ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ЧЕРНЫХ НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

5.8.7 Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Доктор педагогических наук, профессор
Осипова Светлана Ивановна

Красноярск – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 19

1.1 Сущность и содержание понятия «компетентность самоменеджмента» 19

1.2 Диагностический аппарат исследования сформированности компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза 56

1.3 Педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза 80

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ 107

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 110

2.1 Организация опытно-экспериментального этапа работы по развитию компетентности самоменеджмента будущего инженера 111

2.2 Формирующий эксперимент по реализации педагогических условий . 131

2.3 Анализ результатов проведения опытно-экспериментальной работы развития компетентности самоменеджмента будущего инженера 144

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 163

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 165

Приложение 1 194

Приложение 2 198

Приложение 3 202

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования:

Повышение уровня развития инженерного образования является стратегически важной задачей государства, так как качество подготовки инженерных кадров напрямую коррелирует с уровнем развития страны и ее конкурентоспособностью.

Сегодня все чаще работодатель предъявляет требования не только к профессиональной подготовке выпускника, но и к надпрофессиональным навыкам, «универсальным компетенциям». Проблема эффективного развития навыков умения управлять собой, рационального планирования, разумного распределения ресурсов для достижения поставленных целей, самообразования и, в целом, проявления самостоятельности в личном и профессиональном развитии становится все более актуальной. Данный процесс, основанный на развитии и реализации навыков самоуправления, известен как «самоменеджмент».

За последнее десятилетие система высшего образования подверглась ряду изменений: переход на многоуровневую систему образования, появление новых форм обучения, применение современных информационных и интернет-технологий, внедрение новых ФГОС и профессиональных стандартов. Новая образовательная парадигма носит личностно-ориентированных характер, согласно которой образовательный процесс непосредственно направлен на обучающегося, выступающего субъектом процесса, а само обучение, в свою очередь, направлено на развитие, формирование творческой индивидуальности и приобретение им общеобразовательных и профессиональных компетенций. Идеи современного образования ориентированы на разностороннее и комплексное развитие личности будущего профессионала, рост его познавательной деятельности, обучающийся выступает как субъект образовательного процесса, как субъект познания.

Это нашло свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++), в котором универсальные компетенции отражают ожидания современного общества соответствующего уровня и потенциальной готовности выпускника к

самореализации и саморазвитию: УК-6 - способность к самоорганизации и самообразованию, что предполагает умения обучающегося управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни с применением для этого необходимых методик и техник; УК-2 - способен определять задачи в рамках заданной цели и находить приемлемые способы и методы их выполнения, ресурсы, возможности, опираясь и согласовывая с актуальными законами и нормами; УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде ориентируют образовательный процесс на формирование у обучающихся умений управлять своим временем, создавать и реализовывать эффективную траекторию саморазвития в течение всей жизни.

Образование сегодня призвано обеспечить развитие человека и профессионала нового типа, компетентного, функционально грамотного, ориентирующегося в современных технологиях и информационных потоках, открытого новому, готового к постоянному обучению и саморазвитию, гибкой перестройке имеющихся у него знаний и способов деятельности, творческого и открытого к инновациям.

Резюмируя сказанное, можно отметить актуальность и своевременность развития у обучающегося умений, навыков грамотного распределения, планирования, использования личностью своих ресурсов (способность к коммуникации, время, средства, и др.), специально разработанных технологий для успешного достижения целей во всех сферах жизнедеятельности индивида, что в совокупности своей и представляет собой компетентность самоменеджмента.

Изучение **степени разработанности проблемы** показали, что в психолого-педагогических исследованиях предложены идеи и теоретические подходы, определяющие предпосылки научной работы.

Общие позиции компетентностного подхода и его значимость для повышения качества высшего образования представлены в трудах В.И. Байденко, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, С.И. Осиповой, О.Г. Смолянинова, А.В. Хуторского и др. Опираясь на работы вышеуказанных ученых в данном

исследовании компетентность самоменеджмента будущего инженера определена как один из результатов образования. Значимыми для данного исследования являются идеи личностно-ориентированного подхода, актуализирующие самореализацию личности обучающихся, представленные в работах Е.В.Бондаревской, Э.Ф. Зеера, С.И. Осиповой, И.С. Якиманской и др.

Развитие компетентности самоменеджмента, как деятельностной характеристики субъекта возможно на основе использования инновационных педагогических технологий, конкретно, применения методов активного обучения в образовательном процессе вуза, теоретические основания которых рассмотрены в трудах А.А. Вербицкого, М.Е. Гурьева, Ю.Н. Емельянова, З.У. Колокольниковой, А.Н. Панфиловой, В.Г. Селевко, В.А. Ситарова, А.М. Смолкина и др.

В научно-педагогическом сообществе наряду с профессиональными компетенциями широко обсуждается проблема развития умений и навыков самоуправления, саморазвития, самоорганизации, самопроектирования студента в образовательном процессе вуза, отраженные в работах В.А. Дегтерева, И.И.Исаченко, М.М. Книсариной, Е.В. Лопановой, С.А. Косаревой, М.А.Пахмутовой, Н.В. Савиной, Е.Н. Сепиашвили, В.А. Спивака, Т.М. Чурековой и др., что актуализировало проблему диссертационного исследования.

Общее представление самоменеджмента, включая тайм-менеджмент, представлено в исследованиях В.И. Андреева, Г.А. Архангельского, А. Бишоф, А.Н. Бузни, М. Вудкока и Д. Френсиса, К.И. Варламова, А.К. Гастева, П. Друкера, Л. Зайверта, Д. Карнеги, Дж. Моргенстерна, В.А. Спивака, А.Т. Хроленко, и других отечественных и зарубежных ученых. В работах Г.А. Архангельского, А.Н. Бузни, А.А. Китаева, С. Кови, Б. Трейси и др. – рассматриваются инструменты развития личной эффективности индивида, что послужило основанием для формирования пула практических заданий, направленных на развитие исследуемого феномена.

Анализ диссертационных исследований по ключевому слову «самоменеджмент» показал, что за последние 20 лет изучению данного феномена было посвящено 297 диссертационных работ, однако при уточнении категории – поиск по направлениям педагогических исследований – 89, из них не более пяти

направлено на формирование и развитие умений и навыков самоменеджмента студента вуза. В основном, самоменеджмент рассматривается в аспекте развития и роста педагогического состава, улучшения управленческих взглядов системы образования: педагогический самоменеджмент представлен в исследованиях Е.Н.Агранович, М.В. Гамзаевой, А.А. Симоновой, С.Д. Якушевой; определение педагогического тайм-менеджмента как способа развития самоорганизации студента вуза раскрывается в работах Ч.И. Низамовой, М.А. Реуновой; ряд авторов понимают самоменеджмент как процесс развития самоорганизации студента (С.А. Косарева, В.И. Сперанский, А.В. Бугославская, Н.А. Кещян и др.).

Представленный выше анализ степени разработанности проблемы показал, что разные аспекты данной проблемы в силу ее значимости активно обсуждается рядом авторитетных ученых, работы которых послужили теоретико-методологической основой продолжения их исследования в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и профессиональных стандартов подготовки инженерных кадров.

При рассмотрении проблемы развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в процессе его профессиональной подготовки считаем целесообразным учесть то, что в настоящее время особую значимость приобретает проблема развития функциональной грамотности, понимаемой как способность обучающегося применять приобретаемые в течение жизни навыки и умения в рамках решения широкого круга жизненных задач в различных сферах его жизнедеятельности (М. Б. Бершадская, Ю.Б. Дроботенко, Г.С. Ковалева, Н.И.Колачев, Н.А. Назарова, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.). В представленном исследовании компетентность самоменеджмента рассматривается как универсальная ключевая компетентность, основанная на сформированной функциональной грамотности, которая в последующем способствует успешности в образовательной, личной и профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что многие аспекты самоменеджмента были рассмотрены в исследованиях ученых, развитие способности и готовности к самоорганизации и компетентности самоменеджмента, как отдельной проблемы для студентов, нами

не обнаружено. Поэтому мы выделяем дефицит научных знаний в этом направлении и формулируем объективно существующие **противоречия** между:

– заказом государства и запросом современного общества на компетентных, способных к успешной профессиональной деятельности, основанных на развитии самоуправления, самоорганизации и саморазвития выпускников и незначительной ориентированностью существующей системы образования к развитию компетентности самоменеджмента;

– потенциалом образовательного процесса вуза для развития компетентности самоменеджмента будущего инженера и недостаточной разработанностью педагогических условий использования этого потенциала;

– осознанием будущим инженером значимости овладения навыками самоменеджмента, как важной составляющей построения успешной профессиональной деятельности, потребностью в умении управлять собой и своей жизнью для достижения личных и профессиональных успехов и недостаточной сформированностью компетентности самоменеджмента у обучающихся вуза.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования** в форме научной задачи, заключающейся в теоретическом обосновании, разработке и реализации педагогических условий для результативного развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза.

Выбор темы исследования обусловлен недостаточной теоретической проработкой и актуальностью проблемы в образовательной практике: «**Развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза**».

Ведущая **идея** исследования, опирающаяся на методологию системного, компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, определяющая сущностные изменения в традиционной педагогической системе, в ее содержательном и процессуально-деятельностном компонентах заключается в развитии компетентности самоменеджмента в условиях реализации технологии поэтапного развития, обеспечивающей переход от уровня развития

функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий.

Объект исследования: образовательный процесс подготовки будущего инженера.

Предмет исследования: педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

Цель исследования: определить и разработать педагогические условия развития компетентности самоменеджмента, подтвердить их результативность в опытно-экспериментальной работе посредством диагностики уровня развития компетентности самоменеджмента при реализации этих педагогических условий.

Гипотеза исследования:

Развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза будет результативным, если:

на теоретическом уровне выявлена сущность и содержание компетентности самоменеджмента будущего инженера; разработаны критерии и охарактеризованы уровни развития компетентности самоменеджмента в образовательном процессе вуза; выявлены и обоснованы педагогические условия исследуемой компетентности;

на практическом уровне разработаны и реализованы педагогические условия развития самоменеджмента будущих инженеров: 1) реализация личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза; 2) обогащение содержания образования специальным модулем, направленным на осмысление обучающимися знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством применения техник самоменеджмента; 3) организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующих деятельностный и

рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Осуществлена оценка результативности этого процесса.

С учетом поставленных цели, объекта и предмета исследования нами определяются **задачи исследования**, способствующие достижению поставленной цели:

1. выявить сущность и содержание компетентности самоменеджмента будущего инженера через представление сущности функциональной грамотности как основы компетентности самоменеджмента;

2. определить структуру компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза;

3. разработать критерии развития самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза;

4. охарактеризовать уровни развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза;

5. разработать диагностический комплекс оценки уровня развития компетентности самоменеджмента;

6. обосновать, разработать и реализовать педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров;

7. оценить результативность реализации педагогических условий развития самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

Методологическая база исследования представлена в виде:

На теоретическом уровне:

- *системного подхода*, с позиции которого развитие компетентности самоменеджмента раскрывается через систему педагогических условий реализации, состоящих из совокупности взаимосвязанных между собой элементов (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина);

- *компетентностного подхода*, представляющего содержательную базу для формулировки цели и результата обучения студентов, так как исследуемая компетентность рассматривается в качестве результата образовательной

деятельности, осуществляемого в образовательной среде и самим обучающимся. Такой подход способствует выявлению целей образования, организации образовательного процесса, содержания обучения, оценки эффективности педагогических условий развития компетентности самоменеджмента у будущих инженеров (В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

На практическом уровне:

- *деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), согласно которому развитие человека осуществляется только в процессе деятельности, определивший приоритетность процессуальных педагогических технологий и развития исследуемого феномена в процессе активной деятельности обучающихся, характеризующий включенность будущих инженеров в проектную деятельность.

- *личностно-ориентированного подхода,* способствующего раскрытию позиции личности обучающегося в качестве субъекта деятельности, способного реализовать свои возможности, включаться в образовательный процесс по освоению содержания самоорганизации самоуправления при выполнении предлагаемых проектных задач, эффективно взаимодействуя с другими субъектами, конструктивно выстраивая и планируя свою деятельность и работу команды посредством основ самоменеджмента. Этот подход основан на создании специальных педагогических условий, способствующих развитию компетентности самоменеджмента на различных уровнях, учитывая индивидуальность обучающегося и принимая во внимание его позицию активного субъекта образовательного процесса (Е.В. Бондаревская, С.И. Осипова, В.В. Сериков, И.С.Якиманская и др.).

В сочетании данные подходы формируют целостный взгляд на процесс развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза, начиная от изучения и представления понятийного аппарата (компетентностный подход, системный подход), завершая апробацией поэтапной технологией развития исследуемого феномена (деятельностный подход, личностно-ориентированный подход).

Теоретическая база исследования представлена:

- исследованиями, раскрывающими принципы развития личности в процессе выполняемой им деятельности, взаимодействия с окружающим миром, основываясь на психолого-педагогические теории (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, и др.);
- основными теоретическими положениями о состоянии и проблемах инженерно-технического образования (Н.В. Гафурова, С.И. Осипова, Г.И.Шабанов и другие);
- научными трудами, послужившими базой для раскрытия содержания дефиниций «компетенция» и «компетентность» (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А.Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.);
- труды, раскрывающие содержание менеджмента (П. Друкер, С. Роббинс, А.Файоль, Р.А. Тьетар, А.И. Орлов);
- теоретические обзоры, раскрывающие понятие самоменеджмент, самоорганизацию в образовательной среде (М. Вудкок, В.А. Дегтерев, А.А. Китаев, И.А. Ларионова, Т.В. Майданова, Е.А. Ноздренко, А.А. Симонова, Д. Френсис и др.);
- теории, рассматривающие инструменты развития личной эффективности индивида (Г.А. Архангельский, А.Н. Бузни, А.А. Китаев, С. Кови, Б. Трейси и др.).

В процессе разрешения поставленных задач был применен комплекс **научно-исследовательских методов**, соответствующий требованиям научного подхода в области педагогики:

- *теоретические методы:* теоретический анализ научной, психолого-педагогической и справочно-энциклопедической литературы по теме исследования; анализ и диагностика образовательных стандартов (ФГОС ВО 3++), контент-анализ, построение гипотез, изучение и систематизация педагогического опыта, обобщение полученных данных;
- *эмпирические методы:* наблюдение, опрос, тестирование, педагогический эксперимент, анализ и описание результатов деятельности участников

экспериментального и образовательного процесса, представление полученного педагогического опыта;

- *статистические методы:* сравнение выборок, подтверждение достоверности полученных в ходе диагностики и эксперимента данных за счет использования статистического критерия - φ*(критерий Фишера) и G-критерия знаков.

Научная новизна исследования:

- *конкретизировано* понятие компетентности самоменеджмента посредством выделения структуры и компонентов исследуемой дефиниции;

- *установлена* связь между функциональной грамотностью обучающегося и компетентностью самоменеджмента, состоящая в том, что функциональная грамотность определяет **уровень и основу** для развития исследуемой компетентности.

- *предложена* идея возможности развития компетентности самоменеджмента на основе использования функциональной грамотности как базиса этой компетентности;

- *предложена* технология поэтапного (ориентирующий, приобщающий, закрепляющий, рефлексивный этапы) развития компетентности самоменеджмента, обеспечивающая переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий;

- *обоснованы* педагогические условия развития компетентности самоменеджмента в образовательном процессе вуза:

1) актуализация субъектной позиции обучающегося при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;

2) обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий

профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента;

3) организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что углублены научные знания по развитию компетентностного подхода посредством изучения процесса развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров за счет того, что:

- *расширен* понятийно-категориальный аппарат методологии и технологии профессионального образования за счет конкретизации структуры компетентности самоменеджмента на основе сформированной функциональной грамотности как ее базиса и основы;
- *раскрыты* возможности дисциплин профессионального цикла для развития компетентности самоменеджмента на основе сформированного уровня функциональной грамотности в рамках проектной деятельности;
- *изложены и обоснованы* педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- *разработан* специальный модуль, ориентированный на развитие компетентности самоменеджмента, включающий теоретическую часть и пул практических заданий для отработки навыков самоменеджмента: информация о техниках по управлению временем (тайм-менеджмент), целеполагание (смарт-цели, личные цели), прогнозирование результатов и планирование деятельности, эффективная ситуационная коммуникация, основы самомотивации, работа в команде и др.

- *разработан* комплекс практических заданий для отработки навыков самоменеджмента на практике, применения полученной информации с учетом профессионального направления подготовки;

- *разработан и протестирован* диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня развития компетентности самоменеджмента будущего инженера, который позволяет анализировать и фиксировать динамику развития исследуемой компетентности;

- *обоснован* комплекс активных методов вовлечения будущих инженеров в активную учебную деятельность (тренинг, деловая игра, мозговой штурм, научный стендап, проектная деятельность, имитационный упражнения и др.), ориентированный на развитие умений эффективно решать личностные и профессионально направленные задачи на основе применения инструментов самоменеджмента.

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский Федеральный университет» (ФГАОУ ВО СФУ). Практическая часть работы проводилась на базе Политехнического института, кафедры «Тепловые электрические станции». В ходе эксперимента приняли участие 145 студентов направления подготовки 13.03.01. «Теплоэнергетика и теплотехника», а также преподаватели данной кафедры.

Личный актив соискателя: исследование и анализ степени разработанности проблемы, теоретических предпосылок оснований развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза; описание содержания понятия «компетентность самоменеджмента», раскрытие структуры и содержания компетентности, а также критериев и уровней развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза; выявление, формулировка, теоретическое обоснование реализация педагогических условий, способствующих развитию компетентности самоменеджмента; обогащение содержания дисциплин «Основы инженерной деятельности», «Деловая коммуникация» по выбранному

направлению подготовки; разработка и организация условий опытно-экспериментальной работы по внедрению представленных педагогических условий, направленных на развитие компетентности самоменеджмента в рамках образовательного процесса; сбор, анализ, представление полученных результатов экспериментальной работы; подготовка научных материалов к публикации в научных журналах, сборниках конференций, в изданиях, рекомендованных ВАК.

Этапы проведения исследования:

1) *теоретический этап (2020-2022)* – изучение и анализ теоретического материала по тематике вопроса, анализ научной литературы, рассмотрение основных треков развития в области инженерного профессионального образования, выявление и обоснование актуальности развития компетентности самоменеджмента в образовательном процессе вуза, уточнение понятийно-категориального аппарата исследования, постановка проблемы, цели, предмета, гипотезы, задач научной работы, уточнение методологической и теоретической базы.

2) *опытно-экспериментальный этап (2022-2023)* – проведение экспериментального этапа исследования, направленного на поэтапную реализацию разработанных педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

3) *аналитический этап (2023-2024)* – представление сравнительного анализа и полученных результатов проведения опытной части исследования, итоговое оформление диссертации.

Апробация работы и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством проведения опытно-экспериментальной части работы, интеграции результатов исследования в педагогическую практику, рассмотрения полученных данных на научных семинарах «Актуальные проблемы педагогической науки и образовательной практики» кафедры «Фундаментальное естественнонаучное образование» Института цветных металлов и материаловедения ФГАОУ ВО СФУ. Основные идеи и результаты исследования были представлены и опубликованы в материалах международных и

всероссийских научно-практических конференций: XVII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Проспект Свободный 2021», посвященной году науки и технологий; Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвящённой Году педагога и наставника «Человек в современном мире» (Санкт-Петербург, 2023г.); IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук» (Санкт-Петербург, 2023г.); XI Международная научно-практическая конференция «Современное образование: проблемы, решения, тенденции развития» (Петрозаводск, 2024г.).

Результаты исследования опубликованы в научных изданиях, 5 из которых рекомендованы ВАК: «Вестник Сургутского государственного педагогического университета», 2020; «Весник МЭИ», 2021; «Вестник КемГУ», 2024; «Вестник ОмГПУ», 2024; «Весник ОГУ», 2024.

Положения, выносимые на защиту:

1. Компетентность самоменеджмента как универсальная ключевая компетентность представляет собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни посредством применения методов, техник развития личности. Установлена связь между функциональной грамотностью обучающегося и компетентностью самоменеджмента, состоящая в том, что функциональная грамотность определяет **уровень и основу** развития исследуемой компетентности.

2. Диагностика уровня развития компетентности самоменеджмента будущего инженера проводится с использованием валидных методик психодиагностики, направленных на результативное выявление уровня развития исследуемой компетентности от *начального* уровня развития функциональной грамотности и ее развитие до компетентности самоменеджмента (*базовый и развитый уровни*), в соответствии с выделенными *компонентами* (мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный) и одноименными

критериями оценивания компетентности самоменеджмента, позволяющими анализировать и фиксировать динамику развития данной компетентности.

3. Результативное развитие компетентности самоменеджмента на основе функциональной грамотности осуществляется при реализации следующих педагогических условий: 1) реализация личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза; 2) обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента; 3) организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующих деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

4. Развитие компетентности самоменеджмента осуществляется поэтапно на основе сформированной функциональной грамотности, приобретенной обучающимся в процессе довузовской подготовки и решения базовых задач проектной деятельности при освоении профессиональных дисциплин на ориентирующем этапе и в условиях освоения специального модуля на приобщающем, закрепляющем и рефлексирующем этапах, повышающих уровень развития функциональной грамотности до уровня компетентности самоменеджмента.

Соответствие темы диссертации паспорту специальности, утвержденному ВАК Министерства науки и высшего образования РФ. Исследование проведено в рамках специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования и соответствует научному направлению паспорта специальности: п. 4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и

профессиональные компетенции; п.25. Профессиональное воспитание: сущность, основные направления. Личностно-развивающий подход в профессиональном воспитании. Профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Исследование содержит 31 таблицу, 26 рисунков, 3 приложения. Общий объем диссертации 206 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В первой главе представлен теоретический обзор научно-педагогической литературы по направлению исследования - развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза, представленный в следующем порядке:

- определение сущности и содержания понятия «компетентность самоменеджмента» будущего инженера в образовательном процессе вуза;
- определены критерии, показатели и уровни развития компетентности самоменеджмента будущего инженера;
- представлено теоретическое обоснование педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

1.1 Сущность и содержание понятия «компетентность самоменеджмента»

Развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза возможно за счет разработки и обоснования педагогических условий, которые предполагают детальное изучение дефиниции «компетентность самоменеджмента», определения его сущности и основных содержательных характеристик. Данный этап исследования включает изучение смыслового содержания понятия «компетентность самоменеджмента», анализ и описание структуры компетентности самоменеджмента, а также выявление специфики рассматриваемого понятия в рамках образовательного процесса вуза.

Для определения сущности компетентности самоменеджмента следует выявить те характеристики, которые непосредственно относятся к исследуемой дефиниции и отличают ее от других схожих понятий. «Компетентность самоменеджмента» – родовидовое понятие, компетентность выступает, как

родовое понятие, а компетентность самоменеджмента, в свою очередь, – видовое. В соответствии с этим, для установления сущности сложносоставного понятия компетентности самоменеджмента, необходимо рассмотреть понятие «компетентность».

Компетентностный подход подразумевает два ключевых определения: «компетенция» и «компетентность». В современных научных педагогических исследованиях нет единого подхода к определению однозначного толкования, структуры и состава этих понятий. Рассмотрим соотношение данных дефиниций. Отметим, рассматриваемые нами термины «компетенция» и «компетентность» не являются новыми, а также подчеркнем их активное употребление в литературе и наличие разных точек зрения, обсуждение в рамках педагогической практики на протяжении многих лет.

Изучением понятий «компетенция» и «компетентность» активно занимались отечественные и зарубежные исследователи. Представление толкований, их содержательное наполнение и разграничение, а также взаимосвязь между ними представлены в работах ученых В.А. Адольфа, В.И. Байденко, С.Г. Воровщикова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, С. И. Осиповой, Дж. Равена, Ю. Г. Татура, Н. Хомского, А.В. Хуторского и др. Рассмотрим некоторые из них в таблице 1.

Таблица 1 - Обзор определений «компетенция»

Автор	**Компетенция – это**
Н. Хомский (1965г)	Компетенция – *знание* чего-либо, о чем-либо (по Н. Хомскому: способность выполнять определенную деятельность, преимущественно языковую). В данном случае компетенция выступает *как потенциал, который реализуется в реальной практике.* [229]
А. И. Субетто	Компетенция определяется «как *компонент качества человека*, некая группа его свойств, определяющих его *способность (возможность, приспособленность, пригодность*) выполнять определенную группу действий или определенный комплекс задач того или иного рода занятий» [215].
И. А. Зимняя	«некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые, психологические новообразования: *знания, представления, программы* (алгоритмы) действий, *систем* ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [89].

Продолжение таблицы 1

А.В. Хуторской	Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [233].
Глоссарий образовательных технологий	Некоторое отчужденное, наперед заданное *требование* к образовательной подготовке ученика для его будущей продуктивной и эффективной деятельности [64].
Е.В. Шадрина	«Компетенция представляет собой *совокупность* взаимосвязанных *качеств личности* (*знания, умения, навыки, способы деятельности*), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [250].

Представленный литературный анализ с выделением ключевых слов в каждом определении демонстрирует, что чаще всего авторы употребляют следующие слова: «знания», «умения», «навыки», «владение, обладание», «способность, готовность», «характеристика личности», «личностное отношение», «применять». Следовательно, можно предположить, что компетенция выступает как нечто большее, чем просто знания и навыки. Так И.А. Зимняя выделяет в составе компетенций «программы и системы», тем самым указывая на некое системное проявление исследуемого феномена.

Рассмотрим далее варианты определений понятия «компетентность».

Таблица 2 - Обзор определений термина «компетентность»

Автор	**Компетентность - это**
Дж. Равен	Феномен, который «состоит из большого числа *компонентов,* многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [182].
С.Г. Воровщиков	Наличие ценностных и смысловых установок, знаний, умений и методов работы, необходимых для успешного решения жизненных проблем [51].
А.И. Субетто	Компетентность актуализируется в определенных видах деятельности личности и содержательно определяется через *комплекс компетенций* [215].
И. А. Зимняя	Компетентность рассматривается как *основополагающая характеристика результатов образования* [89].
Глоссарий образовательных технологий	«Владение, *обладание* человеком соответствующей компетенцией, включающей его *личностное отношение* к ней и предмету деятельности» [64].
М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури	Компетентность представлена как умением интегрировать знания *и навыки,* используя их в обстановке постоянно меняющихся внешних условий [164].

Продолжение таблицы 2

Ю.Г. Татур	«Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [216, с.24].
А. В. Хуторской	Компетентность – состоявшееся *личностное качество*, характеристика, включающая его *отношение* к ней и предмету деятельности, обусловленное опытом деятельности [233].
С. И. Осипова	Компетентность - интегративная, динамическая, *личностная характеристика*, свойство динамичности дает возможность роста уровня компетентности за счет рефлексии субъекта деятельности по отношению к результатам выполняемых им действий [162].
В.Д. Шадриков	«Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [249].
Е.В. Шадрина	«Компетентность – *владение, обладание* человеком соответствующей компетенцией, включающей его *личностное отношение* к ней и предмету деятельности» [250].
Э.Ф. Зеер	«…глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих *умений, навыков*; совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела» [88, с.94].
А.К. Маркова	Компетентность – *характеристика личности* относительно ее соответствия профессии [136].

Стоит отметить, «компетентность» не отождествляется с термином «компетенция» и представляет собой понятие много шире, определяя совокупность, владение, обладание и стремление. В большинстве своем исследователи сходятся в том, что компетентность представляет собой интегративную характеристику личности.

Также подчеркнем, что в образовательных стандартах высшего образования [222] не представлено конкретного определения категории «компетентность». В документе используется термин «компетенция» как «динамичное сочетание знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимых для эффективной профессиональной и социальной деятельности, а также личностного развития выпускников. Представленная совокупность умений обеспечивает компетентность и должна быть освоена в течение всего образовательного пути с возможностью дальнейшей демонстрации и применения после завершения части или всей образовательной программы» [222].

И.А. Зимняя, А.В. Хуторской связывают понятие «компетенция» с общим содержанием деятельности, а «компетентность» с личностными характеристиками, что говорит о различии на уровне соотношений «общее» - «индивидуальное».

С интересом отмечаем, что некоторые отечественные ученые связывают становление и развитие компетентности как одно из свойств личности. Так В.В.Сериков и В.А. Болотов акцентируют внимание на смысловом содержании компетентности, обозначая ее как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождением воспитанниками своего места в мире…» [32].

В результате теоретического обзора представим содержание терминов «компетенция» и «компетентность». Под ***компетентностью*** в рамках данной работы будем понимать интегративную характеристику личности, сочетание знаний, умений, навыков, способов деятельности, направленных и способствующих реализации продуктивного взаимодействия с определенными предметами и процессами. Компетенция представляет собой знания в действии, она может быть стандартизирована, востребована и реализована на соответствующем уровне компетентности (А.В. Хуторской, С.И. Осипова, Ю.Г.Татур, и др.) [233], [162], [216].

Проведенный дефиниционный анализ приводит к выводу о проявлении *компетентности* в практической деятельности, демонстрируя ключевой аспект для достижения в ней успеха, отражая интегративный эффект присвоения компетенций и личностных свойств человека. Кроме того, ученые отмечают мотивационную, личностно-смысловую составляющие категории компетентность.

В результате контент-анализа, конкретизируя и обобщая представленные варианты определений, под ***компетентностью*** будем ***понимать интегративную, динамичную, деятельностную характеристику личности, включающую составляющие действия, которые авторы называют компетенциями.***

В соответствии с логикой исследования, для раскрытия термина «компетентность самоменеджмента», уточним понятие «самоменеджмент». Для

этого нам необходимо обратиться к трактовке корневой дефиниции «менеджмент», проанализировать мнения исследователей и на основе полученных данных сформулировать итоговое определение.

Менеджмент, как и многие направления научных исследований, имеет множество вариаций понимания данного феномена. В переводе с английского языка, менеджмент – это умение добиваться поставленных целей. Питер Друкер: «управление – цель, люди, процессы и инструменты»[83], а Г. Минцберг определяет управление, как «практика, требующая сочетания изрядной доли ремесла (опыта) с некоторой частью искусства (интуиция) и определенным объемом науки (анализа)»[75].

Данный термин начал свое активное распространение в России в 1990-х годах и в условиях отсутствия традиции толковался разнообразно. На сегодняшний день нет однозначного мнения относительно использования понятий «управление» и «менеджмент» – синонимично или разделять значения. Большинство авторов, исследующих данный феномен, сходятся во мнении, что менеджмент – это процесс управления. Однако некоторые отечественные ученые пытаются разграничить данные понятия, указывая на объект управления, акцентируя, что «управление» применимо к любой сфере деятельности (управление автомобилем, компанией, производственным процессом, лошадьми), а осуществлять менеджмент можно только в социальном аспекте, по отношению к человеку или группе людей.

Стоит отметить, что исследователи наделяют понятие менеджмент основными функциями управления, выделенными А. Файолем [221]: предвидеть, планировать, организовывать, мотивировать, координировать и контролировать. Так американские ученые, С. Роббинс и М. Коултер [187], определяют менеджмент как *процесс координирования* и *объединения рабочей деятельности* других людей с целью увеличения эффективности и результативности. Р. Л. Дафт [75] говорит о менеджменте как об эффективном и производительном достижении целей организации *посредством планирования, организации, лидерства (руководства) и контроля над организационными ресурсами*, что соответствует функциям управления [241].

Таким образом, можно сказать о синонимичности понятий, так как функциональное описание процессов совпадает, т.е. исследователи приписывают понятиям одинаковые содержательные компоненты.

Ряд исследователей под менеджментом подразумевают непосредственно процесс управления. По мнению В.Д. Абчука [3] менеджмент заключается в *управлении* организацией в условиях рыночной экономики. Управление, в свою очередь, представлено, как воздействие руководителя на объект, для дальнейшего достижения цели [241].

В работе Б.З. Зельдовича [139] встречаем определение менеджмента как *области науки, человеческих знаний*, позволяющих *осуществлять функцию управления*, поскольку составляет теоретическую базу знания управления.

«Менеджмент», как как способ и манера взаимодействия с людьми, «*искусство управления»*, определенного вида умение и развитые административные навыки – так звучит определение в Оксфордском словаре английского языка. Р.А. Тьетар схоже определяет менеджмент, а именно - как «*процесс управления организацией»*[220] или искусство руководить.

Созвучное представление менеджмента, объединившее в себе науку и искусство, встречается в работах отечественных исследователей. Так, например, А.И. Орлов: «менеджмент — это не только наука, но и искусство управления. Управленческая наука дает общие ориентиры, чем конкретные инструкции на каждый конкретный акт управления. Реальное управление, особенно оперативное, - скорее искусство, чем наука» [156].

Определения понятия менеджмент (табл.3) имеют различного рода трактования согласно объекту и направлению исследования. В результате проведенного литературного анализа будем определять *менеджмент, как процесс организации эффективной деятельности путем планирования, контроля, мотивации и координации, за счет использования личностных качеств менеджера (интеллект, труд, мотивы поведения, его навыки и умения) и умения добиваться поставленных целей* [241].

Таблица 3 - Обзор трактовок понятия "менеджмент"

Автор	«Менеджмент» - это
Б.З. Зельдович	«*область науки, человеческих знаний*, позволяющих *осуществлять функцию управления*, поскольку составляет теоретическую базу знания управления» [139].
М. Коултер, С. Роббинс	«*процесс координирования* и *объединения рабочей деятельности* других людей, чтобы она была эффективной и результативной» [187].
Р.А. Тьетар	*процесс управления организацией* (искусство и способ руководства) [220].
А.И. Орлов	«менеджмент – это не только наука, но и искусство управления. Управленческая наука дает общие ориентиры, чем конкретные инструкции на каждый конкретный акт управления. Реальное управление, особенно оперативное, - скорее искусство, чем наука» [156].

Перспективным в современном мире становится подраздел менеджмента - самоменеджмент. Самоменеджмент, как актуальный вектор развития в научном менеджменте, возник вследствие повышения спроса современного общества, основным направлением которого становится рост эффективности деятельности отдельной личности для достижения его личных и профессиональных целей и показателей. Об этом говорил американский исследователь в области менеджмента и управления Питер Друкер, подчеркивая, что в рамках научного менеджмента на первый план выходит проблема эффективного персонального управления на уровне одного человека, или самоменеджмент [83].

Проблемы изучения, становления и развития самоменеджмента в последнее десятилетие стали чаще встречаться в работах исследователей. Общие теоретические положения самоменеджмента, в том числе тайм-менеджмента, исследуются в работах В. И. Андреева [12], А. Бишоф [28], А.Н. Бузни [41], К.И.Варламова [43], М. Вудкока [53], П. Друкера [83], Л. Зайверта [86], В.Карпичева [103], В.А. Спивака [214], А.Т. Хроленко [230], и др. Широко обсуждаются вопросы формирования самоменеджмента в образовательной среде в исследованиях В.А. Дегтерева [76], А.Ю. Исаковой [95], И.И. Исаченко [96], М.М. Книсариной [107], Т.М. Майдановой [132], А.А. Симоновой [201], и других ученых. Однако, стоит отметить, что несмотря на значительный список работ, посвященных вопросу самоменеджмента, отсутствует единое мнение в определении понятия, его сущности, структуре, цели.

Если менеджмент определяется как управление в целом, то самоменеджмент – это самоуправление, то есть управление собой и своими ресурсами. При переносе определения понятия менеджмента, получается, что под ***самоменеджментом подразумевается управление собственной личностью в широком смысле слова – во времени, пространстве, общении, деловом и внешнем мире путём планирования, контроля, мотивации, координации (функции управления) за счет личностных качеств (интеллект, труд, мотивы поведения, его навыки и умения добиваться поставленных целей)*** [241]**.**

История самоменеджмента в зарубежных и отечественных исследованиях: Исторический обзор проблем самоменеджмента демонстрирурет, что в онтологическом плане он подтвержден историческими изменениями, но с точки зрения гносеологии – постоянно развивается и обновляется, т.к. познание себя, основные категории и методология непрерывно развиваются и совершенствуются.

Началом научного изучения вопроса становления самоменеджмента в отечественной управленческой и социологической литературе можно считать первую половину XX века. Исходной точкой принято считать работу А.А.Богданова «Тектология», вышедшую в 1912г. [29]. Именно в данном исследовании пересеклись история менеджмента и история представления человека о самом себе. Автор разработал уникальную на тот момент теорию – «науку об организациях, структурах, системах», основная задача которой заключалась в прояснении и обобщении режимов работы организации, существование которых наблюдается в природе и человеческой деятельности, систематизации сведений о возможных режимах и их объяснения. Первоначально «встреча» представления о человеке как системе и теории управления в рамках тектологии Богданова прошла «незамеченной» для западных теоретиков и практиков, а в России и вовсе попала под запрет.

Несмотря на это, идеи А.А. Богданова дали «неожиданный эффект», особенно важный для истории самоменеджмента: возникновение теоретических обоснований и попыток практического внедрения научной организации труда

(НОТ) А.К. Гастевым [61]. Сравнивая А.К. Гастева с Ф.У. Тейлором, сосредоточенным на системах и организации, и Г. Фордом, который фокусировался на постоянном улучшении технологий производства, можно сказать, что отечественный ученый уделял больше внимание человеческому фактору. Он отмечал необходимость развития каждого сотрудника, так как именно человеческий капитал – основополагающий в работе любого предприятия, соответственно, рост эффективности организации начинается с изменения в отношении к личной эффективности каждого сотрудника на рабочем месте, в частности, обучения рациональному использования времени. Именно с А.К.Гастева начинается теоретическое обоснование той группы инструментов управления, которая впоследствии на Западе получила название *тайм-менеджмент*.

Несколько позднее в публикации отечественного ученого В. Карпичева «Личная тектология» [103] была предпринята попытка сформулировать «введение в проблему» самоменеджмента, направленная на представление общих черт и краткого описания самоменеджмента. По мнению автора, самоменеджмент выражался через совокупность социальных и человековедческих технологий. Под технологией ученый подразумевает совокупность способов, операций, приемов, форм, процедур и алгоритмов, позволяющих перейти из одного состояния личности в другое, поддержание заданных результатов или сохранение текущего состояния. Основываясь на том, что социальные технологии, по мнению В.Карпичева, направлены на упорядочение социальных систем, технология самоменеджмента фокусируется на регулировании системы самодеятельности взаимодействий, взаимоотношений и самосознания личности.

Зарубежные коллеги, говоря об истории развития самоменеджмента, отмечают, что первые серьёзные попытки грамотно управлять своим временем были сделаны в конце XX века. Изначально под самоменеджментом подразумевали исключительно набор технологий эффективного управления временем. Сам термин приписывают известному немецкому психологу и экономисту Лотару Зайверту, для которого самоменеджмент и тайм-менеджмент синонимичны.

