	0,898	<b>2,217</b>	<b>0,029</b>
Рефлексивность	-1,354	0,181	<i>1,748</i>	<i>0,087</i>	<i>1,708</i>	<i>0,091</i>

Примечание. Жирным шрифтом выделены достоверно значимые различия ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,05$ ), курсивом - значимость на уровне тенденции ( $p \leq 0,1$ )



Распределение показателей студентов по уровням самоорганизации, согласно результатам диагностики, представлено в таблице 10.

Таблица 10 – Уровни самоорганизации студентов экспериментальной и контрольной групп в конце экспериментального исследования

Уровень самоорганизации студентов	Показатели по группам	
	экспериментальная группа	контрольная группа
недостаточный	25,9% (14 чел.)	34,6% (18 чел.)
допустимый	51,9% (28 чел.)	61,5% (32 чел.)
оптимальный	22,2% (12 чел.)	3,9% (2 чел.)

Из содержания таблицы видно, что после окончания эксперимента большинство студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группе имели допустимый уровень самоорганизации, при чем число обучающихся с недостаточным уровнем уменьшилось в обеих группах. Однако в экспериментальной группе очевидно увеличение процента студентов с оптимальным уровнем самоорганизации, в то время как в контрольной группе произошло уменьшение числа обучающихся, имеющих этот уровень.

Для наглядности представим данные экспериментальной и контрольной групп в начале и после завершения экспериментального исследования на рисунке 6.

Результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают, что разработанная модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов является эффективной. Было установлено и доказано, что без специальных мер, а именно разработки и реализации обучающимся при поддержке преподавателя индивидуальных образовательных траекторий, включающих в себя проектную деятельность, повышения уровня самоорганизации студентов не происходило.

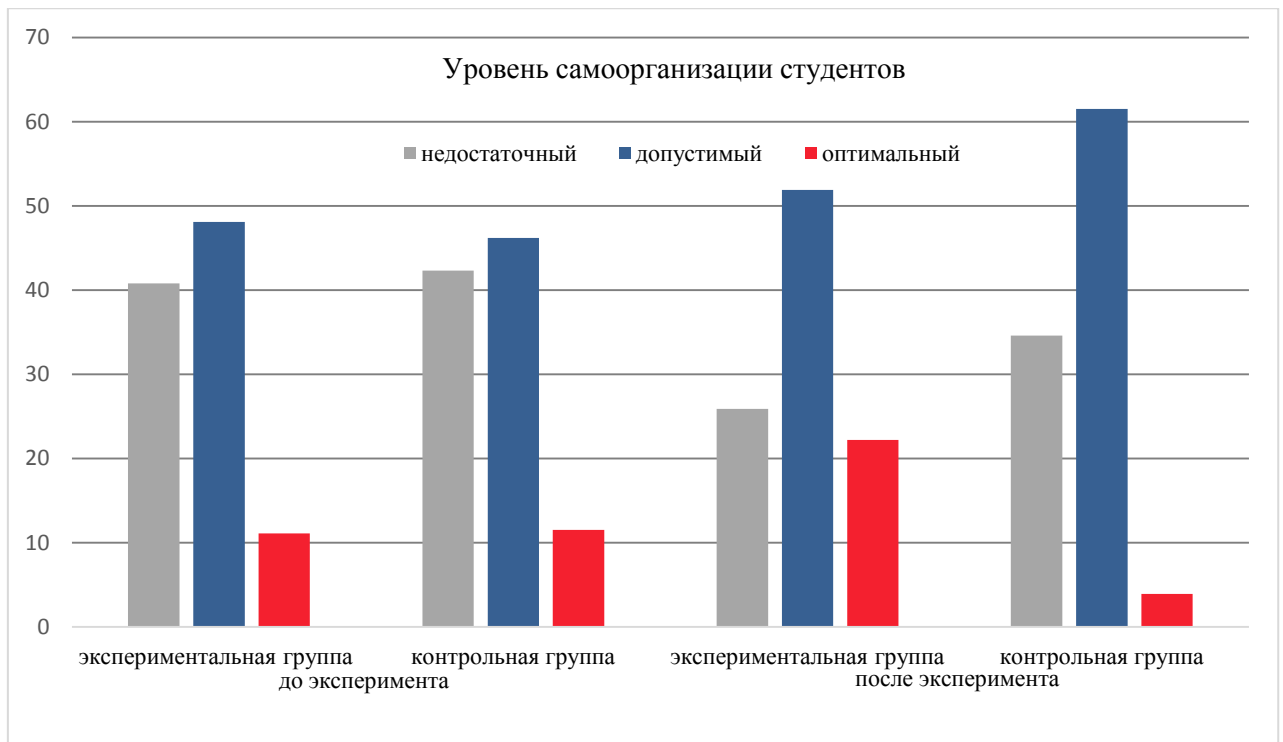


Рисунок 6. Уровни самоорганизации студентов экспериментальной и контрольной групп в начале и в конце экспериментального исследования

Сопоставление полученных результатов проведенной работы с первоначальной целью и задачами исследования позволило сделать вывод, что по окончании экспериментальной проверки эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов уровень самоорганизации обучающихся и, соответственно, универсальных компетенций УК-2 и УК-6 значительно возрос, что подтвердилось результатами диагностики.

