

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)


Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

Квитунова Наталья Ивановна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль «Психология образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
и.о.зав. кафедрой к.пс.н., доцент Дубовик Е.Ю.
18.05.2016 
(дата, подпись)
Руководитель к.пс.н., доцент Дьячук А.А.
18.05.2016 
(дата, подпись)
Дата защиты 23.06.2016
Обучающийся Квитунова Н.И.
18.05.2016 
(дата, подпись)
Оценка _____

Красноярск 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основания изучения временной компетентности в старшем подростковом возрасте	6
1.1. Теоретические подходы к изучению временной компетентности.....	6
1.2. Структура временной компетентности и её компоненты.....	12
1.3. Особенности старшего подросткового возраста, определяющие временную компетентность.....	18
Выводы по Главе I.....	24
Глава II. Эмпирическое исследование временной компетентности детей старшего подросткового возраста.....	26
2.1. Организация и методы исследования.....	26
2.2. Анализ уровня развития временной компетентности детей старшего подросткового возраста.....	31
2.3. Программа по развитию временной компетентности детей старшего подросткового возраста	41
2.4 Оценка изменения уровня временной компетентности у детей старшего подросткового возраста после проведения программы.....	51
Выводы по Главе II.....	61
Заключение	64
Библиографический список.....	67
Приложения.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Человек, желающий соответствовать требованиям современного общества, стремиться, с одной стороны, выполнять любое дело с минимумом временных затрат, с другой стороны, не допускать ошибок. Для решения поставленных задач необходимо уметь выделять приоритеты, планировать свою деятельность, соотносить множество дел, организовывать себя во времени. В связи с чем вопрос развития временной компетентности личности становится на сегодняшний день как никогда актуальным. Данная проблема характерна, в том числе, и для подросткового возраста, так как появляется много различных предметов в школьной программе, осуществляется подготовка к итоговым экзаменам, предпрофильная подготовка, собственные интересы.

Подростковый период является периодом самоопределения, построения первых жизненных планов и ориентиров, постановки целей на ближайшее и отдаленное будущее. Однако при этом многие подростки отмечают, что им не хватает времени. Специальных мероприятий в образовательном процессе, связанных с умением организовывать себя во времени, недостаточно. В связи с этим существует необходимость выявления уровня временной компетентности, который характерен для детей старшего подросткового возраста для разработки условий ее развития.

В современной отечественной и зарубежной психологической науке проблему временной компетентности рассматривали А. Маслоу, Э. Шостром, А.Т. Жаппар О.В. Кузьмина, Н. Израэли, Г.М. Андреева, И.С. Кон и др. Временная компетентность ими была рассмотрена с разных позиций: в какой степени человек живет в настоящем, а не концентрируется на прошлом или будущем, как особый механизм саморегуляции, личностную черту, которая связана с высоким уровнем самосознания, развитием критической рефлексии и ориентацией на планирование целей будущего, в структуре межличностного взаимодействия и в профессиональной деятельности,

адекватность восприятия времени, чувство времени личности. Изучением вопросов, касающихся временной перспективы, психологического времени в подростковом возрасте занимались такие ученые, как К. Левин, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Д.Г. Эльконин, Б.И. Цуканов, А.С. Дмитриев и многие другие.

Однако вопрос о выявлении особенностей развития временной компетентности детей старшего подросткового возраста на сегодняшний день изучен недостаточно и имеется мало практического материала, связанного с рассмотрением вопросов развития временной компетентности подростков. В связи с этим мы обратились к данной проблеме .

Цель исследования – выявить уровень развития временной компетентности детей в старшем подростковом возрасте и разработать программу ее развития.

Объектом исследования является временная компетентность.

Предмет исследования: развитие временной компетентности детей старшего подросткового возраста.

Гипотеза: Уровень временной компетентности в подростковом возрасте характеризуется достаточно выраженным пониманием значимости временного аспекта в организации собственной активности при низком уровне развития средств и приемов организации себя во времени. В связи с этим создание психолого-педагогических условий развития временной компетентности должно быть направлено на развитие мотивационного и операционально-технического компонентов.