Интерес к этой проблеме обусловлен закономерностями развития управленческих знаний. В это время в Западной Европе и США происходило следующее развитие теории и практики менеджмента:

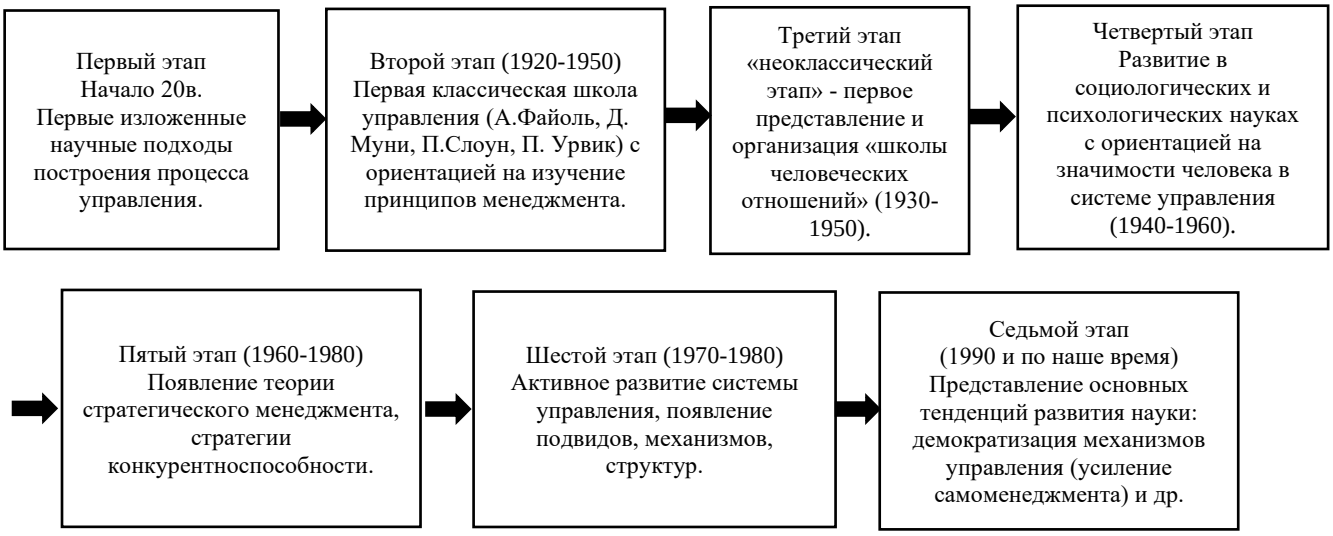

Рисунок 1 - Обзор развития теории и практики менеджмента в Западной Европе

В соответствии с развитием идей менеджмента меняется и восприятие самоменеджмента, его выделение как направления, конкретизация цели, назначение и значимость.

Основоположником «самоменеджмента» принято считать немецкого ученого Лотара Зайверта, руководителя Института рационального использования времени в Германии, который в своё время ввел исследуемое понятие в научный оборот. Согласно мнению ученого, самоменеджмент подразумевает последовательное и целенаправленное использование личностью технологий и инструментов по оптимизации и экономии времени в повседневной деятельности [86].

В своей работе «Ваше время — в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время» Л. Зайверт представляет модель самоменеджмента в виде круга функций, которые выполняет самоменеджмент (рис. 2) [86]. Автор предполагает, что самоменеджмент – это и есть ежедневное системное выполнение представленных функций, которые направлены на продуктивное решение повседневных задач, проблем и повышение личной

эффективности. Обозначенные функции в совокупности представляют собой основные правила и фазы самоменеджмента, которые между собой взаимосвязаны [86]. Во внешнем круге Л. Зайверт обозначает пять функций:

- целеполагание – анализ, формулировка и постановка личных, профессиональных целей;
- планирование – составление плана действий, последовательных шагов, а также обозначение альтернативных вариантов;
- принятие решений;
- реализация и организация плана действий;
- контроль (и самоконтроль).

Рисунок 2 - Модель самоменеджмента (Л. Зайверт)

Внутренний круг включает функцию информации и коммуникации, его положение определяется необходимостью и важностью для всех предшествующих фаз самоменеджмента.

Главным преимуществом самоменеджмента немецкий исследователь определяет рациональное использование и максимальное сбережение времени.

Значимость представленной модели самоменеджмента заключается в первом теоретическом представлении сущности феномена на базе теоретических предпосылок менеджмента, формирующее начальные методические рекомендации

по рациональной организации времени самоорганизации личности и повышению ее эффективности в решении ежедневных задач.

Далее подробнее рассмотрим варианты определений понятия «самоменеджмент» зарубежными и отечественными исследователями.

Таблица 4 - Обзор трактовок «самоменеджмента»

Автор	Определение
Л. Зайверт	С. - осознанное и целенаправленное применение методов по оптимизации и рационализации времени в повседневной жизни [86].
Питер Друкер	С – это управление на уровне отдельного человека [83].
Х. Швальбе	С – достижение успеха в любой деятельности, требующее умения руководить собой. [252]
А. Бишоф	С – это понятие и умение самоорганизации. [28]
С.Д. Резник	Самоменеджмент представляет собой персональные методы использования рабочего времени, самоуправления саморазвития, самообразования индивида [184].
Тришин В.Н.	Самоменеджмент – комплекс ежедневных апробированных техник и методик по управлению собой и своими ресурсами с целью повышения эффективности выполняемых рабочих процедур и операций, для достижения намеченных целей, выполняемые руководителем или специалистом [192, С.19.].
Носов В.Г.	Самоменеджмент – организация внедрения руководителем эффективных методов применения ресурсов личности в своей деятельности так, чтобы в повседневной практике достигать намеченное в короткие сроки и с наименьшими затратами ресурсов [192, С.19.].
В.А. Дегтерёв	С - ключевая компетентность личности по управлению собой, по деланию себя, по самовоспитанию, по саморазвитию, по организации самопознания [76].
И.И. Исаченко	«Самоменеджмент - самоорганизация, умение управлять собой, руководить процессом управления в самом широком смысле слова – во времени, в пространстве, общении, деловом мире… основная цель самоменеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни» [96].
О. А. Крикун	Самоменеджмент (self-management) - наука о **самоуправлении и самоорганизации человека, умении управлять своими ресурсами**, т. е. умение приобретать, развивать, сберегать, рационально использовать свое время и быть при этом успешным человеком [118].
Е.А. Ноздренко	С – это навык самоуправления, предполагающий содержание самоопределения, самоорганизации, самомотивации и самореализации [152].
Т.В. Майданова	«Самоменеджмент является одним из **условий самореализации** студентов, так как освоение и сознательное применение техники самоменеджмента позволяет **значительно увеличить творческий и профессиональный потенциал** обучающихся за счет **разумного использования ими своего времени**, что позволяет **достигать целей самореализации** за более короткое время» [132].

Продолжение таблицы 4

А.Н. Бузни	Самоменеджмент – наука когнитивного самоуправления и развития личности за счет грамотного применения специальных технологий [41].
М.В. Гамзаева	1. Самоменеджмент — это умение управлять собой, своими эмоциями, настроением, волей, временем, умениями [58]. 2. Самоменеджмент — это использование испытанных методов работы в повседневной педагогической практике для того, чтобы оптимально и со смыслом **организовать своё время** [59].
А.А. Китаев	Одним из **инструментариев менеджмента** является самоменеджмент, который в абсолютном большинстве трактуется как **саморазвитие, самосовершенствование, самоуправление** [106].
И.А. Ларионова	«Самоменеджмент представляет собой последовательное и целенаправленное **использование** испытанных **методов** работы повседневной практике для того, чтобы **оптимально** и со смыслом **использовать свое время**» [77].
А.А. Симонова	**Самоменеджмент — набор способов деятельности**, которые способствуют максимально эффективно использовать личные возможности индивида, сознательно и рационально **управлять своей жизнью**, активно и эффективно влиять на внешние факторы в профессиональной и личной сферах для достижения запланированного [201].
А.А. Колмогорцева	**Персональный менеджмент (самоменеджмент) –** это последовательное и целенаправленное использование удобных и актуальных для субъекта способов организации деятельности, которые помогают наиболее рационально использовать временные ресурсы для реализации поставленных целей и задач [112].
В.А. Спивак	«Самоменеджмент – это реализация функций и достижений науки и практики управления по отношению к себе и собственной жизни. Субъект познания, исследователь – вы сами, объект – также вы сами и ваша жизнь, предмет – стороны вашей жизни и ваши качества как профессионала и личности, в контексте разных жизненных ситуаций, видов деятельности» [214].

Литературный анализ демонстрирует, что авторы определяют самоменеджмент, в основном, в трёх позициях: 1) управление **базовыми ресурсами** личности (время, цели, материальными единицами), выраженные через действия - умение приобретать, развивать, сберегать, рационально использовать – Л. Зайверт [86], Т.В. Майданова [132], М.В. Гамзаева [58], И.А. Ларионова [77], А.Ю. Исакова [95]; 2) умение руководить собой с помощью **инструментов** (механизмов использования) **менеджмента**: планирование, организация, контроль, мотивация, координация – А.А. Симонова [201], А.А. Китаев[106], Питер Друкер [83]; А. Бишоф [28], Х. Швальбе [252]; 3) совокупность мнений первой и второй группы, восприятие себя и развитие собственных возможностей через развитие и познание всех базовых ресурсов в зависимости от задачи и цели с помощью

использования инструментов менеджмента (А.Н. Бузни [41], Е.А. Ноздренко [152], О.А. Крикун [118], В.А. Дегтерёв [76]).

Важно отметить, что авторы сходятся на том, что в управлении собой в принципиальном смысле заложены те же самые умения, что и управлении другими людьми – умение планировать, организовывать, мотивировать, координировать и др. Все это направлено на развитие собственных возможностей человека, в том числе, через развитие его познания, в зависимости от целей, задач и выполняемых им функций.

С.Д. Резника и И.С. Чемезова представили систему персонального менеджмента [184] в виде соотношения требований к качествам и компетенциям личности, способной эффективно управлять собой (рис.3). Также отметим, что содержательно выделенные группы качеств ученых тождественны представленной ранее модели функций самоменеджмента Л. Зайверта.

Система и смысловое содержание качеств
и компетенций человека, умеющего руководить самим собой

Ранги	Группы качеств и компетенций	Смысловое содержание
I	Умение формулировать жизненные цели	Оптимальная направленность и мобилизация интеллектуальных способностей и жизненных ресурсов
II	Личная организованность	Способность жить и работать по системе, управлять своим поведением и держать себя «в руках»
III	Деловитость	Отношение к делу, способность что-то предпринимать
IV	Владение технологиями личной работы	Владение методами и инструментами личной работы
V	Коммуникабельность	Умение строить отношения, привлекать к себе людей
VI	Работоспособность	Способность повышать или поддерживать личную работоспособность и физическое здоровье, гигиена умственного труда, способность управлять своей волей, воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность
VII	Самоконтроль процессов и результатов личной деятельности	Желание и умение постоянно контролировать процессы и результаты личной деятельности

Рисунок 3 - Модель соотношения требований качеств и компетенций человека, способного руководить собой, С.Д. Резника и И.С. Чемизова

Контент-анализ понятия «самоменеджмента» позволяет выделить следующие ключевые аспекты:

- результатом самоменеджмента является законченное действие;
- объект, на который направлена деятельность, и субъект самоменеджмента совпадают - действия направлены на самого себя;
- субъект выступает в активной позиции и проявляет самостоятельность.

Таким образом, целесообразно выделять самоменеджмент через взаимосвязь различных интеграций «самости» индивида, их проявленности и развития. Представим семантическое ядро (набор ключевых фраз, через которые описывают исследуемое понятие) в таблице 5.

Таблица 5 - Ключевые слова при определении «самоменеджмента»

Автор	само
А.Бишоф	Самоорганизация
С.Д. Резник	Самоуправление, саморазвитие, самообразование
В.А. Дегтерёв	Самовоспитание, саморазвитие, самопознание
И.И. Исаченко	Самоорганизация, самоопределение
Е.А. Ноздренко	Самоопределение, самоорганизация, самомотивация и самореализация
А.А. Крикун	Самоуправление, самоорганизация
Т.В. Майданова	Самореализация
А.А. Китаев	Саморазвитие, самосовершенствование, самоуправление

В своей работе «Когнитивное управление личности собой – главная функция самоменеджмента» А.Н. Бузни, опираясь на суждения М.А. Щукиной [41], представляет самоменеджмент через систему страт (самосознание, самооценка, самопознание, самооценка и тд.), раскрывающую самоменеджмент, как науку (рис. 4).

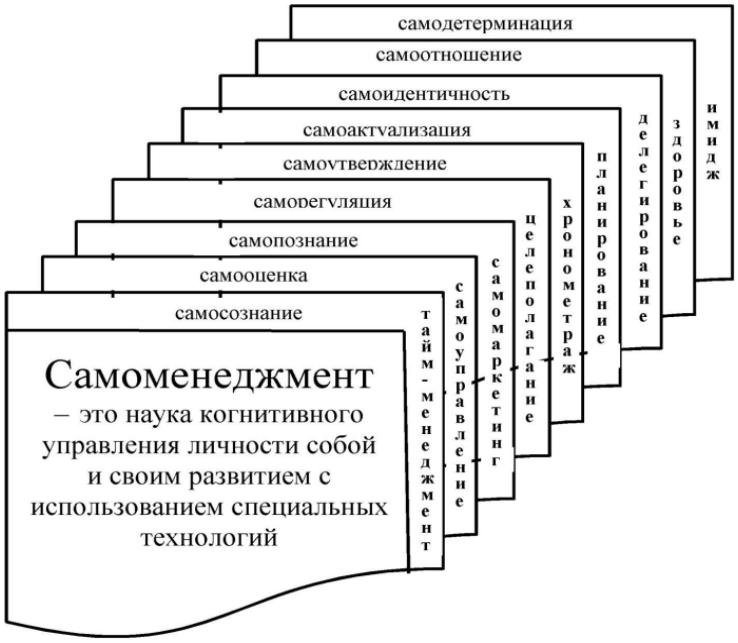

Рисунок 4 - Слои самоменеджмента по мнению А.Н. Бузни

Отметим, что выделенные автором страты аналогичны ключевым словам, что дает основание рассматривать самоменеджмент с позиции раскрытия, развития и представления «самости» индивида для достижения конечной цели.

Таким образом, путём подробного теоретического анализа всех представленных позиций, выделим основные ключевые составляющие самоменеджмента посредством которых определяется исследуемый феномен: самоорганизация, самомотивация, самопознание, самообучение, саморегуляция, самоконтроль, целеполагание, планирование.

Далее представим более подробно выделенные ключевые позиции самоменеджмента.

Самоопределение – познание студентом своих возможностей.

Согласно представления Е.В. Марковой, самоопределение – «интегративное личностное свойство человека, обуславливающее его способность ориентироваться в пространстве экзистенциального выбора, обретать смысл человеческого существования, совершать выбор нравственно оправданной жизнедеятельности, проявляя при этом качества субъекта жизнетворчества» [137, с.167]. Стоит отметить, что авторы сходятся в том, что процесс самоопределения неразрывно связан с процессами формирования личности, развития индивидуальности и роста духовности, эффективность которых увеличивается в условиях персонализированного образования, осуществляемого через активность, подразумевающую своим внутренним наполнением сотрудничество и саморазвитие участников образования, а также проявление и укрепление их персональных качеств [137, с.168].

Согласно данным энциклопедического словаря Б.М. Бим-Бада, самоопределение – это «центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [171, с. 252]. Развитие потребности в самоопределении является одним из показателей высокого уровня духовного роста и социального формирования у индивида. Этот процесс предполагает стремление занять личную, относительно

независимую позицию относительно информационных, ценностных, профессиональных и прочих взаимосвязей с окружающими.

Интересно мнение А.П. Веховой и А.Н. Кузибецкого, которые формулируют структуру самоопределения посредством ценностного сознания человека, что подразумевает способность индивида обретать необходимые ценности для жизни (искать и выбирать, осваивать и принимать, а также вырабатывать к ним свое отношение, создавать ориентации в мире ценностей и формировать навык к саморегуляции поведения) [188, с.60].

П.П. Соболь рассматривает самоопределение как фундаментальное условие для самореализации человека, включая его личную, образовательную и профессиональную деятельность [188, с.61].

Так, например, согласно представлениям А.Н. Кухарчук, А.Б. Ценципера, существует феномен профессионального самоопределения, как вариации обоснованного и сознательного выбора индивидом профессии [188, с.61].

Исследователь Н.Н. Никитина обращает внимание на динамику процесса профессионально-личностного самоопределения: процесс представлен как действие, система действий, механизм формирования личности и связан с такими понятиями как «выбор», «принятие решения» и «поступок» [188, с.61].

Таким образом, обобщив мнения ученых, согласимся, что «самоопределение личности есть и процесс, и результат выбора человеком собственной позиции, представляет выбор им отношений, образующих содержание позиции, а также выбор ценностей, направленность на которые составляет ценностные ориентации личности, становящиеся ядром самоопределения» [176, с.273].

Самоорганизация – восприятие и усвоение знаний, культурных аспектов, норм и традиций вуза. Анализируя психолого-педагогические исследования, занимавшиеся вопросом интерпретации самоорганизации, можно отметить деление на личностный, деятельностный, личностно-деятельностный (интегральный), технический, а в последние годы акмеологический, организационно-деятельностный, аксиологический подходы.

Относительно представлений личностного подхода, самоорганизация рассматривается через призму личных качеств и способностей. Самоорганизацию представляет собой комплекс различных характеристик личности, формирующих или определяющих его способность к высокопродуктивной деятельности (активность, ответственность целенаправленность, организованность и другие).

В рамках самоорганизации субъект одномоментно выступает объектом процесса, а также представляет собой структурный компонент личности субъекта. Составляющими процесса самоорганизации выделяют мотивы, самооценку, способы деятельности индивида. В рамках структуры самоорганизации авторы выделяют два типа компонентов: внутренние ресурсы (критическое мышление, мотивация, рефлексия и др.), и внешние «инициаторы» (учебные материалы, воспитательные методики и педагогические условия) [260, с.91].

Относительно представлений деятельностного подхода самоорганизация рассматривается как вид деятельности, а объектом выступает непосредственная деятельность субъекта, реализуемая им за счет необходимых для данной деятельности знаний и умений (В.Н. Донцов, Н.В. Кузьмина, Н.И. Мурачковский, Я.О. Устинова, В.А. Львович и др.) [260, с.91].

Представители технического подхода определения самоорганизации, занимаются вопросом формирования и апробации методов и приемов, направленных на улучшение и качественный рост показателей интеллектуальной деятельности, самоуправления и управления временем (Г. А. Архангельский, Н. М. Варшавский, Н. П. Ерастов, С. Ю. Ключников, Г. Х. Попов и другие) [260, с.93].

Согласно акмеологическому подходу, самоорганизация представляет высший уровень профессиональных способностей индивида, что нашло отражение в работах О.С. Анисимова [13], А.А. Деркача [260, с.93].

Аксиологический подход к обучению предполагает уважение к личности каждого участника образовательного процесса и признание его самоценности, важности взаимодействия между ними. С этой точки зрения, самоорганизация рассматривается как процесс активного, осознанного выполнения деятельности, учебной работы, который стимулируется и направляется определенными целями и

принципами. Таким образом, процесс представлен совокупностью волевых и мыслительных действий, которые соотносятся с ценностями и ориентирами обучающихся. Важно отметить, что самоорганизация рассматривается как способность успешного развития в сфере общения, саморазвития и самопознания, достигая определенных уровней образования и жизни. Значительная мера способности во многом зависит от степени личной заинтересованности студента в процессе самоорганизации своей образовательной траектории. В своих работах Н.Г. Готовцева, Г.В. Коган, А.К. Осин, М.А. Реунова, В.Г. Рындак, А.Т. Цветкова и др. подчеркивают важность развития самоорганизации в учебном процессе[260, с.93].

Таблица 6 - Обзор трактовок понятия «самоорганизация»

Автор	Самоорганизация - это
Большой толковый словарь русского языка	«Упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне» [35, с.1145].
М.И. Дьяченко Л.А. Кандыбович.	Самоорганизация представляет совокупность природных и социально-обусловленных качеств, проявляющихся посредством осознанности воли, интеллекта и мотивации поведения, что находит свое отражение в упорядоченности действий и поведения.
Личностный подход	
А.Ю. Киселева	Навык личной организации ресурсов, которыми владеет индивид, и процесс изменения жизненных стереотипов [105]
Н.А. Афанасьева	Представлено через совокупность целей и мотивов саморазвития, умение управлять своим психическим состоянием (контроль, регуляция), анализировать, адекватно оценивать свои возможности [17].
Е.А. Уваров	Процесс, в ходе которого субъект активно участвует в создании, поддержании или улучшении структуры сложной изменчивой системы посредством собственных действий [253].
Деятельностный подход	
Ведмедев М.М.	Индивидуальные характеристики личности, демонстрирующей умение организовывать свою деятельность, целеустремлённости и активности, самостоятельном планировании деятельности, адекватном принятии решений и осознания ответственности за их последствия, объективной оценке полученных результатов [44].

Продолжение таблицы 6

Михневич С.Н.	Навыки самоорганизации включают в себя комплекс личных действий, таких как планирование, организация, контроль и оценка, которые основываются на учебных знаниях, особенностях организационной работы и проявляются через саморегуляцию. Это позволяет эффективно реализовывать социокультурное проектирование [253].
Личностно-деятельностный подход	
Г.Н. Гмызина	Самоорганизация – интегральное формирование образования личности, раскрывающееся в глубоком представлении индивидом своего значения для достижении успеха в учебно-образовательной сфере, творческом направлении, стремящейся к постоянному самосовершенствованию [65].
Л.В. Фалеева	Личностные качества, связанные со способностью организовать себя, которые выражаются в целеустремленности индивида, его активности, высоком уровне мотивации, умении планировать деятельность, проявлении самостоятельности, оперативном и рациональном принятии решений, объективной самооценке и стремлении корректировать действия для улучшения показателей.
Н.С. Копеина	Самоорганизация – сознательное сочетание мотивационно-личностных характеристик, которые соответствуют индивидуальным (природным) особенностями субъекта, что находит отражение в объективном применении приемов и результатах деятельности [115].
Акмеологический подход	
О.С. Анисимов	«процесс введения норм поведения и деятельности за счет рефлексивного механизма и следование требованиям этих норм» [13].
Организационно-деятельностный подход	
Е.В. Камалетдинова	Процесс самоорганизации в рамках учебного процесса включает этапы, организованные самим учащимся с минимальной или совсем без помощи учителя [99].

В результате проведенного контент-анализа выяснилось, что в современной психолого-педагогической литературе не существует единого подхода в определении понятия самоорганизации. К изучению данного феномена исследователи подходят с разных сторон, акцентируя внимание на определенных аспектах самоорганизации. Стоит предположить, что причина такого разнообразия заключается в сложности и многоаспектности исследуемого явления. Ключевым аспектом для понимания сути самоорганизации является понимание процесса изменений, происходящих под воздействием как внешних факторов, но и, главным

образом, благодаря внутренним возможностям. Важно отметить целенаправленность характера, как одной из особенностей самоорганизации. Отмечая волевой компонент самоорганизации, исследователи акцентируют на необходимости фиксации наличия специальной мобилизации человеком своих ресурсов и сосредоточении активности.

Самомотивация – определение личных и профессиональных интересов на основе самооценки.

С. Иванова: «самомотивация – явление, при котором человек может длительное время в сложных и ответственных ситуациях обходиться без внешнего положительного подкрепления, мотивируя сам себя [91].

Н.А. Белкина в статье определяет самомотивацию «как процесс создания, поддержания и реализации собственных мотивов, основанных на сознательном выборе человека и направленных на удовлетворение его потребностей» [23, с.55].

Самореализация – посредством изучения специальных дисциплин, защиты проектов, практики.

По мнению В.Б. Большова «самореализация» представляет собой «процесс раскрытия личностью своих внутренних возможностей в ходе жизнедеятельности» [34].

«Самореализация студента – одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания личности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность и т. д.» [56].

Важно отметить, что основной характеристикой самореализации отмечается устойчивое стремление личности к реализации потребностей и достижения поставленных целей, кроме того, процесс самореализации активизирует постановку новых значимых целей.

В социологическом словаре под самореализацией представлено «выявление и развитие индивидом личностных способностей в различных сферах

деятельности» [161]. В педагогическом словаре в основе самореализации акцент на реализации личности индивидуальных и профессиональных возможностей [98].

Таким образом, можно сделать вывод, что самореализация неизменно связана с деятельностью, в рамках которой удовлетворяются потребности личности в росте, развитии, самосовершенствовании, а также реализуются личностные способности и профессиональные возможности.

Саморегуляция

С латинского «саморегуляция» (Regulare) переводится как «приводить в порядок, налаживать». В психолого-педагогической литературе чаще всего встречаем описание саморегуляции как процесса управления своими состояниями и поступками. В.И. Моросанова под саморегуляцией понимает «интегративное психическое явление, процесс и состояние», направленные на самоорганизацию различных видов психической активности индивида [146].

Согласно определению, представленному в социально-педагогическом словаре, саморегуляция — это процесс, при котором человек управляет своими действиями, психологическим и физиологическим состоянием.

Самоконтроль – процесс наблюдения и самоанализа, корректировки субъектом поведения, знаний, развитием.

В словарях представлены варианты трактования понятия «самоконтроль»: Самоконтроль – осознанное управление человеком собственным состоянием, мотивацией и действиями на основе соотнесения их с некоторыми субъективными нормами и представлениями [206]; оценка субъектом своих поступков, действий. В Большой психологической энциклопедии представлено следующее определение: «…осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний… предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях…» [33].

В результате проведенного анализа, стоит отметить справедливость выделения сущностных страт самоменеджмента, так как в единстве своем они представляют собой содержательное и комплексное описание исследуемой дефиниции. Важно отметить, что, говоря о развитии самоменеджмента, речь идет

о представлении личностью вариантов ее самоопределения и самореализации, путем самомотивации, самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля.

Таким образом, можно отметить, что основной целью самоменеджмента является максимальное использование личностью своих возможностей для достижения результатов, умения самоопределиться и самореализоваться с помощью инструментов персонального менеджмента. Управление личности своей деятельностью, в свою очередь, в основном, представляет собой следующий набор действий: формулировка и конкретизация цели, обозначение задач, которые ведут к технологии организации деятельности по достижению ранее поставленных целей и выполнению задач, тайм-менеджмент, рефлексия, самоконтроль.

Обратим внимание на современные тенденции научно-педагогической сферы, в рамках которой хоть и актуализируется проблема развития самоменеджмента обучающегося вуза (Ю.Н. Галагузова, М.В. Гамзаева, Т.С.Дорохова, Т.В. Майданова, З.В. Медведева, А.А. Симонова, В.В. Смолей, Т.И.Яворская, С.Д. Якушева и др.), однако не представлено конкретного и ясного выделения аспектов самоменеджмента студента. Таким образом, учитывая основные специфические особенности данной социально-демографической группы, отмечая условия студенческой образовательной деятельности и насыщенности, отмечая весь функционал, выполняемый студентом в период образовательного процесса, а также функции, необходимые им в будущем, уточним понятие.

Под ***самоменеджментом студента вуза*** будем понимать ***осознанное когнитивное управление собой, своими ресурсами, сферами своей жизнедеятельности, выполнения функций в период образовательного процесса в вузе с помощью комплекса рациональных и определенных для этого способов и инструментов*** [241]**.**

Содержательно близко определение функционала в рамках общесоциологического подхода, суть которого сводится к тому, что значение самоменеджмента в повседневной жизни студентов определяется содержанием функций, которые он выполняет.

И так как мы указали на выполнение студентом определенных функций для достижения результатов, а также на направленность самоменеджмента, в том числе, эффективного выполнения повседневных задач, рассмотрим взаимосвязь с функциональной грамотностью, для этого обратимся к трактовке данного понятия.

Тема формирования функциональной грамотности активно обсуждается в профессионально-педагогическим сообществе, так как очевиден рост запросов работодателей и потребности общества в выпускниках, готовых к самоменеджменту, самоопределению, саморазвитию, самостоятельному управлению своей образовательной траекторией, профессиональной и личной жизнью в обновленных условиях.

К основным параметрам функциональной грамотности относят общую грамотность, коммуникативную грамотность, математическую грамотность, цифровая грамотность, читательская грамотность, экономическая и финансовая грамотность, информационная грамотность и др.

В работах М.С. Добрякова, Ю.Б. Дроботенко, Г.С. Ковалевой, В.С.Колмаковой, Н.И. Колачева, Н.А. Назаровой, Т.А. Пакиной, Т.И. Самсоновой, Т.И. Фроловой, А.В. Хуторского, И.Д. Фрумина и др. представлено определение функциональной грамотности, развитие данного феномена в современных реалиях, подчеркивается необходимость и актуальность формирования функциональной грамотности у обучающихся.

Термин «функциональная грамотность» имеет достаточно широкую интерпретацию. Первоначально представленный феномен появился в документах ЮНЕСКО в 1957 году, обозначая некий уровень грамотности, который бы служил показателем полноценной деятельности личности, а также представляя собой своеобразную *основу для формирования компетенций*. Таким образом, функциональная грамотность, интегрируя образовательные показатели индивида, стала характеристикой для описания «успешного функционирования человека» [82]. Согласно представлению А.А. Леонтьева функциональная грамотность раскрывается посредством применения индивидом приобретаемых в течение жизни навыков и умений в рамках решения широко круга жизненных задач в

различных сферах его жизнедеятельности [127]. Важно отметить, что определение Леонтьева лежит в основе проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». Усвоение функциональной грамотности демонстрирует, насколько хорошо студент может применить, полученные в ходе обучения, навыки и знания, для выполнения реальных задач вне академического пространства.

Г.С. Ковалева и Н.И. Колачев в своей работе представляют синтезированный и близкий вариант определения: «функциональная грамотность — это не новые знания или новые грамотности! Функциональная грамотность—способность действовать, переносить накопленные знания и опыт действий для решения широкого круга задач в различных ситуациях». При этом следует отметить, что функциональная грамотность обнаруживает себя за пределами учебных ситуаций, в задачах, не похожих на те, где эти знания, умения, способы приобретались (из презентаций Г.А. Цукерман)» [108].

В исследованиях Назаровой Н.А. рассматривается развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образования. Автор определяет функциональную грамотность студента педагогического вуза как уровень их образованности, который характеризует способность будущих специалистов решать стандартные жизненные и профессиональные задачи в различных сферах деятельности на основе преимущественно прикладных знаний [82].

Проблема соотношения функциональной грамотности и компетентности вызывает интерес в современном научном пространстве.

Так, в статье П.И. Фроловой [227] встречаем связь освещения функциональной грамотности в проблемном поле компетентного подхода, в соответствии изменений образовательной парадигмы от «образование на всю жизнь» к «образование через всю жизнь», что наводит на мысль о необходимости формирования тех компетенций, которые позволяют личности развиваться непосредственно с помощью средств и содержания образования, в результате чего у обучаемого будут развиваться те способности, которые направлены на решение

реальных повседневных проблем и задач: бытовые, производственные и социальные.

Развивая вопрос соотношения функциональной грамотности и компетентности, согласимся с А. В. Хуторским, который подчеркивает в своих исследованиях, что «структура образовательных компетенций включает в себя составляющие функциональной грамотности как интегративной характеристики уровня подготовки обучаемого, но не ограничиваются только ими» [234] [227]. По мнению автора, разница между функциональной грамотностью и компетентностью состоит в объеме их содержаний, когда функциональная грамотность представляет собой некий базовый и начальный уровень для овладения компетентностью. Он определяет функциональную грамотность, как «**владение** на базовом уровне элементарными **действиями**, необходимыми для осуществления **деятельности** в определенной сфере» [234]. Таким образом, функциональная грамотность представляет собой «инструмент», а компетентность демонстрирует владение данным инструментом.

Интересным показалось мнение О.Е. Лебедева, который рассматривает функциональную грамотность как один из показателей уровня образованности в рамках компетентностного подхода. Основную задачу функциональной грамотности автор видит в выявлении способности личности решать функциональные задачи и проблемы, с которыми она встречается в соответствие с ее видом деятельности, как субъекта обучения, индивида, профессионала и др. Отметим, что согласно представлениям О.Е. Лебедева, в рамках конкретизации задачи определяется несколько сфер деятельности, так как в зависимости от множества проявлений, которые порождаются собственным развитием личности, ведет к их бесконечному разнообразию. Следовательно, в рамках проявления одной и той же сферы деятельности содержание может трактоваться по-разному, значение и проявление в зависимости от индивида, будет отличаться, однако существует некий минимум, своеобразный инвариант, находящийся в каждой из сфер. Именно такой формат инвариант и образует структуру функциональной грамотности [227].

М.Б. Бершадская указывает на взаимосвязь функциональной грамотности и компетентности, так как феномен функциональной грамотности расширяется и обогащается посредством формирования универсальных компетенций, а именно через грамотную постановку цели и определения путей ее достижения, стремления и способности к саморазвитию (УК-6) [25]. Таким образом, выделяется *необходимость от формирования функциональной грамотности до последующего развития до компетентности*, дающим не базовые представления об инструментах целеполагания, планирования и управления, а представляющим собой некую практический базис и основу для возможности получения запланированных достижений и выстраивания дальнейшего развития посредством применения техник и методик управления собой и ресурсами.

На основе исследований М. Коула и С. Скрибнера о многогранности функциональной грамотности, а также подхода С. Уайта, который рассматривает функциональную грамотность как набор взаимосвязанных навыков [162], мы предлагаем целесообразным рассмотрение функциональной грамотности как комплекса взаимосвязанных компонентов, включающих различные навыки и компетенции. Именно эти элементы определяют способность человека успешно адаптироваться и действовать в современных условиях в разнообразных сферах деятельности. Формирование данных компетенций происходит на всех уровнях образовательной системы в процессе обучения.

В результате, опираясь и поддерживая мнение А.В. Хуторского, подчеркнем существенную взаимосвязь между функциональной грамотностью обучающегося и компетентностью самоменеджмента, состоящую в том, что функциональная грамотность определяет уровень и основу для развития исследуемой компетентности.

В настоящем исследовании будем рассматривать ***компетентность самоменеджмента как универсальную ключевую компетентность, которая представляет собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для***

достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни на основе сформированного уровня функциональной грамотности и посредством применения методов и техник развития личности.

Под «универсальной компетентностью» в данной работе будем понимать «надпрофессиональные», «мягкие» или soft-skills, общие, ключевые компетенции, единые по уровням образования для всех направлений и специальностей, которые характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах деятельности. Согласимся с В.А. Дегтеревым, определяющим «ключевые компетентности – наиболее общие (универсальные) культурно выработанные способы действия (способности и умения), позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. Они приобретаются в результате опыта успешного применения полученных в образовательном процессе умений (путем опыта их успешной реализации)» [76].

Близко определение Фрумина И.Д., который определяет «универсальные, ключевые, мягкие навыки как все те, что описывают универсальные способности, не ограниченные конкретной задачей или ситуацией» [226].

Перейдем к представлению структуры компетентности самоменеджмента.

Компетентность самоменеджмента – это видовая компетентность относительно компетентности родовой, которая определяет область ее применения, а именно - управление личностью и ресурсами. Компетентность, в свою очередь, предполагает наличие основных структурных компонентов, что определяет базовые составляющие: для совершения деятельности необходимо, чтобы обучающиеся были мотивированы (*мотивационно-целевой компонент*), обладали знаниями (*когнитивный компонент*), обладали некоторым багажом практических знаний, приобретённых путём различного рода деятельности (*деятельностный компонент*) и так как мы указали на динамичность характера, это указывает на наличие четвертой компоненты – *рефлексивно-оценочной*, суть которой заключается в развитии и улучшении уровня этой компетентности. Стоит

учитывать, что компетентность самоменеджмента – это частный вид компетентности, значит составляющие компоненты могут быть аналогичными, либо иметь отличный набор.

Анализ научных работ (Л. Зайверт, М. Вудкок, Д. Фрэнсис, В. Карпичев, А.Т.Хроленко, Е.А. Ноздренко, В.А. Андреев, Б. и Х. Швальбе, Д.С. Резник) показал, что в соответствии с развитием и восприятием самоменеджмента, исследователи по-разному формулировали базовые идеи концепций представленного управленческого феномена, что позволяет выделить ключевые умения в рамках эффективного управления собой, способствующие дальнейшему представлению компетентности самоменеджмента. Рассмотрим подробнее идеи концепций самоменеджмента известных исследователей.

Таблица 7 - Обзор концепций самоменеджмента

Автор	**Идея концепции**	**Определение самоменеджмента**
Л. Зайверт	идея сохранения своего времени	С. - последовательное и целенаправленное применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального, осмысленного использования своего времени [83].
В. Карпичев	идея совокупности социальных и человековедческих технологий	Самоменеджмент — это направление менеджмента, нацеленный на субъекта управления [103].
М. Вудкок Д. Френсис	идея преодоления собственных ограничений	С. — это универсальный способ проверки личностных возможностей и ограничений, а также поиска возможных траекторий развития личностных и деловых качеств [53].
В.А. Андреев	идея саморазвития профессионально-творческой личности	С. — это непрерывный процесс саморазвития, который позволяет творческой личности реализовать свой потенциал в одном или нескольких областях профессиональной деятельности [12].
А.Т. Хроленко	идея роста личной культуры деловой жизни	С. — это практическая реализация личности своего делового ресурса путем развития уровня профессиональной культуры в различных ее аспектах [230].

Бебель и Хайнц Швальбе	идея самосовершентсвования личностно-деловых качеств [252].	С. — достижение личного профессионального успеха за счет повышения уровня самопознания и самосовершенствования своих деловых (профессионально значимых) качеств.

Наиболее популярной в рамках изучения самоменеджмента выделяется работа немецкого ученого Л. Зайверта «Ваше время — в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время» [83]. В основе концепции автора лежит *идея рационализации использования своего времени*. Согласно сформулированному автором определению, сущность самоменеджмента представляется в целесообразном использовании индивидом собственных возможностей, рационализации времени, эффективном самоуправлении, способности к осознанному и обоснованному преодолению внешних обстоятельств на работе и в личной жизни. Л Зайверт определяет самоменеджмент, как возможность выполнения определенных ежедневных техник и методик для эффективного решения повседневных задач и проблем. Исходя из сказанного, можно соотнести выделенные исследователем умения с наличием *деятельностного компонента* – «применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального, осмысленного использования своего времени» [83] - говорит о деятельности, которая повторяется ежедневно с целью достижения определенных задач и целей (тайм-менеджмент, планирование).

