

УДК 316.42.35

САМОПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ РЕГУЛИРОВАНИЯ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

А. И. Стеценко, Е. Ю. Литинская, А. А. Стеценко

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 16 декабря 2011 г.

Аннотация: *предлагается модель гибкой (подвижной) матрицы для соотнесения, измерения и контроля развития обстоятельств и участников единого вузовского образовательного комплекса, в его конкретном преломлении в сфере студенческой самоподготовки. Используются данные авторских социологических исследований проблемы самоподготовки.*

Ключевые слова: *качество образования, самоподготовка, отношение студентов к самоподготовке.*

Abstract: *offered model of flexible matrix for compare, measure and control of development of circumstances and participants of whole university educational complex, in it's concrete refraction in sphere of student self-education. Used information from author sociology research of problems of self-education.*

Key words: *quality of education, self-education, relation students to self-education.*

Организация самоподготовки студентов в современном вузе представляет собой актуальную социальную проблему, связанную с развитием самостоятельности будущих специалистов, преодолением барьеров между устаревшими нормами обучения в вузе и современными подходами, обусловленными необходимостью чуткого реагирования системы контроля и регулирования образования на возникающие ситуации. Одним из продуктивных способов анализа проблемы представляется матричный подход с применением гибкой матрицы, в которой в зависимости от потребности меняются: предметное содержание и набор показателей качества самоподготовки студентов; структура факторов, определяющих состояние самоподготовки; напряженность связей между элементами и участниками образовательного процесса и др. (таблица). Структура матрицы отражает контролируемую и сменяемую при исследовании совокупность структурных единиц и факторов, в данном случае самоподготовки. Набор элементов, а также шкалы вопросника, математический аппарат для определения зависимостей между элементами позволяют фиксировать отношение студентов к самоподготовке и наметить пути оптимизации этого процесса. Контроль изменений отношения студентов к самоподготовке на факультетах и в вузе в целом (в динамике) осуществляется

на основе целенаправленного социологического исследования характеристик самоподготовки. В единой структуре матрицы подконтрольными (и регулируемые) становятся групповые параметры отношения. Они не только фиксируются социологами, но и могут быть включены в систему действий кафедр, деканата, ректората.

Т а б л и ц а

Модель гибкой матрицы в сфере студенческой самоподготовки

1. Мера личного вклада в самоподготовку (воля, способности, активность, здоровье и др.); действия (активность) студентов и преподавателей по организации самоподготовки и контролю и др.	5. Состояние материально-технической базы для самоподготовки (литература, компьютеры, программы, помещения и др.)
2. Характер ценностных ориентаций студента в сфере обучения; характер ценностных ориентаций в работе педагогов	6. Роль, действия профессорско-преподавательского состава по обеспечению самоподготовки студентов, коммуникации
3. Поколенческий опыт, отношение к воспроизводству традиций	7. Помощь учебно-вспомогательного персонала
4. Самоорганизация	8. Политика качества, управление самоподготовкой

© Стеценко А. И., Литинская Е. Ю., Стеценко А. А., 2012

Отношение студентов к самоподготовке подобно призме преломляет типично личностные и общие социальные причины, смысл их нахождения в вузе, в соответствии с которым выстроены образ жизни, степень сознательного стремления к формированию основных компонентов своей компетентности, восприятие студентами соотношения специальной и мировоззренческой подготовки, степень взыскательности и требовательности педагогов к своим подопечным, уровень административного контроля учебной деятельности и др. Процесс самоподготовки студентов к занятиям представляет собой своеобразную подвижную систему взаимодействия личностного вклада (включенность личности в жизнь общества по Т. Парсонсу, А. Н. Леонтьеву, И. С. Кону и др.) и других факторов, составляющих образовательную среду самостоятельной учебной деятельности студента.