Для проверки поставленной гипотезы были поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть основные теоретические подходы к изучению временной компетентности.
2. Выделить основные структурные компоненты временной компетентности и их выраженность в подростковом возрасте.
3. Разработать программу по развитию временной компетентности.

4. Выявить изменения уровня временной компетентности детей старшего подросткового возраста после проведения программы.

Для решения поставленных задач были использованы **методы исследования:** анализ теоретической литературы (анализ, обобщение теоретического материала), эмпирические методы: Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени», уровень самоактуализации личности САТ, САМОАЛ А. Маслоу, тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД); методы математической обработки данных (сравнительный анализ с помощью критерия U Манна-Уитни, t Стьюдента).

База исследования: в качестве базы исследования выступило одно из МБОУ г.Красноярска. В исследовании приняло участие 40 человек в возрасте от 14 до 15 лет, 24 мальчика, 16 девочек.

Результаты работы были представлены в статье, включенной в сборник материалов конференции «Молодежь. Карьера. Образование» на базе КГПУ им.В.П.Астафьева 17 мая 2016 г.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, состоящего из 60 источников, и 3 приложений.

Глава I. Теоретические основания изучения временной компетентности в старшем подростковом возрасте

1.1 Теоретические подходы к изучению временной компетентности

В условиях постоянных социальных перемен, ускорения процессов, характерных для современного общества, происходит изменение субъективной временной динамики личности. Эти изменения, происходящие в современном обществе, требуют от многих людей самостоятельно организовывать свою деятельность в сжатые временные сроки, эффективно распределять свое время [21]. Специфической чертой современной социокультурной реальности в наше время также являются: высокие темпы жизнедеятельности; возникновение ситуаций неопределенности, многозначности; необходимость принимать самостоятельные и ответственные решения, быть конкурентоспособным и уметь совмещать в жизненных планах различные линии самореализации [37]. Особенности понимания, переживания времени связаны с умением организовывать деятельность, осуществлять ее самостоятельно. В исследовании А.А.Дьячук показано, что для различных типов организации активности характерны специфические переживания и представления о времени, умении его распределять [24].

Продуктивное использование времени, ориентировка в нем, способность по-своему планировать и распределять время, обеспечивают своевременность, продуктивность и оптимальность деятельности личности [25].

Данная способность является составляющей временной компетентности личности. О продуктивном использовании времени начали обсуждаться в менеджменте. Профессор Лотар Й. Зайверт – руководитель Института рационального и продуктивного использования времени, ведущий эксперт по рационализации труда менеджеров – в одной из своих лучших

книг «Ваше время – в ваших руках», вел разговор о том, как организовать время, чтобы работать в оптимальном деловом режиме, не утрачивая разнообразных человеческих радостей, сберегая свое здоровье, а также отмечал пути и возможности достижения цели – иметь время для всего существенного, время для продуктивного творчества, время для личной жизни [4].

Автор отмечает, что много способных, а нередко и талантливых людей мало чего добивались в жизни по одной причине – они не смогли достаточно разумно использовать свое время. А оно – бесплатное добро, и каждый имеет его в равном количестве. При этом время – один из самых дорогих ресурсов [30, с. 5]. Не столько перегрузка работой, сколько неумение планировать свое время вынуждает многих сотрудников проводить за рабочим столом 60 часов в неделю (или, может быть, больше). А.О. Блинов, О.В. Василевская отмечали: «надо жить осознанно во времени и находить время для важных дел: для работы, это – условие успеха; для размышлений, это – источник силы; для игры, это – секрет молодости; для дружбы, это – условие счастья; для мечты, это – путь к звездам; для любви, это – истинная радость жизни; для веселья, это – музыка души» [12, с. 263].