«Концепции ограничений» М. Вудкока и Д. Фрэнсиса [53] представлена как средство оценки имеющихся умений и способностей, а также нахождения возможных способов и перспектив для развития личных и деловых качеств индивида. Это говорит о том, что саморазвитие личности происходит за счет изучения, осознания и преодоления ограничений, которые препятствуют успеху и личностному росту, что соотносимо с *рефлексивно-оценочным (осознание) и когнитивным (изучение) компонентами*.

Спорной является концепция А.Т. Хроленко, суть которой сводится к тому, что самоменеджмент представлен практикой повышения навыков только в аспекте навыков деловой коммуникации посредством повышения искусства ведения деловой беседы и переговоров, культуры поведенческих взаимоотношений,

высоким уровнем грамотной устной и письменной деловой речи, мастерства подготовки публичного выступления, презентации. Исходя из представленной автором вариации проявления самоменеджмента, развитие личности происходит путём совершенствования навыков, «профессионализма» и мастерства в рамках деловой коммуникации. Однако, выделение данных критериев может также говорить об необходимости обязательного и постоянного обучения и улучшения качеств познаний, что подразумевает наличие *когнитивного и деятельностного компонентов*.

И так как мы рассматриваем развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза, целесообразно рассмотреть работы исследователей в рамках изучения самоменеджмента применительно к образовательному пространству.

Так, исследователь А.А. Симонова в своей монографии «Самоменеджмент педагога: сущность, содержание, технологии» [201] обозначает проблему недостаточной изученности и содержательной интерпретации самоменеджмента для образовательных систем. Важно отметить, что ключевым элементом деятельности образовательных учреждений, по мнению автора, выступает положение студента, способного руководить своей нагрузкой (учебная, рабочая), планировать образовательную, внеучебную, профессиональную деятельность, достигать запланированного. Представленные исследователем критерии подтверждают необходимость внедрения и развития самоменеджмента.

С интересом отнеслись к статье А.В. Дегтерёва «К вопросу о самоменеджменте, развитии и саморазвитии личности студента». Автор выделяет, что самоменеджмент включает «способность управлять своим развитием и саморазвитием, умение ставить цели, управлять временем (тайм-менеджмент), способность к самопознанию, самообразованию, самоорганизации, самовоспитанию и самоконтролю» [77]. Наличие выделенных характеристик говорит о когнитивной, деятельностной, мотивационной и рефлексивной составляющих, что коррелирует с основными компонентами компетентности.

Выделим также привлекательность и адаптивность идеи в работе Е.А.Ноздренко, согласно которой «самоменеджмент в повседневной жизни студента, как система, ориентирован на следующие направления: 1) самоопределение (планирование); 2) самоорганизация (организационная функция); 3) самомотивация (мотивационная функция); 4) самореализация (контрольно-оценочная функция)» [153], что содержательно соответствует четырём основным компонентам компетентности, которые выделяем в данном исследовании.

В результате анализа, приходим к выводу, что проблема развития самоменеджмента студента вуза и весь образовательный процесс в целом актуализирует роль самоменеджмента обучающегося во время непосредственного образовательного периода, определяя структуру компетентности самоменеджмента, включающую следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Каждый компонент компетентности самоменеджмента обучающегося требует содержательной интерпретации. *Мотивационно-целевой компонент* представляет собой цели личности, мотивы, потребности в обучении, самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, ценностные установки. Наличие данного компонента говорит о присутствии интереса к учебно-образовательной деятельности, характеризующего потребность личности в получении новых знаний, в овладении эффективными способами разрешения противоречий. *Когнитивный компонент* – состоит из совокупности знаний о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии в целом, поиске и выборе ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели. *Деятельностный компонент* проявляется в практическом умение планировать, организовывать, контролировать, регулировать. В структуре представленной компетентности самоменеджмента стоит отметить важность наличия *рефлексивно-оценочного компонента*. Значимость его выделения заключается в возможности реального определения уровня развития самооценки, восприятия собственной значимости и результативности, воспитание ответственности личности за полученные результаты своей деятельности и их рефлексии, познания себя и самореализации.

Рефлексивно-оценочный компонент проявляется в умении субъекта сознательно осуществлять контроль за результатами своей образовательной деятельности и уровнем саморазвития, личных достижений [241].

Таблица 8 - Содержание компонентов компетентности самоменеджмента

Мотивационно-целевой компонент	**Когнитивный компонент**	**Деятельностный компонент**	**Рефлексивно-оценочный компонент**
- проявляет интерес к возможностям роста личностного, образовательного и профессионального; -проявляет интерес к знаниям и развитию личностных качеств; -интересуется возможными путями личностного роста (мотив достижения) - желает успешно выстроить образовательную нагрузку на основе самоменеджмента.	-знания о процессе планирования, целеполагания, тайм-менеджмента, - знает о возможных техниках, методиках, инструментах по управлению базовыми ресурсами личности; Знает, как и с помощью чего карьеры реально достигнуть уровня требуемых компетенциях для успешного личностного, образовательного и профессионального, роста.	- намечает процесс целеполагания, тайм-менеджмента; - управляет ресурсами: осуществляет деятельность, планирует, включается в образовательный процесс. - осуществляет деятельность (в контексте личного плана); - реализует развитие карьеры; - принимает решения -способен к самоорганизации - знание основ устного и письменного делового общения.	- Осуществляет процесс своего развития и выявляет проблемы личностного роста - осуществляет выбор возможных направлений роста на основе анализа результатов деятельности - осуществляет оценки своих возможностей, способностей, личных качеств, актуальных для развития - оценивает возможности управления личностными ресурсами на основе рефлексии способов управления собственными ресурсами.

Вести наблюдение и следить за развитием компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза возможно с учетом применения выделенных уровней, показателей и критериев. Для этого нам необходимо обосновать использование термина «развитие» в рамках исследования. Стоит отметить, что понимание терминов «становление», «развитие» и «формирование» очень близко, поэтому необходимо разграничить содержательное представление выделенных дефиниций.

Понятие «формирование» – полинаучно и имеет разнообразное трактование. И.П. Подласый, например, представляет формирование следующим образом: «процесс становления человека как социального существа под воздействием всех факторов: экологических, социальных, педагогических, идеологических, психологических и тд» [175, с.15]. Кроме того, следует отметить, в представленном определении можно заметить особое внимание некой законченности действия категории «формирование», достижение личностью определенного уровня зрелости и устойчивости, стадию завершенности становления индивида. П.Н.Груздев подчеркивает стихийный характер формирования, определяя как «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности» [69]. Таким образом, «формирование» определяет динамичный процесс под влиянием воздействии неких условий для обретения необходимых личности качеств. «Становление» подразумевает некую естественность и самостоятельность. Под «развитием» И.П. Подласый понимает «процесс и результат количественных и качественных показателей изменений человека» [175, с.15]. Таким образом можно сказать, что «развитие» характеризуется, как процесс непрерывный и постоянный, включающий разного рода изменения (от простого к сложному, от низшего к высшему). Это находит отражение в характере изменений в процессе овладения самоменеджментом. В соответствии с этим, уместно использовать категорию «развитие» в рамках изучения самоменеджмента.

Следовательно, развитие, становление и формирование – это рядоположенные понятия, но развитие имеет место там, где происходит разделение и иерархическая интеграция уровней или этапов развития (Х. Вернер [50]). Таким образом, определив основные критерии и отличия понятий, необходимо выделить уровни развития компетентности самоменеджмента, соответствующие представленным критериям. Отметим также, что «уровень» в контексте данного исследования представляет собой степень развития, величины и значимости чего-нибудь [194].

Далее целесообразно дать характеристику уровням развития компетентности самоменеджмента студента как последовательность проявленности от начального

к развитому. В соответствии со сформированностью составляющих каждого компонента можно выделить три уровня развития компонентов компетентности самоменеджмента будущего инженера: начальный, базовый и развитый.

И так как мы указали на связь функциональной грамотности и компетентности самоменеджмента, состоящую в том, что функциональная грамотность определяет уровень развития компетентности самоменеджмента, следовательно начальный уровень исследуемой компетентности представлен сформированной функциональной грамотностью. Базовый и развитый – это целенаправленный переход от функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента посредством сознательного применения средств и техник развития личности.

Подробная характеристика каждого из уровней представлена в таблице 9.

Таблица 9 - Уровни развития компонентов компетентности самоменеджмента

	Начальный	**Базовый**	**Развитый**
Мотивационно-целевой компонент	Не проявляет интерес к самообучению, развитию себя и своих навыков, не пытается достичь успеха. Не проявляет упорство. Достаточно того, что имеет и нецеленаправленно было развито.	Проявляет интерес, но удовлетворяется теми результатами, которые получаются. Упорен, устремлен к успеху.	Проявляет самомотивацию. Желает достичь успеха в выбранных сферах. Проявляет лидерские качества, проявляет образовательный, профессиональный интерес к деятельности. Желает учиться.
Когнитивный компонент	Нет основных знаний о возможностях личностного, профессионального роста за счет умений управлять своими ресурсами, навыками. Нет мотивации получать необходимые знания. Достаточно того, что имеет и нецеленаправленно было развито.	Средний уровень овладения знаниями. Проявляет интерес и упорство по отношению к изучению нового.	Эффективен в планировании, контроле, организации. Способен применять полученные знания. Изобретателен в нахождении решений на основании знаний о самоменеджменте.

Продолжение таблицы 9

Деятельностный компонент	Не осуществляет никакой деятельности. В рамках заданных условий и задач выполняет базовые действия.	Проявляет интерес к работе над собой. Проявляет упорство в достижении поставленных целей.	Устанавливает цели, достигает результаты. Эффективно принимает решения. Тратит оптимальное количество времени. Эффективно использует тайм-менеджмент.
Рефлексивно-оценочный компонент	Не анализирует полученный опыт.	Способен рефлексировать и анализировать простые ситуации.	Способен контролировать результаты собственной деятельности. Постоянно повышает собственный уровень развития и личных достижений [235].

Таким образом, при определении сущности и содержания понятия компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза получены следующие выводы:

1. Компетентность самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза в соответствии с целью исследования определена как универсальная, ключевая компетентность, представляющая собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни на основе сформированного начального уровня функциональной грамотности.

2. Обоснован компонентный состав компетентности самоменеджмента, включающий *мотивационно-целевой компонент* (цели личности, мотивы, потребности в обучении, ценностные установки, саморазвитие, интерес к учебно-образовательной деятельности); *когнитивный компонент (*знания, информация и сведения о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии, поиск и выбор ресурсов для достижения поставленной цели); *деятельностный компонент* (планирует, организовывает, контролирует, регулирует, принимает решения, рефлексирует в рамках реализации цели); *рефлексивно-оценочный компонент*

(объективная оценка своих действий, восприятие собственной значимости и результативности, ответственность за полученные результаты своей деятельности и их рефлексия, самореализация).

1.2 Диагностический аппарат исследования сформированности компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза

Для мониторинга выявления исходного уровня развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза необходимо сформировать диагностический аппарат, который бы отображал степень владения, был прост в исполнении, понятен, воспроизводим на различных обучающихся, занимал минимальное количество времени на прохождение.

Методы психолого-педагогической диагностики включают: общенаучные методы (наблюдение), психодиагностические методы (анкеты, тесты, опросники), педагогические методы (результаты учебной деятельности), социально-психологические методы (рейтинг). Диагностические процедуры должны обладать соответствующими критериями [1]:

Объективность – независимость результатов от проводящего диагностику;

Валидность – соответствие инструмента измерения и измеряемого качества;

Научность – обоснованность выбранной диагностики научными исследованиями и трудами.

Перейдем к представлению сущности и содержания критериев оценки развития компетентности самоменеджмента.

В словарях встречаем следующие определения понятия «критерий»: «мерило оценки, признак, правило, на основании которого производится выбор после измерения, оценка научной и практической деятельности» [206]; «от греч. (criterion — средство для суждения) — показатель, признак, на основании которого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки» [49].

Исходя из представленных определений, отмечаем, что критерий синонимичен понятию признак, и применяется для произведения оценки.

Шульгина Т.А. при оценке результативности деятельности выделяет следующие критерии: наличие мотивации, владение знаниями, регулярность выполнения деятельности. Кроме того, отметим некоторые критерии оценки развития универсальных или общеучебных умений, которые предлагают ученые: В.П. Беспалько: уровень усвоения деятельности, степень абстракции изложения, степень осознанности выбора действий при решении учебной задачи, параметр автоматизации действия; У.В. Усова – полнота выполнения операций, последовательность их выполнения, степень осознанности действия и операций [95].

Уровень развития компетентности самоменеджмента можно также отнести к результатам образовательной деятельности обучающегося. Важно отметить, что компетентность самоменеджмента, являясь интегративной характеристикой личности, развивающейся во времени, имеющей сложную функциональную структуру, недостаточно считать просто критерием оценки деятельности вуза и студента. Следовательно, это ведет к актуализации выделения критериев оценки уровня развития компетентности самоменеджмента обучающихся.

Так как мы определяем компетентность самоменеджмента как ключевую и универсальную, отметим, как исследователями рассматривается вопрос оценивания компетенций, относящихся к категории «универсальных».

В статье Ю.А. Карпушиной, З.Ю. Кутузовой «Особенности измерения и оценки универсальных компетенций у студентов вузов», авторы отсылают к требованиям стандарта, указывающими на установленные в программе бакалавриата индикаторы достижения компетенций, самостоятельно планировать результаты обучения по дисциплинам (модулям). Важно отметить, что обычно в рамках образовательных программ достижение результатов измеряется как сформированность требуемых компетенций посредством выделения перечня: «знает», «умеет», «владеет».

Представим выделенные нами УК, включенные в состав компетентности самоменеджмента, и их индикаторы согласно ФГОС ВО 3++ (таблица 10).

Таблица 10 - УК и индикаторы их достижения

Компетенции	**Индикатор достижения (ИД)**
УК-6: способность к самоорганизации и самообразованию, что предполагает умения обучающегося управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [222] с применением для этого необходимых методик и техник.	ИД1$_{УК-6}$ – рационально использует планирует свое время; ИД-2 $_{УК-6}$- формирует траекторию своего профессионального развития и планирует конкретные шаги по самореализации.
УК-2. Способен определять задачи в рамках заданной цели и находить приемлемые способы и методы их выполнения, ресурсы, возможности, опираясь и согласовывая с актуальными законами и нормами.	ИД-1$_{УК-2}$ – определяет спектр задач, необходимых для достижения цели. ИД-2$_{УК-2}$ Выбирает приемлемый способ решения задач, исходя из условий, ресурсов и ограничений, опираясь на правовые нормы [174].
УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	ИД-1$_{УК-3}$- находит пути коммуникации и сотрудничества для достижения запланированной цели; ИД-2$_{УК-3}$ – эффективно выстраивает коммуникацию с членами команды для достижения поставленных задач.

Опираясь на смысловое толкование компетентности самоменеджмента, представленное в первом параграфе данного исследования, под *критерием оценки уровня развития компетентности самоменеджмента* будущих инженеров в образовательном процессе вуза мы будем понимать *качественный показатель развития личности, имеющий временные характеристики, выражающийся в разнообразных проявлениях деятельности самоменеджмента (наличие взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений, опыта по эффективному самоуправлению, самомотивации, целеполаганию, планированию, тайм-менеджменту, самоконтролю и др.) носителя компетентности самоменеджмента.*

Важно уточнить, что при определении основной цели самоменеджмента исследователи сходятся, что это - целенаправленное использование известных и эффективных методов и техник менеджмента для достижения личных, профессиональных, образовательных результатов за счет ресурсов индивида и их развития, что, в свою очередь, подтверждает наличие в составе критериального

аппарата те практические навыки и умения по реализации намеченного результата, а также сформированные характеристики, качества личности «самости».

Проведем анализ критериев оценки развитости компетентности самоменеджмента, предложенных различными авторами.

Принимаем к сведению понимание Т.В. Майдановой, относящей к показателям оценивания самоменеджмента знания, умения и навыки в области целеполагания, планирования, прогнозирования, моделирования, а также выделение сформированных личных и профессиональных характеристик, которые способствуют рациональному и продуктивному выполнению профессиональной деятельности, достижению результатов за счет объективной оценки результатов, сформированности самостоятельности и гибкости [133].

В результате теоретического анализа сформирована четырехкомпонентная структура оценивания компетентности самоменеджмента обучающегося в учебном процессе вуза, соответствующая выделенной и содержательно обоснованной структуре компетентности самоменеджмента, включающей мотивационно-целевой компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, рефлексивно-оценочный компонент, также выявлены синонимичные критерии оценки данной компетентности.

Представим в таблице 11 соотношение «Компонент – критерий – показатель» компетентности самоменеджмента.

Таблица 11 - «Компонент – критерий – показатель» компетентности самоменеджмента

Компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационно-целевой представляет собой цели личности, мотивы, потребности в обучении, самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, ценностные установки. Наличие данного компонента говорит о присутствии интереса к учебно-образовательной деятельности, характеризующего потребность личности в получении новых знаний, в овладении эффективными способами разрешения противоречий.	Мотивационно-целевой	Показатели: мотивы, интересы, потребности проявляет интерес к возможностям роста личностного и профессионального; - проявляет интерес к получению и развитию академических и проф. знаний, универсальных и личностно-важных навыков; -проявляет интерес в построении траектории личностного роста; -желает успешно построить деятельность на основе техник самоменеджмента; -стремится к своему дальнейшему развитию. Самомотивация

Продолжение таблицы 11

Когнитивный компонент состоит из совокупности знаний о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии в целом, поиске и выборе развития ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели.	Когнитивный	Показатели: знания - знает о процессе планирования, целеполагания, тайм-менеджмента; - знает об инструментах по управлению ресурсами; -знает об инструментах и техниках личностного развития и развитии компетенций для успешного профессионального роста. Самоорганизация Целеполагание Планирование Саморазвитие
Деятельностный компонент проявляется в практическом умение планировать, организовывать, контролировать, регулировать.	Деятельностный	Показатели: умения - планирует процесс целеполагания, тайм-менеджмента; - управляет ресурсами: осуществляет деятельность, - планирует, включается в образовательный процесс; - осуществляет деятельность (в контексте личного плана); - реализует развитие карьеры; - принимает решения; - способен к самоорганизации; - знает основы устного и письменного делового общения. Самоорганизация Планирование Целеполагание Самореализация
Рефлексивно оценочный компонент проявляется в умении субъекта сознательно осуществлять контроль за результатами своей образовательной деятельности и уровнем саморазвития, личных достижений	Рефлексивно-оценочный	- осуществляет процесс своего развития; - анализирует свою деятельность; - определяет проблемы личностного роста; - осуществляет выбор возможных путей роста на основе результатов деятельности; - оценивает возможности, способности, личные качества, необходимые для развития; - оценивает возможности управления личностными ресурсами на основе рефлексии способов управления собственными ресурсами. Самоконтроль Саморегуляция

Далее перейдем к конкретизации и обоснованию выбора диагностических средств для каждого из компонентов и дадим описание анализируемым методикам. Диагностические средства оценивания уровня сформированности компетентности

самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза представлено в обобщенном виде в таблице 12.

Таблица 12 - Оценочно-диагностический аппарат компетентности самоменеджмента

Компонент	**Содержание компонента**	**Наименование методики**	**Описание/особенности методики**
мотивационно-целевой компонент	- проявляет интерес к возможностям роста личностного и профессионального; - проявляет интерес к получению академических и проф. знаний, универсальных и личностно-важных навыков; -проявляет интерес в построении траектории личностного роста; - желает успешно построить деятельность на основе техник самоменеджмента; - способен ставить цели.	Способность самоуправления Н.М. Пейсахова [173] https://psytests.org/emvol/ssu.html	Анкета предоставляет информацию о способностях личности владеть собой в различных ситуациях. 48 вопросов с вариантами ответа «да» или «нет». 8 шкал диагностики: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, оценка качества, принятие решений, самоконтроль, коррекция, общая способность самоуправления.
		Шкала академической мотивации (Гордеева Т.О, Сычев О.А., Осин Е.Н.) [68].	Тест направлен на определение вида учебной мотивации, который преобладает у студента: - Познавательная мотивация; -Мотивация достижения; -Мотивация саморазвития; -Мотивация самоуважения; -Интроецированная мотивация; -Экстернальная мотивация; -Амотивация (ориентация по показателям: 4-12 баллов - низкий уровень мотивации; 13-17 - средний; 18-20 - высокий уровень) 28 вопросов.
		Методика «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов) [158].	Методика измерения потребности в достижении, направленная на определение уровня выраженности потребности обучающегося в достижении успеха в любой деятельности. Тест состоит из 23 положений, с которыми студенту, в ходе прохождения опросника, необходимо согласиться или не согласиться, ответив, соответственно, да/нет.

			Тест представлен в электронной среде, что автоматизирует процесс подсчета результатов.
		Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.Н. Ильина) [93].	Методика представлена опросником (50 вопросов), в результате ответов на которые предлагается три варианта мотивации: приобретение знаний; владение профессией, получение диплома.
		«Методика по самооценке мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности» А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой [46].	В ходе диагностики студентам необходимо самостоятельно оценить свой уровень мотивации, поставив соответствующие точки на предлагаемой схеме. Результаты оценки представлены в виде замкнутого многоугольника, площадь которого равна уровню развития мотивации.
		«Шкала оценки потребности в достижении» А. Карелина [100].	Опросник определяет уровень мотивации достижения, мотивированнности на успех. 22 суждения, с которыми можно согласиться или нет; сумма баллов равна уровню мотивации.
		Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [140].	Методика на базе теста А.А. Реана и В.А. Якунина, с добавленными утверждениями, раскрывающими характеристику мотивов учения (Н.Ц. Бадмаева, В.Г. Леонтьев): коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

когнитивный компонент	- знает о процессе планирования, целеполагания, тайм-менеджмента; - знает об инструментах по управлению ресурсами; -знает об инструментах и техниках личностного развития и развитии компетенций для успешного профессионального роста.	Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД). Психодиагностика управления временем (Тайм менеджмент) Е.Ю. Мандрикова [135].	Опросник направлен на уточнение знаний относительно планирования, постановки стратегических целей, структурирования деятельности. Автор складывает эффективный тайм-менеджмент из нескольких слагаемых: *планомерность; целеустремленность; упорство; фиксация на упорядочивании деятельности; самоорганизация с использованием внешних инструментов; ориентация на «сейчас».* 25 вопросов, 5 минут времени. Тест представлен в электронном формате, что значительно упрощает проведение.
рефлексивно-оценочный компонент	- осуществляет процесс своего развития; - анализирует свою деятельность; - определяет проблемы личностного роста; - осуществляет выбор возможных путей роста на основе результатов деятельности; - оценивает возможности, способности, личные качества, необходимые для развития; - оценивает возможности управления личностными ресурсами на основе рефлексии способов управления собственными ресурсами.	«Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» (В.И. Моросанова) [145].	Опросник ССП-98 состоит из 46 утверждений, содержит шесть шкал, определенных на базе основных регуляторных процессов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкости и самостоятельности). Анкета представлена в электронном среде, что сокращает трудозатратность и время обработки результатов.

деятельностный компонент	- планирует процесс целеполагания, тайм-менеджмента; - управляет ресурсами: осуществляет деятельность, - планирует, включается в образовательный процесс; - осуществляет деятельность (в контексте личного плана); - реализует развитие карьеры; - принимает решения; - способен к самоорганизации; - знает основы устного и письменного делового общения.	«Цель – средство – результат» (А.А. Карманов) [101].	Опросник состоит из 32 вопросов, представлен ключ для подсчета, количество баллов говорят о развитии «цели», «средств», «результата», которые отражают базовые критерии любой деятельности в соответствии с известной общенаучной трактовкой.
		«Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [145].	(описание представлено выше)
		Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой [135].	(описание представлено выше)

Мотивационно-целевой компонент в рамках определения компетентности самоменеджмента подразумевает проявление мотивации и положительного отношения к личностному, образовательному и профессиональному росту, интереса к учебно-образовательной деятельности, понимание необходимости и важности развития своих ресурсов, личности в целом. Представленный компонент отображает присутствие мотива достижения, желания обучаться и саморазвиваться, достигать запланированного и ожидаемого результата, в постоянном самосовершенствовании, самовоспитании. А также демонстрирует осознание обучающимся недостаточности базовых знаний, сформированной функциональной грамотности, потребности в развитии и улучшении показателей в области самоуправления.

Мотивационно-целевой компонент представляет особую важность в рамках компетентности самоменеджмента, так как мотивация является ключевым моментом для совершения деятельности. Самомотивация необходима обучающемуся для осуществления успешной деятельности, посредством формирования внутренних намерений, потребностей и желаний.

Определением понятия «мотив», «мотивация», исследованием данного феномена занимались многие ученые, рассмотрим некоторые варианты трактовок:

– Согласно Е.П. Ильину «мотив» представляет собой «потребность, цель, намерение и побуждение, а также качество личности, детерминирующие поведение человека» [131, с.58];

– А.Н. Леонтьев рассматривал «мотивацию», как систему мотивов, выполняющую побудительную функцию и выступающую механизмом активации деятельности человека [128]; а также подчеркивал, что мотивы наделяют деятельность смыслом [131];

– Х. Хекхаузен писал, что мотивация является неким побудителем к действиям, а также направляет и регулирует поведение человека для достижения его цели [228];

– Б.И. Додонов определял мотивацию, как результат воздействия внутренних потребностей индивида (эмоций, интересов), мотивов и его целей,

ориентированных на процесс активации и активизации деятельности, свершению поступков [80].

Большая часть авторов рассматривает мотивацию как систему или комплекс мотивов, направленные на инициацию действий, которые обусловлены целеустремленностью индивида, смыслом и содержанием его деятельности.

Мотивация в самоменеджменте крайне значима, так как она выступает побудителем к формированию и реализации навыков самоменеджмента, также входит в его структуру, являясь элементом самоменеджмента. Мотивационный-целевой компонент в нашем исследовании представлен в виде совокупности следующих показателей: проявление интереса к возможностям роста личностного, образовательного и профессионального; проявление интереса к получению академических и профессиональных знаний, универсальных навыков; проявление интереса в построении траектории личностного роста; желание успешно построить деятельность на основе техник самоменеджмента; способность ставить цели. Если мотивация на низком уровне, то развитие самоменеджмента невозможно, так как любая деятельность обусловлена внутренним желанием, потребностью и стремлением личности к результату, достижению, успеху. Кроме того, стоит отметить роль самомотивации в самоменеджменте, являясь одновременно и показателем сформированности самоменеджмента, и основным побудителем для применения техник и саморазвития в целом.

В рамках исследования мотивационно-целевого компонента нами были проанализированы разные диагностики. «Методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности» (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева), или самостоятельная оценка личностью значимости «ценностей-целей» относительно уровня его мотивации в образовательной, профессиональной и личной сферах деятельности. Задача обучающегося – отметить на предложенных графиках точки соответствия утверждений-ценностей относительно его личностной позиции. В результате оценивания студент получает некий замкнутый многоугольник, величина которого будет равна уровню развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента. Методика оценивания

оптимальна в рамках трудозатратности и времязатратности, а также соответствует диагностируемым элементам.

Диагностика А.А. Карелина «Шкала оценки потребности в достижении» направлена на оценку мотивации достижения – ключевой аспект в развитии студента, сущность которой отражается в достижении результата, к которому может быть применен критерий успешности (учебная деятельность, профессиональная, личная), а также отражает неудовлетворенность достигнутым ранее результатом и, вследствие, стремление к улучшению показателей. Анкета представляет собой суждения, с которыми обучающийся может согласиться, ответив «да», или же не согласиться соответственно. Результаты суммируются, в случае совпадения с ключевыми (по коду) ответами. Сумма баллов говорит о степени выраженности мотива – чем выше, тем сильнее.

Нами была также рассмотрена «Шкала академической мотивации» (Гордеева Т. О., Сычев О.А., Осин Е.Н.), разработанная на основе теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана. Авторами разработано и представлено семь вариантов шкал оценивания, по которым можно определить преобладающий тип мотивации у тестируемого: познавательная мотивация; мотивация достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированная и эктеральная мотивации, амотивация. Кроме того, представленная методика позволяет оценить выраженность мотивов познания, достижения, а также саморазвития (самосовершенствования). Разработанная методика демонстрирует возможность получения информации о качестве мотивационных процессов в целом: побуждающих и регулирующих учебный процесс, внешней мотивации, направленной на определение уровня стремления выполнения действий, в рамках избегания дальнейших проблем; мотивации самоуважения и близкая ей мотивация саморазвития. Ученые определяют внутреннюю мотивацию, как показатели и стремление к удовлетворению потребностей в познании, достижении и саморазвития. Внешняя мотивация задается внешними показателями – потребность в уважении, автономии (самостоятельность), принятии [68, с.99].

Кроме этого, были рассмотрены следующие методики: мотивация обучения в ВУЗе (Т.Н. Ильина), диагностика учебной мотивации обучающихся (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) – предполагалось, что данные диагностики дополнят информацию о студенте относительно адекватности и объективности в выборе будущей профессии, помогут в определении мотивов поступления: приобретение знаний, овладение профессией, карьера или получение диплома «для галочки». Представленные опросники показались интересными, но в рамках данной работы использоваться не будут, в связи с наличием других инструментов, которые нам показались более содержательными и охватывающими необходимые метрики в совокупности.

В результате анализа разных диагностических вариантов, остановим выбор на одной методике, которую будем использовать для оценивания сформированности мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза, которая показалась нам наиболее оптимальной в содержательном аспекте и не требующими больших затрат в проведении и подведении итогов – методика «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова. Представленная диагностика направлена на выявление уровня выраженности у обучающегося потребности достижения. Согласно представлению автора, индивиды с высоким уровнем потребности в достижениях отличаются настойчивостью, стремлением и желанием к улучшению показателей, совершенствованию, стремлением и готовностью развиваться в разных сферах (профессиональная, образовательная, личная). Потребность в достижениях проявляется в стремлении улучшить результаты своей деятельности, ощутить успех в любой, даже незначительной активности, и закончить работу, чего бы это ни стоило. Потребность в достижениях также напрямую коррелирует с уровнем личных амбиций и играет роль в процессе формирования целей. В общем смысле, эта потребность может быть описана как стремление к «совершенствованию». Значимо мнение Ю.М. Орлова, который отмечает положительную связь потребности в достижениях с академическими успехами студентов, то есть, чем сильнее проявляется эта потребность, тем выше показатели успеваемости. За счет

повышения уровня потребности происходит переход от функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента, так как компетентность определяется отношением индивида к личности.

Тестирование проводится в цифровой среде, предлагается ответить на 23 вопроса, результаты ответов, совпадающие с ключом, суммируются, и, в соответствие, с интерпретацией автора соотносятся по уровням от низкой потребности в достижении (0-6 баллов) до повышенной (16-18 баллов) и высокой (19-23 балла). Далее дано краткое описание основных характеристик для лиц, обладающих более высоким уровнем потребности в достижениях.

Когнитивный компонент компетентности самоменеджмента определяет наличие знаний о техниках управления личности своими ресурсами (время, образованность, платежеспособность, информация, отношения, эмоции и др.) и собой (планирование, целеполагание, принятие решений, организация, координация), об умении эффективно выстраивать любой вид коммуникации и логике построения причинно-следственных цепочек.

Для разработки эффективной траектории образовательного и личностного роста, обучающийся должен обладать знаниями целеполагания. Постановка цели – это видение будущего и предполагаемого результата, что и создает направление движения, в целом. Кроме того, цель является неким регулятором, определяя способ и характер действий по достижению желаемого. Согласно концепции американского специалиста по управлению временем С. Кови, возможно реализовывать «реактивную» и «проактивную» стратегию управления своей жизнью [110]. Суть «реактивного» подхода сводится к посредственному реагированию на жизненные обстоятельства по типу «как сложилось», сущность «проактивного» подхода обратная, ее советует применять в жизни автор и она наиболее приближена к идеям самоменеджмента, проактивный подход – это про выстраивание жизни в соответствии со своими истинными желаниями, самоуправление своим ростом, для чего необходимо владеть знаниями по управлению жизнью, правильной постановке целей.

В соответствие с выделенными содержательными элементами, для определения уровня развития *когнитивного компонента* компетентности самоменеджмента у будущих инженеров целесообразно было рассмотреть различные методики для выявления наиболее подходящей. Методика «Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД), психодиагностика управления временем (Тайм менеджмент)» была разработана на русском языке Е.Ю. Мандриковой. Тест предназначен для определения степени владения навыками тактического планирования, постановки стратегических целей, индивидуальные особенности структурирования деятельности. В рамках теста предлагается ответить на 25 вопросов, демонстрирующие сформированность по 6 шкалам: планомерность, целеустремленность, упорство, фиксация на упорядочивании деятельности, самоорганизация с использованием внешних инструментов, с ориентацией на актуальное положение.

- шкала «планомерность» измеряет степень вовлеченности обучающегося в систему повседневного планирования деятельности по определенным принципам;
- шкала «целеустремленность» - показывает, насколько обучающийся способен фокусироваться на цели;
- шкала «настойчивость» - демонстрирует умение студента завершать процесс деятельности путем применения настойчивости, упорства, самодисциплины и упорядочивания активностей;
- «фиксация» демонстрирует уровень фиксации относительно ранее намеченного и запланированного плана и четкого расписания;
- «самоорганизация» измеряет умение использовать внешние средства для эффективной организации деятельности;
- «ориентация на настоящее» - временная ориентация на настоящее.

В результате, высокий суммарный балл дает характеристику о высокой организации индивида, способного ставить и достигать цели, эффективно планировать свою деятельность с помощью внешних средств и за счет проявления и развития волевых качеств, нацеленности и стремлении достичь результат. Низкий суммарный балл, в свою очередь, показывает слабую развитость навыка

планирования и умения завершать начатое, а также необходимости развития умений по эффективному выстраиванию траектории относительно цели и с учетом временных установок. Таким образом, заданные показатели шкал содержательно соотносятся с выделенными критериями оценивания когнитивного компонента компетентности самоменеджмента, показывая степень владения навыками самоорганизации.

Для выявления уровня развития когнитивного компонента уместно рассмотреть методику Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления».

Для представления диагностики Н.М. Пейсахова, необходимо уточнить, что в рамках самоуправления автор подразумевает наличие умений индивида выстраивать траекторию своего роста посредством постановки долгосрочных целей и прогнозирования будущего предполагаемого результата, расчет необходимых действий и построение маршрута следования для достижения желаемого, а также корректировка осуществляемой деятельности, — это «целенаправленное изменение, при котором цель себе ставит сам человек, управляющий различными формами своей активности» (общение, поведение, деятельность и переживания) [183]. При изучении процесса самоуправления Н.М. Пейсахов акцентирует внимание, во-первых, на потребности в системе самоуправления, а во-вторых, на схематично-содержательном представлении системы самоуправления, включающую горизонтальную и вертикальную стадии. С интересом отнеслись к идее автора, относительно построения самоуправления. Прежде чем начнет формироваться или складываться система самоуправления, со слов исследователя, у индивида должна возникнуть потребность в ней, а именно, когда у обучающегося возникает чувство неудовлетворенности результатами деятельности, возникает желание в достижении большего с помощью иных средств, желание в изменении траектории пути, осознание необходимости изменения, происходит анализ ситуации, определении слабых сторон и болевых точек и постановка цели, то есть целенаправленному изменению ситуации – самоуправлению. Далее Н.М. Пейсахов выделяет две стадии формирования самоуправления – горизонтальная и вертикальная. На первой стадии складывается

горизонтальная структура самоуправления, состоящая из восьми последовательно складывающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерий оценки качества, принятие решений, самоконтроль, коррекция.

Выделенные шкалы характеризуют степень владения как отдельно по каждому показателю, так и демонстрируют общий уровень сформированности самоуправления индивида. Шкала «анализ противоречий» представляет информацию относительно умения ситуационно ориентироваться, что необходимо изменить, чтобы скорректировать текущее положение дел на улучшение; «прогнозирование» - отображает возможные варианты развития и достижения желаемого; «целеполагание» совокупность целей, реализация которых ведет к желаемому результату; «планирование» - построение тех самых практических шагов по реализации целей; «принятие решений» - выработка принимаемых решений; «самоконтроль» - наблюдение и анализ происходящего, соотношение запланированного и получаемого; «коррекция» - регулировка действий относительно намеченного плана [173].

Данная диагностика представляет особый интерес в силу своей содержательной интерпретации шкал, сущностно соотносящиеся со структурными компонентами компетентности самоменеджмента. Таким образом, по степени развития показателей шкал «анализ противоречий», «прогнозирование» можно говорить о сформированности когнитивного компонента компетентности самоменеджмента, который состоит из совокупности знаний о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии в целом, поиске и выборе ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели.

Деятельностный компонент компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза проявляется в умении планировать, организовывать, контролировать, регулировать. Студенты на практике применяют полученные теоретические знания, а именно: осуществляет эффективное планирование времени, нагрузки; достигает академических и личных показателей в поставленные сроки и др. Самоорганизация представляет собой функцию

самоменеджмента (рис.1), суть которой сводится к формированию навыков эффективно организовать себя и свою деятельность за счет самовоспитания, самообучения и самоконтроля, которые в дальнейшем проявляются через активность, умение принимать решения, проявлять ответственность за действия, самостоятельно планировать деятельности. Таким образом, самоорганизация предполагает самостоятельное определение цели и разработку плана действий для их достижения.

Планирование – представляет собой еще одну выделенную функцию самоменеджмента (рис.1), включающая в свою структуру прогнозирование, моделирование, программирование. Прогнозирование – научное представление результата. Под программированием понимается алгоритм перехода в новое состояние, то есть последовательные шаги с определением необходимых ресурсов, средств, технологий. Моделирование отвечает за конечное представление результата в соответствии со всеми возможными ситуациями, событиями. Сформированность этих навыков можно диагностировать, используя опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой и диагностики «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова.

Методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» содержит семь шкал: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость и общий уровень саморегуляции, ориентированные на комплексные решения «практических задач, в частности, выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности» [145]. С точки зрения автора диагностики, саморегуляция представляет собой некую активность индивида, посредством организованного процесса инициации, поддержания, построения и управления разными вариациями активности, направленные на достижение запланированных целей. Кроме этого, стиль саморегуляции определен в проявлении личности планирования и программирования достижения поставленных целей, отмечается важность отношения личности ко внешним и

внутренним условиям происходящего: корректируется ли деятельность в соответствии с этими условиями, и насколько оценивает полученные результаты, происходит ли регуляция действий в ходе реализации и достижении предполагаемых показателей [145].

В рамках определения уровня сформированности деятельностного компонента отметит применение методики Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления», описанную выше.

Шкалы «планирование», «целеполагание» и «принятие решений» демонстрируют степень владения деятельностным компонентом: отображают наличие умений практического применения знаний и инструментов по самоуправлению, постановке цели и выстраивании траектории её достижения за счет использования практических рекомендаций.