Действия преподавателей по обеспечению самоподготовки студентов предполагают не только организацию процесса самоподготовки, контроля, но и формирование ценностного отношения студентов к обучению как единства эмоционально-оценочного, статусно-иерархического, смыслового и поведенческого аспектов. Система оценок знаний, порождающих наивысшие чувства и переживания, должна быть гибкой (вместо четырехбалльной лучше работает стобалльная шкала, где на соответствующих уровнях вводятся критерии повышения или понижения оценки), поддерживать статусную иерархию в отношениях (педагог – студенты), смещая роли участников и полномочия. Единство указанных аспектов позволяет постоянно раскрывать перед студентами конкретного факультета сложившийся смысл изучаемого, связывая получаемые студентами знания с конкретными общекультурными и профессиональными компетенциями, контролировать способы и характер самоподготовки. Подвижность матрицы деятельности (она в целом охватывает всю систему жизнедеятельности студента) сопрягается со смыслом понятия «динамической сети взаимосвязанных педагогических событий» [1, с. 151]. О подвижности этого сегмента общей «гибкой» матрицы взаимодействия участников – факторов образовательного процесса можно судить по динамике внимания преподавателей и администрации вуза к процессу воспитания, по самоопределению сторон в данном процессе. Как показывает практика, в студенческом сознании взаимодействие с педагогами отражается слабо. В этом – одна из причин недооценки самоподготовки.

В ходе мониторинга проблем качества образования в Воронежском государственном универси-

тете (Управление качеством образования, лаборатория социологических исследований) выяснилось, что постоянной проблемой взаимодействия участников остается отношение студентов к самоподготовке [2]. Роль преподавателей в освоении молодежью науки «быть студентом» отражена в данных: 2009 г. – их участие признали 13,8 % студентов (стратифицированная выборка 2348 чел.); 2010 г. – 13,0 % (из 2023 чел.); 2011 г. – 16,3 % (из 1918 чел.). Динамика участия преподавателей в решении проблем студенческой жизни, в том числе адаптации в вузе, налицо.

В свете необходимости повышения самостоятельности будущих специалистов вопрос их самоподготовки приобретает особую значимость. Считаем важным то обстоятельство, что педагогам (по разным причинам) не удается занять в сознании студентов подобающее место организаторов самостоятельной работы. Имеются «разрывы» в образовательно-воспитательном пространстве уровня группы, факультета, вуза. В 2011 г. доли ответивших на пункт вопроса о помощи педагогов в организации самостоятельной работы («о помощи говорить не приходится, с возникающими проблемами справляюсь сам») распределились следующим образом: геологический факультет – 11,6 %; исторический – 21,7 %; компьютерных наук – 26,3 %; математический – 11,7 %; международных отношений – 22,0 %; прикладной математики и механики – 16,0 %; романо-германской филологии – 20,8 %; фармацевтический – 10,3 %; философско-психологический – 10,0 %; экономический – 24,2 %; юридический – 7,8 % [2]. Степень самостоятельности студентов явно мала. В целом по ВГУ ответы составили 16,7 %. В соответствии с зависимостью обучения от сложности изучаемого материала, его умножения и трудностей составления учебных программ можно предположить сохранение низкого уровня навыков студентов в самоподготовке в течение нескольких лет. Каковы факторы такого положения? С одной стороны, реальна беспомощность части студентов, не привыкших самостоятельно добывать знания еще в средней школе. Возможно, что на некоторых этапах образования в вузе и в школе молодые люди оказываются в одиночестве перед лицом трудностей, без наставников. Интересно, что в среднем по ВГУ в 2010 г. 17,3 % студентов выбрали пункт вопроса «справляюсь сам». В 2011 г. таких студентов оказалось 16,3 %. Проблема не ослабевает.

У воронежских студентов в целом имеется потенциал познавательной активности, направленной на всестороннее изучение и преодоление проблем, вызывающих сильные чувства: 1) алкоголизации, наркотизации и табакокуре-

ния (59,5 % опрошенных); 2) положение России в мире (43,0 %), экономические проблемы (40,3 %); 3) рост преступности (39,8 %) [3, с. 69]. Такой потенциал социальных чувств (и соответственно стимулов к познанию) означает, что нет тотального стремления к активному познанию социальных проблем. Но есть возможность искать формы и методы направления к реализации потенциала. К сожалению, низкий статус самоподготовки в сознании студентов касается всех типов учебных дисциплин [2, 2011 г.]. Взаимодействие сторон в самоподготовке не проявляется в воспитательном пространстве [1, с. 153]. В ходе мониторинга качества образования постоянно подтверждаются факты слабого участия педагогов в образовательной социализации студентов, что разрывает единство образования и воспитания. В 2009 г. отметили участие преподавателей первокурсники – 8,9 % опрошенных; второкурсники – 15,1 %; третьекурсники – 11,8 %; студенты 4-х курсов – 19,1 % опрошенных [2]. Обнаружилась неприятная закономерность: на первом курсе, когда студентам нужна реальная помощь в социальной адаптации и к городским условиям (приезжие), и к вузу, участие педагогов в процессе включения молодежи в социальные сети оказывается минимальным. Совершенно не выстроен институт кураторства, так как многолетние опросы не подтверждают участия кураторов в процессе привыкания студентов к жизни в вузе. Другими словами, в воспитательном пространстве тоже обнаруживаются «разрывы», и они не дают возможности реализовать личностное влияние преподавателей на активизацию самоподготовки студентов.