На сегодняшний день вопрос развития временной компетентности личности становится как никогда актуальным. Человек, стремящийся соответствовать требованиям современного общества, с каждым днем все больше ускоряет темп своей деятельности, старается с одной стороны выполнять любое дело с минимумом временных затрат, с другой стороны не допускать ошибок. [22]. К сожалению, это удается не каждому.

Существует несколько подходов к определению понятия «временная компетентность». Многие исследователи рассматривают временную компетентность как набор различных обособленных личностных характеристик.

В современной отечественной и зарубежной психологической науке вопрос «временной компетентности» рассматривали А.Маслоу, Э.Шостром,

А.Т. Жаппар, О.В. Кузьмина, А. К. Болотова, Н. Израэли, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Л. Фрэнк, К. Левин, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Е.И. Головаха.

Одним из первых термин «временная компетентность» использовал ученик А. Маслоу Э. Шостром в связи с разработкой теории самоактуализирующейся личности. Он характеризовал данный феномен как черту личности, проявляющуюся в готовности жить в настоящем, переживать его во всей полноте, при этом ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего [43].

С точки зрения К. Роджерса, временная компетентность способствует развитию коммуникативной компетентности, упрощая создание атмосферы понимания и принятия в ситуации на данный момент и оптимизируя развитие созидательной активности личности в настоящем и будущем [6]. Временная компетентность определяется им как фактор, способствующий развитию других видов компетентностей. С точки зрения А. Маслоу, под компетентностью во времени необходимо понимать способность субъекта жить настоящим, чувствовать связь прошлого, настоящего и будущего, т. е. воспринимать жизнь как единое целое [44].

А.Т. Жаппар рассматривал временную компетентность в профессиональной деятельности банковского менеджера [27]. Он отмечал, что временная компетентность является составной частью профессиональной компетентности и имеет значимые связи с управленческой компетентностью, низким уровнем профессионального выгорания, эмоциональным благополучием, удовлетворенностью профессиональными достижениями, осмысленностью жизни в целом, целеустремленностью, насыщенностью и удовлетворенностью ее результатами.

Временная компетентность имеет сложную структуру и включает процессуальные компоненты, обеспечивающие направленность и динамику деятельности в ходе достижения целей (планирование, целеориентированность, расстановка приоритетов, своевременность) и

инструментальные компоненты, которые обеспечивают возможность организовывать и контролировать свою деятельность, используя для этого специфичные ресурсы (измеримость, материализация, управление работоспособностью и вниманием, владение технологиями) [28].

Временная компетентность имеет связь с особенностями восприятия времени на бессознательном уровне. Успешное овладение отдельными навыками временной компетентности сопровождается относительно высокой степенью темпоральной свободы проективных образов времени. С темпоральной свободой проективных образов времени также связаны эмоциональное благополучие, удовлетворенность процессом жизни и способность банковских менеджеров контролировать события своей жизни [27].

В отечественной науке термин «временная компетентность» начинает постепенно осваиваться первоначально в концепции личностной организации времени (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Ковалев, А.К. Болотова, Т.Н. Березина), затем в рамках дифференциально-регуляторного подхода к произвольной регуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова).

С точки зрения А.К. Болотовой, временная компетентность означает адекватность восприятия человеком времени, наличие навыков планирования, способность грамотно расставлять приоритеты и определять лимиты межличностного общения, уважать время других людей в процессе общения с ними, стабильно пользоваться правилами тайм-менеджмента, включая умение перепоручать дела. Это способность налаживать и сохранять в течение определенного времени актуальные социальные контакты, умение увеличивать либо уменьшать временные лимиты в процессе общения, изменять временное пространство общения в зависимости от создавшейся ситуации [15; 16]. Временная компетентность предполагает высокий уровень развития следующих коммуникативных способностей: адекватное восприятие времени, понимание временных ограничений в процессе общения, увеличение или уменьшение времени межличностного

взаимодействия с учетом своего временного ресурса, а также правильное распределение приоритетов во времени.