Таким образом, можно констатировать, что все поставленные задачи успешно решены, гипотеза подтвердилась, цель исследования достигнута.

## Выводы по второй главе

Вторая глава диссертационного исследования посвящена описанию результатов экспериментальной проверки эффективности модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Проверка эффективности разработанной модели требовала диагностики исходного и итогового уровня самоорганизации студентов экспериментальной и контрольной групп, которая должна была производиться в соответствии с критериями и показателями самоорганизации.

Основными методами диагностики послужили «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой и «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева.

Дополнительными методами являлись: оценка срока представления выполненных заданий; проверка выполненных заданий, то есть составленных тестовых вопросов; проверка составления обучающимся ресурсной карты и плана своей работы в проекте; проверка отчета студента о работе в течение семестра. Данные методы диагностики использовались для участников проекта, то есть обучающихся экспериментальной группы, поскольку позволяли отслеживать изменения в организации ими своей деятельности в ходе выполнения работы.

Деятельность студентов, направленная на повышение уровня самоорганизации, заключалась в разработке и последовательной реализации фрагментов индивидуальной образовательной траектории. Деятельность педагога состояла в том, чтобы подготовить самостоятельную работу обучающихся (подготовительный этап педагогического сопровождения); обеспечить педагогическое сопровождение студентов, приступивших к самостоятельным действиям по достижению более высокого уровня самоорганизации (основной этап педагогического сопровождения); и,

наконец, проверить эффективность выполненной работы с помощью контрольных материалов и подобранных методов диагностики (контрольно-коррекционный этап педагогического сопровождения).

Собственно педагогическое сопровождение состояло в создании ситуаций, в которых студенты могли бы разработать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию, посредством таких тактик, как помощь, поддержка в рамках индивидуального и группового консультирования. Данные тактики необходимо было сочетать с методами преподавания, при использовании специально разработанных методических материалов для обучающихся.

Диагностика итогового уровня самоорганизации студентов подтвердила эффективность такого способа организации педагогического сопровождения. Уровень самоорганизации обучающихся экспериментальной группы возрос по сравнению с начальным уровнем и по сравнению с контрольной группой, с которой не проводилась подобная работа.

Результаты были проверены с помощью методов математической статистики. Применение  $t$ -критерия Стьюдента установило значимость различий между результатами экспериментальной и контрольной групп.

На основании вышесказанного сделан вывод, что модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов является эффективной, а ее использование способствует развитию самоорганизации обучающихся.

## Заключение

Проведенное исследование ориентировано на решение актуальной проблемы высшего образования: организации педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что самоорганизацию целесообразно рассматривать как способность личности, выражающуюся в умении управлять своим поведением, эффективно использовать личностные и социальные ресурсы, организовывать свою деятельность для достижения целей. Данная способность включает в себя личностный компонент (организованность, то есть личностное качество, включающее в себя планомерность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность) и функциональный компонент (умение организовать деятельность). В то же время самоорганизация представляет собой процесс, этапами которого являются: постановка цели; анализ ситуации; составление плана; организация деятельности, намеченной в плане; самоконтроль продвижения к цели; коррекция.

Развитие самоорганизации происходит как внутренний процесс человека, осознающего свои цели, способного увидеть путь их достижения и мобилизовать силы для получения желаемого результата.

Для того чтобы этот внутренний процесс у студентов был инициирован и происходил правильно, им требуются знания и практические навыки, развитию которых способствует педагогическое сопровождение.

Установлено, что организация педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов состоит в том, что осуществление таких его тактик, как помощь и поддержка происходит в сочетании с методами преподавания и при использовании специально разработанных методических средств (методических рекомендаций, ресурсной карты, хронокарты, памяток, формы отчета о выполненной работе).

В ходе исследования было доказано, что педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов целесообразно осуществлять на основе созданной модели, суть которой заключается в поэтапной деятельности педагога и студентов (подготовительный, основной, контрольно-коррекционный этапы), направленной на разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории, включающей в себя проектную деятельность. Это дает возможность студентам, используя разработанные методические материалы, пройти все этапы самоорганизации (постановка цели; анализ ситуации; составление плана; организация деятельности, намеченной в плане; самоконтроль достижения цели; коррекция) и развивать свойства личности (плановность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность), благодаря чему повышается уровень их самоорганизации (от недостаточного через допустимый к оптимальному). Изменение уровня фиксируется с помощью критериев самоорганизации, которые представляют собой компетенции УК-2 (компетенция проектной деятельности) и УК-6 (компетенция самоорганизации) ФГОС ВО.