На пути студентов к самосовершенствованию в профессиональной сфере стоят разнообразные преграды как объективного, так и субъективного плана. В структуре матрицы взаимодействия участников (см. табл.) находится фактор обеспечения обучения научно-методической литературой. Ее дефицит мешает нормальной работе над учебным материалом. Этот фактор динамичен в зависимости от курса и факультета. На первом курсе на него указали 16,4 % опрошенных студентов, на втором – 28,2 %; на третьем – 36,2 %; на четвертом курсе – 38,6 % опрошенных [2, 2011 г.]. От курса к курсу растет понимание значимости литературы. По мере хода вузовского этапа социализации студентов наблюдается нарастание требований студентов к оснащению обучения литературой, оборудованием.

Рост профессионализма стимулирует возвысительное отношение студентов к качественному и количественному соответствию обеспечения процесса учебно-методическими средствами пот-

ребностям обучающихся. Видимо, и финансы на литературу можно распределять сообразно потребностям, изменяющимся от курса к курсу (потребности растут). Исследование показывает, что факультетский уровень анализа факторов, мешающих оптимизации самостоятельной работы, помогает конкретнее определить дефицит учебно-методической литературы, чем общеуниверситетский уровень. Наибольший дефицит литературы приходится на журналистов (47,6 %), экономистов (45,1 %), студентов философско-психологического факультета (43,5 %), географов (40,0 %). Каждый случай имеет свои конкретные причины таких оценок. В ходе мониторинга отношения студентов к проблемам качества образования им задавался вопрос о факторах, мешающих качественной самоподготовке, в том числе о таком факторе, как нехватка навыков самостоятельной работы. В наибольшей мере таких навыков в 2009 г. не хватало студентам физического факультета (32,3 %), химического факультета (28,7 %), философско-психологического факультета (21,4 %). Истоки дефицита знания технологий самостоятельной работы следует искать в школьном периоде. Если отсутствие таких навыков на физическом факультете может быть объяснимо спецификой набора студентов (например, общим слабым уровнем знаний и умений в гуманитарной сфере), то на химическом факультете самостоятельная работа во многом связана с использованием студентами, прошедшими достаточно серьезный профессиональный отбор, специального оборудования, сложных технологий, реактивов. Немалый вклад в отношении студентов к самоподготовке делает такой фактор, как непонимание студентами изучаемого материала. На физическом факультете таких студентов набралось 32,3 %; на математическом – 30,1 % [2, 2011 г.]. Речь идет о соотношении сложности и количества знаний и, конечно, о пробелах в школьной системе обучения. Очевидна связь восприятия учебных предметов со степенью самостоятельности студентов.

Студентам философско-психологического, фармацевтического, химического и физического факультетов мешает в организации самоподготовки слабая воля («неумение заставить себя заниматься»). В меньшей мере жалуются на слабую волю студенты юридического факультета. Вроде бы исключительно социально-психологический феномен личностного уровня, слабости оказывается фактором, в наибольшей степени препятствующим самосовершенствованию студентов в профессиональном плане. Слабости, ощущение перегруженности занятиями дают основание студентам говорить о том, что преподаватели

много задают на дом. В основе такого убеждения как раз и лежит нежелание заниматься, осваивать большие объемы знаний, с чем нужно разбираться конкретно.