В рефлексивно-оценочный компонент компетентности самоменеджмента будущего инженера входят следующие показатели: осуществляет процесс своего развития и выявляет проблемы личностного роста; осуществляет выбор возможных направлений роста на основе анализа результатов деятельности; объективно оценивает свои возможности и способности; оценивает и анализирует свою деятельность/успех/неудачи адекватно.

Сформированность рефлексивно-оценочного компонента можно определить с помощью методики «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова согласно показателям шкал «Самоконтроль» и «Коррекция».

В результате теоретического анализа представленных диагностик, будем использовать методику Н.М. Пейсахова, демонстрирующую уровень сформированных умений всех компонентов компетентности самоменеджмента. Прогнозирование и анализ противоречий соотносятся с когнитивным компонентом, демонстрирующие уровень умений определять необходимость постановки цели и внедрения изменений. Планирование, целеполагание и принятие решений – деятельностный компонент – отображают умения практического применения знаний и техник по самоуправлению и достижению результата, грамотной постановки цели; оценка качества, самоконтроль и коррекция –

рефлексивно-оценочный компонент самоменеджмента, демонстрирует уровень принятия, самооценки и дальнейшего роста путем анализа, устранения ошибок и корректировки деятельности и планов.

Методика представлена в электронной среде и автоматически производит подсчет результатов, что значительно упрощает и ускоряет процесс диагностики.

Диагностический аппарат, направленный на определение уровня развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза представлена на рисунке 5.

Рисунок 5 - Диагностический аппарат определения уровня владения компетентностью самоменеджмента

В рамках формирования диагностического аппарата для выявления уровня владения компетентностью самоменеджмента обучающегося вуза были получены следующие результаты:

1) Сформулированы критерии и показатели оценки развития компетентности самоменеджмента, раскрыта их содержательная трактовка.

2) Выдвинуто предложение о том, что диагностический аппарат будет эффективен, если он будет соответствовать определенным критериям: низкая времязатратность, невысокая трудоемкость, понятная и простая реализация.

2) В условиях отсутствия диагностического инструментария в современной психометрии для диагностики уровня развития компетентности самоменеджмента разработан и обоснован диагностический аппарат, направленный на результативное определение степени развития компетентности самоменеджмента.

Таблица 13 - Соотношение компонентов, критериев, показателей и методик оценивания компетентности самоменеджмента

Компоненты	Критерии	Показатели	Методики
Мотивационно-целевой представляет собой цели личности, мотивы, потребности в обучении, самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, ценностные установки. Наличие данного компонента говорит о присутствии интереса к учебно-образовательной деятельности, характеризующего потребность личности в получении новых знаний, в овладении эффективными способами разрешения противоречий.	Мотивационно-целевой	Показатели: мотивы, интересы, потребности проявляет интерес к возможностям роста личностного и профессионального; - проявляет интерес к получению академических и проф. знаний, универсальных и личностно-важных навыков; -проявляет интерес в построении траектории личностного роста; - желает успешно построить деятельность на основе техник самоменеджмента; - способен ставить цели. Самомотивация	Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [140]. Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.А. Ильина) [93]. «Шкала оценки потребности в достижении» А. Карелина [100]. «Методика по самооценке мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности» А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой [46]. Методика «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов) [158]. Шкала академической мотивации (Гордеева Т.О, Сычев О.А., Осин Е.Н.) [68]. Способность самоуправления Н.М. Пейсахова [173] https://psytests.org/emvol/ssu.html
Когнитивный компонент состоит из совокупности знаний о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии в целом, поиске и выборе ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели	Когнитивный	Показатели: знания - знает о процессе планирования, целеполагания, тайм-менеджмента; - знает об инструментах по управлению ресурсами; -знает об инструментах и техниках личностного развития и развитии компетенций для успешного профессионального роста. Самоорганизация Целеполагание Планирование Саморазвитие	Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД). Психодиагностика управления временем (Тайм менеджмент) Е.Ю. Мандрикова [135].

Продолжение таблицы 13

Деятельностный компонент проявляется в практическом умение планировать, организовывать, контролировать, регулировать.	Деятельностный	Показатели: умения использования - планирует процесс целеполагания, тайм-менеджмента; - управляет ресурсами: осуществляет деятельность, - планирует, включается в образовательный процесс; - осуществляет деятельность (в контексте личного плана); - реализует развитие карьеры; - принимает решения; - способен к самоорганизации; - знает основы устного и письменного делового общения. Самоорганизация Планирование Целеполагание Самореализация	«Цель – средство – результат» (А.А. Карманов) [101]. «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [145]. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой [135].
Рефлексивно оценочный компонент проявляется в умении субъекта сознательно осуществлять контроль за результатами своей образовательной деятельности и уровнем саморазвития, личных достижений	Рефлексивно-оценочный	- осуществляет процесс своего развития; - анализирует свою деятельность; - определяет проблемы личностного роста; - осуществляет выбор возможных путей роста на основе результатов деятельности; - оценивает возможности, способности, личные качества, необходимые для развития; - оценивает возможности управления личностными ресурсами на основе рефлексии способов управления собственными ресурсами. Самоконтроль Саморегуляция	«Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» (В.И. Моросанова) [145].

1.3 Педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза

В данном параграфе дано теоретическое обоснование научной идеи, которая заключается в развитии компетентности самоменеджмента будущего инженера в условиях реализации технологии поэтапного развития, обеспечивающей переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий. Также представлено суждение – развитие компетентности самоменеджмента напрямую зависит от субъектной позиции обучающегося в рамках личностно-ориентированного подхода.

Опираясь на мнения авторитетных отечественных ученых (М.В. Кларин, Г.К.Селевко, В.П. Беспалько) под *технологией* будем понимать процессуальную характеристику перехода от одного этапа к другому, обеспечивающего реализацию цели.

Опираясь на сформулированное определение понятия компетентности самоменеджмента как универсальной ключевой компетентности, представляющей собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни посредством применения методов, техник развития личности на основе сформированной функциональной грамотности обучающегося, – обоснуем педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

Педагогические условия – это сложносоставное понятие. Для более содержательного и структурированного определения и конкретизации представленного понятия в рамках данного исследования целесообразно проанализировать работы исследователей по теме вопроса. Анализ справочной и психолого-педагогической литературы показал многообразие точек зрения и подходов в формулировке и понимании данного понятия:

– философский словарь представляет условие, как «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [224];

– в словаре Ожегова даны следующие определения: 1 – «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2 - обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [154];

– совокупность явлений и внутренней среды, вероятностно влияющих на развитие конкретного психического явления, это влияние опосредовано активностью личности, группы людей [46];

– «среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать», «обстановка, в которой что-либо происходит» [19];

– требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [51].

Сущность понятия «педагогические условия» в своих работах раскрывают: Н.В. Ипполитова, В.А. Ширяева, Н.С. Стерхова, С.К. Бондырева, Р.С. Немов, В.И. Андреев, А.Я. Найн и др.

Согласно определению В.И. Андреева, «педагогические условия - комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [10]. С.К. Бондырева приходит к выводу, что педагогические условия представляют собой образовательное пространство, в рамках которого происходит сама образовательная деятельность, личностное и профессиональное развитие, а также рефлексия происходящего [37]. В.А. Ширяева характеризует педагогические условия как комплексное явление, обусловленное качеством взаимосвязанности концептуальных, организационных и обще дидактическими условиями [253]. По мнению Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой, педагогические условия – возможности образовательной и материально-пространственной среды, которые могут положительно или отрицательно влиять на ее функционирование [94].

Определение, данное А.Я. Найном, видится наиболее близким, автор определяет педагогические условия, как совокупность возможностей содержания,

форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [149].

В результате проведенного контент-анализа исследуемой дефиниции, будем понимать под ***педагогическим условием*** *совокупность реализации возможностей содержания, форм, методов, средств, а также отношений между участниками образовательного процесса, способствующих результативному развитию компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза*.

Опираясь на конкретизацию данного понятия, педагогические условия развития компетентности самоменеджмента будущего инженера, определим, какие компоненты педагогической системы подлежат изменению в соответствии с новой целью, а именно – каким должно быть содержание образования для того, чтобы оно способствовало развитию компетентности самоменеджмента, какие формы, методы, средства необходимо использовать, чтобы это осуществлялось. Стоит также отметить, что педагогические условия реализуются в системно-комплексном единстве.

Учитывая, что одной из важнейших компонентов педагогической системы являются участники образовательного процесса (педагог и обучающийся), нам необходимо, с учетом развиваемой компетентности, определить такие условия, в которых учащийся находился бы в активной позиции - позиции субъекта. Такие условия дает реализация личностно-ориентированной модели образования. Личностно-ориентированный подход представляет ценностью человека в образовании, а целью – создание условий для его развития, развития всех потенций, которые у него имеются, в том числе компетентности самоменеджмента.

Научное представление вопроса о личностно-ориентированном образовании можно найти в трудах В.В. Серикова [199], Е.В. Бондаревской [36], И.С.Якиманской [256], А.А. Плигина [92], Н.А. Алексеева [8], С.И. Осиповой [159], В.П. Беспалько [26], А.Г. Асмолова [15], Э.Ф. Зеера [87] и др.

В представлении В.В. Серикова концепция личностно-ориентированного подхода определяется посредством совокупности основных принципов [199]:

1) этико-гуманистический – «педагогика сотрудничества» между педагогом и воспитанником;

2) педагогический процесс, ориентированный на развитие и саморазвитие индивида;

3) индивидуальное образование как аналог коллективного обучения;

4) свобода личности: личный выбор приоритетов, направлений, формирование своего опыта.

Согласно мнению И.С. Якиманской, личностно-ориентированный подход подразумевает «обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, её самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [256].

Исследование Н.А. Алексеева «Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики» показалось интересным, поскольку автор в нем представляет обобщенное (опирается на труды В.В. Серикова и И.С. Якиманской) мнение о сущности личностно-ориентированного подхода через ряд характеристик: во главе все также личность обучающегося и его самобытность, самоценность; обучение через «включенность» в образовательный процесс посредством субъектного опыта, позиций; сущность раскрывается путем личностного переживания, за счет чего подчеркивается уникальность и деятельностная составляющая личного опыта, внутреннего вектора [8].

М.А. Акопова в рамках данного ею определения делает акцент на развитие «самости»: «личностно-ориентированное образование основывается на такой организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, когда создаются максимально возможные условия для развития у участников этого процесса способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации себя в бытовой сфере и сфере профессиональной деятельности» [7]. Автор подчеркивает важность двустороннего взаимодействия, когда субъектами выступают, как обучающийся, так и педагог, что в результате и приводит к саморазвитию, самореализации – ключевые составляющие личностно-ориентированного подхода.

Сущность личностно-ориентированного подхода, как методологической направленности педагогической деятельности, выражается через систему взаимосвязанных понятий, форм, методов и направлена на обеспечение и поддержку процессов саморазвития, самореализации личности обучающегося и его индивидуальности [217].

Реализация личностно-ориентированного подхода в образовании основывается на базовых положениях:

- признание личности обучающегося, как основной ценности, целью образовательного процесса выступает всестороннее развитие студента с учетом его индивидуальных потребностей, способностей, опыта;
- активизация внутреннего потенциала обучающегося и его субъектной позиции за счет вовлечения в образовательную деятельность через активное взаимодействие, совместную деятельность, субъектные позиции педагога-обучающегося;
- приобретаемые знания личностно-значимы для обучающегося и реально применимы в обычной жизни, одновременно процесс связан и направлен на развитие внутреннего потенциала личности в рамках всестороннего развития, а также с учетом индивидуальных особенностей и траектории роста.

Представленные концепции определений еще раз подчеркивают, что основополагающим принципом личностно-ориентированного подхода является ориентация на развитие личности обучающегося, который, в свою очередь, выступает как субъект своей активности, своего развития (саморазвитие, самореализация, самомотивация, самоактуализация). Таким образом, процесс формирования наполнения содержанием деятельности студентов предполагает создание условий для развития его «самости», то есть внутреннего плана развития личности [176], что является основой в рамках развития компетентности самоменеджмента. Для освоения самоменеджмента нам нужно реализовать внутренний вектор развития, это может быть сделано в рамках созданных условий личностно-ориентированного подхода.

Из чего следует, что *первым педагогическим условием* развития компетентности самоменеджмента является актуализация субъектной позиции обучающегося для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента.

Для обоснования второго педагогического условия обратимся к специфике учебного процесса по направлению подготовки, уточним требования, предлагаемые современному студенту и требования, представленные в государственных образовательных стандартах.

Отметим, что сегодня происходят изменения в требованиях, предъявляемых к подготовке молодых специалистов, и особое внимание уделяется развитию «самости» обучающегося. Современный молодой специалист должен обладать способностью самостоятельно принимать решения, уметь самоорганизовать свою деятельность, самообучаться в условиях постоянно меняющейся информации. Это актуализирует необходимость включения в содержание образовательного процесса подходящих средств и форм, способствующие развитию обозначенных умений, что подтверждается наличием в содержании образовательного стандарта (ФГОС ВО 3++) универсальной компетенции УК-6: способность к самоорганизации и самообразованию, что предполагает умения обучающегося управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [222] с применением для этого необходимых методик и техник.

Анализ учебного плана по направлениям технико-технологического подготовки будущих инженеров подготовки выявил отсутствие дисциплин, способствующих целенаправленному развитию компетентности самоменеджмента, однако потенциал образовательного процесса позволяет выделить условия формирования функциональной грамотности при выполнении типовых учебных проектов в рамках общепрофессиональных и профессиональных дисциплин. В данных условиях отмечаем «стихийное» формирование

функциональной грамотности посредством выполнения базовых проектных задач, включающие элементарные техники самоменеджмента.

В соответствие с этим представляется возможным рассмотреть наполнение учебной программы по направлению подготовки содержанием, ориентированным на развитие самоменеджмента. Для этого уточним понятие «содержание образования».

И.Я Лернер и М.Н. Скаткина трактуют содержание образования, как педагогическую систему знаний, включающую знания, умения, опыт. Цель данной системы – всестороннее развитие личности обучающегося, готовой в дальнейшем развивать и сохранять материальную и духовную сферы жизни общества [134, с.250]. В представлении В.С. Леднева, *содержание образование* заключается в изменении свойств и качеств личности за счет усвоения опыта предшествующих поколений, формировании моделей поведения, умственного и физического развития [134].

Содержание образования трактуется по-разному: подразумевает совокупность знаний, умений и навыков, которые педагогически адаптированы и преобразованы в общие основы наук, соответствующие современному состоянию науки [169]; комплекс педагогически адаптированных знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру, владение которой способствует развитию личности [171].

В результате проведенного анализа литературы, конкретизируем и под *содержанием образования* будем понимать дидактическую систему знаний, подкрепленную требованиями стандарта высшего профессионального образования и направленную на усвоение обучающимся получаемых знаний и умений и всестороннее развитие личности.

Посредством признания субъектной позиции обучающегося за счет процесса усвоения новых знаний, навыков, получения опыта путем личностного освоения, познания и формирования собственного мировоззрения происходит обогащение содержания образования. За счет включения личностного аспекта как обязательного условия обеспечения самореализации личности, готовой к

самоуправлению для достижения значимых результатов в образовательной, профессиональной и личностной областях, в рамках образовательной траектории происходит расширение представлений о целях обучения.

Таким образом, определено **второе педагогическое условие** - обогащение содержания образования специально разработанным модулем с включением в него материала, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент.

В ходе исследования целесообразно разработать специальный модуль, который может быть реализован как отдельно, так и в рамках конкретной дисциплины, направленный на целенаправленное развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза. В частности, предлагается внедрить модуль «Самоменеджмент» в учебные дисциплины, включающий информацию о техниках по управлению временем (тайм-менеджмент), целеполагании (смарт-цели, личные цели), прогнозировании результатов и планировании деятельности, эффективной коммуникации, основах самомотивации, работе в команде и др.

Целью добавления модуля по самоменеджменту является формирование представлений о современных техниках, методиках управления собой, своими ресурсами (время, интеллект, образование, активность) – самоменеджмента – и их практическое использование в образовательной, личной и профессиональной сферах. В результате чего обучающийся имеет представление о своих ресурсах и их пределах (личностных, временных, ситуативных и тд.), мотивации и самомотивации, целеполагании, планировании деятельности и ее реализации, умеет применять полученные знания для достижения запланированного результата

в рамках образовательного процесса. Важно отметить, что самоменеджмент применим ко всем направлениям подготовки молодых специалистов. Таким образом, данный модуль можно включать как в разработанные учебные дисциплины, так и реализовывать автономно.

В целях современной организации эффективного образовательного процесса и возможности для успешного самоопределения, самоуправления обучающегося необходимо внедрение аналогичных методов обучения, способных инициировать деятельность студента проявить его самостоятельность и желания достигать реальных результатов.

Опираясь на деятельностный подход, необходимо определить те педагогические технологии и методы, которые будут способствовать вовлечению студентов в образовательную деятельность в процессе формирования компетентности самоменеджмента.

При выборе педагогических технологий будем ориентироваться на те, которые содействуют:

- расширению знаний по направлению;
- становлению субъектной позиции обучающегося (активная позиция, самостоятельность, самоуправление, рефлексия, целеполагание, самообразование, высокая мотивация, мотивация достижений);
- практической направленностью.

Изучением активных методов обучения занимались А.А. Вербицкий, И.Я.Лернер, А.М. Смолкин, В.А. Сластенин и др.

Согласно определению А.А. Вербицкого, «активные методы обучения» — это методы обучения, побуждающие обучающегося к активной мыслительной и практической деятельности [45].

В.П. Щедровицкий понимает под активными методами обучения – то обучение, которое способствует овладеть необходимыми знаниями и навыками в минимальные сроки и с наименьшими затратами усилий за счет формирования сознательной мотивации к учению и «необходимых деятельностей» [254].

Согласно мнению А.М. Смолкину, активные методы обучения – способы, стимулирующие обучающихся к активному взаимодействию в учебно-познавательной деятельности, благоприятно влияющие на мыслительную и практическую деятельности при изучении теоретического учебного материала, в результате чего обучающийся и педагог становятся активными участниками образовательного процесса [208].

Активное обучение представляет собой организацию и ведение учебного процесса, которые будут нацелены на активизацию учебно-познавательной деятельности, посредством использования педагогических, организационно-управленческих средств (В.Н. Кругликов) [121]. В рамках предложенной трактовки Ю.Н. Емельянова, активные методы обучения – методы, используемые для социально-психологического обучения, и основывающиеся на базе социально-психологических эффектов: эффект группы, эффект присутствия и тд [85].

Таким образом, под *активными методами обучения* в рамках данного исследования будем понимать – *те методы обучения, которые направлены на стимуляцию мыслительной и практической деятельности, за счет высокой активности обучающегося, построенных на игровых, творческих формах, коммуникации и диалогах, групповой форме организации, анализе информации и ситуаций, принятию решений, рефлексии.*

Активные методы обучения позволяют формировать у обучающегося: высокий уровень адаптации в группе, ситуации, проблеме; способность самостоятельно предугадывать и предвидеть заранее шаги, последствия и необходимые действия; самостоятельно эффективно и рационально управлять временем и деятельностью; коммуницировать в группе, устанавливать контакты, делиться информацией; развивать способность доносить информацию, защищать проекты, аргументированно вступать в спор и выходить из конфликта; осознанно самостоятельно планировать траекторию достижения в обозначенных условиях и временных рамках; рефлексировать и на основе анализа проводить исправление действий и др. Определяя сущность активных методов обучения, необходимо

учитывать, что характеристика активного метода − понятие интегративное и включает описание сопутствующих форм и средств обучения.

К числу приемов обучения, отвечающих перечисленным требованиям, относятся: деловая игра, проектная деятельность, дискуссии, дебаты, мозговой штурм, тренинг, круглый стол, «кейс-метод», имитационные ситуации, проблемные лекции, триз и тд.

Стоит проблема выбора наиболее рациональных, целесообразных активных методов для развития компетентности самоменеджмента, которые бы обеспечивало субъектную позицию, развитие самости обучающихся и при этом отвечающие следующим критериям: информативность, практическая ориентированность, результативность, оптимальная времязатратность и трудоемкость подготовки.

В рамках выделенных критериев, нами проанализированы следующие активные методы обучения, отмечены преимущества и недостатки (таблица 14).

Таблица 14 - Характеристика активных методов обучения

Активный метод	**Описание**	**Преимущества**	**Недостатки**
Проблемная лекция	Лекция с применением моделируемых проблемных ситуаций за счет приведения проблемных вопросов (противоречие, направленное на собственное решение, поиск, размышление) или постановки проблемных задач (дополнительная вводная информация).	- диалогический тип взаимодействия; - процесс «сомышления» с педагогом – в результате обучающиеся – соавторы решения;	- не полное включение; - нет наглядности и практики: -возможные равнодушие и незаинтересованность аудитории; - потеря части информации; - не по каждой теме занятия легко сформулировать проблему
Лекция-визуализация	Представление нового материала с помощью наглядных методов. Лекция сводится к комментированию преподавателем представленных материалов (теле, видео, картинки, схемы, чертежи и тд).	- наглядность, образность, точное представление.	- переключение внимания. - потеря части информации;
Лекция-дискуссия	Лекция в форме диалога преподаватель-аудитория, свободное представление мнений, идей, высказывания по теме, активное обсуждение.	- диалог.	- умение преподавателя вывести на дискуссию, управлять и модерировать дискуссию; - частое отвлечение от темы; - переход в личный конфликт.
Лекция – анализ ситуаций (кейс-метод)	Ситуация-проблема – найти рациональное решение в предполагаемой ситуации; Ситуация -оценка – дать объективную оценку уже решенной задаче, производится критический анализ произведенным действиям и принятым решениям; Ситуация-упражнение – применение полученных знаний, носят тренировочный характер.	- ролевое погружение; - групповое взаимодействие; - анализ и рефлексия; - применение знаний, отработка.	- трудозатратность в подготовке; - длительная подготовка; - необходимость дополнительных ресурсов, знания смежных тем и т.д.
Имитационные упражнения	Решение проблемы студентами. Педагог заранее знает наиболее эффективный способ решения проблемы, студенты должны найти ответ в ходе упражнения.	- наглядность; - нестандартный подход; - работа в коллективе.	- отсутствие четкого алгоритма; - риск возникновения неконструктивных дискуссий, негативного общения. - риск затягивания игры, снижение динамики, потеря интереса со стороны обучающегося.

Продолжение таблицы 14

Круглый стол	Закрепить информацию, дополнить информацию, синтез дискуссии на тему и консультации	- умение решать проблемы, искать пути решения, приводить аргументы; - коммуникация «глаза в глаза»; - развитие невербалики; - коллективное обсуждение вопроса.	- высокий организационные затраты; - объем подготовки; - координация и регуляция процессом.
Дискуссия	(от лат. Discussio — исследование, рассмотрение) – коллективное обсуждение спорного вопроса с выдвижением аргументов, мнений, предложений, идей. Важно придерживаться правил проведения и подготовки (цель, регламент, выступление каждого, отношение к высказывающемуся, атмосфера, следовать теме, анализировать).	- ведение диалога; - активная коммуникация; - творческая атмосфера.	- неумение студентов вести дискуссию, незнание правил; - временные затраты по подготовке и проведению; - ограничения по времени могут привести к риску не завершить спор; - доминирование лидеров и активистов групп.
Мозговой штурм	Способ придумывания, интеграции новых идей, предложений по решению, неоднозначные варианты, неординарные решения проблем.	- творческое усвоение материала; - неограниченное количество идей и предложений; - коллективная работа. - не требует высоких временных затрат на организацию.	- доминирование лидеров; - «зацикленность» на однотипных вариациях; - отсутствие критериев оценивания; - риск, что часть группы останется безучастным.
Семинар-игра	Проведение познавательной игры для обобщения знаний по теме/модулю/курсу. Имитация тв-шоу.	- публичное выступление; - самопрезентация; - необычные условия предоставления информации, ответа на контрольные вопросы.	- тематично; - большой объем подготовки от преподавателя и студентов.
Проект	Пратикоориентиарованный образовательный комплекс, направленный на последовательное решение поставленных задач и заранее запланированных шагов, с путем создания неординарного, инновационного решения, креативного ответа и его публичное представление.	- высокий уровень самостоятельной и поисковой работы; - высокая вовлеченность и мотивация; - профессиональная и социальная направленность; - повышенный уровень рефлексии и анализа. - необходимость развития специальных навыков.	- временные затраты; - высокий уровень подготовки студентов; - временной промежуток пролонгированный; - риск неравномерного распределения нагрузки в группах; - необходимость развития специальных навыков.

Продолжение таблицы 14

Деловая игра	Моделирование ситуации и путей решения проблемы, нахождение оптимального решения, рационализация процесса. Происходящая имитация направлена на различные аспекты человеческой жизни в зависимости от темы и цели проведения.	- целостное представление; - коллективная работа; - социальное взаимодействие; - творческая активность, развитие; -коммуникативные навыки.	- трудоемкость в подготовке; - времязатратность; - большой объем информации и погружение.
Тренинг	Форма интерактивного обучения.	- активное вовлечение участников в процесс обучения; - рабочая, непринужденная, дружелюбная атмосфера; - сочетание теоретического материал и практического применения; - взаимодействие участников между собой.	- трудоемкость в подготовке - навык ведения тренинга; - развитые коммуникативные способности преподавателя;
Дерево решений	Учит находить оптимальное решение на проблемный вопрос. Практически оценить возможности и недостатки рассматриваемого вопроса.	- логическое мышление; - выстраивание связей.	- неумение выстраивать более 1 варианта; - риск возникновения споров; - риск ограниченного количества вовлеченных.

На основе проведенного анализа мы выделили наиболее эффективные методы для развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

1) ***Мозговой штурм.***

Цель метода – поиск ответа на сложный вопрос для решения научных, профессиональный, практических проблем посредством высказываний всех приходящих в голову вариантов, догадок, идей. Главное правило метода – не критиковать, не подвергать сомнению и не критиковать мнение другого. За счет полной свободы высказываний любых идей, порой даже нереальности и комичности варианта рождается эффективная и самый лучшая версия решения поставленной проблемы. Важно отметить, что мозговой штурм не требует большого количества времени на подготовку, иногда достаточным является корректная формулировка основного запроса или вопроса для аудитории студентов и наблюдение за соблюдением правил.

2) ***Деловая игра,*** заслуживает особое внимание в рамках нашей работы, метод направлен на представление обучающимся себя в определённой роли и необходимостью представить решение в соответствии с ролью, представлением эффективного ответа на ключевые вопросы для достижения показателей, имитация поведения относительно заданных условий. Деловая игра демонстрирует образовательные и профессиональные ситуации, проблемные точки, разные варианты решения практических вопросов и необходимость умения выстраивать коммуникацию. В рамках развития самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза деловая игра способствует актуализации самостоятельности за счет проигрывания ситуаций, что способствует развитию личностных навыков и умений.

По мнению Г.П. Щедровицкого деловая игра представляет собой, во-первых, педагогический метод моделирования различных ситуаций с целью - обучить студента принятию решений; во-вторых, субъективная деятельность обучающих; третье – «социально-педагогическая форма организации жизни» [254].

Деловая игра – это, своего рода, репетиция образовательных ситуаций, отработки на практике теоретического материала, профессиональной и функциональной деятельности обучающегося.

Неопровержимым преимуществом данного метода, по мнению В.А. Ситарова [202, с.81], является, так называемое, слияние теоретического и практического, которое способствует развитию профессиональных знаний, практический умений, личностных навыков.

Основные принципы деловой игры:

- принцип моделирования и имитации конкретных условий и содержания в рамках обозначенной деятельности;
- принцип диалогичности;
- принцип совместной деятельности;
- принцип проблемности содержания.

Использование деловой игры в учебном процессе направлено на выполнение следующих функций:

- обучающая (поиск информации, концентрация внимания, развитие универсальных навыков, воспроизведение пройденного материала);
- коммуникативная (взаимодействие в группе, выступление перед группой, ведение переговоров, представление идей, аргументация);
- релаксационная (снятие напряжения, погружение);
- коррекция (внесение коррективов в структуру личных показателей);
- игротерапевтическая (проигрывание ролей, преодоление в игровой форме трудностей, сложных ситуаций).

Согласно технологии В.Г. Селевко, организация деловой игры состоит из трех основных этапов: этап подготовки включает теоретическую подготовку (описание игры, представление целей, ролей, траекторий, подготовка материала, определение вариантов результата), организационный этап (постановка задач, выдача материала, др.), ввод в игру; этап проведения (сам игровой процесс) и завершающий этап – подведение итогов и анализ [197].

Таким образом, проанализировав информацию относительно построения, структуры и содержания деловых игр, приходим к выводу, что деловая игра – эффективный метод активного обучения, который позволяет нивелировать грань между теоретическим освещением знаний о методах и техниках развития личности и практическим применением с учетом моделирования профессиональной или личностно-значимой ситуации, за счет чего формируется целостное представление о собственных возможностях и путях развития личных ресурсов. В ходе проведения деловой игры обучающийся может определить уровень сформированности функциональной грамотности, самоменеджмента и осознает важность и актуальность развития самоменеджмента в дальнейшем.

3) ***Проектная деятельность***, суть метода сводится к взаимодействию преподавателя и студентов по разработке и представлению проектов (комплекс мероприятий по достижению задач) с преобладающей студенческой активностью, направленные на решение образовательных, личных, профессиональных и социальных задач. В научной литературе существует множество подходов к определению проекта, проектной деятельности (Дж. Дьюи, В.Г. Веселова, Т.Д. Корнейчук, В.Н. Бурков, Д.А. Новиков и др.). Согласно словарю педагогических терминов, «проект - комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации» [42].

Принципы, присущие проектной деятельности, на которые ориентировались при выборе данного метода:

- заинтересованность со стороны обучающегося;
- реальность проекта и реализуемых замыслов;
- межпредметный характер;
- реальный результат; перенос опыта на решение задач;
- избирательность.

Важно отметить, что метод проектов предусматривает личностно-ориентированный подход в образовании обучающихся, который нацелен на

всестороннее развитие личности, способной к самоуправлению, самоорганизации, взаимодействию с другими, самосовершенствованию, самоанализу и самообразованию. Разработка и реализация проекта дает возможность действовать самостоятельно, выстраивая план действий по достижению запланированного результата, сотрудничая с преподавателем и другими студентами. Кроме этого, решая основную проблему проекта, обучающийся актуализирует накопленные знания, учится применять их на практике, включен в образовательный процесс. А за счет личностной заинтересованности в нахождении эффективного решения, повышается мотивация студента.

Проектная деятельность направлена на развитие деятельностной компоненты компетентности самоменеджмента: целеполагание – формулировка цели, опыт постановки реальных целей; за счет навыков самоорганизации эффективно планирует и выстраивает деятельность с учетом временных, интеллектуальных затрат.

Как и любой метод, проект предполагает определённую последовательность этапов при реализации данной деятельности. Согласно мнению ряда авторов (В.С. Кукушкин, Л.И. Лебедева, Е.В. Иванова, И.А. Юрловская) предполагается четыре этапа построения проекта [195]:

- этап 1 – организационно-подготовительный (выбор темы, формирование группы);
- этап 2 – планирование: формирование содержательного плана работ;
- этап 3 – технологический: групповая работа по проекту (поиск и сбор информации);
- этап 4 – заключительный: оформление результатов (презентация, прогноз, рефлексия).

Таким образом, внедрение данного метода в учебный процесс в рамках развития компетентности самоменеджмента обучающегося направлено на развитие личности в процессе освоения новых возможностей решения проблем, обладает субъективной ценностью, поскольку проект личностно значим и профессионально ориентирован, что повышает включенность и мотивацию для

достижения прописанного и запланированного результата. Кроме того, поэтапная реализация проекта демонстрирует обучающемуся уровень сформированности его функциональности.

4) Также в рамках модуля самоменеджмента нам видится целесообразным использование метода ***тренингового обучения***, способствующего эффективному и продуктивному восприятию информации. Под тренингом понимается создание определенных учебных ситуаций, направленных на отработку и формирование умений. В Словаре методических терминов и понятий определение тренинга звучит следующим образом: «(англ. Training – обучение, тренировка, подготовка) – специальная тренировка, обучение чему-либо, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у индивида полезных привычек, умений и навыков» [6].

Исследователи разнообразно подходят к вопросу понимания и трактования тренинга: М.Е. Гурьев рассматривает тренинг как активный имитационный метод обучения [70], авторы Н.В. Бордовская и А.В. Юсупова сходятся в своих определениях на том, что тренинг представляет собой игровую процедуру и технологию [255]; Ю. Н. Емельянов под тренингом понимает группу методов, направленных на развитие способностей к обучению и освоению любых видов деятельности [85].

Главным преимуществом тренинга исследователями выделяется активное вовлечение всех участников в процесс обучения. Из минусов - высокая степень подготовки и проработанности тренинговой программы.

В процессе анализа, нами также были выделены характерные черты присущие тренингу: принцип групповой работы, построенный на взаимоуважении, дружеской атмосфере, свободной форме; акцент на построении коммуникации (межличностное взаимодействие); имитационный характер практической части.

Принимая все выделенные мнения и суждения, и, несмотря на все выявленные недостатки, нами определяется тренинг, как эффективная форма для развития компетентности самоменеджмента, так как в процессе происходит формирование навыка построения межличностных отношений; организация

продуктивной деятельности; аналитика происходящего и последующее принятие решений.

Третье педагогическое условие в соответствие с деятельностным подходом представляет собой организацию вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Подводя итоги, нами планируется внедрение модуля по самоменеджменту в рамках двух дисциплин: «Основы инженерной деятельности», «Деловая коммуникация», который будет направлен на развитие умений управлять собой и своими ресурсами для достижения результатов в личной, образовательной и профессиональной средах. Модуль «Самоменеджмент» представляет собой практические занятия, в рамках которых студент имеет возможность познакомиться с техниками по управлением временем (тайм-менеджмент), целеполаганию (смарт-цели, личные цели, дерево целей, колесо баланса, метод 1% и др.), прогнозированию результатов и планированию деятельности (канбан, to do лист, диаграмма Ганта и др.), эффективной коммуникация, как базис всех процессов, через активные методы обучения, а именно *деловая игра, проект, тренинг, мозговой штурм, открытый микрофон (стендап), имитационные упражнения, круглый стол*. Овладение обучающимися учебного материала с помощью применения активных методов обучения максимально мобилизуют способности и возможности личности, при этом происходит объективная оценка его деятельности как в контексте индивидуальной работы, так и в групповой форме, что способствует развитию здоровой самооценки, рефлексии и продуктивному будущему росту.

Развитию компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза способствуют реализуемые поэтапно педагогические условия:

– актуализация субъектной позиции обучающегося, поддержание его активной роли в обучении при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;

– обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент;

– организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Так как развитие компетентности самоменеджмента осуществляется в пролонгированном процессе, который можно разделить на этапы, обеспечивающие переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий, то целесообразно выделить этапы реализации педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза от уровня развития функциональной грамотности непосредственно к компетентности самоменеджмента: ориентирующий, приобщающий, закрепляющий, рефлексивный.

Ориентирующий этап осуществляется на основе базиса функциональной грамотности обучающегося, сформированного на довузовской этапе, уровень

которой «стихийно» повышается в ходе выполнения базовых учебных задач в рамках профессиональных дисциплин согласно учебному плану по направлению подготовки: основы проектной деятельности, расчеты типовых задач, стандартное планирование сроков выполнения задач и пр., что моделирует общие представления навыков самоменеджмента.

На ориентирующем этапе предлагается актуализировать знания о самоменеджменте, определить основные мотивы и потребности, которые ориентируют обучающихся в личной, образовательной, профессиональной сферах, продемонстрировать необходимость дальнейшего целенаправленного развития до компетентности самоменеджмента.

Ориентирующий этап осуществляется в рамках реализации первого педагогического условия.

Переход от функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента осуществляется посредством обогащения содержания образования материалом, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента (грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др.). Данный подход позволит не только целенаправленно углубить теоретические знания, но и сформирует у студентов осознанное отношение к учебной и профессиональной деятельности, стимулируя их личностный рост и развитие компетентности самоменеджмента, а также позволит создать прочную основу для формирования когнитивного компонента исследуемой компетентности.

Таким образом на ***приобщающем этапе*** реализуется второе педагогическое условие.

На ***закрепляющем этапе*** для отработки реального применения теоретического материла и техник самоменеджмента разработан пул практических заданий, в том числе посредством реализации проекта.

Демонстрация применения на практике и в жизни тех знаний, которые были получены, что самоменеджмент универсален вне зависимости от сферы профессионального выбора. Самоменеджмент реализуется в действии, и именно деятельность обучающегося посредством применения техник эффективного управления своими действиями и выбора наиболее оптимальных путей достижения с учетом имеющихся ресурсов и в заданных условиях приводит к результату. Происходит реализации третьего педагогического условия.

В завершении **рефлексивный этап,** демонстрирующий деятельность будущего инженера по анализу, корректировке собственных действий, оценке полученного результата и сопоставления его с тем, что было запланировано, желание//нежелание дальнейшего улучшения показателей, выбор «инструментов» устранения ошибок. Происходит реализация третьего педагогического условия.

Представим соотношение этапа и педагогических условий в таблице 15.