Проведенное исследование позволило заключить, что для развития самоорганизации обучающихся необходимо применение личностно-деятельностного, компетентностного, проблемного и проектного подходов. Наиболее соответствующими им принципами педагогической деятельности являются принцип индивидуализации, педагогической поддержки, самоконтроля и рефлексии студентов, субъектности.

Опыт показал, что педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность педагогического сопровождения, являются: педагогическая деятельность, направленная на подготовку обучающихся к самостоятельной работе; дополнение классических видов педагогической деятельности (преподавания, методической деятельности) тактиками педагогического сопровождения (помощью, поддержкой).

Изучив преимущественно организацию учебной (и потенциально профессиональной) деятельности, отметим, что **в перспективе** следует обратиться и к изучению педагогического сопровождения развития других аспектов самоорганизации обучающихся, например, повышения эффективности управления эмоциями; общения и отношений с людьми.

## Список литературы

1. Адольф, В.А. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография / В.А. Адольф, А.Н. Савчук. – Красноярск: Красноярский гос. пед. университет им. В.П. Астафьева, 2014. – 256 с.
2. Азарко, Н.Н. Развитие субъектности и субъективности будущего учителя начальной школы в системе профессионального образования / Н.Н. Азарко // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №5. – С. 62-63.
3. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Издательство РАГС, 2004. – 300 с.
4. Александрова, Е. А. Педагогическая поддержка учения школьников / Е.А. Александрова, М.В. Алешина, Г.К. Парина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 104-113.
5. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александрова Екатерина Александровна. – Тюмень, 2006. – 42 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 288 с.
7. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е.А. Александрова. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
8. Александрова, Е.А. Самоорганизация детей и взрослых в образовательных учреждениях и по месту жительства: психолого-педагогическое сопровождение / Е.А. Александрова // Психология обучения. – 2014. – №11. – С. 4-15.
9. Ананишнев, В.М. Моделирование в сфере образования / В.М. Ананишнев // Системная психология и социология. – 2010. – № 2. – С. 67-84.



10. Андреев, В.И. Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера / В.И. Андреев. – Казань: Фирма «СКАМ», 1992. – 207 с.

11. Архангельский, Г.А. Тайм-драйв: как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 258 с.

12. Афанасьева, Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности / Н.А. Афанасьева // Фундаментальные исследования. – 2008. – №2. – С. 60-61.

13. Афолина, Т.Ю. Реализация проектной деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей / Т.Ю. Афолина // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. – 2011. – №24. – С. 535-539.

14. Байбородова, Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35-41.

15. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза / Л.В. Байбородова, Л.Н. Князькова, М.П. Кривунь. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.

16. Байбородова, Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т.8. – № 5. – С. 7-21.

17. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

18. Байдикова, Н.Л. Типология проектов при обучении иностранному языку студентов технических вузов в бакалавриате и магистратуре / Н.Л.

Байдикова, Е.С. Давиденко // Вестник Тверского государственного университета. Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (47). – С. 203-212.

19. Бархаев, А.Б. Социально-педагогические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность / А.Б. Бархаев // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 51-58.

20. Бедерханова, В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка / В.П. Бедерханова // Классный руководитель. – 2011. – № 3. – С. 39-50.

21. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.

22. Белякова, Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход / Е.Г. Белякова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4. – С. 64-72.

23. Белякова, Е.Г. Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов / Е.Г. Белякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 60-65.

24. Бережная, И.Ф. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов в вузе на основе объектно-субъектного преобразования / И.Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 2. – С. 89-94.

25. Боброва, Н.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов учреждений среднего профессионального образования на основе электронного учебника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Боброва Наталья Владимировна. – Калуга, 2011. – 24 с.

26. Борытко, Н.М. Педагогическое целеполагание в воспитательной работе / Н.М. Борытко // Целостный учебно-воспитательный процесс:

исследование продолжается: материалы методол. семинара пам. проф. В.С. Ильина. – Волгоград, 2001. – Вып. 5. – С. 104–110.

27. Бреднева, Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бреднева Надежда Анатольевна. – М., 2009. – 24 с.

28. Бызов, Е.А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса / Е.А. Бызов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международ. научно-практич. конф. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 353-356.

29. Варшавский, Н.М. Организация труда научных работников / Н.М. Варшавский. – М.: Экономика, 1975. – 109 с.

30. Владимирова, Н.М. Самоорганизация как важнейшее условие становления профессионала / Н.М. Владимирова, Н.С. Копеина // Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов. – Л.: ЛГУ, 1989 – С. 86-92.

31. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – М., 1998. – 308 с.

32. Глебова, З.В. Комплексное сопровождение молодого учителя в педагогическом университете: монография / З.В. Глебова, М.И. Лукьянова. – Ульяновск, 2020. – 160 с.

33. Голуб, Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгина, О.В. Чуракова. – Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. – 176 с.

34. Горелова, Л.А. Компетентностный подход к профессиональной подготовке специалиста / Л.А. Горелова, Г.И. Железовская // Вестник университета российской академии образования. – 2010. – №2. – С. 50-54.