Образовательная политика и внутривузовское управление, включенные в интегративную матрицу, предполагают обновление Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования, уточнение параметров компетентностного подхода. Это уточнение, несмотря на определенную политику в сфере качества, во многом определяется фактом существования важного противоречия. Оно складывается между объективным возрастанием требований к уровню интеллектуального и нравственного развития специалиста с высшим образованием к его социальной и профессиональной активности в системе отношений в современном мире, с одной стороны, [4, с. 3] и субъективным восприятием студентами своего кредо в вузе, места в системе социальных отношений, форм активности, цены интеллектуальных и нравственных затрат и усилий на пути к цели – с другой. Регулирование данного противоречия, усиление меры ответственности обучающихся за качество совместной с высшей школой «продукции» (потенциала специалистов-выпускников) возможно лишь путем создания условий для получения образования, обстоятельного развития педагогических технологий и усиления требовательности к студентам. Еще не исчерпаны ресурсы административного воздействия на студентов с целью мобилизации их познавательной активности в самоподготовке.

Возможность управления качеством образовательных услуг, самоподготовкой студентов заложена в реализации требований Международного стандарта ИСО 9001:2000 Системы менеджмента качества [5]. Организация стандартизации образования призвана обеспечить уверенность в том, что продукция и/или услуга, которая не соответствует требованиям, находится под управлением, обеспечивающим предотвращение ее непреднамеренного использования или поставки. Такая уверенность появляется при следующих условиях: во-первых, при постоянном контроле уровня удовлетворенности заказчиков качеством «продукции» высшей школы (на основе социологических исследований экспертного опроса); во-вторых, на базе ясности механизма действия факторов удовлетворенности/неудовлетворенности пользователей услуг условиями, обеспечивающими тот или иной уровень исполнения желаний заказчика образовательных услуг; в-третьих, при наличии конкретизации условий, соответствующих требованиям к качеству образования; в-четвертых, в

состоянии уверенности в том, что продукция соответствует требованиям. Однако полная уверенность в соответствии заказа и результата может появиться лишь спустя годы, после анализа практической деятельности специалиста. Поэтому, в-пятых, уверенность в непреднамеренном использовании продукции (состояния образованности личности) возникает лишь в ситуации ее практической применимости в *соответствии с профилем подготовки*, что в настоящее время редко случается.

Указанные выше «разрывы» в образовательном пространстве можно считать своего рода секретом для управления несоответствиями в системе удовлетворения образовательных потребностей студенчества (именно оно в основном является заказчиком образовательных услуг). Существуют следующие особенности, изменяющие условия деятельности:

1) под воздействием повседневности изменяются свойства объекта (что-то меняется осознанно, а что-то – нет, что-то – при помощи воли, а что-то – произвольно); это относится к изменениям отношения студентов к самоподготовке;

2) сознательное участие студентов в процедуре производства состояния своей образованности (активность участия), т.е. «продукции»;

3) отделение того, что студенты осваивают самостоятельно и творчески продуцируют, а что воспринимают со слов педагога или коллег как образцы;

4) типичность признаков объекта (студенчества).

В первом случае вузовская система управления (прежде всего, качеством образования) всякий раз сталкивается с новым набором студентов и новой динамикой проблем. Подвижность объекта требует динамики исследовательской матрицы при сохранении ее познавательных возможностей социологического инструментария. При подготовке инструментария не всегда удается сгладить противоречие между преемственностью и инновациями. Помимо этого, в условиях изменения структур и процесса образования складывается состояние постоянного эксперимента, где часто отсутствует контрольная группа, и невозможна идентификация изменений. Во втором случае проявляется феномен неотделимости свойств продукции (личности) как результата личного учебного старания, участия от результата внешних усилий (педагога, администратора). Это лишает управленца возможности признать продукцию (состояние образованности, владение навыками самоподготовки) исключительно результатом своей деятельности и мешает нести подобающую ответственность за

низкое качество этой продукции. Результат процесса образования в форме специалиста (бакалавра, магистра) не является результатом лишь одной из сторон (участников). Третий и четвертый случаи дают возможность познать типичные свойства и предусмотреть определенные управленческие шаги, корректирующие несоответствия в подготовке и самоподготовке студентов как на уровне кафедр, деканатов, так и на уровне вуза в целом.