Таблица 15 - Этапы развития компетентности самоменеджмента

Этап	Ориентирующий
Педагогические условия	Актуализация субъектной позиции обучающегося, поддержание его активной роли в обучении при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента.
Задачи	направлен на актуализацию самоменеджмента в целом, и выяснение основных мотивов и потребностей, которые ориентируют обучающихся в рамках образовательной и профессиональной траектории развития, понимания важности развития компетентности самоменеджмента в будущей деятельности.
Формы организации	Круглый стол, интерактивная лекция, проблемная лекция, лекции с использованием мультимедиа, дискуссия, групповая работа.
Результат	Формирование мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента
Проявляемые действия	Проявление интереса к личному развитию, проявляет интерес к возможностям роста личностного, образовательного и профессионального; -проявляет интерес к знаниям и развитию личностных качеств; -интересуется возможными путями личностного роста (мотив достижения) - желает успешно выстроить образовательную нагрузку на основе самоменеджмента

Продолжение таблицы 15

Этап	Приобщающий
Педагогические условия	Обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент.
Задачи	усвоение материала, направленного на содержательное представление теории и практические техники развития способности самоуправления для достижения результатов, что ведет к реализации второго педагогического условия.
Формы организации	Мозговой штурм, проектная работа, интеллектуальная карта
Результат	Формирование когнитивного компонента компетентности самоменеджмента
Проявляемые действия	знает о процессе планирования, целеполагания, тайм-менеджмента, - знает о возможных техниках, методиках, инструментах по управлению базовыми ресурсами личности; Знает, как и с помощью чего карьеры реально достигнуть уровня требуемых компетенциях для успешного личностного, образовательного и профессионального, роста.
Этап	Закрепляющий
Педагогические условия	Организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.
Задачи	возможность реального применения теоретического материла и методик самоменеджмента для реализации проекта, в дальнейшем «проектом» может выступать любая выбранная цель обучающегося. Сущность заключается в понимании, как можно применять на практике, в жизни те знания, которые были получены, т.е. знания ради результата, а не знания ради знаний. Самоменеджмент реализуется в действии, а именно деятельность обучающегося посредством применения техник эффективного управления своими действиями и выбора наиболее оптимальных путей достижения с учетом имеющихся ресурсов и в заданных рамках. Происходит реализации третьего педагогического условия.
Формы организации	Проектная деятельность, трекер привычек, деловая игра
Результат	Формирование деятельностного компонента компетентности самоменеджмента

Продолжение таблицы 15

Проявляемые действия	намечает процесс целеполагания, тайм-менеджмента; - управляет ресурсами: осуществляет деятельность, планирует, включается в образовательный процесс. - осуществляет деятельность (в контексте личного плана); - реализует развитие карьеры; - принимает решения -способен к самоорганизации - знание основ устного и письменного делового общения.
Этап	Рефлексирующий
Педагогические условия	Организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.
Задачи	деятельность обучающихся вуза по анализу, корректировке собственных действий, оценка полученного результата и сопоставление его с тем, что было первоначально запланировано, желание//нежелание в дальнейшем улучшении показателей, выбор «инструментов» с учетом ошибок
Формы организации	Научный стендап, открытый микрофон, колесо баланса
Результат	Формирование рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента
Проявляемые действия	Осуществляет процесс своего развития и выявляет проблемы личностного роста - осуществляет выбор возможных направлений роста на основе анализа результатов деятельности - осуществляет оценки своих возможностей, способностей, личных качеств, актуальных для развития - оценивает возможности управления личностными ресурсами на основе рефлексии способов управления собственными ресурсами.

Представленная таблица отображает этапы развития компетентности самоменеджмента, педагогические условия, задачи и формы взаимодействия со студентами, а также планируемый результат.

Выявление теоретических предпосылок рассмотрения вопроса развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза позволило выделить и обосновать структурно-функциональную модель развития исследуемой компетентности.

Теоретическое представление сущности структурно-функциональной модели развития личности студента встречается в научных исследованиях И.Е. Балыковой, А.К. Колесникова, И.П. Лебедевой, Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой.

Прежде чем перейти к представлению структурно-функциональной модели, отметим, что в процессе педагогического исследования могут быть представлены модели-проекта, отражающие опережающее исследование и другие модели, которые отображают конечный результат деятельности, представляют теоретические представления целостного педагогического процесса, ориентированного на достижение поставленной цели. В рамках данного исследования наиболее целесообразным является представление структурно-функциональной модели развития компетентности самоменеджмента, как обобщение и систематизация теоретических идей, которые характеризуют все компоненты моделируемого педагогического процесса и условий его выполнения. Представленная модель реализуется на этапе формирующего эксперимента, что дает представление целостному процессу, визуально дополняя словесные и сущностные описания всех аспектов моделированного процесса.

Структурно-функциональная модель развития компетентности самоменеджмента (рис.6) представляет собой теоретическую схему, которая демонстрирует развитие компетентности самоменеджмента в условиях изменения традиционной педагогической системы в соответствии с новой заданной целью, в нашем случае - развитие компетентности самоменеджмента посредством раскрытия сущности (состоит из целевого, методологического, содержательно–технологического, рефлексивно-оценочного блоков) при реализации педагогических условий, соответствующих поэтапному (ориентирующий, приобщающий, закрепляющий и рефлексивный этапы) развитию исследуемого феномена.

Отметим, что структурно-функциональная модель направлена на выявление сущности посредством представления структуры, что также позволяет выявить функциональную направленность каждого компонента.

Несмотря на то, что используется общепринятая структура педагогической модели, содержательное наполнение каждого блока специфическое, связанное с целью исследования и подробно представлена в содержании этой главы.

Все этапы подразумевают обязательное использование в образовательном процессе модели развития компетентности самоменеджмента будущего инженера. В силу того, что реализация развития личности осуществляется поэтапно и происходит в динамике, в результате чего происходит формирование комплексных личностных качеств, то наиболее оптимальным вариантом будет являться представление структурно-функциональной модели, основное назначение которой «заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями» [258].

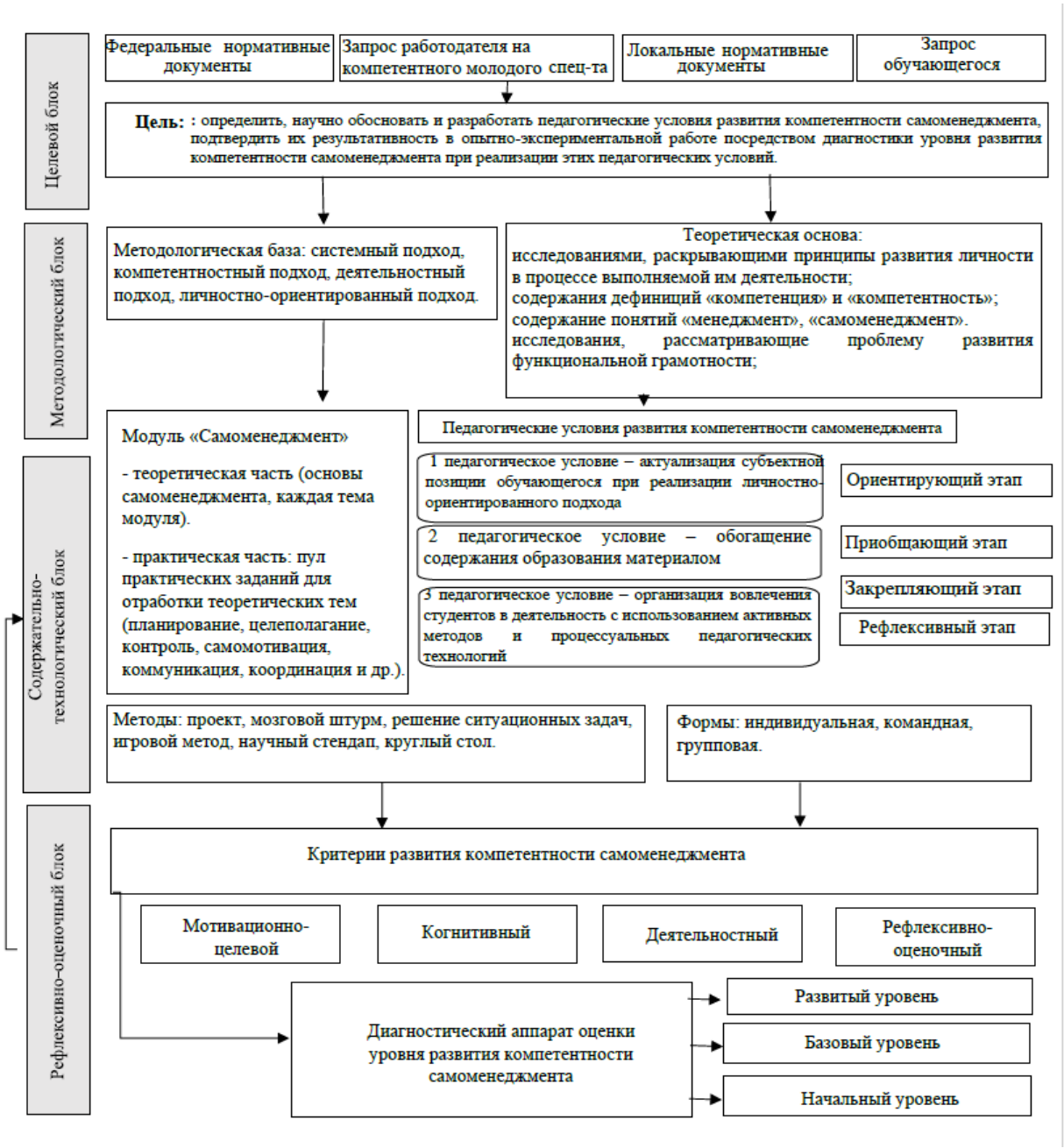

Рисунок 6 – Структурно-функциональная модель развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В результате изучения и анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы и нормативных документов по направлению исследования, систематизированы и структурированы полученные знания в контексте определенных цели и задач научной работы. Это позволило определить основные положения и сделать следующие теоретические заключения:

1. Конкретизировано понятие «компетентность самоменеджмента», как универсальная ключевая компетентность, представляющая собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни посредством применения методов, техник развития личности. Установлена связь между функциональной грамотностью обучающегося и компетентностью самоменеджмента, состоящая в том, что функциональная грамотность определяет **уровень и основу** для развития исследуемой компетентности.

2. Обоснован компонентный состав компетентности самоменеджмента включающий:

- мотивационно-целевой компонент (включает в себя личные стремления, побуждения, интерес к обучению, непрерывному самосовершенствованию, самоуправлению и саморазвитию, а также ценностные ориентиры и стремление к познавательной активности);
- когнитивный компонент (отражает совокупность познаний, информации и понимания различных методов и подходов к развитию личности и саморазвитию в целом, поиску и выбору ресурсов, требуемых для достижения намеченных целей);
- деятельностный компонент (проявляется в способности к планированию, организации, контролю и регулированию процесса саморазвития, самообучения, самоорганизации, достижении целей путем практических инструментов);
- рефлексивно-оценочный компонент (охватывает умение и готовность индивидуума к объективной оценке собственных действий, осознанию

собственной значимости и эффективности, воспитанию ответственности за результаты своей активности и их анализу, познанию себя и раскрытию своего потенциала).

3. Выдвинуто предположение, что оценка развития компетентности самоменеджмента происходит согласно выделенных критериев: мотивационно-целевой (проявляет интерес к деятельности, инициирует собственное развитие, замотивирован), когнитивный (наличие знаний о целеполагании, планировании, организации своей деятельности с помощью техник самоменеджмента), деятельностный (самостоятельное применение техник и инструментов развития личности в деятельности) и рефлексивно-оценочный (осмысление и рефлексия собственной деятельности, анализ результатов, самокоррекция, саморегулирование, саморефлексия, самоконтроль). Представленные критерии раскрываются через показатели, которые помогают оценить степень развития компонентов исследуемой компетентности будущих инженеров на начальном, базовом и развитом уровнях.

4. Разработан диагностический комплекс оценивания уровня развития функциональной грамотности (начальный уровень) и ее развитие до компетентности самоменеджмента (базовый и развитый уровни) с использованием валидных методик психодиагностики в соответствие с определенным критериям: низкая времязатратность и трудоемкость, понятная и простая реализация.

5. Теоретически обосновано, что развитию компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза, способствуют реализуемые поэтапно педагогические условия:

- актуализация субъектной позиции обучающегося, поддержание его активной роли в обучении при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;
- обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник

самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент;

– организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

6. Выдвинуто предположение, что развитие компетентности самоменеджмента осуществляется поэтапно на основе сформированной функциональной грамотности, приобретенной обучающимся в процессе довузовской подготовки и решении базовых задач проектной деятельности при освоении профессиональных дисциплин на ориентирующем этапе и в условиях освоения специального модуля на приобщающем, закрепляющем и рефлексирующем этапах, повышающих уровень развития функциональной грамотности до уровня компетентности самоменеджмента.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Во второй главе диссертационного исследования представлен научно обоснованный теоретический и практический базис опытно-экспериментальной работы по развитию компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза в условиях реализации технологии поэтапного развития, обеспечивающей переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий.

2.1 Организация опытно-экспериментального этапа работы по развитию компетентности самоменеджмента будущего инженера

В рамках реализации качественной и содержательной проработки опытно-экспериментального этапа научной работы уместно сформулировать цель, содержание, этапность и выявить контингент участников, а также математический аппарат обработки полученных в ходе исследования результатов.

Цель экспериментальной части научно-исследовательской работы заключается в оценке результативности выявленных и теоретически обоснованных педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза.

Содержание экспериментальной части исследования согласно определённой цели будет заключаться в разработке и поэтапной реализации педагогических условий для развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза на основе сформированной функциональной грамотности:

- актуализация субъектной позиции обучающегося, поддержание его активной роли в обучении при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;
- обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент;
- организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов,

научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Этапы работы:

Опытно-экспериментальный этап исследования по разработке и реализации педагогических условий для развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза включает в себя:

1. Этапы опытно-экспериментальной части исследования:

– *констатирующий* – направленный на выявление уровня владения самоменеджментом будущих инженеров в образовательном процессе вуза на начальном этапе эксперимента, а также при внедрении образовательного модуля по самоменеджменту в план учебных дисциплин, направленного на развитие компетентности самоменеджмента;

формирующий – нацеленного на реализацию технологии поэтапного развития, обеспечивающей переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий;

– *контролирующий* – направлен на выявление оценки уровня развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза, которые были получены посредством реализации предшествующего этапа научной работы, а также представление показателей результативности проделанной работы.

2. Применение инструментов сформированного диагностического аппарата, направленных на мониторинг полученных результатов экспериментального этапа исследования, которые соотносятся с выделенными и охарактеризованными критериями уровней развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

3. Апробация обоснованных и разработанных педагогических условий и оценка их эффективности путем проведения опытно-экспериментальной работы.

Контингент участников: экспериментальный этап исследования проводился на базе ФГАО ВО «Сибирского федерального университета», Политехнического института, кафедра «Тепловые электрические станции». В эксперименте участвовали студенты первого курса по направлению подготовки 13.03.01. «Теплоэнергетика и теплотехника».

Опытно-экспериментальная часть по реализации педагогических условий, направленных на развитие компетентности самоменеджмента, была организована и проведена на основе теоретических положений, определивших содержательную интерпретацию компетентности самоменеджмента и ее компонентов.

Для начала необходимо определить, что в себя включает понятие «эксперимент».

Эксперимент в рамках педагогического исследования несет в себе содержательный аспект, а именно, помогает понять состоятельность/несостоятельность нововведений, проверить в процессе ошибочность или прогрессивность идей, а также показать реальный результат влияния.

В переводе с латинского «experimentum» - метод познания; тип опыта, имеющего целенаправленно исследовательский характер и проводимый в специально заданных, воспроизводимых условиях путём их контролируемого изменения [33].

Существует различные интерпретации относительно определения «педагогический эксперимент».

Так, И.П. Подласый описывает педагогический эксперимент как специально организованный научный опыт преобразования педагогического процесса в определенных, конкретных, заданных условиях [175].

Согласно определению М.Н. Скаткина, под педагогическим экспериментом подразумевается метод познания, за счет реализации которого происходит исследование определенных педагогических явлений, опытов и фактов [120].

Ю.З. Кушнер: педагогический эксперимент – инициация исследователя по воздействию на изучаемое им педагогическое явление с целью получения новых

связей, выявления новых закономерностей и корректировки имеющейся практики [123].

Сиденко А.С. идентифицирует педагогический эксперимент как метод исследования, направленный на проверку предложенной гипотезы, который разворачивается в аспекте заранее спроектированных контролируемых условиях или в рамках естественного протекания процесса, в результате чего происходит появление/рождение нового знания, в последствии влияющее на педагогическую деятельность [194].

Кротов В.М. следующим образом определяет содержание педагогического эксперимента – «это исследовательская деятельность по проверке выдвинутой гипотезы, разворачиваемая в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях, результатом которой является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на позитивные изменения в состоянии учащегося» [120, с.7].

Стоит отметить, что представленные определения объединяет идея обоснованности и разработанности определенной организации педагогического процесса с целью проверки нового педагогического знания, достоверности эффективности внедряемой инновации, апробации гипотезы.

Таким образом, обобщив все мнения, под *педагогическим экспериментом* будем понимать исследовательский процесс, протекающий в установленных или естественных условиях, под контролем исследователя, в результате которого планируется получить новое знание, «продукт», позитивно влияющий на педагогическую деятельность и благоприятные изменения обучающегося.

В рамках нашего исследования, *целью педагогического эксперимента* – оценить влияние поэтапной реализации педагогических условий на развитие компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза на основе сформированной функциональной грамотности.

Предметом педагогического эксперимента является количественные и качественные изменения на уровнях развитости компетентности самоменеджмента

посредством поэтапной реализации педагогических условий в образовательном процессе вуза.

Экспериментальная гипотеза – развитие компетентности самоменеджмента результативно, если:

1 – актуализирована субъектная позиция обучающегося посредством реализации личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего целенаправленное повышение мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;

2 – расширено содержание образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент;

3 – студенты вовлечены в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Содержание работы заключается в реализации экспериментальной гипотезы.

Экспериментальный этап был организован в Политехническом институте СФУ, на кафедре «Тепловые и электрический станции». В эксперименте принимали участие студенты первого курса направления 13.03.01. «Теплоэнергетика и теплотехника». Работа проводилась на базе учебных дисциплин: «Деловая коммуникация», «Основы инженерной деятельности», в содержание которых был внедрен образовательный модуль по самоменеджменту.

Стоит отметить, что представленные дисциплины являются базовыми, в соответствии с учебным планом данного направления подготовки. Экспериментальный блок исследования был организован во время учебного процесса, на практических занятиях выбранных дисциплин.

В таблице 16 представлена характеристика экспериментальных и контрольных групп, задействованных в эксперименте.

Таблица 16 - Характеристика экспериментальный и контрольных групп

Обозначение групп	Курс проведения диагностики	Академическая группа	Количество обучающихся
Э1	1 курс	ФЭ18-01Б	26
Э2	1 курс	ФЭ19-01Б	26
Э3	1 курс	ФЭ20-01Б	24
итого			76
К1	1 курс	ФЭ21-01Б	24
К2	1 курс	ФЭ22-01Б	24
К3	1 курс	ФЭ23-01Б	23
итого			71

Контрольные и экспериментальные группы однородны по половому признаку, возрасту. Входная диагностика проводилась в группах 1 курса. Однородность групп можно показать через диагностический инструментарий, соответствующий компонентам компетентности самоменеджмента.

Для доказательства однородности экспериментальной и контрольной групп в начале экспериментальной части исследования проведем измерение уровня развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров с использованием ранее разработанного и определенного диагностического инструментария покомпонентно.

Представим результаты входного тестирования, демонстрирующего исходный уровень владения отдельными компонентами компетентности самоменеджмента обучающихся контрольной и экспериментальной групп.

Все компоненты компетентности самоменеджмента содержат три уровня развития: начальный, базовый и развитый. Отметим, что начальный уровень компетентности самоменеджмента представлен функциональной грамотностью. Базовый и развитый уровень – это целенаправленный переход от функциональной

грамотности к компетентности самоменеджмента посредством сознательного применения средств и техник развития личности. Таким образом, будем считать, что начальный уровень от 0 до 30%; базовый 30 – 60%; и развитый 60 – 90%.

Развитие способности самоменеджмента начинается с осознания недостатка базовых знаний и формирования потребности в развитии и достижении большего, потребности в результатах. Таким образом, необходимо выявить исходный уровень мотивации обучающегося относительно его образовательной траектории, личных и профессиональных достижений, желания расти и развиваться.

Уровень сформированности мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента определён с помощью опросника Ю.М. Орлова [157]. Входной срез показал средний уровень мотивации достижений в обеих группах. Отметим, что выделилась группа студентов с более высокими показателями при исходном тестировании (1-2%), выявили, что это обучающиеся, вовлеченные во внеучебную деятельность и состоящие в студенческих органах самоуправления и организациях.

Согласно градации Ю.М. Орлова: 0-3 – низкий уровень мотивации достижений; 4-7 баллов – средний уровень; 8 – 10 говорит о высоком уровне.

Таким образом, в контрольной группе низкий уровень мотивации показали 46%; средний уровень мотивации – 53%, высокий уровень – 1% (рисунок 7). В экспериментальной группе низкий уровень мотивации у 43%, средний – 55% и высокий 2% (рисунок 7). Градация в рамках тестирования соотносится со шкалой, выделенной в данном исследовании. Таким образом, начальный уровень или сформированную функциональную грамотность имеют студенты обеих групп, и базовый уровень развития компетентности самоменеджмента имеют 50% студентов контрольной и экспериментальной групп. Рисунок 7 демонстрирует распределение уровней развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

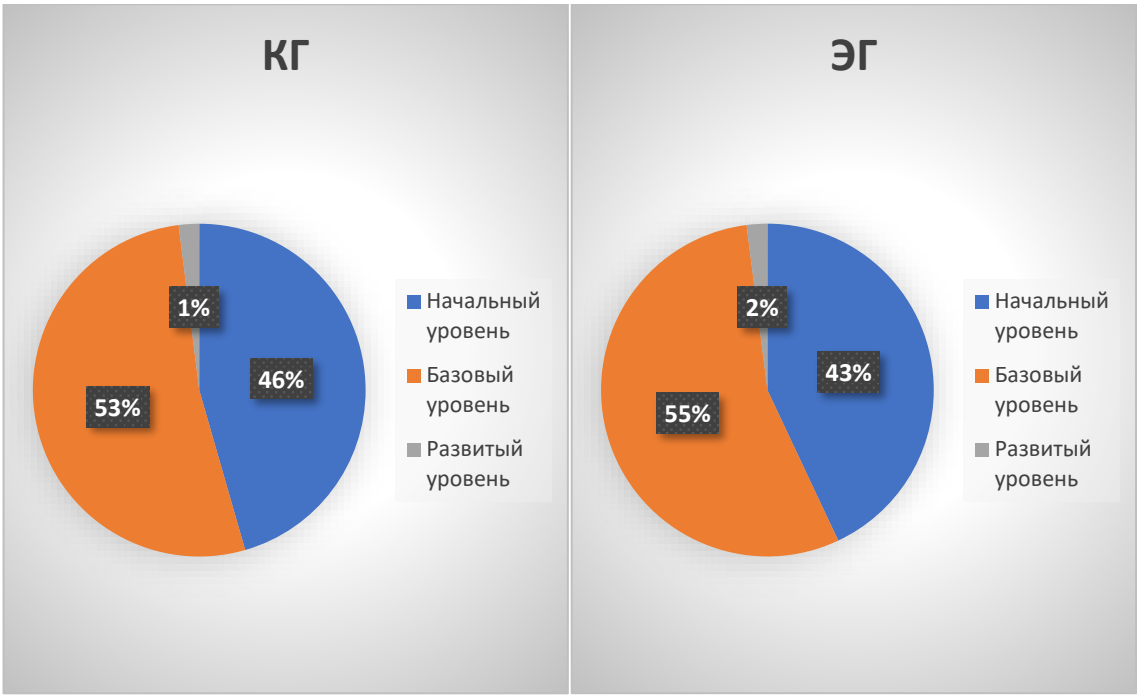

Рисунок 7 - Входной уровень развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента в группах

В результате входной диагностики, выявлено, что у студентов контрольной и экспериментальной групп средний уровень мотивации достижения, что говорит о желании и интересе обучающихся в достижении больших результатов и личном развитии своих навыков, умений в соответствии с поставленными задачами. Диагностика начального уровня мотивационного компонента демонстрирует однородность развития в обеих группах.

Для определения исходного уровня развития когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов компетентности самоменеджмента будущих инженеров использовалась диагностика Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления» [173]. Напомним, что представленная методика является комплексной в рамках данной исследовательской работы, так как обладает возможностью показать сформированность самоуправления в целом и покомпонентно в соответствие с выделенными шкалами.

Таблица 17 демонстрирует исходный уровень сформированности когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов компетентности самоменеджмента. Когнитивный компонент демонстрирует наличие знаний о собственных ресурсах и возможностях, о техниках развития

личности в образовательной, профессиональной и личной сферах, техниках постановки цели и путей ее достижения, эффективного и рационального использования своего времени, информации, связей и знаний, отображает уровень умений определять необходимость постановки цели и внедрения последующих изменений. Для оценки уровня когнитивного компонента мы ориентируемся на данные шкал «Анализ противоречий» и «прогнозирование». Шкала «анализ противоречий» демонстрирует умение индивида ориентироваться в ситуации: что нужно изменить, чтобы достичь желаемого, какими техниками пользоваться для реализации плана, что необходимо развить и за счет каких ресурсов можно достичь намеченного. Шкала «прогнозирование» даёт представление об умении формировать траекторию личного движения относительно намеченного плана, варианты решений обозначенных проблем, в основе целеполагания лежит прогноз, демонстрирующий предположительные варианты достижения цели. В совокупности представленные шкалы демонстрируют уровень сформированности когнитивного компонента компетентности самоменеджмента, а именно совокупность знаний, информации и сведений о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии в целом, поиске и выборе ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели.

Деятельностный компонент представлен шкалами «Целеполагание», «Планирование» и «принятие решений», так как отображают возможности и умения практического применения знаний и инструментов по самоуправлению, постановке цели за счет использования практических рекомендаций.

Уровень развития рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента будущего инженера определяем в соответствие с показателями шкал «оценка качества», «самоконтроль» и «коррекция», представляющие возможности осуществления процесса своего развития и выявления проблем личностного роста обучающегося: как студент осуществляет выбор возможных направлений роста на основе анализа результатов деятельности, объективно ли оценивает свои возможности и способности, а насколько объективно оценивает и анализирует свою деятельность, успех и неудачи.

Таблица 17 - Исходный уровень сформированности шкал, соответствующий компонентам компетентности самоменеджмента

	Анализ противоречий	Прогнозирование	Целеполагание	Планирование	Оценка качества	Принятие решений	Самоконтроль	Коррекция
	Контрольная группа – 71 чел.							
Нач.ур	44%	48%	60%	48%	37%	31%	46%	48%
Баз.ур.	56%	51%	40%	52%	62%	69%	50%	50%
Разв.ур.	0	1%	0	0	1%	0	4%	2%
	Экспериментальная группа – 76 чел.							
Нач. ур.	41%	51%	45%	45%	52%	40%	46%	42%
Баз.ур.	59%	49%	53%	53%	45%	58%	50%	54%
Разв.ур.	0	0	2%	2%	3%	2%	4%	4%

В таблице 18 представлен уровень владения компетентностью самоменеджмента покомпонентно на начальном этапе эксперимента.

Таблица 18 - Исходный уровень сформированности компетентности самоменеджмента в КГ и ЭГ покомпонентно

Компонент	**Начальный уровень**	**Базовый уровень**	**Развитый уровень**
Контрольная группа – 71 чел.			
Мотивационно-целевой	47%	52%	1%
Когнитивный	46%	53%	1%
Деятельностный	46%	54%	
Рефлексивно-оценочный	47%	50%	3%
Экспериментальная группа – 76 чел.			
Мотивационно-целевой	43%	55%	2%
Когнитивный	46%	54%	
Деятельностный	43%	55%	2%
Рефлексивно-такоценочный	44%	52%	4%

На рисунке 8 представлены результаты входного тестирования сформированности компонентов в соответствие с выделенными уровнями компетентности самоменеджмента (начальный, базовый, развитый) в контрольной и экспериментальной группах (рис.8).

Рисунок 8 – Входная диагностика степени развития компонентов компетентности самоменеджмента согласно выделенным уровням (начальный, базовый, развитый) в контрольной и экспериментальной группах

Анализ результатов входного тестирования показал, что функциональная грамотность сформирована у всех опрошенных студентов, а начальный уровень развития компетентности самоменеджмента (базовый уровень) сформирован почти у 50% студентов, участвовавших в эксперименте. И лишь 1% студентов демонстрирует развитый уровень, что говорит об их осознанном умении целенаправленно применять техники самоменеджмента в разных сферах деятельности с достижением результатов. Полученные данные актуализируют выявленную проблему исследования.

Докажем однородность данных и отсутствие значительных расхождений между группами.

Определим уровень развития компетентности самоменеджмента и обоснуем необходимость реализации педагогических условий в формирующем эксперименте.

Статистический аппарат обработки результатов.

Для подтверждения однородности данных выборки и отсутствия значительных расхождений между контрольной и экспериментальной группами, нами применялся φ*-критерий Фишера.

Проанализируем характеристики выборки на основе результатов первичной, входной диагностики. Важно выяснить, будут ли различаться данные в целом по уровню развития компетентности самоменеджмента, а также данные по каждому компоненту до проведения эксперимента в контрольной и экспериментальной группах обучающихся.

Для подтверждения и сравнения полученных данных используем метод углового преобразования Фишера или критерии – Фишера (φ*). Представленный метод позволяет сопоставить и сравнить данные двух выборок по частоте проявления интересующего нас свойства. Применив критерий Фишера, проверим значимость различий уровня развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента в участвующих в эксперименте группах путем сравнения выборок по качественному признаку: сравним процент участников в одной группе, обладающих определенным свойством, с процентом участников в другой группе, характеризующихся аналогичным свойством.

Диагностика уровня развития мотивационно-целевого компонента проводилась с помощью диагностики Ю.М. Орлова «Потребность в достижении». Представим данные входного тестирования: базовый уровень развития выбранного компонента достигли 42 человека экспериментальной группе (n1=76) и 37 человек в контрольной группе (n2=71).

Представим полученные количественные показатели в процентном соотношении:

Экспериментальная группа $\frac{42}{76} \times 100 = 55\%$

Контрольная группа $\frac{37}{71} \times 100 = 52\%$

Для подтверждения достоверности различий, ссылаясь на процентные показатели, отобразим результаты по двум значениям: «наличие эффекта» и «отсутствие эффекта», где за «наличие эффекта» будем принимать базовый уровень развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента, а «отсутствие эффекта» - оставшиеся уровни.

В соответствие с заданными условиями, сформулируем гипотезы: нулевая гипотеза (Н0) – генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента равны.

Сформулируем альтернативную гипотезу (Н1) - генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента не равны, то есть в экспериментальной группе количество участников с базовым уровнем развития мотивационно-целевого компонента исследуемой компетентности выше, чем в контрольной.

Отобразим данные в таблице 19.

Таблица 19 - Данные входного тестирования мотивационно-целевого компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группа	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	42	55	34	45	76
КГ	37	52	34	48	71
Суммы	79		68		147

Далее нам необходимо найти эмпирическое значение φ* критерия по формуле (1):

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Определить критическое значение Фишера можно, используя одноименную статистическую таблицу [200, с. 330].

$$\varphi_{1(55\%)} = 1{,}671$$

$$\varphi_{2(52\%)} = 1{,}611$$

Далее перейдем к расчету эмпирическое значения, учитывая входные данные, n1 и n2 - объем выборок, φ1 –соответствует большей % доле; φ2 – соответствует меньшей % доле.

Получаем:

$$\varphi^*_{эмп} = (1{,}671\text{-}1{,}611) \times \sqrt{\frac{76*71}{76+71}} = 0{,}36$$

Следующий шаг алгоритма проведения подтверждения – сравнение $\varphi^*_{эмп}$ и $\varphi_{крит.}$ Отметим, что различие считалось существенным, если значение φ* превышало критическое значение, соответствующее определенному уровню статистической значимости, принятому в психологии, между количеством участников из экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития компонента компетентности самоменеджмента на начальном этапе диагностики:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \leq 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \leq 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 0{,}36 < \varphi_{крит}$$

Представим значения на «оси значимости» (рис.9).

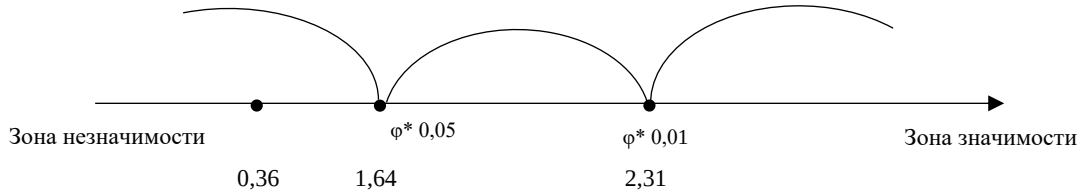

Рисунок 9 - Значимость $\varphi_{эмп}$ уровня развития компетентности самоменеджмента в обеих группах до эксперимента

Ось значимости демонстрирует, что значение полученного эмпирического φ*, находится в зоне незначимости, следовательно принимается нулевая гипотеза, что говорит об отсутствии превышения лиц с базовым уровнем развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента в экспериментальной группе относительно контрольной группы.

Повторим процесс определения статистической значимости различий в базовом уровне развития когнитивного компонента компетентности

самоменеджмента обучающихся между контрольной и экспериментальной группами.

Диагностика когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов проводилась с использованием методики Н.М. Пейсахова «Способность к самоуправлению» (табл.18, табл.19).

Представим процентное соотношение групп:

экспериментальная группа $\frac{41}{76} \times 100 = 54\%$;

контрольная группа $\frac{38}{71} \times 100 = 53\%$

Повторим процедуру, представленную выше.

Нулевая гипотеза (Н0) в данном случае будет звучать следующим образом: генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента равны.

Альтернативная гипотеза (Н1) - генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента не равны, то есть в экспериментальной группе количество участников с базовым уровнем развития когнитивного компонента исследуемой компетентности выше, чем в контрольной.

Отобразим данные в таблице 20.

Таблица 20 - Данные входного тестирования когнитивного компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	41	54	35	46	76
КГ	38	53	33	47	71
Суммы	79		68		147

Для произведения расчетов будем использовать аналогичную формулу (1).

В рамках определения величин φ, релевантных процентным долям в группах, необходимо сопоставить соответствующие значения φ с помощью специальных таблиц [197, с. 330].

$$\varphi_{1(54\%)} = 1{,}651$$

$$\varphi_{2(53\%)} = 1{,}631$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1{,}651\text{-}1{,}631) \times \sqrt{\frac{76*71}{76+71}} = 0{,}12$$

Определим критические значения φ*, а также сравним полученные показатели:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \leq 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \leq 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 0{,}12 < \varphi_{крит}$$

Представим значения на «оси значимости» (рис.10).

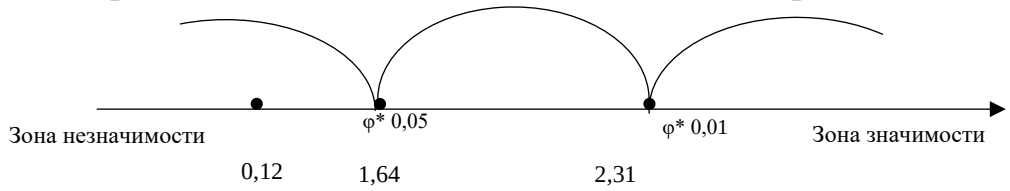

Рисунок 10 - Значимость $\varphi_{эмп}$ уровня развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента в обеих группах до эксперимента

Построенная ось демонстрирует положение значение φ*эмпирического, находящееся в зоне незначимости, что говорит о принятии нулевой гипотезы (Н0).

Перейдем к определению значимости различий уровня развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента будущих инженеров между контрольной и экспериментальной группами. Уровень сформированности деятельностного компонента представлен в таблице 17 и таблице 18.

Представим процентное соотношение групп, обладающих базовым уровнем развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента:

экспериментальная группа $\frac{42}{76} \times 100 = 55\%$;

контрольная группа $\frac{38}{71} \times 100 = 54\%$

Повторим процедуру проверки достоверности различий процентных соотношений. Для этого отобразим результаты по двум значениям: «наличие эффекта» и «отсутствие эффекта», где за «наличие эффекта» будем принимать базовый уровень развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента, а «отсутствие эффекта» - оставшиеся уровни.

Согласно заданным условиям, сформулируем гипотезы: нулевая гипотеза (Н0) – генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента равны.

Альтернативная гипотеза (Н1) представляет обратный вариант - генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента не равны, то есть в экспериментальной группе количество участников с базовым уровнем развития деятельностного компонента исследуемой компетентности выше, чем в контрольной.

Отобразим данные в таблице 21.

Таблица 21 - Данные входного тестирования деятельностного компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	42	55	34	45	76
КГ	38	54	33	46	71
Суммы	80		67		147

Сопоставим величины φ, соответствующие полученным процентным показателям в группах [200, с. 330].

$$\varphi_{1(55\%)} = 1{,}671$$

$$\varphi_{2(54\%)} = 1{,}651$$

Рассчитаем эмпирическое значения φ* по формуле (1):

$$\varphi^*_{эмп} = (1{,}671\text{-}1{,}651) \times \sqrt{\frac{76*71}{76+71}} = 0{,}12$$

Определим критические значения φ*, соответствующие уровням статистической значимости, принятым в психологии:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \leq 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \leq 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 0{,}12 < \varphi_{крит}$$

В результате получаем эмпирическое значение φ*, равное 0,12, что говорит о его нахождении в зоне незначимости, следует принять Н0: количество студентов с базовым уровнем развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента в экспериментальной группе не превышает показатели в контрольной группе.

Представим значения на «оси значимости» (рис.11).

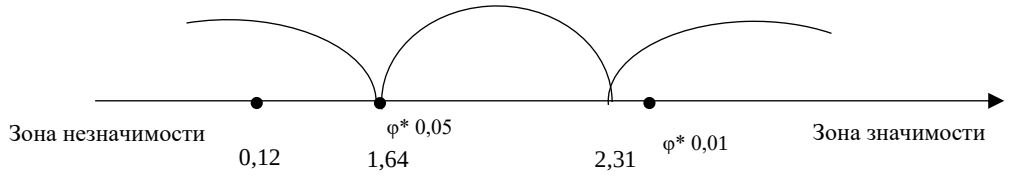

Рисунок 11 - Значимость $\varphi_{эмп}$. уровня развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента в обеих группах до эксперимента

Перейдем к выявлению значимости различий рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента обучающихся в заданных группах (контрольная и экспериментальная). В рамках использования методики Н.М. Пейсахова, рефлексивно-оценочному компоненту соответствуют шкалы «Самоконтроль» и «Коррекция» (табл. 17, табл. 18).

Представим процентное соотношение групп, обладающих базовым уровнем развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента:

(n1) экспериментальная группа $\frac{40}{76} \times 100 = 52\%$;

(n2) контрольная группа $\frac{35}{71} \times 100 = 50\%$

Далее необходимо убедиться в достоверности различий представленных процентных значений при данных n1 и n2. Наличием эффекта будем считать базовый уровень развития рефлексивно-оценочного компонента, а «отсутствием эффекта» - оставшиеся уровни.

Согласно заданным условиям, сформулируем гипотезы: нулевая гипотеза (Н0) – генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с

базовым уровнем развития рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента равны.

Альтернативная гипотеза (Н1) представляет обратный вариант - генеральные дисперсии выборок экспериментальной и контрольной групп с базовым уровнем развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента не равны, то есть в экспериментальной группе количество участников с базовым уровнем развития рефлексивно-оценочного компонента исследуемой компетентности выше, чем в контрольной.

Отобразим данные в таблице 22.