35. Городецкая, Л.А. Шкала жизненных компетенций – новый взгляд на измеряемые умения / Л.А. Городецкая // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2019. – № 2 (26). – С. 66-73.

36. Граф, В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 79 с.

37. Громова, Н.П. Особенности межкультурной коммуникации в деловых переговорах / Н.П. Громова, Е.И. Ренер, Л.В. Скопова // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2013. – №9. – С. 87-91.

38. Громова, Н.П. Реализация принципа межкультурной коммуникации через "живое" страноведение / Н.П. Громова // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2014. – № 10. – С. 18-20.

39. Гура, В. В. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций / В.В. Гура, И.Ю. Луцева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №11. – С. 149-152.

40. Давыдова, Г.И. Роль рефлексивного диалога в образовательном процессе / Г.И. Давыдова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 10. – С. 81-83.

41. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/support/59/16/12?sword=> (дата обращения 16.01.2020).

42. Дубова, М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М.В. Дубова // Интеграция образования. – 2010. – № 1 (58). – С. 59-63.

43. Донцов, В.Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости (на материале динамики младших курсов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Донцов Вадим Николаевич. – Л., 1977. – 256 с.

44. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
45. Емельянова, Н.В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н.В. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 82-84.
46. Ершова, Р.В. Исследования организованности в психологии / Р.В. Ершова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2007. – № 2. – С. 14-23.
47. Жукова, Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жукова Наталья Владимировна. – М., 2000. – 23 с.
48. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208с.
49. Заенутдинова, Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заенутдинова Наталья Анатольевна. – Магнитогорск, 2000. – 159 с.
50. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
51. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах / под общ. ред. И.А. Зимней. – Книга 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252.

52. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

53. Зуева, Ф.А. Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе / Ф.А. Зуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3-4 (16-17). – С. 25-30.

54. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.

55. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А.Д. Ишков. – М.: Изд-во Ассоциации строительных вузов, 2004. – 224 с.

56. Калашников, М.М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии / М.М. Калашников // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 45-52.

57. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С.А. Калашникова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 185-189.

58. Камалетдинова, Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Камалетдинова Елена Владимировна. – М., 2008. – 210 с.

59. Капаева, А.Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам / А. Е. Капаева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 12-17.

60. Карамбиров, В.А. Внешние и внутренние факторы формирования готовности студентов к самоорганизации в процессе самостоятельной работы в вузе / В.А. Карамбиров // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 7. – С. 62-65.

61. Карандашев, В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Карандашев Виктор Николаевич. – СПб., 1994. – 420 с.

62. Князькова, О.Н. Формирование культуры самоорганизации студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Князькова Олеся Николаевна. – Самара, 2015. – 239 с.

63. Ковалева, Т.М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике / Т.М. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 108-112.

64. Козловская, Т.Н. Самоорганизация времени как фактор формирования «образа будущего» студента университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Козловская Татьяна Николаевна. – Оренбург, 2005. – 18 с.

65. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.

66. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллектив. монография / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

67. Контур управления: Учебное пособие / пер. с англ. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2003. – 82 с.

68. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoj-sluzhby-v-sisteme-obrazovanija-v-rossiiskoi/> (дата обращения 27.10.21).

69. Копейна, Н.С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности / Н.С. Копейна // Личность в системе общественных отношений. – Ч. 1. – М.: АН СССР, 1983. – С. 214-215.

70. Коростелев, А.А. Компетентностный подход: проблемы терминологии / А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2 (5). – С. 212-220.

71. Косарева, С.А. Перспективы и риски повышения уровня самоорганизации студентов / С.А. Косарева // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – №5. – С. 75-81.

72. Косарева, С.А. Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов / С.А. Косарева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10. Вып. 2 (38). – С. 168-175.

73. Косарева, С.А. Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов в учебном проекте посредством разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории / С.А. Косарева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21. Вып. 2. – С. 207–211.

74. Косарева, С.А. Развитие навыков чтения в рамках формирования универсальных компетенций студентов / С.А. Косарева, С.А. Шилова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XII-ой Всероссийской науч.-практич. конф. с международ. участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-26 февраля 2020 года). – Саратов: Саратовский источник, 2020. – С. 217-222.

75. Косырев, В.П. Компетентностный подход к отбору содержания ГОС ВПО: новый взгляд / В.П. Косырев, А.Н. Кузнецов // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2005. – № 6 (36). – С. 47-54.

76. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов / С.С. Котова. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. – 207 с.



77. Котова, С.С. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С.С. Котова, О.Н. Шахматова // Новые педагогические исследования. – 2007. – № 4. – С. 91-98.

78. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь / под ред. К. Игишева [Электронный ресурс]. – URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psycho-psychiatric/index.htm> (дата обращения 22.01.21).

79. Крылова, Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике / Н.Б. Крылова // Личность в социокультурном измерении: история и современность: сборник. – М.: Индрик, 2007. – С. 132-138.

80. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.

81. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во РГПУ, 1970. – 114 с.

82. Кулешова, Г.М. Модель организации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном эвристическом обучении / Г.М. Кулешова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 63-2. – С.123-127.

83. Кулиш, Н.В. Личностно-ориентированный контроль знаний студентов / Н.В. Кулиш // Высшее образование в России. – 2010. – №8-9. – С. 143-147.

84. Кулюткин, Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Москва: Педагогика, 1977. – 152 с.

85. Кунгурова, И.М. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: монография / И.М. Кунгурова, Ю.В. Рындина, Е.В. Воронина. – Саарбрюкен: LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 185с.

86. Лебединцев, В.Б. Обучение на основе индивидуальных маршрутов и программ в общеобразовательной школе: монография / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. – М.: Сентябрь, 2013. – 240 с.

87. Лебединцев, В.Б. Коллективное обучение по индивидуальным программам: мировоззрение, концепция и практики / В.Б. Лебединцев // Педагогика сельской школы. – 2021. – № 1 (7). – С. 5-24.

88. Лосева, М.С. Научно-педагогическое сопровождение в управлении качеством подготовки аспирантов / М.С. Лосева, Е.И. Сахарчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 17-20.

89. Лукьянова, М.И. Вариативные образовательные маршруты учащихся: организация и психолого-педагогическое сопровождение: учеб. пособие / М.И. Лукьянова, Л.Г. Васцына, И.А. Галацкова, И.В. Перкокуева. – Ульяновск: УИПКПРО, ЗАО МДЦ, 2009. – 168 с.

90. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 87–111.

91. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

92. Маскаева, А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся старших классов в условиях вариативного обучения математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Маскаева Александра Михайловна. – М., 2011. – 220 с.

93. Миронова, В.Е. Специфика обучения поисковому виду чтения текстов профессиональной направленности на иностранном языке студентов неязыкового вуза / В.Е. Миронова, Р.М. Даниленко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-1 (24). – С. 139-143.

94. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

95. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2001. – 560 с.

96. Морозова, Е.Е. Реализация проекта "Зеленая Аллея Памяти" / Е.Е. Морозова, А.Г. Тимофеева, М.В. Буланая, О.И. Ларионов, О.А. Федорова // Начальная школа. – 2012. – №5. – С. 52-56.

97. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 36-45.

98. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.

99. Никулина, А.С. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никулина Анна Сергеевна. – Саратов, 2020. – 203 с.

100. Новиков, А.М. Развитие «самости» студента (категориальный аспект проблемы) / А.М. Новиков // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 130-136.

101. Новоженина, Е.В. Развитие элементов самоорганизации студентов в процессе обучения иностранному языку / Е.В. Новоженина // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2006. – № 8. – С. 145-146.

102. Носкова, Т.Н. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета / Т.Н. Носкова, С.С. Куликова // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 78-88.

103. Носов, А.Г. Педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни у обучающихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Носов Александр Георгиевич. – Саратов, 2014. – 213 с.

104. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Российский фонд культуры. – 3-е изд., стереотип. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 стр.

105. Ольховая, Т.А. Развитие студентов как субъектов научно-исследовательской деятельности / Т.А. Ольховая // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 122-125.

106. Онтина Н.А. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей обучающихся / Н.А. Онтина, Г.И. Железовская, А.А. Дробышевский // Инновационные стратегии развития педагогического образования: сб. науч. трудов Тринадцатой Международ. очно-заочной науч.-методич. конф.: в 2 ч. – Ч. 2. – Саратов: Изд-во СРОО «Центр «Просвещение», 2017. – С. 79-81.

107. Павлова, О.В. Иностранный язык как средство формирования чувственно-эмоционального компонента профессионально-этической культуры студентов вузов / О.В. Павлова // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы III Международ. науч.-практич. конф. (15-16 ноября 2018 г.). – Саратов: Саратовский источник, 2018. – С. 144-149.

108. Парахина, В.Н. Самоменеджмент: учеб. пособие / В.Н. Парахина, В.И. Перов, Ю.Р. Бондаренко. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2012. – 368 с.

109. Пахмутова, М.А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пахмутова Марина Анатольевна. – Йошкар-Ола, 2018. – 205 с.

110. Пахмутова, М.А. Самоорганизация студентов: от структуры личности к проблеме субъектности / М.А. Пахмутова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 477-483.

111. Пахомова, Н.Ю. Учебный проект: его возможности / Н.Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 52-55.

112. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

113. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей: учебник для академического бакалавриата / отв. ред. Л.В. Байбородова. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 363 с.

114. Пейсахов, Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 119 с.

115. Первая Всероссийская конференция-семинар «Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании»: материалы Всероссийской конференции (Зеленоград, 29–31 октября 1995 г.) / под ред. О.С. Газмана. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – 72 с.

116. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993. – 67 с.

117. Пипченко, Е.Л. Исследовательские проекты в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку / Е.Л. Пипченко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 34-38.

118. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

119. Подласый, И.П. Педагогика. 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 364 с.

120. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.

Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 272 с.

121. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2010. – 364 с.

122. Попов, Л.М. Экспериментальное исследование развития способности студентов к целеполаганию / Л.М. Попов, И.А. Дмитриева // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151. № 5-1. – С. 266-273.

123. Проекты примерных образовательных программ по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/146/145/19> (дата обращения 16.12.2020).

124. Прудникова, В.А. Страноведческий аспект в обучении английскому языку / В.А. Прудникова, А.А. Гриценко // Известия МГТУ МАМИ. – 2014. – Т. 5. № 4 (22). – С 179-181.

125. Рабина, Е.И. Критериально-диагностический инструментарий и оценка уровня самоорганизации во времени у студентов вуза / Е.И. Рабина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – № 4 (26). – С. 276-279.

126. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.

127. Реунова, М.А. Тайм-менеджмент студента университета: учеб. пособие / М.А. Реунова. – Оренбург: Оренбургский государственный университет: ЭБС АСВ, 2012. – 103 с.

128. Реунова, М.А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета / М.А. Реунова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2 (138). – С. 237-242.

129. Романова, Л.М. Проектирование программы формирования компетенций самоорганизации у студентов вуза / Л.М. Романова // Вестник

Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – № 1 (33). – С. 105-114.

130. Савва, Л.И. Социализация студентов в профессиональном образовании: монография / Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотникова, Е.И. Рабина, Л.С. Рязанова. – М.: Академия естествознания, 2012. – 299 с.

131. Селиванова, Ю.В. Тьюторское сопровождение в системе инклюзивного образования / Ю.В. Селиванова, Л.В. Лекремьоара // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 291-295.

132. Сергеева, С.В. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащейся молодёжи в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 61.

133. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с.

134. Сёмич, Ю.И. Развитие метода проектов в обучении иностранному языку / Ю.И. Сёмич // Державинский форум. – 2019. – Т. 3. № 10. – С. 101-110.

135. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.

136. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 799 с.

137. Сметанина, М.Д. Рефлексия как инструмент самоорганизации студентов / М.Д. Сметанина // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 1 (2). – С. 96-97.

138. Смирнова, С.С. Реализация метода "коллективный творческий проект" в развитии студенческого коллектива / С.С. Смирнова // Наука и мир. – 2015. – Т. 2. № 6 (22). – С. 69-70.

139. Смоловик, Г.Н. Персональный менеджмент: учеб. пособие / Г. Н. Смоловик. – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2020. – 137 с.

140. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соколова Мария Леонидовна. – Архангельск, 2001. – 202 с.

141. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

142. Сосновских, Н.В. Психологическое сопровождение формирования универсальных учебных действий у учащихся пятых классов: учеб.- метод. пособие / Н.В. Сосновских, Т.Н. Перфильева, Л.И. Василенко. – Ульяновск: УИПКПРО, 2014. – 164 с.

143. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – М.: Акад. проект: Трикта, 2004. – 553 с.

144. Стратегии таймбоксинга, обеспечивающие выполнение задач проекта [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pmtoday.ru/project-management/other-topics/timeboxing-helps-you-get-things-done.html> (дата обращения 20.02.21).

145. Тайм-менеджмент. Полный курс: учеб. пособие / Г.А. Архангельский, С.В. Бехтерев, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 311 с.

146. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

147. Тигров, В.П. Включение учащихся в коллективные конструкторско-технологические проекты / В.П. Тигров, Т.Н. Шипилова //



Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 2. – С. 152-157.

148. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

149. Улановская, К.А. Подготовка будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Улановская Ксения Алексеевна. – Волгоград, 2013. – 240с.

150. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учеб. пособие для пед. ин-тов / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

151. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Устинова Яна Олеговна. – Челябинск, 2000. – 191 с.

152. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения 16.12.2020).

153. Философский энциклопедический словарь / под ред. С.С. Аверинцева и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

154. Фомина, С.Н. Организация самостоятельной работы как средство самоорганизации студентов в условиях личносно-ориентированного подхода в обучении / С.Н. Фомина, И.В. Харитоновна // Социальная политика и социология. – 2010. – № 7 (61). – С. 70-77.

155. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 2. – С. 58-64.

156. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личносно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2 (1325). – С. 58-64.

157. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шакурова Марина Викторовна. – М., 2007. – 46 с.

158. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 174 с.
159. Шамионов, Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15. Вып. 4. – С. 106-112.
160. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос. – 2012. – 446 с.
161. Шилова, С.А. К вопросу о применении личностно-ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений / С.А. Шилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. № 2 (23). – С. 319-322.
162. Шмигирилова, И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий / И.Б. Шмигирилова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3 (10). – С. 260-263.
163. Шмырев, И.В. Что скрывает лень / И.В. Шмырев // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 31. – С. 82-86.
164. Щербов, А.Д. К вопросу о применении проектного метода при обучении иностранным языкам в вузе / А.Д. Щербов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 122-124.
165. Эшби, У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. – М.: КомКнига, 2006. – 432 с.
166. Яновская, Т.Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях / Т.Э. Яновская // Естественно-гуманитарные исследования. – 2013. – № 2. – С. 89-95.
167. Ярвилянина, Е.В. Проектная деятельность как средство развития творческих способностей и повышения качества профессиональной

подготовки студентов / Е.В. Ярвилянина // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 4. – С. 60а-63.