Согласно требованиям системы менеджмента качества, организация (в данном случае вуз) «должна обеспечить идентификацию, регистрацию и анализ характера и величины выявленных несоответствий» [5, с. 23] качества продукции и заявленных в требованиях свойств. Включенность студенчества как объекта управления (и соответственно как продукции) в технологический процесс производства качества будущего специалиста делает ответственность учебного заведения неполной, несколько условной и отложенной на срок, когда специалист убедится в полноценности или дефиците знаний, навыков и умений. Для возникновения и фиксирования такой ответственности необходимо соотнести степень достигнутых результатов в профессиональной деятельности (карьерный уровень, приобретенный статус, оценка общественности) и состояние образованности в момент окончания вуза. К сожалению, такая работа с выпускниками только организуется. Здесь явно не хватает идентичности инструментов измерения уровней доказанной человеком профессиональной пригодности и уровня образованности. С другой стороны, идентификации в ходе мониторинга качества образования подлежит отношение (выражение мнения, самооценка) непосредственно заинтересованных лиц, прежде всего студентов, к основным проблемам оказания образовательных услуг.

Поиск несоответствий системы образования и ее продукции – это главное в анализе самоподготовки студентов. Именно поэтому в процессе социологического мониторинга мы исследуем не просто уровень качества продукции, а *результат* взаимодействия множества факторов, в том числе самого студенчества, подвергаемый процедуре общественного контроля и коррекции. Клиент (студент) часто уклоняется от максимизации образовательных усилий, а ответственность за качество подготовки падает на вуз, на преподавателей. Это прямо относится к студенческой самоподготовке. Интересно, что при этом ценность, измеренная при самооценке самоподготовки естественников по гуманитарным предметам опережает ценность самоподготовки по спе-

циальным дисциплинам. Это видно по данным мониторинга [2].

Механизм регулирования студенческой самоподготовки в настоящее время определяется новыми требованиями Федерального государственного стандарта образования (ФГОС-3). Он дает новые возможности контроля отношения студентов к самоподготовке. Используя программу подготовки бакалавров-социологов, находим в общекультурных компетенциях новые ориентиры. Так, способность к использованию основных положений и методов гуманитарных и социально-экономических наук при решении профессиональных задач (ОК-9) связана с овладением методами саморегулирования, формированием силы воли средствами специальных гуманитарных знаний. Способность анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-10) неотделима от опыта, навыков использования мышления при анализе изменяющегося познавательного материала, с чем сталкиваются студенты во время самоподготовки. В качестве итога и собственно процесса самоподготовки к занятиям может рассматриваться такая профессиональная компетентность, как способность самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в различных областях социологии (и не только. – А. С.) решать их с помощью исследовательских методов, с использованием новейшего отечественного и зарубежного опыта и с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий (ПК-2). На самоподготовку нацелено также умение использовать социологические методы исследования для изучения актуальных социальных проблем, для идентификации потребностей и интересов социальных групп (ПК-5). Для более точного контроля овладения студентами компетенциями можно использовать перечень компетенций, трансформированный в систему индикаторов и показателей для составления вопросников.

В гибкой матрице взаимодействия субъектов образовательной деятельности особую роль играет состояние ориентаций студентов на ценности обучения, в том числе самоподготовку. Такие ориентации являются одновременно и продуктом деятельности, и целью движения. Весной 2008 г. социологической группой кафедры социологии и политологии ВГУ и СПГУ были опрошены 1172 студента 11 вузов Санкт-Петербурга и Воронежа. Анализ ориентационной системы, которую используют российские студенты в своей учебной деятельности, позволил выяснить, что для них на пути осуществления жизненных планов одним из существенных препятствий является *недостаток*

воли, настойчивости (29,9 %). Эти данные подтверждают ранее сделанные нами выводы о факторе воли в самоподготовке. В 2011 г. неумение заставить себя заниматься самоподготовкой было присуще 39,7 % опрошенных студентов ВГУ (выборка 1918 чел.), т.е. проблема волевого фактора в обучении обостряется.