Таблица 22 - Данные входного тестирования рефлексивно-оценочного компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Количество испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	40	52	36	48	76
КГ	35	50	36	50	71
Суммы	75		72		147

В рамках определения величин φ, релевантных процентным долям в группах, необходимо сопоставить соответствующие значения φ с помощью специальных таблиц [200, с. 330].

$$\varphi_{1(52\%)} = 1{,}611$$

$$\varphi_{2(50\%)} = 1{,}571$$

Рассчитаем эмпирическое значения φ* по формуле (1):

$$\varphi^*_{эмп} = (1{,}611\text{-}1{,}571) \times \sqrt{\frac{76*71}{76+71}} = 0{,}24$$

Определим критические значения φ*, а также сравним полученные показатели:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \leq 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \leq 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 0{,}24 < \varphi_{крит}$$

Представим значения на «оси значимости» (рис.12).

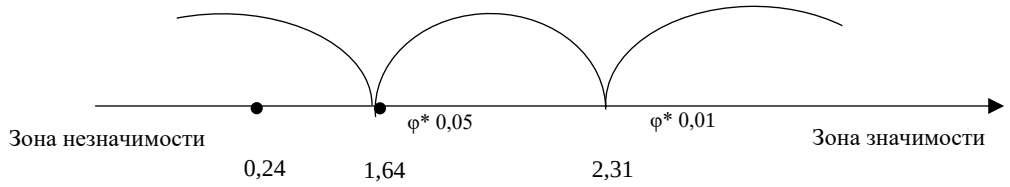

Рисунок 12 - Значимость $\varphi_{эмп}$ уровня развития рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента в обеих группах до проведения эксперимента

Построенная ось демонстрирует положение значение φ*эмпирического, находящееся в зоне незначимости, что говорит о принятии нулевой гипотезы (Н0).

В результате проведенного статистического анализа и расчетов, получаем данные, демонстрирующие однородность выборки по измеряемому критерию (уровень развития компетентности самоменеджмента) в контрольной и экспериментальных группах в начале эксперимента, а также указывают на недостаточный уровень развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза, подтверждающий необходимость реализации обоснованных педагогических условий с целью повышения уровня владения самоменеджментом.

Следующим этапом выступает верификация эффективности теоретически обоснованных педагогических условий, цель которых - развитие компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза, реализуемых в рамках образовательной программы.

Возвращаясь к анализу информации в том числе отмечаем, что у половины студентов сформирован базовый уровень владения, который является необходимым, но недостаточным условием для развития компетентности самоменеджмента.

Сказанное определяет необходимость реализации педагогических условий в процессе формирующего эксперимента, что представлено в параграфе 2.2.

2.2 Формирующий эксперимент по реализации педагогических условий

В первой главе данного исследования представлены теоретические положения относительно конкретизации понятия компетентности самоменеджмента, содержательной презентации компонентного состава исследуемой компетентности, обоснованы педагогические условия развития, установлена и обоснована связь между функциональной грамотностью обучающегося и компетентностью самоменеджмента, состоящая в том, что функциональная грамотность определяет **уровень и основу** для развития исследуемой компетентности, что послужило базисом для организации работ по проведение эксперимента, направленного на апробацию сформулированных условий.

В представленном параграфе описываются этапы реализации педагогических условий, способствующих развитию компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

Отметим, что сформулированные педагогические условия релятивно разделены и соотносятся с выделенными компонентами компетентности самоменеджмента (таблица 15, таблица 23), что демонстрирует соответствие каждого педагогического условия и его влияния на развитие конкретных компонентов, что в совокупности ведет к комплексному развитию компетентности самоменеджмента.

Таблица 23 - Соотношение педагогических условий и развития компонентов компетентности

Компоненты компетентности самоменеджмента	**Педагогические условия развития компетентности самоменеджмента**
Мотивационно-целевой	***1 педагогическое условие*** - личностно-ориентированный подход в реализации образовательного процесса, актуализирующего субъектную позицию обучающегося.
Когнитивный	***2 педагогическое условие*** – расширение содержания образования материалом за счет включения программы, актуализирующей мотивационно-целевое отношение обучающихся к академической и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, что способствует формированию когнитивного компонента компетентности.

Продолжение таблицы 23

Деятельностный, рефлексивно-оценочный	***3 педагогическое условие*** - организация вовлечения студентов в деятельность с использованием инновационных методик (активных методов) и (современных педагогических подходов) процессуальных педагогических технологий в процессе планирования и выстраивания своей деятельности, что способствует формированию деятельностной и рефлексивно-оценочной компоненты компетентности студентов в условиях проектной деятельности.

Нами была предложена и обоснована технология поэтапной реализации педагогических условий (параграф 1.3), направленная на продуктивное развитие компетентности самоменеджмента, включающая четыре этапа: ориентирующий, приобщающий, закрепляющий и рефлексивный (табл.15), с содержательным представлением каждого.

Опишем более подробно содержательную часть опытно-экспериментальной работы.

Ориентирующий этап осуществлялся на основе базиса функциональной грамотности обучающегося, сформированного на довузовской этапе, уровень которой повышается в ходе выполнения базовых учебных задач в рамках профессиональных дисциплин согласно учебному плану по направлению подготовки: основы проектной деятельности, расчеты типовых задач, стандартное планирование сроков выполнения задач и пр., что моделирует общие представления навыков самоменеджмента.

На ориентирующем этапе в качестве формы проведений занятий использовался круглый стол, методы - обсуждение актуальных направлений развития личности в образовательной, профессиональной и личной сферах жизнедеятельности, трендов современного мира (профессии, навыки, хобби, фильмы и тд). В ходе обсуждения обучающимися создан образ «идеального студента вуза», успешного студента, за счет чего еще раз подтвердили актуальность развития «самости» в соответствие с запросами современного мира, заполнением персональной таблицы компетенций на текущий момент обучающихся по их мнению, определение уровня развития самоменеджмента у каждого. Целью данного занятия являлась актуализация полученных знаний для

развития навыков самоменеджмента и применения их на практике для дальнейшего саморазвития и самоуправления в образовательном пространстве. Главной задачей в рамках модуля по самоменеджменту, включенного в образовательный процесс, является обучение студентов использовать свои ресурсы продуктивно, эффективно и рационально для осуществления деятельности, представление перспектив и возможностей саморазвития. В ходе дискуссии и обсуждения обучающимися сформулирована характеристика самоменеджмента студента, выявлены важные и актуальные универсальные ключевые компетенции молодого специалиста, намечены пути достижения результатов, а также выявлена связь возможностей использования техник самоменеджмента в личной, образовательной и профессиональной сферах. Представленная форма проведения занятия способствует участию преподавателя в обсуждении, он координирует процесс и обеспечивает обучающихся необходимым материалом по заданной теме.

Ориентирующий этап осуществляется в рамках реализации *первого педагогического условия.*

Сравнение выявленных специфик профессиональной деятельности и сведений о компетентности самоменеджмента послужило основой при формулировании актуальности развития компетентности самоменеджмента не только в рамках будущего профессионального становления для обучающихся, но и в настоящей академической деятельности, а также повышению мотивации к изучению и овладению представленной компетентности в ежедневной деятельности.

Актуализация компетентности самоменеджмента обучающегося вуза целесообразна согласно образовательным стандартам и образовательной программе подготовки будущих инженеров. Компетентность самоменеджмента, как указано в образовательных стандартах [222] относящихся к технологическим направлениям подготовки, относится к универсальным компетенциям. К сожалению, анализ ряда образовательных программ показал, что в учебном плане технологических направлений подготовки нет отдельных дисциплин, которые бы работали на развитие исследуемой компетентности.

Для перехода от функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента целесообразно расширить содержание образования материалом, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента (грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др.), актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент.

Обратимся к следующему этапу развития компетентности самоменеджмента – *приобщающий*. Методы, которые используются на данном этапе отличаются проблемностью, содержательностью, самостоятельностью взаимодействия и принятия решений, студенческой инициацией, высокой степенью исследования и погружения в изучаемый процесс, высокой мотивацией.

Приобщающий этап опытно-экспериментальной работы основан на реализации второго педагогического условия – обогащение содержания образования материалом за счет включения программы, актуализирующей мотивационно-целевое отношение обучающихся к академической и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, что способствует формированию когнитивного компонента компетентности. Обогащение содержанием выбранных учебных дисциплин предполагает встраивание модуля по самоменеджменту в существующие программы.

Программа образовательного модуля включает основные темы (рис.14), раскрывающие сущность и содержание процесса самоменеджмента: целеполагание, планирование, управление ресурсами, принятие решений, деловая коммуникация, навыки самообразования, работа в команде, лидерство, навык презентации, анализ рисков. Программа модуля выстроена согласно логике круговой модели взаимосвязанных функций самоменеджмента, выделенными Л.

Зайвертом (рис.1), так как представленная модель наиболее информативна в представлении самоменеджмента, за счет выверенной последовательности тем изучения для корректного формирования навыка самоуправления.

Элементы техники самоменеджмента

Функция	Рабочие приемы, методы	Достигаемый результат
Постановка целей	Ситуационный анализ, определение цели, стратегии и методов достижения успеха	Мотивация, устранение слабых сторон, выявление преимуществ, концентрация на главном, фиксация сроков
Планирование	Планирование долгосрочных и текущих задач и выбор методов	Оптимальное распределение и использование времени, экономия времени
Принятие решений	Установление приоритетов в делах, делегирование полномочий, выбор методов	Первоочередное решение важных проблем, прогресс в успехах
Реализация плана	Установление распорядка дня, организация личного труда	Концентрация на наиболее важных задачах, повышение производительности, экономия времени
Самоконтроль	Сравнение замыслов с результатами, обзор итогов и промежуточных результатов	Достижение запланированных результатов, позитивное воздействие на течение жизни
Информация и коммуникации	Эффективное личное общение, рациональное проведение совещаний и другие коммуникации	Достижение целей, экономия времени, использование потенциала работников

Рисунок 13 - Элементы техники самоменеджмента

В ходе второго и третьего занятия педагог предоставляет теоретический материал и одновременно погружает обучающегося в имитационные ситуации, наглядно демонстрирующие, как реализуются техники и методики самоменеджмента: целеполагание, планирование. На третьем занятии начинается поэтапное внедрение проектной деятельности (табл. 24), таким образом одновременно с подачей теоретического материала происходит насыщение практическими задачами, направленными на реализацию проектов в малых группах. Это даёт возможность применять знания одномоментно и видеть их результаты, реализацию и возможности. Например, преподаватель дает информацию по блоку постановки целей, предлагая рассмотреть технику смарт-целей. И так как целеполагание – фундамент эффективного самоуправления, студентам предлагается взглянуть на «цель» с разных сторон: личные, командные, образовательные, профессиональные и другие цели, разделив их по категориям

«краткосрочные», «долгосрочные». После обсуждения, студенты пробуют составить личные, профессиональные цели по технике.

Рисунок 14 - Схема постановки целей

В ходе занятия преподаватель делит студентов на три группы (личные цели, профессиональные, командные или корпоративные), всем группам дается единая задача – сформулировать цели. В ходе групповой работы обучающиеся применяют одну технику целеполагания (рис.14, табл.24). При обсуждении полученных результатов, студенты приходят к понимаю, что навык корректной постановки цели дает результат в разных сферах и может пригодиться в различных направлениях. Далее данная технология необходима для формулировки цели итогового социального и профессионально направленного проектов.

Планирование вызывает особый интерес, так как видится прямая корреляция классических, традиционных форм планирования и современных инструментов, ставшими популярными в последнее время – трекеры отслеживания результата или по-другому – трекеры привычек. В ходе рабочей программы блока рассмотрены классические инструменты планирования – диаграмма Ганта, метод «Канбан», которые наиболее часто применяются в проектной работе, а также дают

максимально полную и понятную картину расписания и планирования деятельности.

Важно отметить, что в рамках каждого занятия и тематики происходит обсуждение теоретического материала (статьи и книги по теме) и примеров возможностей их реализации, что также подтверждается реальными примерами из жизни (блогеры, известные люди, исторические деятели, личный опыт).

Далее на занятиях вводится понятие ресурсов и возможных вариантов управления ими. Главный ресурс человека – время. Соответственно, студентам предлагается рассмотреть основы управления временем, в рамках данного занятия группа совместно заполняет таблицу «поглотители времени», определяя основные отвлекающие факторы (в личной жизни, образовательном пространстве, профессиональной среде), после чего проигрывают «15 минут на мечту» (игра направлена на демонстрацию вариантов траты времени в рамках деятельности). Цель игры – дать информацию о возможностях рационального использования времени, научить определять временные блоки реализации проекта, а также отмечать риски временных потерь и, следовательно, предпринимать действия по их устранению.

Темы «коммуникация» и «команда» являются сквозными и раскрываются на протяжении всего модуля, так как все программные элементы содержат развитие данных составляющих самоменеджмента, а именно, в рамках имитационных упражнений, деловой игры, обсуждения тем формируются проектные команды, за работой которых в дальнейшем наблюдает педагог и корректирует их деятельность так, чтобы каждый участник образовательного процесса вносил свой вклад, выполнял определенные функции и был активным участником процесса в целом.

Коммуникативный блок раскрывается во всех представленных выше этапах посредством знакомства команд и проведения игр на сплочение, организации дискуссионных площадок, необходимости аргументировать и обсуждать полученные промежуточные результаты и др.

В результате такого формата работы, когда теория переплетается с возможностью практического применения, выявлен рост уровня включенности

обучающихся, мотивации, интереса к получению новой информации, расширяется представление о возможных вариантах применения в жизни и желание апробировать инструменты вне академического процесса.

Таким образом на ***приобщающем этапе*** осуществляется освоение обогащенного содержания в рамках учебных дисциплин «Основы инженерной деятельности» и «Деловые коммуникации», а именно модуля «Самоменеджмент», включающего техники персонального управления собой и своими ресурсами (целеполагание, планирование, коммуникация, управление временем, принятие решений, самоконтроль и др.). Понимая значимость развития личностного качества компетентности самоменеджмента в рамках представленных двух дисциплин, которое будет сформировано на определенном уровне, нами разработаны методические рекомендации для преподавателей, ориентированные на сопровождение и поддержку процесса развития компетентности самоменеджмента при изучении других дисциплин.

Приобщающий этап реализовался в рамках *второго педагогического условия*.

Закрепляющий и рефлексирующий этапы осуществлялись в условиях выполнения *третьего педагогическое условия* - организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущего инженера.

При реализация закрепляющего этапа применялись основные принципы проектного метода, направленного на активизацию самостоятельности обучающегося в аспекте поисковой деятельности, принятии решений, разработке общего плана проекта и последовательных шагов для реализации задуманного, а также презентация итоговой работы.

В частности, в рамках формирования отдельных компонентов (деятельностной и рефлексивно-оценочной) компетентности самоменеджмента выполнены проекты социальной направленности (Медиа ВК ТЭС, организация

профориентационных часов для школьников энергоклассов и др.), что позволило студентам включиться в деятельность: планировать, организовывать, управлять временными, человеческими, информационными ресурсами, корректировать, контролировать процесс реализации и т.д. В результате практических занятий с применением проектного метода отметили повышение самостоятельности обучающихся. Представление результатов проекта в формате научного стендапа демонстрирует вовлеченность студентов в процесс рефлексии и представления объективной оценки, проведение анализа проделанной работы.

Реализация образовательного блока посредством применения выбранных форм показала рост вовлеченности в разработку и инженерных проектов («МикроТЭС»), улучшение их межличностного взаимодействия в группах, переноса применения техник в другие сферы деятельности и обучения.

Отметим положительное влияние этапа представления и защиты работ, осознание необходимости презентации полученных данных исследовательской деятельности требует от обучающегося проведения постоянной рефлексии собственной деятельности, объективной оценки и аналитики.

Для результативной работы над проектами структура занятия была организована следующим образом: представление проблемных блоков, касающихся жизни студентов (адаптация первокурсника, профориентация, внеучебная деятельность, правильная организация нагрузки и др.) и их отношение к ним – коллективное обсуждение вариантов решения и возможностей устранения негативного фактора (мозговой штурм); обоснование точки зрения с учетом предварительной домашней подготовки или аудиторного времени для самостоятельного поиска информации в ограниченный промежуток времени, представление предварительных вариантов решения проблемы или согласования этапа проектной задачи (игра «Торги идей»), мозговой штурм, направленный на дополнение представленных вариантов и проработке более оптимальных версий. Кроме того, при необходимости, было предусмотрено консультирование педагогов профессиональных дисциплин.

Цель социального проекта – представить лучший вариант решения социальной проблемы кафедры (в рамках дисциплины «Деловые коммуникации»); в рамках профессиональной деятельности – представление минипроекта МиктроТЭС с выполнением модели станции в масштабе («Основы инженерной деятельности»).

Важно отметить, что в рамках двух дисциплин предлагалось реализовать проекты посредством применения одних и тех же техник, тем самым, демонстрируя универсальность применения самоменеджмента.

Рефлексивный этап формирующего эксперимента заключался в проведении самоанализа и рефлексии обучающимися, т.е. в представлении объективной оценки результатов выполненных проектных задач. Во время проведения заключительного семинарского занятия студенты делали краткие доклады о выполненном объеме работ в формате «научного стендапа». Новый формат подразумевает подготовку презентации, текста, которые будут максимально просто и понятно объяснять суть работы, достигнутые результаты, участие каждого. Защита проходит согласно в рамках заданного временного регламента – 7 минут защита - 5 минут вопросы. Кроме того, предложенный формат отчета способствует лаконичному и осознанному представлению итогов деятельности, включающего анализ сильных и слабых сторон работы. Те проекты, что дошли до итоговой презентации, одобрены преподавателями-предметниками, студентами-магистрами, студентами ОСС (орган студенческого самоуправления кафедры).

В завершении образовательного экспериментального блока применялись рефлексивные практики для обсуждения личных показателей. Студентам предлагалось составить колесо жизненного баланса и сравнить с тем, что было в начале курса, какие показатели поменялись, обсудить, за счет чего произошли изменения, что необходимо улучшить в дальнейшем, как это сказалось на разные сферы жизнедеятельности. В рамках практик был использован метод круглого стола.

Обобщение, систематизация и содержательное раскрытие этапов реализации педагогических условий представлены ниже (таблица 24).

Таблица 24 - Этапы реализации педагогических условий развития компетентности самоменеджмента

Этап – педагогические условия	**Методы и формы**	**Содержание**	**На что направлено**	**Результат**	**Примечание**
Ориентирующий -ориентация -потребность -мотив 1 пед. условие	Семинар-дискуссия Круглый стол Посвящение на станции Ментальная карта от руки в группах на ватмане и цветными карандашами с защитой (тема «тренды развития молодого специалиста» - заранее даем тему, чтоб нашли инфу)	Нет мотива – нет самоменеджмента. Цель – определить и актуализировать потребность и мотив развития самоменеджмента.	Выявление ключевых качеств развития обучающегося в образовательном пространстве для достижения определенных целей.	Образ профессионала отрасли. Список компетенций «хочу» - «имею». Пути движения в рамках образовательного процесса. Список, где, как, за счет чего реализовать.	Позиция педагога при реализации самоменеджмента
Приобщающий - знания 2 пед.условие	Деловая игра Проект (начало) Имитационные упражнения (игра ситуации) Мозговой штурм Лекция	Нет знаний – нет движения. Цель: определить и сформировать когнитивную составляющую компетентности самоменеджмента (целеполагание, планирование, мотив, принятие решений, ресурсы, риски)	Продемонстрировать, что технология самоменеджмента применима в разных сферах за счет одних и тех же техник. Техники: Смарт-цели, Планирование, Дерево решений, Интеллектуальная карта, To do лист и др.	Разбор тем, техник. Определение сфер и направлений применения, понимание работы самоменеджмента в обычной жизни.	

Продолжение таблицы 24

Закрепляющий -деятельность -ставим цели -пишем проект -организация и участие кафедральных мероприятий с учетом знаний. 3 пед.условие	Защита проектов в формате TED-конференции или научного стендапа.	Нет действий – нет результата. Практическая часть отработки теоретических знаний, развитие деятельностной компоненты. Проработка деталей проекта Предоставить результаты (получить результат) и итоги проекта в определенном научном формате.	Практика когнитивной компоненты «на ногах».	Применение знаний. Планирование проектных частей с учетом полученных знаний. Возможно, применение понравившихся технологий и правил в личной жизни.	
Рефлексирующий - оценка -рефлексия -анализ и коррекция 3 пед.условие	Свободная форма, занятие -рефлексия.	Нет результата – ищи причину. Цель: проанализировать и скорректировать действия для завершения проекта/деятельности/задачи в рамках определенной цели.	Показать, что анализ действий и своевременная корректировка приводит к результату, который был задуман обучающимся. Показать, что если все вовремя и правильно, то не сложно и не страшно.	Сравниваем таблицу списка компетенций «хочу» - «имею». И добавочная строка «добился/сделал/ реализовал/достиг»	
итог				Самоменеджмент про развитие себя в целом.	

Таким образом, в результате поэтапной реализации педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза получены следующие итоги и сделаны выводы:

1. Экспериментально доказана целесообразность использования технологии поэтапного развития компетентности самоменеджмента, включающая: ориентирующий, приобщающий, закрепляющий, рефлексирующий этапы и обеспечивающая переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий, которая повышает эффективность и качество внедрения.

2. Доказана целесообразность применения деловой игры, тренинга, и имитационных упражнений, мозгового штурма, научного стендапа и др. для развития компетентности самоменеджмента в условиях специально разработанного модуля при реализации учебных дисциплин «Основы инженерной деятельности» и «Деловые коммуникации».

2.3 Анализ результатов проведения опытно-экспериментальной работы развития компетентности самоменеджмента будущего инженера

Представим данные, полученные в ходе экспериментальной части научной работы, направленной на повышение показателей уровня развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров по направлению подготовки 13.03.01. «Теплоэнергетика и теплотехника», а также на развитие отдельных компонентов исследуемой компетентности в контрольной и экспериментальной группах.

Проведенный эксперимент направлен на подтверждение результативности теоретически обоснованных и целенаправленно организованных педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза. Ниже представлены результаты, полученные в ходе эксперимента. Таблица 25 демонстрирует динамику изменений уровней развития компетентности самоменеджмента, данные сформированы на основе информации начального и итогового тестирования в экспериментальных и контрольной группах.

Таблица 25 - Показатели шкал, соответствующий компонентам компетентности самоменеджмента, после проведения эксперимента

	Анализ противоречий	**Прогнозирование**	**Целеполагание**	**Планирование**	**Оценка качества**	**Принятие решений**	**Самоконтроль**	**Коррекция**
	Контрольная группа – 71 чел.							
Нач. ур.	43%	33%	41%	40%	27%	42%	40%	40%
Баз.ур.	53%	61%	59%	56%	72%	53%	53%	51%
Разв.ур.	4%	6%		4%	1%	5%	7%	9%
	Экспериментальная группа – 76 чел.							
Нач. ур.	27%	23%	30%	21%		12%	26%	24%
Баз.ур.	52%	52%	47%	42%		58%	35%	45%
Разв.ур.	35%	31%	23%	37%		30%	39%	31%

В таблице 26 представлены результаты тестирования после проведения эксперимента.

Таблица 26 - Итоговый уровень сформированности компетентности самоменеджмента в КГ и ЭГ покомпонентно

Компонент	Начальный уровень	Базовый уровень	Развитый уровень
Контрольная группа – 71 чел.			
Мотивационно-целевой	33%	56%	11%
Когнитивный	38%	57%	5%
Деятельностный	41%	55%	4%
Рефлексивно-оценочный	40%	52%	8%
Экспериментальная группа – 76 чел.			
Мотивационно-целевой	17%	52%	31%
Когнитивный	25%	52%	33%
Деятельностный	21%	49%	30%
Рефлексивно-оценочный	25%	40%	35%

Итоговая диагностика, повторно представляющая степень владения мотивационно-целевым компонентом компетентности самоменеджмента обучающихся выбранных групп, показала улучшение ситуации: повысилось количество обучающихся в экспериментальной группе с развитым уровнем развития, которое достигло 31% (рис.15). В контрольной группе наблюдается меньшая динамика развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента (рис.16).

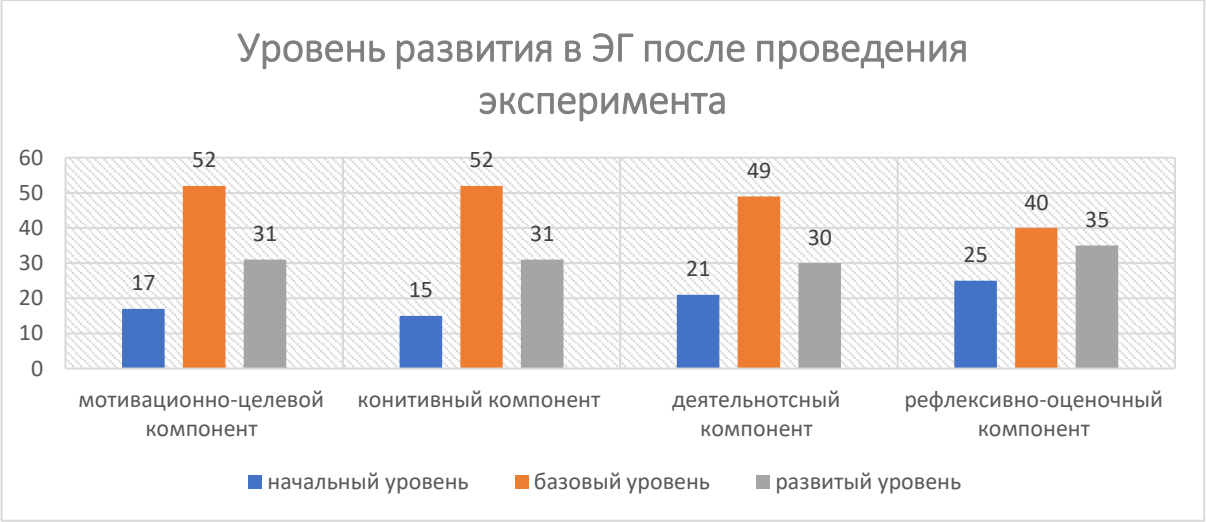

Рисунок 15 - Результаты итоговой диагностики уровня развития компетентности самоменеджмента в экспериментальной группе

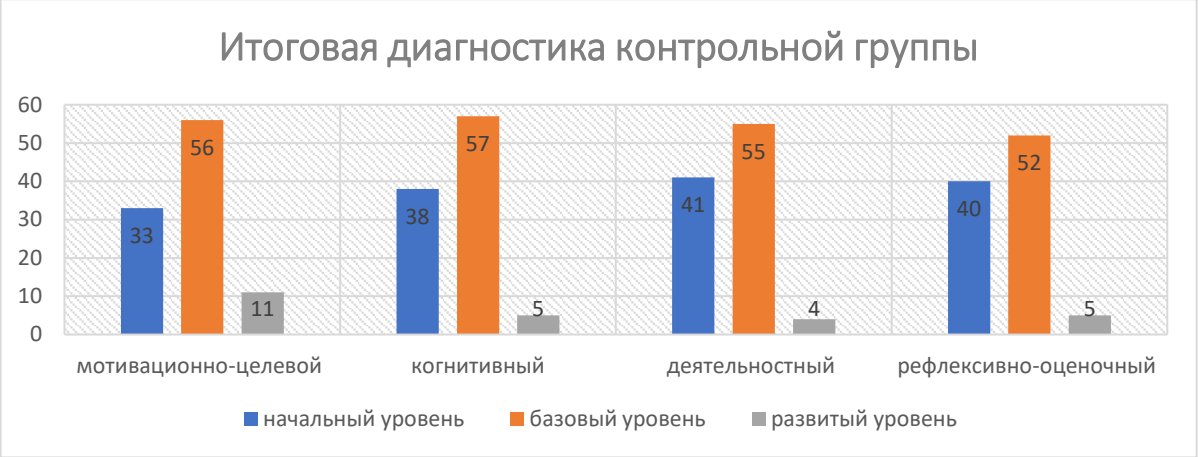

Рисунок 16 - Результаты итоговой диагностики уровня развития компетентности самоменеджмента в контрольной группе

Заключительное тестирование, направленное на выявление уровня развития когнитивной компоненты компетентности самоменеджмента обучающихся в экспериментальных группах, демонстрирует положительную динамику развития, в контрольных группах результаты оказались малодинамичны (рис.17).

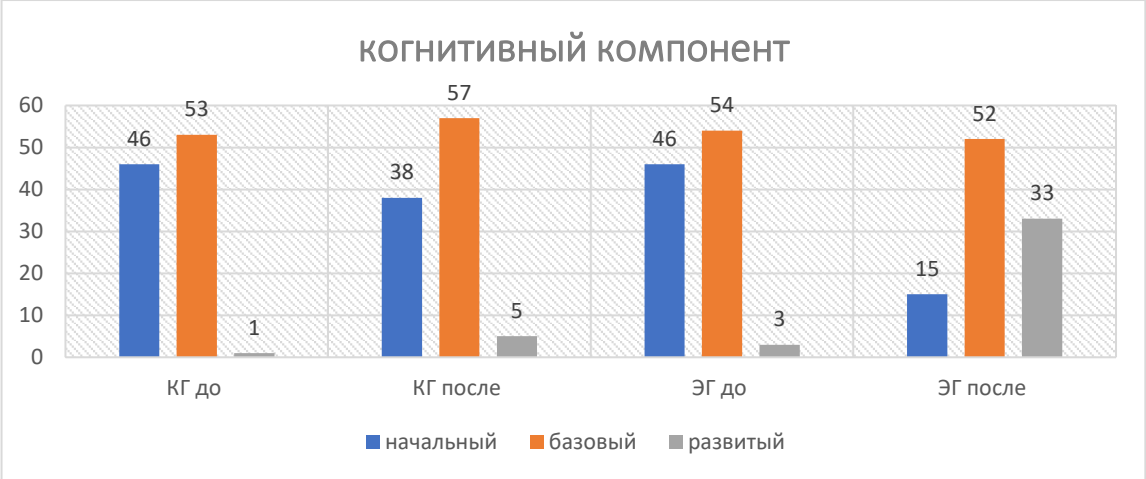

Рисунок 17 - Данные уровня развития когнитивной компоненты компетентности самоменеджмента в экспериментальной и контрольной группах

Итоговый показатель диагностики деятельностного компонента демонстрирует рост в экспериментальной группе: развитый уровень достигает 16% обучающихся, напомним, что в начале исследования их численность составляла 2%. В контрольной группе данные показатели значительно ниже, однако рост есть: с 0 до 4% (рис.18).

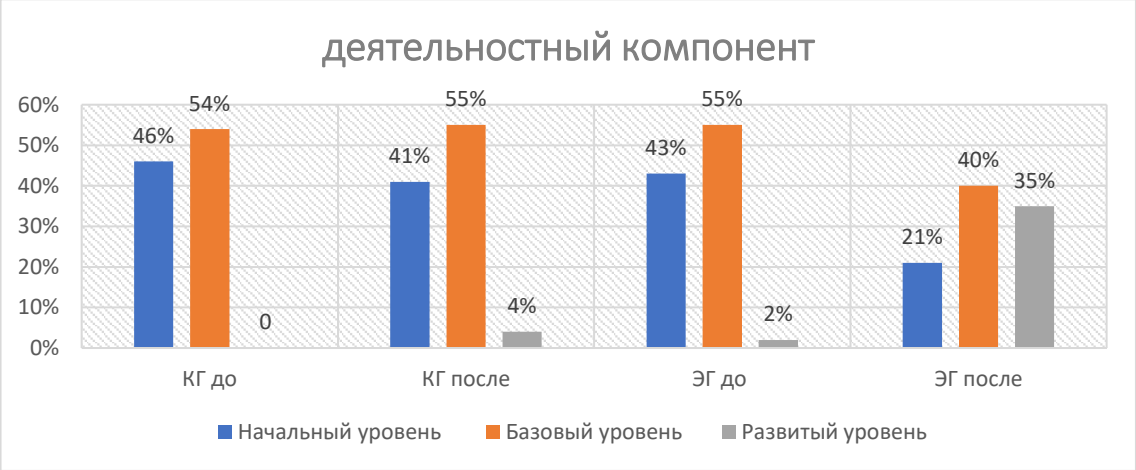

Рисунок 18 - Данные уровня развития деятельностной компоненты компетентности самоменеджмента в экспериментальной и контрольной группах

Результаты итоговой диагностики рефлексивно-оценочного компонента демонстрируют положительную динамику в экспериментальной группе: развитый уровень вырос с 4% до 25% (рис. 19).

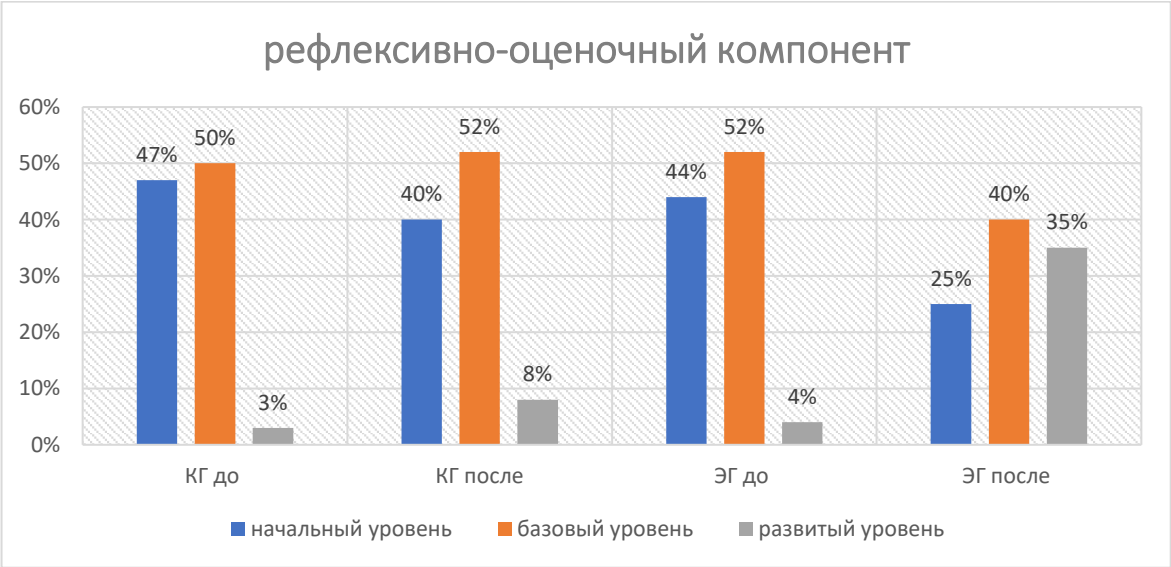

Рисунок 19 - Показатели уровня развития рефлексивно-оценочной компоненты компетентности самоменеджмента в экспериментальной и контрольной группах

По итогам формирующего эксперимента можно отметить позитивные изменения в уровне развития компетентности самоменеджмента и отдельно по компонентам. Следует проверить, существенно ли значение изменения развитого уровня развития компетентности самоменеджмента в процессе реализации и апробации педагогических условий, целью которых является развитие данной компетентности. Для этого сравним количество обучающихся экспериментальной

и контрольной групп с развитым уровнем развития компетентности самоменеджмента и покомпонентно.

Представим данные повторного тестирования: развитый уровень развития мотивационно-целевого компонента достигли 24 человека экспериментальной группе (n1=76) и 8 человек в контрольной группе (n2=71).

Представим полученные количественные показатели в процентном соотношении:

Экспериментальная группа $\frac{24}{76} \times 100 = 31\%$

Контрольная группа $\frac{8}{71} \times 100 = 11\%$

Для подтверждения достоверности различий, ссылаясь на процентные показатели, отобразим результаты по двум значениям: «наличие эффекта» и «отсутствие эффекта», где за «наличие эффекта» будем принимать повышение развитого уровня развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента, а «отсутствие эффекта» - статичность развития.

В соответствие с заданными условиями, сформулируем гипотезы: нулевая гипотеза (H0) – в экспериментальной группе рост уровня развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента не превосходит показатель контрольной группы.

Сформулируем альтернативную гипотезу (H1) - рост уровня развития мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента в экспериментальной группе превосходит показатели контрольной группы.

Отобразим данные в таблице 27.

Таблица 27 - Данные выходного тестирования мотивационно-целевого компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Количество испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	24	31	52	69	76
КГ	8	11	63	89	71
Суммы	32		115		147

Сопоставим величины φ, соответствующие полученным процентным показателям в группах [197, с. 330].

$$\varphi_{1(31\%)} = 1,\ 182$$

$$\varphi_{2(11\%)} = 0,\ 676$$

Рассчитаем эмпирическое значение φ* по формуле (1):

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2)\ \text{x}\ \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Далее перейдем к расчету эмпирическое значения, учитывая входные данные, n1 и n2 - объем выборок, φ1 –соответствует большей % доле; φ2 – соответствует меньшей % доле.

Получаем:

$$\varphi_{эмп} = (1{,}182 - 0{,}676)\ \text{x}\ \sqrt{\frac{76 \cdot 71}{76 + 71}} = 3{,}06$$

Рассчитаем критические значения φ*, соответствующие уровням статистической значимости, принятым в психологии:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \leq 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \leq 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 3{,}06 > \varphi_{крит}$$

Представим результат на оси (рис.20).

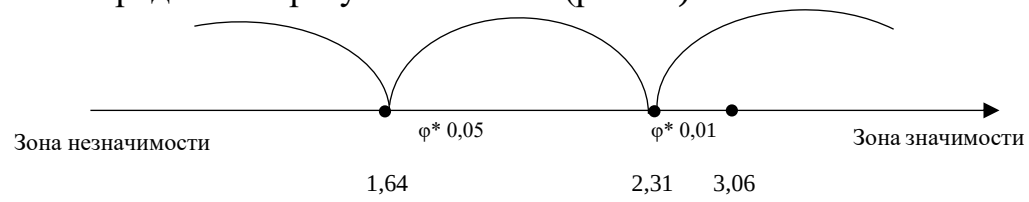

Рисунок 20 - Значимость $\varphi_{эмп}$ мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента обучающихся после эксперимента

В результате получаем эмпирическое значение φ*, равное 3, 06, что говорит о его нахождении в зоне значимости, следует принять альтернативную гипотезу Н1.

Далее необходимо повторить процедуру, чтобы уточнить значимость различий развития развитого уровня когнитивного компонента компетентности самоменеджмента в сравниваемых группах.

В экспериментальной группе развитый уровень развития когнитивного компонента демонстрируют 25 человек(n1=76), что говорит о положительном

сдвиге, в контрольной группе (n2=71) в контрольной группе меньшее количество достигло развитого уровня развития компетентности - 4 человека.

Представим полученные количественные показатели в процентном соотношении:

Экспериментальная группа $\frac{25}{76} \times 100 = 33\%$

Контрольная группа $\frac{4}{71} \times 100 = 5\%$

Для подтверждения достоверности различий, ссылаясь на процентные показатели, отобразим результаты по двум значениям: «наличие эффекта» и «отсутствие эффекта», где за «наличие эффекта» будем принимать проявление повышения развитого уровня развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента, а «отсутствие эффекта» - статичность развития.