168. Cambridge Life Competencies Framework. Learning to Learn [Электронный ресурс]. – URL: [https://languageresearch.cambridge.org/images/Language\\_Research/CamFLiC/CLCF\\_Learning\\_to\\_Learn.pdf](https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Learning_to_Learn.pdf) (дата обращения 18.12.20).

169. Improve Your Productivity with the Rule of 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tameday.com/the-rule-of-3/> (дата обращения 20.02.21).

170. International language standards [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (дата обращения 3.01.22).

171. Time Management Skills [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.skillsyouneed.com/ps/time-management.html> (дата обращения 20.02.21).

## Приложения

### Приложение А

#### Методические рекомендации для студентов-участников проекта

##### Общая информация

Описание проектной деятельности: используя приемы, предложенные преподавателем, организуйте свою деятельность и время таким образом, чтобы к указанному сроку составить и сдать на проверку тесты заданного вида и количества. Тесты являются заданиями к предоставленным вам текстам на английском языке.

Тип проекта: групповой.

Общая цель проекта: повысить уровень самоорганизации.

Длительность проекта: 1, 2 семестр учебного года.

Конечный продукт: учебное пособие на английском языке, составленное преподавателем и студентами и состоящее из текстов и заданий к текстам.

##### Задачи для студентов-участников проекта:

- 1) определите собственную цель участия в проекте и задачи, которые вы будете решать в ходе проекта;
  - 2) составьте ресурсную карту;
  - 3) составьте план работы с учетом сроков, отведенных на выполнение проекта в каждом семестре; равномерно распределите время между всеми видами деятельности;
  - 4) определите последовательность изучения тем («частей» учебного пособия) с учетом ваших собственных интересов и возможностей;
  - 5) фиксируйте время, затраченное на каждую отдельную задачу, используя хронокарту (см. приложение).
- б) в ходе проекта вносите коррективы в составленный план или в свою работу, если это требуется для достижения наилучших результатов.

##### Требования к осуществлению проектной деятельности

- а) соблюдать установленные сроки выполнения заданий и сдачи их на проверку;
- б) следовать составленному плану;
- в) всегда затрачивать примерно одинаковое количество времени на аналогичные виды работы.

##### Рекомендации по работе с текстами

Прочитайте текст, чтобы понять основное содержание.

Уточните транскрипцию и значение незнакомых слов по словарю.

Особое внимание уделите географическим названиям: выпишите транскрипцию этих слов и отработайте их произношение; запомните эти слова и их перевод.

### **Требования к составлению тестов**

#### Виды тестовых заданий:

вопрос с несколькими вариантами ответа (3-4 варианта);  
сопоставление понятий/фактов;  
утверждение верно/неверно.

#### Количество тестовых заданий.

Количество вопросов распределяется равномерно в рамках каждой из частей Раздела I (1 семестр):

Часть 1 – 15 вопросов;

Часть 2 – 20 вопросов;

Часть 3 – 20 вопросов;

Часть 4 – 15 вопросов.

Для Раздела II (2 семестр):

Составить 10 вопросов для каждой из Частей 1-5.

Для Раздела III (2 семестр):

Составить 7 вопросов для каждой из Частей 1-5.

При составлении тестов обращайте внимание на **грамматику** составляемых предложений; особое внимание уделяйте временам английского глагола.

### **Отчетность**

Участник проекта представляет в письменном виде:

- описание собственной цели и задач;
- ресурсную карту;
- план работы;
- составленные тесты.

### **Сроки**

Задания сдаются на проверку по завершении работы над одной частью раздела или одной/несколькими пунктами одной части, но не реже 1 раза в 2 недели.

Работа над проектом завершается:

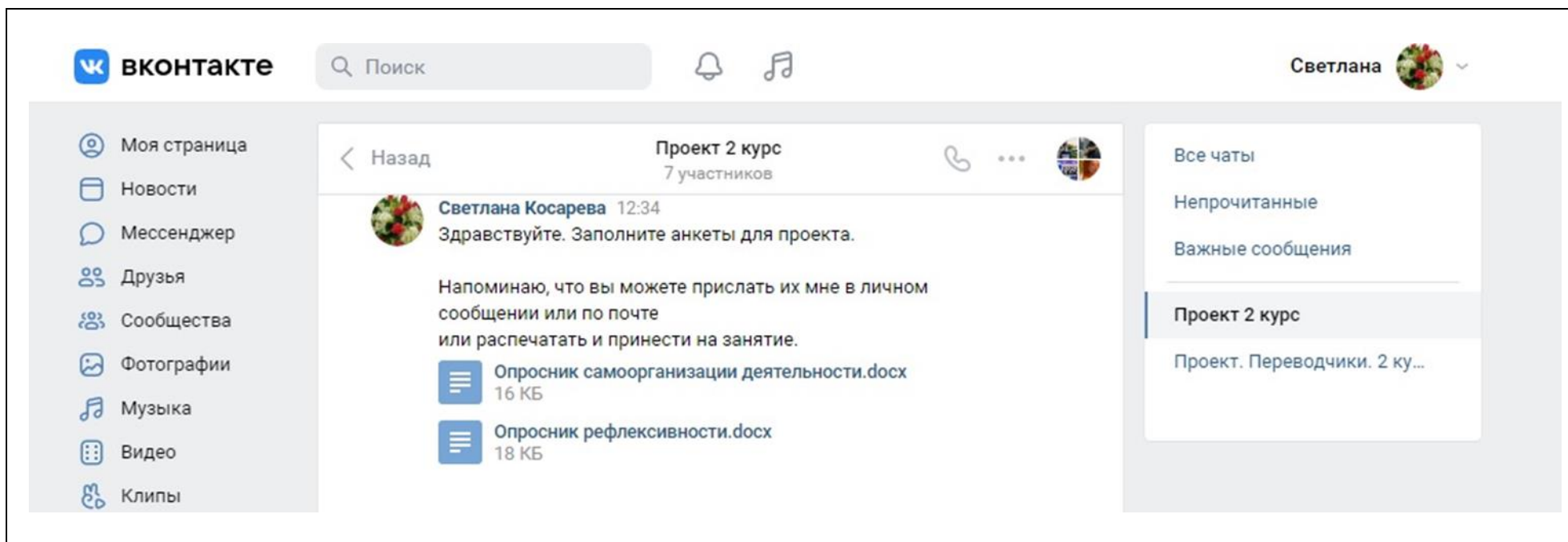
в первом семестре **21 декабря**;




во втором семестре **15 мая**.





## Скриншоты бесед с участниками экспериментальной группы на сайте vk.com


(фамилии и фотографии обучающихся скрыты)




**ВКонтакте** Поиск   Светлана 


- Моя страница
- Новости
- Мессенджер
- Друзья
- Сообщества
- Фотографии
- Музыка
- Видео

Назад Проект. Переводчики. 2 курс. 8 участников   проект


 Хорошо, Олег!

13 ноября 2018


 Светлана Косарева 22:41  
Здравствуйте. Это тексты на первый семестр.

 The UK.docx  
41 КБ

- Все чаты
- Непрочитанные
- Важные сообщения
- Проект. Переводчики. 2 ку...**
- Проект по английскому


- Видео
- Клипы
- Игры
- Мини-приложения
- VK Pay
- Работа
- Маркет
- Закладки
- Файлы
- Блог Разработчикам  
Для бизнеса Ещё 





20 ноября 2018

 Светлана Косарева 12:23  
Добрый день. Когда будете присылать тесты на проверку, указывайте правильный ответ в каждом вопросе (можно выделить его любым способом).

**Виктория** 16:47  
Нам нужно к каждой части по 15 тестовых вопросов?

**Никита** 16:55  
там в методичке написано сколько тестов к каждой из тем

**Виктория** 16:56  
Точно, спасибо 

 Напишите сообщение...   



ВКонтакте

Поиск

Светлана

Моя страница  
Новости  
Мессенджер  
Друзья  
Сообщества  
Фотографии  
Музыка  
Видео  
Клипы  
Игры  
Мини-приложения  
VK Pay  
Работа  
Маркет  
Закладки  
Файлы

Назад Проект по английскому 12 участников

Светлана Косарева 26 янв 2019  
Здравствуйе. Здесь список географических терминов по 1-му разделу (д...)

26 ноября 2018

Светлана Косарева 12:20  
Добрый день. Когда будете присылать тесты на проверку, указывайте правильный ответ в каждом вопросе (можно выделить его любым способом).

28 ноября 2018

Алёна 10:36  
Объясните, пожалуйста, кто-нибудь. Задание на сопоставление понятий/фактов это как?

Светлана Косарева 11:55  
Алена, пример такого задания можно посмотреть в нашем учебнике на стр. 46, Упр.3. Если будет не понятно, в четверг объясню на занятии.

Алёна 13:35  
Спасибо

Все чаты  
Непрочитанные  
Важные сообщения  
Проект по английскому

Мессенджер  
Друзья  
Сообщества  
Фотографии  
Музыка  
Видео  
Клипы  
Игры

24 февраля 2019

Светлана Косарева 19:08  
Здравствуйе. Это 2-й раздел.  
К каждой части - 10 вопросов, если часть не больше 1 страницы, можно составить 8 вопросов.  
Вопросы верно-неверно НЕ должны составлять большинство.  
Окончание работы над вторым разделом - 31 марта.

The USA.docx  
33 KB

Важные сообщения  
Проект 2 курс