Чем можно помочь студенту в преодолении недуга слабОВОЛИЯ? Это возможно сделать на основе сопоставления самоконтроля и самооффективности деятельности личности. Среди способностей различают такую способность личности, как самоконтроль. Самоконтроль участвует в мотивации действий, формировании установок и представляет собой логически связанный результат процесса развития. В данном процессе самоконтроль связан с понятием *самооффективности личности*. В социологии самооффективность рассматривается как восприятие человеком своей способности успешно действовать в той или иной ситуации [6, с. 888]. Без сомнения, при определенных обстоятельствах увеличение или уменьшение такой способности имеет накопительный характер. Наверное, личные оценки своей способности зависят от реальных результатов, успехов или неудач. Понятие «самооффективность» было разработано американским социологом А. Бандурой [7] в рамках социально-когнитивной теории личности. Точнее, поведение объясняется в терминах непрерывной реципрокной интерактивности, в которой личностные, ситуационные и поведенческие факторы взаимодействуют между собой как взаимозависимые детерминанты. В рамках этого подхода наиважнейшую роль играют символические, косвенные и саморегуляционные процессы. В течение периода интенсивного развития личности в ее жизни складываются ситуации, ослабляющие или усиливающие устремления. Социально-когнитивная теория основывается на принципе взаимного детерминизма поведения личностных факторов и окружения.

Убеждения относительно самооффективности зарождаются и укрепляются в процессе активной деятельности личности, направленной на решение задач, которые ставит перед ним ситуация. Концепция самооффективности тесно связана с концепциями «выученной беспомощности» М. Селигмана и локуса контроля Дж. Роттера. А. Бандура рассматривает самооффективность как важный когнитивный фактор, воздействующий на поведение человека и его результаты посредством когнитивных, мотивационных, аффективных, селективных и физиологических процессов. Высоко воспринимаемая самооффективность изменяет мышление, способствуя увеличению количества

самоодобряющих суждений. Она определяет также силу и устойчивость мотивации к деятельности, особенно в том случае, если индивид сталкивается с препятствиями на пути к цели.

В аффективной сфере самооффективность связана с уменьшением уровня тревоги и других негативных эмоций, возникающих при неудачах. Надо полагать, лень и безволие коренятся в способах переживания первых неудач, с которыми встречается ребенок в играх, отношениях со сверстниками, в обучении. Воспринимаемая самооффективность влияет на выбор той или иной стратегии действий (селективные процессы). Если такой выбор осуществляется с некомпетентной помощью взрослых, создается ситуация «привыкания» к неудаче. Самооффективность способствует тому, что возникающие проблемы воспринимаются человеком не как непреодолимые препятствия, а как вызов, дающий ему возможность проверить и подтвердить свои способности справляться с трудностями. Такая оценка ситуации вызывает возбуждение симпатического отдела вегетативной нервной системы, т.е. мобилизацию ресурсов организма и усиление положительных эмоций. Убеждения личности относительно самооффективности формируются под воздействием четырех факторов:

1. *Переживание собственных успехов в деятельности*, которое способствует укреплению веры в свои силы и соответственно более активному и энергичному поведению. Этот фактор развития самооффективности был учтен при разработке стратегии когнитивно-бихевиористской теории депрессивных расстройств, где он получил название «принцип малых шагов». На начальных стадиях лечения, когда основными проблемами пациента являются апатия и низкая самооценка, ему предлагаются не слишком сложные задачи, успешно решая которые, он становится все более уверенным в себе. В случае же постоянных неудач, пусть даже они обусловлены объективными факторами, человек может вообще разочароваться в своих способностях достигать желаемых целей и, следовательно, управлять результатами своего поведения. Подобное состояние, получившее название «выученная беспомощность» (М. Селигман), выражается в пассивности, апатии, депрессии, угнетении всех жизненных функций.

У студентов в достижении цели часто отсутствует воля (или полноценная цель?) и, как следствие устойчивого восприятия своих достижений в качестве неуспеха (или слабого успеха), отсутствие переживания успеха. Формируется уменьшение самооффективности.

2. *Пример других людей.* Наблюдение за тем, как действуют в сложных ситуациях окружающие, изменяет суждения наблюдателя о собственной самооэффективности. Если в результате наблюдения обнаруживается, что большие усилия, приложенные для достижения цели, оказались напрасными, восприятие самооэффективности уменьшается. Это относится к ситуации со студентами, которые приложили большие усилия для поступления (сдаче ЕГЭ), но в результате оказалось, что ценность пребывания в вузе меньше, чем эти усилия. К данной группе переживаний относится состояние осознания ошибки выбора места учебы.