В соответствие с заданными условиями, сформулируем гипотезы: нулевая гипотеза (H0) – в экспериментальной группе рост уровня развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента не превосходит показатель контрольной группы.

Представим альтернативную гипотезу (H1) - рост уровня развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента в экспериментальной группе превосходит показатели контрольной группы.

Возьмем за «Наличие эффекта» проявление роста развитого уровня развития когнитивного компонента компетентности самоменеджмента у обучающихся, а «Отсутствие эффекта» – отсутствие динамики развития выбранного компонента исследуемой компетентности.

Представим данные в таблице по двум значениям (таблица 28).

Таблица 28 - Данные выходного тестирования когнитивного компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	25	33	51	79	76
КГ	4	5	67	95	71
Суммы	29		118		147

Сопоставим величины φ, соответствующие полученным процентным показателям в группах [200, с. 330].

$$\varphi_{1(33\%)} = 1{,}224$$

$$\varphi_{2(5\%)} = 0,\ 451$$

Рассчитаем эмпирическое значение φ* по формуле (1):

$$\varphi_{эмп} = (1{,}224 - 0{,}451) \times \sqrt{\frac{76 \cdot 71}{76+71}} = 4{,}68$$

Определим критические значения φ*, соответствующие уровням статистической значимости, принятым в психологии:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \le 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \le 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 4{,}68 > \varphi_{крит}$$

Представим результаты на оси (рис.21).

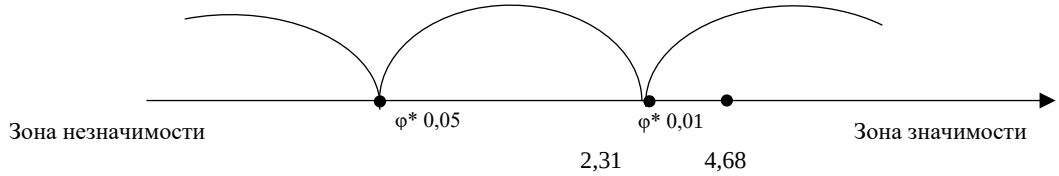

Рисунок 21 - Значение $\varphi_{эмп}$ когнитивного компонента компетентности самоменеджмента обучающихся после эксперимента

Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости, соответственно, считаем гипотезу Н1принятой.

Для проверки значимости различий развития развитого уровня деятельностного компонента компетентности самоменеджмента между контрольной и экспериментальной группами необходимо провести аналогичную процедуру подсчета.

Представим данные по группам: экспериментальная группа демонстрирует показатель в 23 человека при n1=76 развитого уровня развития компетентности, в контрольной группе достигает этого показателя 3 человека при n2=71.

Экспериментальная группа $\frac{25}{76} \times 100 = 33\%$

Контрольная группа $\frac{4}{71} \times 100 = 5\%$

Проверим достоверность различий процентных показателей при данных n1 и n2.

«Наличие эффекта» будет проявляться в повышении развитого уровня развития деятельностного компонента компетентности самоменеджмента у обучающихся, а «Отсутствие эффекта» – отсутствие динамики в развитии данного компонента компетентности самоменеджмента.

Тогда, нулевая гипотеза (Н0) – фиксирует рост показателей уровня развития деятельностного компонента исследуемой компетентности, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной группе. Согласно Н1, соответственно, в экспериментальной группе эти показатели предвосхищают результаты контрольной группы.

Перенесем полученные данные в таблицу (табл. 29).

Таблица 29 - Данные выходного тестирования деятельностного компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	23	30	53	70	76
КГ	3	4	68	96	71
Суммы	26		121		147

Сопоставим величины φ, соответствующие процентным долям в группах [200, с. 330].

$$\varphi_{1(30\%)} = 1,159$$

$$\varphi_{2(4\%)} = 0,403$$

Рассчитаем эмпирическое значения φ* по формуле (1):

$$\varphi_{эмп} = (1{,}159 - 0{,}403) \times \sqrt{\frac{76 \cdot 71}{76+71}} = 4{,}57$$

Соотнесем критические значения φ*:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1{,}64 (\ p \leq 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p\ \leq 0{,}01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 4{,}57 > \varphi_{крит}$$

Перенесем полученные показатели на ось (рис.22).

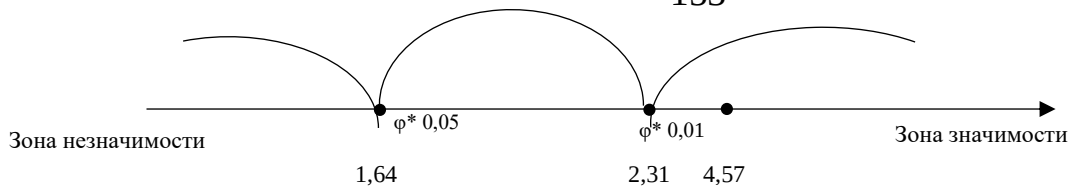

Рисунок 22 - Показатель $\varphi_{эмп}$ деятельностного компонента компетентности самоменеджмента обучающихся после эксперимента

Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости.

В результате полученных данных, принимаем гипотезу Н1.

Представим расчет значимости различия для рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента.

Согласно представленной информации, в экспериментальной группе процент обучающихся, имеющих положительную динамику владения развитым уровнем развития рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента достигает 27 человек, в контрольной группе данный процесс не так динамичен и развитого уровня развития рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента достигли 6 человек.

Экспериментальная группа $\frac{27}{76} \times 100 = 35\%$

Контрольная группа $\frac{6}{71} \times 100 = 8\%$

Проверим достоверность различий процентных показателей при данных n1 и n2.

Проявление эффекта - рост показателей развитого уровня развития рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента, а «Отсутствием эффекта» – статичность.

Сформулируем гипотезы: нулевая гипотеза Н0 – развитого уровня развития рефлексивно-оценочного компонента в экспериментальной группе достигает не большее количество респондентов, чем в контрольной. Гипотеза Н1 - развитого уровня развития рефлексивно-оценочного компонента в экспериментальной группе достигает большее количество респондентов, чем в контрольной

Представим данную информацию в таблице 30.

Таблица 30 - Данные выходного тестирования рефлексивно-оценочного компонента в контрольной и экспериментальной группах по двум значениям

Группы	Наличие эффекта		Отсутствие эффекта		Сумма
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
ЭГ	27	35	49	65	76
КГ	6	8	65	92	71
Суммы	33		114		147

Определим величины φ, советующие процентным долям в группах [200, с. 330].

$$\varphi_{1(35\%)} = 1,266$$

$$\varphi_{2(8\%)} = 0,574$$

Рассчитаем эмпирическое значение φ* по формуле (1):

$$\varphi_{эмп} = (1,266 - 0,574) \times \sqrt{\frac{76 \cdot 71}{76+71}} = 4,19$$

Соотнесем критические значения φ*:

$$\varphi^*_{крит.} = \begin{cases} 1,64 (\ p \leq 0,05) \\ 2,31\ (p\ \leq 0,01) \end{cases},\ \varphi_{эмп} = 4,19 > \varphi_{крит}$$

Перенесём результаты на ось (рис.23).

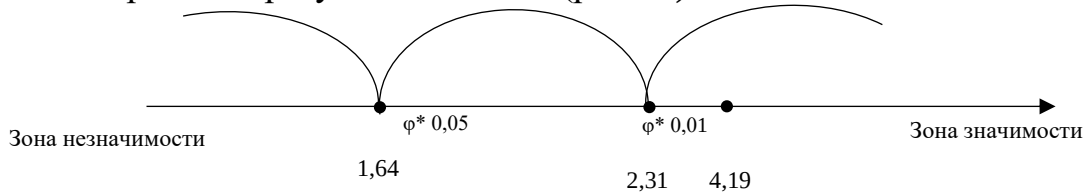

Рисунок 23 - Показатель значимости $\varphi_{эмп}$ рефлексивно-оценочного компонента компетентности самоменеджмента обучающихся после проведения эксперимента

Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости, принимаем альтернативную гипотезу Н1.

Результаты, полученные в процессе проведения экспериментальной части исследования, демонстрируют эффективность и действенность предложенных педагогических условий для продуктивного развития компетентности самоменеджмента в экспериментальной группе. Результаты контрольной группы выявили небольшое изменение в уровне развития компетентности

самоменеджмента, подтверждение которых произвели за счет применения статистического критерия φ*.

Для подтверждения мнения относительно наличия различий между экспериментальной и контрольной группами после проведения эксперимента (табл. 27) – а именно о том, что эти различия являются результатом внедрения и апробации специальных педагогических условий, а не следствием случайных факторов, - необходимо уточнить количество позитивных, негативных и нулевых сдвигов по уровням развития компетентности самоменеджмента и по каждому компоненту в отдельности.

Подтверждение результативности и эффективности производят с помощью G-критерий знаков, который демонстрирует направления изменений или их отсутствие. При обнаружении значимого сдвига критерий также указывает на его направление (рост, снижение). Главный плюс использования данного критерия в его универсальности, заключающийся в применимости к различным показателям, измеряемых в разных шкалах. Первоначально определяются количество респондентов с положительными изменениями в уровне развития покомпонентно и количество испытуемых с отрицательным результатом. В результате максимальный показатель из представленных чисел будет указывать на общую тенденцию изменений, называемую «типичным сдвигом», противоположное значение – «нетипичный сдвиг». Количество нетипичных сдвигов определяет значение G-критерия. Для расчета используются специальные уровни значимости p=0,01 и p=0,05, вычисления происходят на основе суммы ненулевых сдвигов (сумма «типичных» и «нетипичных» сдвигов) с использованием соответствующей таблицы.

Обучающиеся контрольной и экспериментальной групп обучались в разных условиях. В рамках образовательного процесса студентов экспериментальных групп были внедрены специально организованные педагогические условия, направленные на развитие компетентности самоменеджмента (§1.3, §2.2 диссертационной работы). Обучение студентов контрольных групп проходило в традиционном режиме.

Сформулируем положения применения выбранной расчетной методики:

1) Ожидаем ли достоверный сдвиг в сторону улучшения показателей уровня развития компетентности самоменеджмента обучающихся в рамках разработанных и реализованных педагогических условий?

2) Сдвиг показателей в контрольной группе – является достоверным или случайным?

Представим произведенный подсчет и вычисление положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по каждой шкале выборок (табл.31).

Таблица 31 - Представление сдвигов в экспериментальной и контрольной группах

Кол-во сдвигов в группах	Компоненты				
	Мотивационно-целевой	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Сумма
Экспериментальная группа					
Положительные сдвиги	22	25	21	24	92
Отрицательные сдвиги	1	1	2	2	6
Нулевые сдвиги	54	50	55	50	209
Суммы	76	76	76	76	304
Контрольная группа					
Положительные сдвиги	10	6	5	10	30
Отрицательные сдвиги	2	0	4	3	10
Нулевые сдвиги	59	65	62	58	244
Суммы	71	71	71	71	164

Данные таблицы 31 демонстрируют, что в экспериментальной группе преобладают «положительные» сдвиги, что указывает на улучшение развития уровня развития компетентности самоменеджмента по компонентам. В контрольной группе ситуация иная, для представленной группы типичными сдвигами выступают так называемые «нулевые», что говорит об отсутствии динамики развития компетентности самоменеджмента покомпонентно.

Производя расчет, учитывается количество положительных и отрицательных сдвигов, нулевые показатели не входят в расчет, при этом учитываем, что число сравниваемых пар значений сократится на величину нулевых сдвигов.

В результате всех проведенных вычислительных операций:

n1.1=23 - мотивационно-целевой компонент ЭГ; n1.2=26 – когнитивный компонент ЭГ; n1.3=23 - деятельностный компонент ЭГ; n1.4=26 - рефлексивно-оценочный компонент ЭГ.

Контрольная группа: n2.1=12 - мотивационно-целевой компонент; n2.2=6 - когнитивный компонент; n2.3=9 - деятельностный компонент; n2.4=13 - рефлексивно-оценочный компонент компетентности.

Сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы для экспериментальной группы: Н0 – рост показателей развития компетентности самоменеджмента по компонентам в рамках образовательного процесса ***является случайным***.

Н1 –рост показателей в результате реализованных педагогических условий ***не является случайным***.

Далее необходимо определить критические значения критерия знаков G для каждого компонента компетентности самоменеджмента.

В экспериментальной группе отмечаем следующие показатели сдвигов: типичный сдвиг – положительный и один отрицательный сдвиг.

При n=23

$$G_{кр.}=\begin{cases}6(p \le 0{,}05)\\5(p \le 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=1 < G_{кр}=5(p \le 0{,}01)$$

Представим полученные значения на оси (рис.24), объективно отметим попадание эмпирического значения G в зону значимости, соответственно принимаем гипотезу Н1. Таким образом, рост показателей уровня мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента не является случайным.

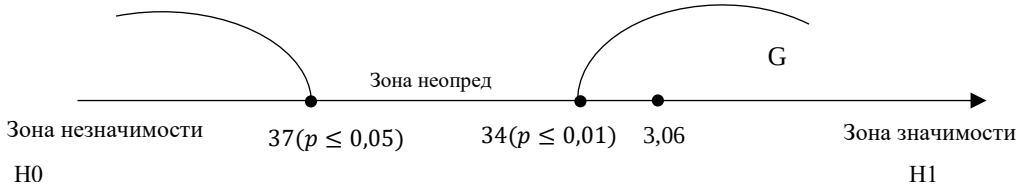

Рисунок 24 - Показатели $G_{эмп}$ для экспериментальных групп

Далее перейдем к рассмотрению изменений уровня развития компетентности самоменеджмента по когнитивному компоненту. В экспериментальной группе

встречаем следующие показатели сдвигов: типичным сдвигом принимаем положительный, отрицательный сдвиг один.

При n=26

$$G_{кр.}=\begin{cases}7(p \le 0{,}05)\\6(p \le 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=1 < G_{кр}=6(p \le 0{,}01)$$

В процессе представления данных на оси (рис 24), отмечаем также нахождение эмпирического значения в зоне значимости, таким образом принимаем Н1. Соответственно, рост показателей уровня когнитивного компонента компетентности самоменеджмента не является случайным.

Данные деятельностного компонента экспериментальной группы: типичный сдвиг – положительный и один отрицательный сдвиг.

При n=23

$$G_{кр.}=\begin{cases}6(p \le 0{,}05)\\4(p \le 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=2 < G_{кр}=4(p \le 0{,}01)$$

Следовательно, Н0 отклоняется, а Н1 принимается.

Рефлексивно-оценочный компонент: типичный сдвиг – положительный и два отрицательных сдвига.

При n=26

$$G_{кр.}=\begin{cases}7(p \le 0{,}05)\\5(p \le 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=2 < G_{кр}=5(p \le 0{,}01)$$

Следовательно, принимается гипотеза Н1.

В результате сложения результатов по всем четырем компонентам, рассчитаем G-критерий для доказательства существенности положительных изменений уровня развития компетентности самоменеджмента обучающихся в образовательном процессе вуза.

n=98

Типичный сдвиг – положительный.

Отрицательных сдвигов 6.

$$G_{кр.}=\begin{cases}37(p\leq 0{,}05)\\34(p\leq 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=6 < G_{кр}=34(p\leq 0{,}01)$$

Построим ось значимости (рис.25)

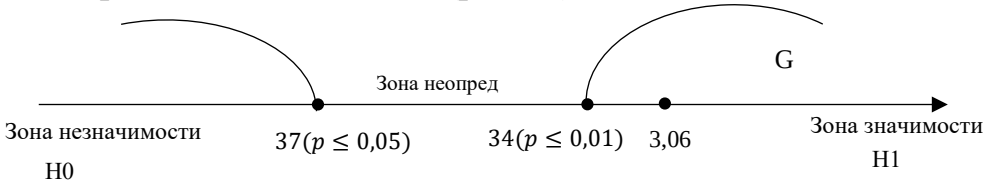

Рисунок 25 - Показатель $G_{эмп}$ для экспериментальных групп

В результате, приходим к выводу о ***неслучайном*** повышении уровня развития компетентности самоменеджмента, что подтверждают полученные результаты в ходе покомпонентного анализа (мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный), так и в рамках общей диагностики компетентности самоменеджмента в целом.

Повторим процедуру проверки результатов в контрольной группе. Сформулируем аналогичные гипотезы для контрольных групп: нулевая гипотеза Н0 – рост показателей развития компетентности самоменеджмента по компонентам в образовательном процессе вуза является случайным. Н1 – рост показателей уровня развития компетентности не является случайным.

Рассчитаем G-критерий для контрольной группы по аналогичному принципу.

Для мотивационно-целевого компонента:

Типичный сдвиг – положительный.

Два отрицательных сдвига.

При n=12

$$G_{кр.}=\begin{cases}1(p\leq 0{,}05)\\0(p\leq 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=2 > G_{кр}=0(p\leq 0{,}01)$$

Принимаем Н0, а Н1, следовательно, отклоняется.

Представим данные по когнитивному компоненту:

Типичный сдвиг - положительный.

Отрицательных сдвигов нет.

При n=6

$$G_{кр.}=\begin{cases}0(p\leq 0{,}05)\\-(p\leq 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=0\ G_{кр}=-(p\leq 0{,}01)$$

Таким образом, принимаем Н0.

Деятельностный компонент:

Типичный сдвиг – положительный.

Четыре отрицательных сдвига.

При n=9

$$G_{кр.}=\begin{cases}0(p\leq 0{,}05)\\-(p\leq 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=4 > G_{кр}=-(p\leq 0{,}01)$$

Принимается Н0.

Результаты рефлексивно-оценочного компонента демонстрируют типичный сдвиг – положительный и три отрицательных сдвига.

При n=13

$$G_{кр.}=\begin{cases}1(p\leq 0{,}05)\\0(p\leq 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=3 > G_{кр}=0(p\leq 0{,}01)$$

Принимается Н0.

Представим компетентность самоменеджмента как совокупность четырех компонентов.

n=40

Типичный сдвиг – положительный.

Отрицательных сдвигов 10.

$$G_{кр.}=\begin{cases}10(p\leq 0{,}05)\\8(p\leq 0{,}01)\end{cases}$$

$$G_{эмп}=10 > G_{кр}=8(p\leq 0{,}01)$$

Представим значения на оси (рис.26)

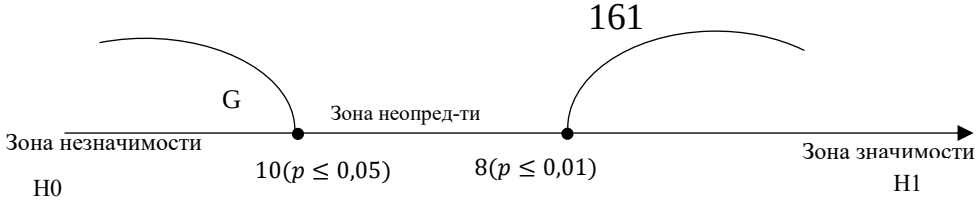

Рисунок 26 - Показатели $G_{эмп}$ для контрольных групп

В результате отображения результатов на оси, отметим, что полученное эмпирическое значение находится в так называемой, зоне незначимости, что указывает на принятие гипотезы H0.

Таким образом, полученные результаты говорят о случайном повышении уровня компетентности самоменеджмента в контрольной группе.

Статическая проверка с применением G-критерия знаков подтверждает выдвинутое нами *суждение о неслучайно происходящих положительных изменениях в развитии компетентности самоменеджмента, как интегративной характеристики личности, обучающихся экспериментальных групп, поскольку* $G_{эмп}<G_{кр}$ *(*$p\leq0,01$*).* Таким образом, эффективность предложенных педагогических условий, способствующих развитию компетентности самоменеджмента обучающихся в образовательном процессе вуза, подтверждается.

Следовательно, ответы на вопросы, представленные ранее, будут звучать так:

1. Благодаря разработанным и реализованным педагогическим условиям развития компетентности самоменеджмента наблюдается достоверный сдвиг позиции в сторону улучшения показателей уровня развития представленной компетентности;

2. В контрольной группе сдвиг позиций является случайным и не достоверным.

Применение G-критерия указывает на положительные изменения компетентности самоменеджмента покомпонентно, кроме того, демонстрирует отсутствие значительных изменений в контрольных группах покомпонентно. Полученные результаты проверки выявили положительную динамику развития компетентности самоменеджмента, о чем указывает показатель G-эмпирического, который оказался ниже G-критического. В соответствие с представленными данными, подтверждается результативность реализованных педагогических

условий, направленных на развитие компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Таким образом, в ходе анализа результативности реализации технологии поэтапного развития, обеспечивающей переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий в образовательном процессе вуза для развития компетентности самоменеджмента отмечены следующие выводы:

1. Входной этап тестирования выявил, что показатели развития компонентов компетентности самоменеджмента находятся на начальном и среднем уровнях, что говорит о сформированной функциональной грамотности, способствующей выполнению базовых задач, что подтверждает рост интереса к проблеме развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза;

2. В рамках эксперимента, целью которого было подтвердить результативность и эффективность технологии поэтапного развития компетентности самоменеджмента реализации педагогических условий для развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза на основе сформированной функциональной грамотности, были созданы равные условия для всех участников: время, продолжительность обучения, измерительные материалы, единые критерии оценивания;

3. В ходе экспериментальной части исследования было выявлено, что результативность развития компонентов компетентности самоменеджмента при реализации педагогических для экспериментальной группы значимо отличается от результативности развития этой компетентности в контрольной группе.

4. В связи с отсутствием диагностического инструментария оценки уровня сформированности исследуемой компетентности и опираясь на полученные результаты оценки сформированности ее компонентов использовался G-критерий знаков, подтвердивший неслучайность развития компетентности самоменеджмента.

5. Обоснован комплекс активных методов вовлечения будущих инженеров в активную учебную деятельность (тренинг, деловая игра, мозговой штурм, научный стендап, проектная деятельность, имитационный упражнения и др.), ориентированный на развитие умений эффективно решать личностные и профессионально направленные задачи на основе применения инструментов самоменеджмента.

6. Подтверждена результативность разработанных педагогических условий, способствующих развитию компетентности самоменеджмента, а также технология поэтапного развития компетентности самоменеджмента, обеспечивающих переход от уровня развития функциональной грамотности на ориентирующем и приобщающем этапах в процессе освоения профессиональных дисциплин учебного плана к компетентности самоменеджмента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Экспериментальная часть работы, согласно сформулированным цели, объекту, гипотезы и задачам исследования, представляла собой апробацию и проверку результативности разработанных и теоретически обоснованных педагогических условий развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза. В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. Обнаружен недостаток научных сведений по вопросу развития компетентности самоменеджмента в образовательном процессе вуза, что определяет актуальность проведенного исследования по решению значимой научной проблемы для методологии и технологии профессионального обучения.

2. Предложена научная **идея** исследования, опирающаяся на методологию системного, компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, определяющая сущностные изменения в традиционной педагогической системе, в ее содержательном и процессуально-деятельностном компонентах заключается в развитии компетентности самоменеджмента в условиях реализации технологии поэтапного развития, обеспечивающей переход от уровня развития функциональной грамотности к компетентности самоменеджмента при реализации специально обоснованных педагогических условий.

3. Конкретизировано понятие «компетентность самоменеджмента», как универсальная ключевая компетентность, представляющая собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни посредством применения методов, техник развития личности. Установлена связь между функциональной грамотностью обучающегося и компетентностью самоменеджмента, состоящая в том, что функциональная грамотность определяет **уровень и основу** для развития исследуемой компетентности.

4. Обоснован компонентный состав компетентности самоменеджмента включающий:

– *мотивационно-целевой компонент* представляет собой цели личности, мотивы, потребности в обучении, ценностные установки, саморазвитие, демонстрирует интерес к учебно-образовательной деятельности, который проявляет субъект образовательного процесса;

- *когнитивный компонент* – совокупность знаний, информации и сведений о вариантах и техниках развития личности и саморазвитии в целом, поиске и выборе ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели;

- *деятельностный компонент* проявляется в практическом умении планировать, организовывать, контролировать, регулировать;

- *рефлексивно-оценочный компонент* – умение и готовность личности к объективной оценке своих действий, восприятия собственной значимости и результативности, ответственность личности за полученные результаты своей деятельности и их рефлексии, познания себя и самореализации.

5. Оценка развития компетентности самоменеджмента происходит согласно выделенных критериев: мотивационно-целевой (проявляет интерес к деятельности, инициирует собственное развитие, замотивирован), когнитивный (наличие знаний о целеполагании, планировании, организации своей деятельности с помощью техник самоменеджмента), деятельностный (самостоятельное применение техник и инструментов развития личности в деятельности) и рефлексивно-оценочный (осмысление и рефлексия собственной деятельности, анализ результатов, самокоррекция, саморегулирование, саморефлексия, самоконтроль). Представленные критерии раскрываются через показатели, которые помогают оценить степень развития компонентов исследуемой компетентности будущих инженеров на начальном, базовом и развитом уровнях.

6. Разработан диагностический комплекс оценивания компетентности самоменеджмента от уровня развития функциональной грамотности (начальный уровень) и ее развитие до компетентности самоменеджмента (базовый и развитый уровни) с использованием валидных методик психодиагностики.

7. Создан и протестирован диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня развития компетентности самоменеджмента будущего инженера, который позволяет анализировать и фиксировать динамику развития исследуемой компетентности.

8. Развитию компетентности самоменеджмента будущих инженеров в образовательном процессе вуза, способствуют реализуемые поэтапно педагогические условия:

– актуализация субъектной позиции обучающегося, поддержание его активной роли в обучении при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;

– обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент;

– организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

8. Разработан специальный модуль, ориентированный на развитие компетентности самоменеджмента, включающий теоретическую часть и пул практических заданий для отработки навыков самоменеджмента: информация о техниках по управлению временем (тайм-менеджмент), целеполагание (смарт-

цели, личные цели), прогнозирование результатов и планирование деятельности, эффективная ситуационная коммуникация, основы самомотивации, работа в команде и др.

Таким образом, теоретическое обоснование решения проблемы развития компетентности самоменеджмента будущего инженера в образовательном процессе вуза и опытно-экспериментальная работа в соответствии с выдвинутой гипотезой и последовательно решаемыми исследовательскими задачами подтвердили выдвинутую гипотезу. Проведенное исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с развитием исследуемой компетентности, а также определяет перспективные направления в части поиска новых условий для развития компетентности самоменеджмента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, В.С. Проблема качества педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения, 2005. – №2. - С.3-27.

2. Абдалина, Л.В., Иванова, Л.В. Педагогические условия развития компетенции самосовершенствования педагога // Гаудеамус. 2020. №4 (46). – С.100-105.

3. Абчук, В.А. Менеджмент: учебник/ В.А. Абчук. – Спб.: Союз, 2002. – 463с.

4. Агранович, Е.Н. Технология тайм-менеджмент как средство самоорганизации учебной деятельности студентов. Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2020. – С.195-201.

5. Адольф, В. А. Становление профессиональной компетентности педагога / В. А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. –С. 38–41.

6. Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во ИКАР, 2009 – 448с.

7. Акопова, М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ. Текст: автореф.дис. д-ра пед. наук: 13.00.08: Санкт-Петербург, 2004 – 27с.

8. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. – 216с.

9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; Под ред. А. А. Бодалева. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 432с.

10. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238с.

11. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 124с.

12. Андреев, В.И. Саморазвитие менеджера / В. И. Андреев. — М.: Народное собрание, 1995. — 160с.

13. Анисимов, О.С. Методологический словарь для управленцев / О.С. Анисимов. – М.: Энциклопедия управленческих знаний, 2002. – 295с.

14. Архангельский, Г.А. Тайм-менеджмент. Полный курс: учебное пособие / Г. А. Архангельский, С. В. Бехтерев. - Москва: ООО «Альпина Паблишер», 2016. - 311с.

15. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367с.

16. Асхадуллина, Н.Н., Талышева И.А. Использование интеллектуальных квестов и квизов в развитии soft-skills будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. – С.30-34.

17. Афанасьева, Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2008. – №2. – С.60-61.

18. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. –560 с.

19. Баженова, Н.Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г. Баженова, И.В. Хлудеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 151. С. 217-223.

20. 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.

21. Балыкова, И.Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя / И. Е. Балыкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2019. – № 1(47). – С. 42-50.

22. Барахсанова, Е.А., Михайлова Е.И., Голиков А.И. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе / Е. И.

Михайлова, Е. А. Барахсанова, А. И. Голиков [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2015. – 226 с.

23. Белкина, Н.А. Самомотивация человека // Челябинский гуманитарий. 2009. №2 (8). - С. 55-62.

24. Белоновская, И.Д. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития современного студента / И.Д. Белоновская, В.В. Неволина // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2019. — №5(223). — С. 12–18

25. Бершадская, М.Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы // Отечественные записки. – 2012. – №4 (49). – С. 122-130.

26. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем /В.П. Беспалько. – М.: Изд-во ВУЗ, 2002 – 352 с.

27. Бирюкова, М.В. Понятие «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной практике //Экономика и социум. 2015. №1(14). С.193-206.

28. Бишоф А. Самоменеджмент. Эффективно и рационально. /Анита Бишоф, Клаус Бишоф; [пер. с нем. Д.А. Пергамент]. – 2-е изд., испр. – М.: Омега-Л, 2006. – 127с.

29. Богданов, А.А. Всеобщая организационная наука. Тектология. Кн. 1, 2. М., 1989. – 304с.

30. Бойко Е.А., Шишмарев П.В., Карабарин Д.И., Бобров А.В., Янов С.Р., Черных Н.С., Пикалова А.А., Сургутский Д.В., Загородний И.В. Реализация модели системных изменений многоуровневой проектно-ориентированной подготовки теплоэнергетиков в Сибирском федеральном университете // Вестник МЭИ. 2022. №1. – С.66-84.

31. Бойко, К.Ю. Педагогическая технология тайм-менеджмента самообразовательной деятельности бакалавров музыкальной педагогики в процессе подготовки в вузе// автореф.дис…канд.пед.наук/К.Ю. Бойко. – Армавир, 2019. – 26с.

32. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков// Педагогика. – 2003. - №10. – С.51-55.

33. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. - Москва: Эксмо, 2007. – 542с.

34. Большов, В. Б. Вузовская среда как пространство самореализации студенческой молодежи. Социальная компетентность, 2021. т. 6, № 1, с. 1–20.

35. Большой толковый словарь русского языка. / Гл. ред. С.А. Кузнецов – 1-е изд-е: СПб.: Норинт, 1998. – С.1145.

36. Бондаревская, Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк.Духовности,1999, №5, с. 41-66.

37. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. 3-е изд., стер. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 351 с.

38. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. – 181с.

39. Бугославская, А.В. Самоменеджмент как средство коррекции самоорганизации обучающихся вуза // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. -2023. -№11. - С. 34-38.

40. Бужинская, Н.В. Применение активных методов обучения в процессе подготовки будущих специалистов ит-сферы // Наука и перспективы. 2022. №1. – С.10.

41. Бузни, А.Н. Когнитивное управление личности собой – главная функция самоменеджмента /А.Н. Бузни // Экономика и Современный менеджмент: теория, методология, практика. – 2018. – С.72-85.

42. Бурков, В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.

43. Варламов К.И., Карпичев В.С. Личная тектология (самоменеджмент). – М.., 1993. – 129с.

44. Ведмедев, М.М. Общая теория систем как основа концепций самоорганизации // Самоорганизация в природе и обществе. Тезисы докладов научной конференции. Л., 1998. - 243 с.

45. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. Метод.пособие. М., 1991.- 204с.

46. Вербицкий, А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Логос, 2006. –184 с.

47. Вербицкий А.А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/19183

48. Винникова, И.С., Кузнецова Е.А., Оленева С.В. Организация личностно-ориентированного обучения студентов в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-3. – С.73-75.

49. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

50. Волкова, Е. В. Возрождение интереса к теории Х. Вернера в американской психологии развития/ Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн.2 / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. – М.: Языки славянской культуры: Знак. 2014. – С. 591.

51. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Воровщиков Сергей Георгиевич, Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2007. – 50 с.

52. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

53. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика.: Пер. с англ. М.: «Дело», 1991. – 320 с.

54. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 2010. – 484 с.

55. Вылегжанина, А.О. Разработка проекта: учебное пособие / А. О. Вылегжанина. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 291 с. – Текст: непосредственный.

56. Гаврилик М. В. Самореализация студентов в физкультурно-спортивной среде уво//Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2023. №1. – С.59-66.

57. Галкина, О. В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования // Известия Самарского научного центра Рос. Академии наук «Актуальные проблемы гуманитарных наук» 2008. № 3. Самара: Изд-во Сам. научн. Центра РАН. - С. 231−238.

58. Гамзаева М.В. К вопросу о педагогическом самоменеджменте / М.В.Гамзаева // Сибирский педагогический журнал - 2011. -№1. - С.242-248.

59. Гамзаева М.В. Понятие «самоменеджмент» в области педагогического знания/ М.В.Гамзаева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. – 2011. - № 1. – С. 34-40.

60. Гамзаева М.В. Формирование способности у будущих учителей к педагогическому самоменеджменту//автореф.дис…канд.пед.наук/М.В. Гамзаева. – Махачкала, 2011. – 23с.

61. Гастев А.К. Как надо работать [Текст]: практическое введение в науку организации труда / А. К. Гастев ; под общ. ред. Н. М. Бахраха [и др.]. - Изд. 3-е. - Москва: URSS: Либроком, 2011. - 477с.

62. Гафурова, Н.В. Идеи и проблемы опережающего образования / Н.В. Гафурова, С.И. Осипова // Сибирский педагогический журнал, – 2013. – №4. – С. 9-14

63. Гафурова, Н.В. Конструирование среды инновационного инженерного образования: монография / Н.В. Гафурова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 164 с.

64. Глоссарий и словарь персоналий по педагогике: [Текст]: учебное пособие / под ред. М.Н. Фроловской / сост.: Т.А. Исаева; М.. Рутц; Ю.В. Сенько; С.Р.

Хмырова; М.Н. Фроловская. — Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2013. — 96 с. ISBN 978-5-7904-1610-1

65. Гмызина, Г.Н. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск. 2009. – 203 с.

66. Гоголева, И. В. Педагогические условия междисциплинарной интеграции при реализации компетентностного подхода / И. В. Гоголева, Г. Е. Семенова, А. В. Иванова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7, № 3А. – С. 90-97.

67. Гордеева, Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гордеева Нина Алексеевна – Оренбург, 2005. – 200 с.

68. Гордеева, Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации»// Психологический журнал. №4, том 35. 2014. С. 98-109.

69. Груздев, П. Н. Вопросы воспитания и обучения. — М., 1949. — С. 14

70. Гурьев, М.Е. Становление и развитие активного обучения в образовательных организациях Российской Федерации // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2015. № 4. - С. 69-70.

71. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов, – М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.

72. Данилов, Д.А. Проблемы и тенденции развития высшего образования в России и за рубежом», параграф 1.6. Конструирование образовательной среды формирования самоактуализирующейся личности в региональном учреждении высшего образования: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 436 с.

73. Данилов Д.А. Обновление образования в условиях глобальных преобразований: монография / Д. А. Данилов. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 108 с.

74. Данилов, Д. А. Формирование саморазвития личности в системе образования / Д. А. Данилов, А. Г. Корнилова // Перспективы науки. – 2019. – № 11(122). – С. 177-183.

75. Дафт, Р.Л. Менеджмент/ Р.Л. Дафт – Спб.: Питер, 2006. -863с.

76. Дегтерёв, В.А. Самоменеджмент как ключевая компетенция развития личности студента / В.А. Дегтерёв// Педагогическое образование в России. – 2015. – №3. - С. 64-70.

77. Дегтерёв В.А., Ларионова И.А. К вопросу о самоменеджменте, развитии и саморазвитии личности студента // Science Time. 2015. №7 (19). – С. 123- 130.

78. Дегтерёв В.А., Ларионова И.А. Самостоятельная работа студентов как компонент самоменеджмента // Педагогическое образование в России. 2016. №8. – С.35-41.

79. Диривянкина О.В., Манжос Л.В. Педагогические условия профессиональной самореализации социального работника // Вестник ТГУ. 2020. №185. – С.125-129.

80. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. / Б. И. Додонов // Вопросы психологии - 1994. - №4 -45 с.

81. Долгов А.Я., Хромов В.А., Корнаушенко А.В. Учебный процесс в высшем учебном заведении как научная проблема и методология ее исследования. Психология и педагогика служебной деятельности. 2/2021. С. 110–114.

82. Дроботенко, Ю. Б. Функциональная грамотность как объект междисциплинарного исследования и условие повышения качества образования / Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 66-71.

83. Друкер, П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке [Текст] / П. Ф. Друкер ; пер. с англ. — М. : Вильяме, 2002. - 271 с.

84. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика Пресс, 2000. – 382 с.

85. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение/ Ю.Н. Емельянов. – Л.:ЛГУ, 1985. – 167 с.

86. Зайверт, Л. Ваше время — в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время: Пер. с нем. — М.: ИНФРА-М, 1995.- 267с.

87. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование/ Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 1998. – 126с.

88. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб.пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2005. – 216с.

89. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) //Высшее образование сегодня. 2006. №. 8. С. 20-26.

90. Иванищева Н.А., Кочемасова Л.А. Самообразование как тренд парадигмы культуры знаний студента педагогического университета// Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 1 (229). с. 22-30.

91. Иванова, С.В. Мотивация на 100%: А где же у него кнопки? – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 288с.

92. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507//Под редакцией Плигина А.А. М: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004, выпуск № 43.

93. Ильина, Т.А. Методика мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] / Т.А. Ильина. URL: http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html (Дата обращения: 18.04.2017).

94. Ипполитова, Н.В. Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1987. – №1. – С. 29-32

95. Исакова, А.Ю., Лапина Т.А. Самоменеджмент в организации обучения студентов // Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Т.В. Красильниковой. Новосибирск, 2023. – С. 16-17.

96. Исаченко, И.И. Основы самоменеджмента: учебное пособие/ И.И. Исаченко. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 312 с.

97. Итоги заседания президиума Госсовета: что ждет школьное образование [Электронный ресурс]. URL: https://skillbox.ru/media/education/itogi-zasedaniya-prezidiuma-gossoveta/ (дата обращения: 20.12.2022).

98. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000. С.133.

99. Камалетдинова, Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. – 29с.

100. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

101. Карманов, А.А. Опросник «Цель – средство - результат» [Электронный ресурс] / А.А. Карманов URL: http://azps.ru/tests/tests_csr.html (Дата обращения6 18.05.2016).

102. Карнеги, Д. Как стать мастером общения с любым человеком, в любой ситуации: все секреты, подсказки, формулы / Дуглас Мосс, Алекс Нарбут. - Москва: АСТ Прайм, 2014. – 286 с.