Чем больше сходства между индивидом, успешно решающим какую-либо задачу, и наблюдателем, тем сильнее у этого наблюдателя чувство самооэффективности [6, с. 888]. Это сходство фиксируется наблюдателем, в том числе через ощущение «сообщества равных». На деле многое зависит от формирования состава студенческих групп. Если расхождения между уровнями развития «наблюдаемых» и «наблюдателей» большие, то самооэффективность в группе будет снижаться. Однако в том случае, когда сходство невелико или вообще отсутствует, самооэффективность может существенно снизиться. Это положение А. Бандуры находит частичное подтверждение, благодаря исследованиям процессов социального сравнения. Если в качестве объектов сравнения выступают выдающиеся люди, успешно решающие какие-либо серьезные проблемы, это может оказать негативное влияние на самооценку наблюдателя (Ш. Тэйлор, Дж. Вуд). Напрашивается вывод: студентам нельзя предлагать в качестве мобилизующих образцов учебного процесса слишком успешные и «большие» объекты.

3. *Социальное убеждение.* Когда значимые для индивида люди высоко оценивают его способности, уверяют в том, что ему по силам преодолеть трудности, восприятие самооэффективности усиливается. При изучении больших массивов данных качества образования мы столкнулись, однако, с дефицитом социально значимых для студентов образов в их окружении.

4. *Переживание эмоциональных и физиологических состояний, связанных с осуществлением каких-либо действий.* Если человек при решении задачи испытывает высокий уровень тревоги и внутреннего напряжения, он может прийти к выводу о том, что не способен достичь цели. Если же он испытывает приятное возбуждение, положительные эмоции, это усиливает его уверенность в себе. В связи с этим следует

отметить, что восприятие самооэффективности зависит не столько от реальных характеристик физиологических процессов (тревога и сильные положительные эмоции обладают сходными физиологическими характеристиками), сколько от собственной оценки этих состояний участником деятельности.

Итак, в свете рассмотренной трактовки самооэффективности можно по-новому взглянуть на проблему психологической подготовки студентов к испытаниям их знаний (тестам, сессионным экзаменам и зачетам, контрольным работам) и процесса формирования волевых качеств. Матрица взаимодействия компонентов-факторов в организации самоподготовки студентов университета, даже в усеченном виде, представляет собой модель смысловых взаимопроникающих и взаимосвязанных «ячеек» деятельности, их свойств, на основе которой можно воссоздать взаимодействие условий, определяющих состояние самооэффективности типичных представителей студенчества. Результат взаимодействия участников и условий самоподготовки, полученный с применением социологической «гибкой» матрицы, отражает не только вузовские условия, но и последствия психолого-педагогически неправильного решения проблем самооэффективности молодежи в довузовский период.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Резниченко М. Г.* Проектирование воспитательного пространства в практике высшей школы / М. Г. Резниченко // Высшее образование в России. – 2009. – № 8.
2. Архив лаборатории социологических исследований кафедры социологии и политологии исторического факультета Воронежского государственного университета.
3. Патриотический процесс в регионе (по итогам социологического исследования) / А. И. Стеценко [и др.]. – Воронеж : Истоки, 2010.
4. *Селезнёва Н. А.* Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнёва // Высшее образование в России. – 2009. – № 8.
5. Document ISO/TC 176SC 2/N 434 22 February 1999 / ISO/CD2 9001:2000 Системы менеджмента качества – Требования / пер. В. А. Качалова. – М. : Минобрнауки, 1999.
6. Новейший социологический словарь / сост. А. А. Грицанов [и др.]. – Минск : Книжный дом, 2010.
7. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d4442/>

Воронежский государственный университет

*Стеценко А. И., кандидат исторических наук,
преподаватель кафедры социологии и политологии
исторического факультета*

E-mail: stetsenko_a@list.ru

*Литинская Е. Ю., преподаватель кафедры
социологии и политологии*

E-mail: soc@hist.vsu.ru

*Воронежский индустриально-педагогический
колледж*

Стеценко А. А., преподаватель

E-mail: stetsenko_a@list.ru

Voronezh State University

*Stetsenko A. I., Candidate of Historical Science,
Head of Laboratory of Social Research of the Department
of Sociology and Politology, Faculty of History*

E-mail: stetsenko_a@list.ru

*Litinskaya E. Yu., Lecturer of Sociology and Political
Science Department*

E-mail: soc@hist.vsu.ru

Voronezh State College of Industry and the Humanities

Stetsenko A. A., Lecturer

E-mail: stetsenko_a@list.ru