103. Карпичев, В.С. Самоменеджмент (Личная тектология) // Социальное управление. Курс лекций. М., 2000. С. 403-436.

104. Кещян, Н.А. Способы и ошибки самоорганизации // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 9. – С. 110-112.

105. Киселёва, А.Ю. Развитие самоорганизация как одна из целей обучения менеджеров организации [Электронный ресурс]: Тез. докл. IV Всероссийской научной Интернет-конференции «Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен» 2010. URL: http://socio.my1.ru/forum/4

106. Китаев, А.А. Самоменеджмент как основа управления собственной деятельностью /А.А. Китаев // Проблемы развития современного предпринимательства: монография / [авт. кол. : Бондаренко Е. А., Слинько Д. И., Степанов С. Л., и др.] Ставрополь : СЕКВОЙЯ, 2018. – С. 318 -322.

107. Книсарина, М.М., Сыздыкбаева А.Д., Бекешова Г.У. Самоменеджмент студента вуза // Медицинское образование. – 2018. - № 59(3). – С. 71-77.

108. Ковалева, Г.С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 9–32.

109. Ковалева М.В., Д.В. Шибаев Разработка онлайн-курсов как средство совершенствования отечественной системы непрерывного образования // Педагогические науки. – 2023, №2. – с. 212-221

110. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности [Текст]:[с новым предисловием и послесловием автора] : перевод с английского / Стивен Р. Кови. - 6-е изд. - Москва: Альпина Паблишерз, 2011. - 374с.

111. Колмакова, В.С. Самоменеджмент студентов вузов в рамках деятельностного и междисциплинарного подходов// Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 03 (80). – С. 250-254.

112. Колмогорцева, А.А. Персональный менеджмент — управление собой // Экономика и социум. 2014. № 4-3(13). С. 485–488.

113. Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Петрова Т.И. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании – Красноярск: СФУ, 2007. – 179с.

114. Копеина, Н.С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности // Личность в системе общественных отношений. М.: АН СССР, 1983. Ч. I. - С. 214-215.

115. Косарева, С.А. Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов//автореф.дис…канд.пед.наук/С.А. Косарева. – Самара, 2022. – 24с.

116. 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.

117. Кострова, Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 2. С. 102-104.

118. Крикун О. А. Самоменеджмент: учебное пособие / О. А. Крикун. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – 344 с.

119. Кротов, В.М. Методика организации и проведения педагогического эксперимента: метод, рекомендации / авт.-сост. В.М. Кротов.-Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2008. - 92 с.

120. Кругликов, В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. – СПб. : ВИТУ, 1998. – 308с.

121. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Спб.: Питер-Пресс, 1993. – 54с.

122. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: Учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. - Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. - 112 с.

123. Лазарев, В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. 2010. № 3. - С. 12-18.

124. Ларионова, Т. И. Проектная деятельность как способ формирования метапредметных компетенций обучающихся / Т. И. Ларионова, А. И. Захарова // Педагогика Севера: история и современность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Якутск, 19 октября 2023 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 266-270.

125. Ларионова, И. А. Самореализация как системообразующий фактор интегративной профессиональной подготовки специалистов / И. А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2011. - № 4. - С. 18-27.

126. Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной практической конференции (26-28 марта 2001 г.): в 2 ч. – Ч. 1 / под ред. И.В. Усачевой. – М., 2002. С. 5-8.

127. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.- 40с.

128. Лопанова Е.В., Савина Н.В. Особенности самоорганизации студентов педагогического вуза// Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. №4. с. 120-126.

129. Лурия, А.Р. Нейропсихологический анализ решения задач / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М., 1966. – 291с.

130. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы// Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. - №1. – С. 53-73.

131. Майданова Т.В. Показатели и критерии оценки проявления самоменеджмента бакалавров социальной работы //Педагогическое образование в России. 2016. - №8. – С. 52-58.

132. Майданова Т.В. Самоменеджмент как условие самореализации студентов /Т.В. Майданова //Педагогическое образование в России. – 2013. – С. 27-30.

133. Малова М.М. Педагогические условия как основа достижения целей педагогического контроля // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-1. – С. 150-153.

134. Мандрикова Е.Ю. Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД). Психодиагностика управления временем. [Электронный ресурс]. URL:https://psytests.org/work/osd.html

135. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД)//Психологическая диагностика, 2010. №2. – С. 59-83.

136. Маркова, А.К. Профессионализм, компетентность, квалификация / А.К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – Москва: Пер Сэ: Логос, 2007. – С. 331-333.

137. Маркова, Е.В. Сущность понятия «самоопределение» // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №23. – С.166-169.

138. Менеджмент: учебник для вузов/ Б.З. Зельдович. – М.: Экзамен, 2007. – 576с.

139. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние

мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С.151-154.

140. Минаева О.В., Евченко А.Ф. Современный самоменеджмент и личная тектология: общее и особенное // Вестник МИЭП. 2017. №2 (27). – С.34-47.

141. Михайлова, С.В. Развитие надпрофессиональных компетенций студентов технических направлений университета// автореф.дис…канд.пед.наук/С.В. Михайлова. – Екатеринбург, 2023. – 24с.

142. Михневич, С. Н. Самоорганизация студентов–первокурсников в период адаптации к обучению в вузе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 95-100.

143. Моргенстерн, Дж.Тайм-менеджмент [Текст]: искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью: [перевод с англ.: 16+] / Джулия Моргенстерн. - Москва: Добрая кн., сор. 2018. – 246 с.

144. Моросанова, В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССП-98)». [Электронный ресурс]. URL: https://psytests.org/emvol/sspm.html

145. Моросанова, В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2, стр. 118-127

146. Муравьев, Ю.Л. Современный менеджмент: технология или искусство // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – №2(18). -С. 53-57.

147. Мусина, Л.М. Личностно-ориентированные подходы в обучении // Педагогическая наука и практика. 2021. №2 (32). – С. 37-42.

148. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований// Педагогика, 1995. – №5. – С.44-49.

149. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

150. Низамова, Ч.И. Тайм-менеджмент как технология, способствующая развитию навыков самоорганизации в процессе обучения / Ч.И. Низамова // Modern Humanities Success. - 2019. - № 7. - С. 139-142.

151. Низамова Ч.И. Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе / Ч.И. Низамова, С.Г. Добротворская. - Проблемы современного образования, № 1. - 2020. - С. 250-257.

152. Ноздренко, Е.А. Самоменеджмент в организации обучения студентов/Е.А. Ноздренко // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. - С.81-82.

153. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М. : Оникс [и др.], 2009. - 1359 с.

154. Оконь, В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.

155. Омельченко, Е. А. Особенности самопрезентации студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе / Е. А. Омельченко, Т. М. Чурекова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 35.

156. Орлов, А.И. Менеджмент: учебник/ А.И. Орлов. – М.: Изумруд, 2003. – 298с.

157. Орлов, Ю.М. Тест-опросник «Потребность в достижении». [Электронный ресурс] https://psytests.org/emvol/orlpd-run.html

158. Осипов, Г. В. Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. - 292 с.

159. Осипова, С. И. Обоснование педагогических условий формирования проектировочно-внедренческой компетентности бакалавров-инженеров на основе идей CDIO / С. И. Осипова, О. Н. Рябов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10. – С. 181–184.

160. Осипова. С.И., Бутакова С.М., Дулинец Т.Г. Становление субъектной позиции учащихся в условиях личностно-ориентированного образования / С. И. Осипова, С. М. Бутакова, Т. Г. Дулинец, Т. В. Машкова, Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2009. – 216 с.

161. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Терещенко Ю.А., Климович Л.В. Сравнительно-сопоставительный анализ сущности понятий «функциональная

грамотность» и «компетентность» // Современное педагогическое образование. – 2025. - №4.

162. Осипова, С. И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования / С. И. Осипова // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53-59.

163. Осипова, С. И. Формирование конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе вуза / С. И. Осипова, Т. А. Сливина, С. П. Орешкова. – Красноярск, 2011. – 286 с.

164. Основы менеджмента [Текст]: Майкл Х. Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; [пер. с англ. и ред. О. И. Медведь]. - 3-е изд. - Москва [и др.]: Вильямс, 2016. - 665 с.

165. Павлова Я.А. Содержание образования как научно-педагогический феномен //Мир науки, культуры, образования. 2012. №6. С.249-251.

166. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для студ.высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2009. – 192 с.

167. Парахина В.Н. Самоменеджмент. Учебное пособие. /Под ред. В. Н. Парахиной. — М: Директ-Медиа, 2014. — 498 с.

168. Пахмутова М.А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности// автореф. дис…канд.пед.наук/ М.А. Пахмутова. – Йошкар-Ола, 2018. – 23с.

169. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2001. – 512с.

170. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков; под общ. ред. В.С. Кукушина. — Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. — 318 с. (серия «Педагогическое образование»). — ISBN 5-241-00145-X.

171. Педагогический энциклопедический словарь/ Б.М. Бим-Бад (гл.ред); редкол.: и др.- М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.

172. Пейсахов, Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: Издательство Казан. ун-та, 1991. – 119с.

173. Пейсахов Н.М. Способность к самоуправлению. [Электронный ресурс]. URL: https://psytests.org/emvol/ssu.html

174. Пикалова А.А. Проектный подход в системе профессионального образования как фактор развития компетенций студента / А.А. Пикалова // Международное научное периодическое издание по итогам международной. науч.– практическая конференция «Новая наука: опыт, традиции, инновации» Стерлитамак). – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – С. 266–270.

175. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

176. Позднякова О.К. Категориальный анализ понятия «самоопределение личности» в контексте проблемы ориентации обучающихся на нравственное самоопределение // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 3. - С.269-273.

177. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике М.: Высшая школа, 2004. — 512 с.

178. Попова В.Б. Трансформация модели высшего образования под влиянием цифровизации // Наука и образование, 2023. Т.6. №1.

179. Практика личностно-ориентированного образования: Учебное пособие / Авт.-составители: И.А. Талышева, Х.Р. Пегова. — Елабуга, 2020 – 126 с.

180. Прокопьев, М. С. Компетентностный подход в российском педагогическом образовании / М. С. Прокопьев // Наука XXI века: проблемы, поиски, решения: Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, Миасс, 21 февраля 2020 года / Сопредседатели программного комитета: В.Г. Дегтярь, В.П. Клочков, Т.В. Малькова. Том 1. – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – С. 259-265.

181. Рабинович, П.Д. Практикум по интерактивным технологиям Методическое пособие / П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян 4-е изд. (электронное) М.: 2015. – 17с.

182. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы /Дж. Равен// Школьные технологии. – 1999. – №3. – С. 151.

183. Раздобреева, М.Е. Сравнительный анализ подходов к пониманию саморегуляции (на примере концепций В.И. Моросановой, Н.М. Пейсахова)// Амурский научный вестник. – 2020. – №2. – С. 40-44.

184. Резник С.Д., Чемезов И.С. Персональный менеджмент как наука об управлении собственной жизнью и личной деятельностью деловых людей // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 9, №6 (2017).

185. Реунова М.А. Педагогическая технология "тайм-менеджмент" как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета//автореф.дис…канд.пед.наук / М.А. Реунова. – 22с.

186. Реунова, М.А. Технологии самоменеджмента в организации учебной деятельности студентов / М.А. Реунова // Новые технологии в образовании: сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции / Под ред. д-ра пед.наук, проф. С.П. Акутиной. - М.: Издательство «Спутник +», 2011. - С.48-51.

187. Роббинс С. Менеджмент / учебник: пер. с англ./ С.Роббинс, М. Коултер. – 6-е изд. – М.: Изд.дом «Вильямс». 2002. – 880с.

188. Рочняк А. В., Чернышев Д. А. «Самоопределение» как понятие в современной педагогической науке // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. №1 (76). С.57-63.

189. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512с.

190. Савина Н.В. Самоменеджмент студента в условиях персонализации высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. – С. 515-518.

191. Самсонова, Т. И. Исторический аспект развития функциональной грамотности / Т. И. Самсонова, Т. Ю. Середа // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Белгород, 11

февраля 2021 года / Под общей редакцией Е.П. Ткачевой. – г. Белгород: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство перспективных научных исследований", 2021. – С. 87-90.

192. Самоменеджмент: Учебное пособие. [Электронный ресурс] // Н.М. Горяйнова, Н.П. Пасешник. – Челябинск: ЮУТУ, 2022. – С.19.

193. Самоменеджмент: учеб.пособие / В.Н. Парахина, В.И. Перова. - М.: Издательство Московского университета, 2012. – 368с.

194. Сарычева И.А., Грибкова Ю.В., Голицына Е.В., Запатрина Н.В. О проведении педагогического эксперимента по дифференцированному подходу к обучению высшей математике в вузе // Преподаватель XXI век. 2022. № 3. Часть 1. - С. 114–121.

195. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп //Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. - №9. С.52-61.

196. Севостьянов Д.А., Толстова И.Э. Обратный самоменеджмент: монография. – Новосибирск: Золотой колос, 2019. – 287с.

197. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. - М., 2005. – 288с.

198. Сепиашвили Е.Н. Самоменеджмент студентов в проектной деятельности // Психология и педагогика служебной деятельности. 2020. №4. – С. 215-216.

199. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Издательская корпорация «Логос»,1999. – 272с.

200. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350с.

201. Симонова А.А. Самоменеджмент педагога: сущность, содержание, технологии [Текст]: монография/А. А. Симонова. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. — 136с.

202. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002. – 368с.

203. Скопина, И.В. Менеджмент: понятие и многочисленные дефиниции российских и зарубежных ученых / И.В.Скопина, Т.Романова // Управление экономическими системами: электрон. науч. журн. / Кисловодский институт экономики и права - [Электронный ресурс]. – Киров: ООО "Международный центр научно-исследовательских проектов", 2007. - № 4 (12).

204. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: «Академия», 2002. – 576 с. 130.

205. Сластенин, В.А. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, В.А. Сластенин, А.И. Уман. – М.: Юрайт, 2017. – 271 с.

206. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – Минск: БГТУ, 2007. – 68с.

207. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Воронин А.С. ГОУ ВПО УГТУ-УПИ – 2006. – 135с.

208. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 1991. – 176с.

209. Смолянинова, О. Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: монография / О. Г. Смолянинова. – Красноярск: КГУ. 2006. – 170с.

210. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2010. - С. 268-282.

211. Сорочинский М. А. Психологические проблемы самоорганизации в процессе электронного обучения / М. А. Сорочинский // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы V Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов, Якутск, 31 марта 2016 года. – Якутск: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 71-72.

212. Сорочинский, М. А. Сущность и характеристика понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогических исследованиях / М. А.

Сорочинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 284-287.

213. Сперанский В.И. Умение самоорганизоваться, самоменеджмент // Социально-гуманитарные знания. 2011. №1. – С.180-188.

214. Спивак В.А. Самоменеджмент как вид менеджмента - области исследования // Лидерство и менеджмент. 2017. №4. - С.153-167.

215. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И Субетто. – СПб. ; М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 72с.

216. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. – С. 20-26.

217. Тиботкина Н. А. Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений // по материалам сайта: www.vmest.ru — URL: http://vmest.ru/nuda/osobennosti-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-p/main.html (дата обращения: 14.06.2024).

218. Титова Л.Г. Методика организации и обеспечения учебного процесса: учебно-методическое пособие / Л. Г. Титова ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2021 — 36с.

219. Трейси Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности [Текст] / Брайан Трейси; пер. с англ. Марины Сухановой. - 3-е изд. - Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015. - 127с.

220. Тьетар, Р.А. Менеджмент: пер. с фр.; под ред. Д.О. Ямпольской. – Спб.: Изд.дом «Нева». 2003. – С.10.

221. Файоль, А. Общее и промышленное управление/ А. Файоль. – М.: Наука. 1991. – 216с.

222. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 28

февраля 2018 года №143. [Электронный ресурс] URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-13-03-01-teploenergetika-i-teplotehnika-143

223. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

224. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. М., 2000. – 576с.

225. Фирер А.В. О соотношении понятий «Компетентность» и «Компетенция» // Омский научный вестник. 2012. №1 (105). - С.169-172.

226. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. №3 (79). – 28с.

227. Фролова. П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. 2016. №1 (23). С. 179 – 185.

228. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.

229. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса // Перевод с английского под редакцией и с предисловием В.А. Звегинцева // Изд-во Московского университета, - 1972. – 233с.

230. Хроленко, А.Т. Самоменеджмент: для тех, кому от 16 до 20 / А. Т. Хроленко. - Москва: Экономика, 1996. – 136с.

231. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416с.

232. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос»: электрон. журн. – Москва, 2005. - № 4. – С. 1.

233. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003 – № 5 – С.55 – 61.

234. Хуторской, А. В. Что такое функциональная грамотность? / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2023. – № 1(1496). – С.57-64.

235. Чарикова И.Н. Процессная модель развития образовательной проектности будущих инженеров// Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. №3. – С.81-85.

236. Черных Н.С. Диагностический аппарат исследования сформированности компетентности самоменеджмента обучающегося вуза // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования, 2024, № 2 (43). - С.202–208.

237. Черных Н.С. Диагностика Н.М. Пейсахова как комплексный инструмент определения развития компонентов компетентности самоменеджмента // XI Международная научно-практическая конференция «Современное образование: проблемы, решения, тенденции развития»: Сборник статей конференции. Петрозаводск, 14 мая 2024 г. - С.91-94.

238. Черных Н.С. Диагностика сформированности мотивационно-целевого компонента компетентности самоменеджмента бакалавра – будущего инженера //Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук: Сборник научных трудов IV Всероссийской ежегодной научно-практической конференции «Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук», г. Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года / под редакцией А.И. Климина и других; Ассоциация «НИЦ «Пересвет». – СПб.: Ассоциация «НИЦ «Пересвет», 2023. – С.93-99.

239. Черных Н.С. Значимость и актуальность развития самоменеджмента для студента вуза в рамках современных образовательных трендов // Человек в современном мире: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой Году педагога и наставника «Человек в современном мире», г. Санкт-Петербург, 27 октября 2023 года / под редакцией А.И. Климина и других; Ассоциация «НИЦ «Пересвет». – СПб.: Ассоциация «НИЦ «Пересвет», 2023. – С.49-55.

240. Черных Н.С. Компетентность самоменеджмента как функциональная грамотность обучающегося вуза// Вестник ОГУ. 2024. №4(244). – С.171-176.

241. Черных Н.С. Менеджерская компетентность бакалавра, будущего инженера как предмет педагогического анализа// Вестник Сургутского государственного педагогического университета. №4. 2020. - С. 149-155.

242. Черных Н.С. Определение компетентности самоменеджмента обучающегося вуза // Проспект Свободный – 2021: материалы XVII Междунар. конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 19–24 апреля 2021. - С. 815-817.

243. Черных Н.С. Педагогические условия развития компетентности самоменеджмента обучающегося в образовательном процессе вуза //Вестник ОГУ. 2024. №2. – С. 75-81.

244. Черных Н.С. Педагогические условия развития компетентности самоменеджмента студента вуза // Студенческий вестник. 2024. №15(301). – С.5-7.

245. Черных Н.С., Осипова С.И. Сущность и структура компетентности самоменеджмента обучающегося вуза // Вестник КемГУ. – 2024. – С.100 -108.

246. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1997. – 152с.

247. Чурекова Т.М. Развитие самореализации в профессиональной подготовке студентов творческих вузов / Т. М. Чурекова, Н. Н. Григоренко, И. В. Москаленко // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 58. – С.219-228.

248. Шабанов Г.И. Модель обучения общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе при подготовке инженерных кадров / Г.И. Шабанов // Интеграция образования. – 2005. – № 3. – С.181–185.

249. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С.26–31.

250. Шадрина Е.В. О «компетенции» и «компетентности» в образовании //Нижегородское образование. - №1. – 2008. - С.212-216.

251. Шамис В.А. Активные методы обучения в вузе // СТЭЖ. 2011. №14.

252. Швальбе Б. Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе: пер. с нем. Л. Н. Цедилина; под ред. В. В. Шолерова. – М.: Прогресс, 2005. – 240с.

253. Ширяева В.А. Формирование универсальной ключевой компетентности: психологический аспект // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. №1. - С. 91-97.

254. Щедровицкий, В.П. Избранные труды / Редакторы-составители А.А. Пископпель, Л.П. Щедровицкий. – М.: Шк. культ.полит.- 1995. – 800с.

255. Юсупова А.В., Завада Г.В., Фролов А.Г. Современные технологии обучения и контроля знаний: учеб. пособие. Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2010. - 88с.

256. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь,2000. – 112с.

257. Якобсон, П. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. Якобсон. – Москва: Просвещение, 1969. – 317 с.

258. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. – С.136-140.

259. Якушева С.Д. Самоменеджмент в деятельности педагога современного образовательного комплекса // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №11. – С. 242-263.

260. Яновская Т. Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // ЕГИ. 2013. №2. - С.89-95.

261. Boyatzis R.E. The Competent Manager. – N.Y.: John Wiley& Sons Inc. 1982. – 382p.

262. McClelland D.C. Testing for competence rather than for “intelligence” // American Psychologist. 1973. Vol. 28. No. 1.

Приложение 1

Вариация плана образовательного блока по самоменеджменту

Тема	Содержание	Методы	Дополнительно
Введение. Актуальность саморазвития и самоуправления. Определение самоменеджмента	Актуальность. Тренды в образовании. Ориентиры для студентов в образовании. Определение «самости» (самоорганизация, саморазвитие, самомотивация, саморегуляция, самокоординация) Самоменеджмент – как основа для развития в целом. **Практическая часть:** Интеллектуальная карта - развитие студента в современном мире и за счет чего. Работа в группах.	Круглый стол	д/з. по 5 аргументов за и против развития самоменеджмента, с примерами, обоснованием.
	Значение самоменеджмента в профессиональной и учебной жизни. Образование и самоменеджмент. Карьера и самоменеджмент. Основные определения. **Практическая часть:** Игра «Управление компанией ЗАО «Я».	Дискуссия Деловая игра	
Мотивация. Самомотивация.	Пирамида Маслоу. Ценности и мотивы. познавательные мотивы широкие социальные мотивы профессионально-ценностные мотивы статусно-позиционные мотивы коммуникативные мотивы; мотивы социального и личностного престижа;	Имитационные упражнения. Проблемная лекция. Команда проекта	

	неосознанные мотивы. **Практическая часть:** Упражнение «Анализ своих оправданий». Упражнение «Избегание неудач» Упражнение «Лестница»		
Целеполагание	Инструменты самоменеджмента. Ценности как основа целеполагания; цели и ключевые области жизни; подходы к определению целей. **Практическая часть:** Интеллектуальная карта развития студента (групповая работа)	Лекция -обсуждение Мозговой штурм Интеллектуальные карты. Начало работы над проектом.	* научные статьи по теме + история блогера/деятеля/политика и т.д.
	SMART-цели. **Практическая часть:** Мозговой штурм по инициации проекта, проектной команды, ориентиров решения проблем. Упражнение «Торги идей» Упражнение «Самая худшая идея» Техника «Спихнуть с плеч долой»	Оформление темы, цели проекта.	
Ресурсы:			
Тайм-менеджмент	Время как ресурс. Тайм-менеджмент как система; Проактивный и реактивный подходы к жизни; Пирамида времени Франклина. Поглотители времени. Приоритеты. **Практическая часть:** Упражнение «15 минут на мечту» Имитационное упражнение «Поручение»	Практикум - обзор техник, примеры применения, варианты изменения действительности. Видеоподборки. Имитационные упражнения План проекта.	Управлять временем невозможно, можно научиться хорошо планировать и следовать своим задачам, срокам и желаниям-результатам. Коммуникативная составляющая – аргументация, защита

			итогов, представление перед группой. * научные статьи по теме + история блогера/успешного успеха/политика и т.д.
Команда	Умение работать в команде. Лидерство. Командная коммуникация. **Практическая часть:** Игра «Дешифровка» (расшифровать и презентовать продукт группе) Упражнение «Комплименты»	Командные роли проекта.	
	Эффективное взаимодействие с людьми. Распределение функций деятельности в команде. **Практическая часть:** Игра «Необитаемый остров»		
Методы планирования	Основное правило планирования; диаграмма Ганта, контекстное планирование, «Канбан» Современные трекеры привычек, как альтернатива планирования деятельности и контроля. Значимость плана и расписания. **Практическая часть:** Создание трекера привычек. Канбан для проекта или планирование блоками (на выбор).	Лекция -обсуждение Классический инструмент - диаграмма Ганта, фикс-тайм методы (помидоро, правило 10 минут), канбан – обзор. Обзор популярных деятелей, их достижения за счет внедрения данного метода.	Коммуникативная составляющая – умение задавать вопросы, аргументация, презентация итогов. * научные статьи по теме + история блогера/успешного успеха/политика и т.д.
Коммуникация	Публичное выступление. Подготовка к выступлению. Культура дискуссии. **Практическая часть:** Имитационное упражнение «Мэр группы»		

	Особенности речевого поведения. Современная деловая устная и письменная коммуникация. **Практическая часть:** Стендап -представление Самопрезентация	Обсуждение выступлений конференций, ted-конференции, публичных выступлений, интервью. Разработка проекта.	* научные статьи по теме + история блогера/успешного успеха/политика и т.д.
	Умение задавать вопросы. Презентация **Практическая часть:** Интервью Результаты проекта (презентация и вопросы аудитории)		
Анализ. Коррекция. Координация.	Самоанализ. Когнитивные искажения. Понятие «оценивание» и «самооценка» деятельности. **Практическая часть:** Работа в команде «Итоги совместной деятельности» Мой вклад в себя/в команду. Пути развития.	Круглый стол Представление проекта.	* научные статьи по теме + история блогера/успешного успеха/политика и т.д.

Приложение 2

Варианты практических заданий

Задание «Интеллектуальная карта – развитие в течение семестра/года».

Предварительно проводится круглый стол, раскрывающий темы актуальности и трендов современного образования, возможностей развития, образовательных ориентиров, рассматривается понятие самоменеджмента – как основа для развития в целом.

Студенты делятся на группы. Им предлагается ватман, маркеры, журналы, картинки, листочки с надписями афоризмов и др.

Задача студентов – составить групповую интеллектуальную карту, отображающую варианты и возможности их развития в учебном году.

За основу необходимо взять афоризм, раскрывающий их суждения.

Полученные результаты презентуются, аргументируются, представляются перед аудиторией.

В конце года данная карта вновь презентуется студентам, чтобы выявить, что удалось, что достигли и смогли ли двигаться согласно запланированным ориентирам.

Упражнение «15 минут на мечту»

Упражнение направлено на представление тайм-менеджмента, основных техник управления временем и осознания необходимости их применения для достижения лучших результатов.

Суть упражнения: просчитать количество потраченного времени «впустую» и перенести это время на реализацию желаемого, но откладываемого или «некогда».

Студенты знакомятся с материалом по теме управления временем, планирования дня, хронофагами, поглотителями времени (презентация).

После чего идет обсуждение – «Нужно ли развивать студенту: плюсы и минусы».

Далее студенты получают задание – сделать схематичный план дня (вчера и позавчера), что делал, что не успел, что хотел.

Идет представление.

После чего предлагается посчитать, сколько времени ушло «впустую».

Следующий шаг: написать свои желания, что хочется сделать, но не хватает времени.

Завершающий этап – сопоставить количество упущенного времени и соотнести, сколько желаний ты бы успел реализовать, потратив лишь 15 мин на мечту в день из потраченного времени.

Упражнение «Распределение времени»

Представлена схема/карта одного дня.

Закрась цветными карандашами сектора диаграммы в соответствии с затратами своего времени. Циферблат отражает время суток. Что ты обычно делаешь в течение одного дня? Необходимо сделать учебный и выходной день.

А теперь - посчитай и запиши, сколько времени ты посвящаешь различным сферам жизни. Сколько часов в день, т.е. из 24 часов ты обычно посвящаешь каждой из областей деятельности? В каждом случае проставь в конце примерное количество часов:

1. отношения и семья_____ часов
2. здоровье и спорт_____ часов
3. деньги_____ часов
4. учеба, карьера_____ часов
5. личностный рост_____ часов
6. друзья и окружение_____ часов
7. яркость жизни_____ часов
8. духовный рост и творчество_____ часов

*можно добавить свою сферу

Итого = 24 часа

Теперь спокойно посмотри на получившуюся диаграмму.

- Доволен ли ты тем, как ты распределяешь собственное время?
- Для чего бы ты хотел иметь больше времени?
- На что ты хотел бы тратить меньше времени?
- Что ты можешь реально предпринять, чтобы достичь соответствующих перемен?

Трекер привычек

Экспериментальное задание.

Студентам предлагается на месяц создать трекер-привычек, ежедневно отмечая сделанное в плане.

По завершению месяца – студенты представляют результаты и анализ ощущений, помогло ли это в развитии самодисциплины, есть ли достижения.

Данное задание можно продолжать в течение семестра.

(ссылки на блогеров и известных людей, практикующих данный инструмент)

Упражнение «Дешифровка»

Упражнение направлено на развитие коммуникативных навыков, работа в команде, развитие креативного мышления, нестандартного видения, навыков публичного выступления и самопрезентации.

Группа делится на команды по 4-5 человек, могут работать в своих проектных группах. Студентам представляется на экране зашифрованный фрагмент текста, предлагается сделать расшифровку данного элемента.

Также можно отдельно выделить группу экспертов (2-3 человека и преподаватель), которые оценивают уровень «перевода» и представления работ.

Задача – сделать максимально интересный, адекватный, структурный перевод (критерии можно задавать в зависимости от цели занятия).

Упражнение «Торги идей»

Данное упражнение проводится перед разработкой проекта для выбора актуальной и интересной темы для исследования, помогает представить максимальное количество идей.

Перед проведением упражнения происходит представление блока работы – разработка проекта, этапы проекта.

Первый этап – инициация, для этого необходимо определить проблему и самое эффективное решение.

Упражнение можно проводить «раундами», 1 раунд – 1 проблема.

Задача студентов – продать максимальное количество идей.

Студенты выбирают роли:

Продавец – тот, кто предлагает идеи по решению проблемы

Покупатель – тот, чья проблема решается

Трейдер – тот, кто ведет торги.

Техника «Спихнуть с плеч долой» (автор – С. Холл)

1. Необходимо разделиться на 4 небольшие группы, каждая из которых получает по одному экземпляру рабочей таблицы «Спихнуть с плеч долой».

2. Каждая группа вырабатывает свои самые абсурдные, сумасшедшие и экзотические идеи, записывая их в ячейку 1 таблицы.

3. Затем каждая группа передает свою таблицу другой группе. Группы анализируют первую идею, пишут на ее основе «что-то более реальное» в ячейке 2 и передают таблицу дальше.

4. В группах проводится анализ таблиц, переданных из других групп, в ячейку 3 записываются идеи, которые «еще чуть более реалистичны»; таблицы вновь меняются. Затем в группах идет формулирование и запись заключительной наиболее реалистичной идеи в ячейку 4.

5. Группы обмениваются всеми своими идеями в процессе общего обсуждения.

Приложение 3

Методические рекомендации
для организации модуля «Самоменеджмент»

Развитие компетентностного подхода в настоящее время осуществляется в рамках расширения многообразия компетентностей обучающихся и определения педагогических условий их формирования. Компетентность самоменеджмента как личностная характеристика, требование к формированию которой определено ФГОС ВО развивается длительный период и базируется на основе сформированной функциональной грамотности.

Уточним, что под «компетентностью самоменеджмента» понимаем универсальную ключевую компетентность, представляющую собой интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность личности к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в образовательной, профессиональной и личной жизни посредством применения методов, техник развития личности на основе сформированного начального уровня функциональной грамотности. Компетентность самоменеджмента является видовым понятием компетентности и поэтому обладает всеми ее характеристиками, особенности которой раскрываются посредством ее структурных компонентов: мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Опираясь на мнение А.В. Хуторского о соотношении понятий компетентности и функциональной грамотности, определим:

– во- первых, четкое разделение между ними, а также то, что «разница между функциональной грамотностью и компетентностью состоит в объеме их содержания»;

– во-вторых, в процессе формирования компетентности самоменеджмента необходимо учитывать то, что функциональная грамотность представляет собой базовый, начальный уровень, который является необходимой предпосылкой для развития компетентности;

– в-третьих, формирование функциональной грамотности может осуществляться в процессе всего периода обучения в вузе при решении учебных, профессиональных и бытовых задач.

Проявление функциональной грамотности происходит в ситуациях, когда возникает потребность в решении различных практических задач в социально обусловленной деятельности. При этом активизируются когнитивные процессы человека. По определению А.В. Хуторского, функциональная грамотность является результатом реализации способности обучающегося применять необходимый инструментарий универсальных видов деятельности человека независимо от области их применения. В контексте образования главной целью становится освоение обучающимся этого инструментария, который впоследствии позволит эффективно решать практические задачи в различных сферах деятельности. Таким образом, функциональная грамотность выступает фундаментом для развития более сложных компетентностей, в том числе компетентности самоменеджмента, и является неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на формирование практических навыков и умений.

Важно отметить, что в вуз приходят студенты с уже сформированной функциональной грамотностью и неким исходным уровнем развития компонентов компетентности самоменеджмента. Так обучающиеся на протяжении всего учебного процесса в школе, далее в вузе, сталкиваются с необходимостью укладываться в отведенные временные рамки для выполнения учебных задач, соблюдать и подстраиваться под учебное расписание, составлять свое расписание, включающее образовательный период и внеучебную нагрузку, планировать время отдыха и выполнения домашних заданий, рационально использовать время в процессе выполнения контрольных и итоговых работ для завершения полного объема заданий и достижения успешных оценок, достигать целей (успешное завершение года, сдача экзаменов и тд) и пр. Всё это представляет собой основу самоменеджмента: тайм-менеджмент, планирование, целеполагание, управление ресурсами, коммуникация, принятие решений и др. На основе сформированных

характеристик функциональной грамотности происходит дальнейшее их развитие до компетентности самоменеджмента.

Однако в первый год обучения в вузе обучающиеся сталкиваются с определенным психологическим напряжением и неудобствами, которые обусловлены обновленным распорядком дня, новыми требованиями, большим потоком учебной информации, необходимостью для большинства самостоятельно организовывать быт, отсутствием навыков рационального использования времени и самоорганизации. Возникшие проблемы часто связаны с недостаточностью развития навыков самоменеджмента, что свидетельствует о необходимости развития навыков самоменеджмента в образовательном процессе вуза.

ФГОС ВО также подчеркивают необходимость целенаправленного развития представленных навыков, как компетентности, которые будут указывать о готовности, способности личности применять эти знания и умения осознанно, в то время как функциональная грамотность – демонстрирует процессуально-деятельностную компоненту, то есть, как конкретно действовать, выполнение функции без осознанного представления.

Для развития компетентности самоменеджмента необходимо создать такие условия, которые будут способствовать целенаправленному развитию.

При решении научной задачи формирования компетентности самоменеджмента предложены, обоснованы и апробированы педагогические условия, которые демонстрируют значимые позитивные изменения уровня развития компетентности самоменеджмента будущих инженеров:

– актуализация субъектной позиции обучающегося, поддержание его активной роли в обучении при реализации личностно-ориентированного подхода для целенаправленного повышения мотивационно-целевого компонента и уровня функциональной грамотности и развития ее до компетентности самоменеджмента;

– обогащение содержания образования специальным модулем, ориентирующим обучающихся на осмысление знаний о процессе решения заданий профессионального контекста посредством использования техник самоменеджмента: грамотное целеполагание, планирование, выстраивание

оптимального временного расписания и умения его придерживаться, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, принятие решений, самоконтроль и др., актуализирующим мотивационно-целевое отношение студентов к учебной и профессиональной деятельности, личностному росту, к компетентности самоменеджмента, формирующим ее когнитивный компонент;

– организация вовлечения студентов в деятельность в процессе планирования и выстраивания личной деятельности в ходе тренингов, мозговых штурмов, научного стендапа, деловых и имитационных игр, проблемного обучения, проектной командной деятельности, формирующие деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты компетентности самоменеджмента будущих инженеров.

Наиболее универсальным инструментом развития компетентности самоменеджмента в образовательном процессе вуза является метод проектной деятельности. Здесь важно отметить, что, учитывая пролонгированный характер формирования компетентности, необходимо использовать потенциал учебного плана инженерных направлений подготовки, в котором в соответствии с требованиями ФГОС ВО проектная деятельность включена в содержание различных дисциплин.

Отметим, что проектная деятельность в подготовке будущего инженера выступает ключевой формой организации образовательного процесса, которая способствует формированию универсальных компетенций, направленная на развитие навыков самостоятельной работы, командного взаимодействия, коммуникации, креативного мышления и др. Кроме того, проектная деятельность демонстрирует потенциал для развития самоменеджмента. Так, в рамках реализации проекта отрабатываются ключевые блоки самоменеджмента: целеполагание (формулирование основной цели проекта), планирование (представление плана реализации цели, вклад участников команды проекта, распределение ролей), управление ресурсами (тайм-менеджмент и необходимость уложиться в отведенные временные рамки учебного процесса, подготовка блоков проекта согласно расписанию), управление информацией (самостоятельный поиск

и отбор информации, выстраивание логических связей), коммуникация (взаимодействие внутри команды, представление и аргументация идей, защита проекта), прогнозирование (создание предположений о том, что может пойти не так, управление рисками), коррекция (оценка производимых шагов, регуляция процессов для достижения поставленной цели), координация (обеспечение связей между областями и участниками проекта), принятие решений (ответственность за реализацию тех или иных шагов проекта), контроль и самоконтроль (непрерывный процесс наблюдения, анализа и регулирования прогресса проекта). Сказанное выше относительно потенциала проектной деятельности позволяет выделить важную роль преподавателя профессиональных дисциплин, ведущего проектную деятельность, который выступает не только как источник знаний, но и как наставник, координатор, который направляет и поддерживает обучающихся на всех этапах работы, включается в коммуникацию и взаимодействие. При реализации проекта происходит развитие компетентности самоменеджмента, подразумевающего грамотное управление собой и своими ресурсами для достижения запланированного результата.

Для преподавателей профессиональных дисциплин важно понимать важность и характеристики навыков самоменеджмента студентов, проявляющихся и формирующихся в проектной деятельности — это не только про управление временем как одного из человеческих ресурсов, но и управление личным потенциалом, использование внешних ресурсов в окружающей среде, эффективного межличностного взаимодействия и коммуникации.

Таким образом, преподавателям профессиональных дисциплин в рамках руководства проектной деятельностью и несущих ответственность за формирование не только профессиональных, но и универсальных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО, необходимо учитывать потенциал проектной деятельности в развитии функциональной грамотности и компетентности самоменеджмента посредством специально организованных условий, что позволяет перейти от «стихийного» формирования функциональной грамотности к осознанному владению компетентностью самоменеджмента.