И.Я. Яксина определяет данное понятие с позиции взаимодействия. С ее точки зрения, временная компетентность – это совокупность знаний и умений, связанных с правильной оценкой времени, определением временных ограничений в процессе общения, ощущением течения времени и оптимальным использованием временного ресурса в процессе взаимодействия [60].

В этих подходах временная компетентность определяется как компонент профессиональной компетентности.

И.С. Калинин компетентность во времени рассматривает через факторы, дающие возможность человеку вовремя выполнять запланированные дела. К факторам временной компетентности он относит четкое понимание своих целей, их гармоничную согласованность с целями близких людей и с целями организации, стабильное планирование своего времени, письменную фиксацию задач, сроков, ресурсов, умение перепоручать дела другим, гармоничное соотношение времени, отведенное на работу и на отдых, стабильную работу над собой по приобретению навыков самоорганизации, наличие силы воли, умение контролировать себя, определение показателей внешнего контроля, способность преодолевать препятствия, избавляться от незапланированного хаоса [32]. Временная компетентность определяется как набор факторов, позволяющих человеку выполнять запланированные дела, укладываться в заранее установленные сроки [45, с.95].

Временная компетентность в совокупности смыслов О.В. Кузьминой, которая опиралась на дифференциально-регуляторный подход в исследовании психологических механизмов произвольной активности субъекта, является механизмом саморегуляции, который позволял человеку управлять собой во временном пространстве, и успешно реализовывать свои действия в различных временных режимах [39]. Временная компетентность

формируется на основе взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей личности (темперамент, характер, поведенческие особенности) и осознанной саморегуляции (планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование конкретных действий, оценивание и корректирование результатов).

Продолжая идеи О.В. Кузьминой, А.В. Ванин, изучавший взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы старшеклассников, полагает, что временная компетентность является закономерным результатом развития общей способности к осознанному регулированию своего поведения, перестройки структур самосознания индивида в процессе постановки и достижения им жизненных целей. На основе проведенного им экспериментального исследования и, опираясь на концепцию временной перспективы Ф. Зимбардо и Дж. Бойд, он выделил и описал 4 типичных профиля взаимосвязи временной перспективы и осознанной саморегуляции: оперативный (оперативны в настоящем, планируют будущее, не преодолевают фиксированность на прошлом), оптимальный (преодолевают фиксированность на прошлом, планируют будущее, оперативны в настоящем), застревающий (не оперативны в настоящем, фиксируются на прошлом, не планируют будущее) и ситуативный (не планируют будущее, преодолевают фиксированность на прошлом, оперативны в настоящем) [18].

На основе вышеизложенных исследовательских подходов и мнений в отношении сущности временной компетентности нами было выведено интегративное представление. Временная компетентность – это способность распределять время в соответствии с поставленными задачами и ценностным отношением ко времени, переживание успешности организации деятельности во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем. Это также теоретическая и практическая готовность человека действовать максимально эффективно и продуктивно в различных условиях, включая ситуации неопределенности, многозначности, что обеспечивает ему высокий уровень адаптивности.

1.2. Структура временной компетентности и её компоненты

Для понимания структуры временной компетентности и ее компонентов для начала обратимся к выделению структуры компетентности.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [9].

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия [48].

По мнению А.Г. Бермуса, «компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [11, с. 2].

М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные [58, с. 47].

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, т.к. компетентность личности: во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и практическую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, компетентность личности обладает интегративной природой, поскольку она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и опыта, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.). Компетентность личности имеет определенную структуру, компоненты которой связаны со способностью человека решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни.

Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова в своей модели общей компетентности личности выделяют когнитивную, аффективную и волевую составляющие. Когнитивная составляющая проявляется в процессе целеполагания и проектирования деятельности с учетом рисков и препятствий. Аффективная анализируется в контексте эмоциональной мотивации, направленной на выполнение задач. Волевая предусматривает возможность интенсификации собственного труда за счет способности преодоления трудностей [8].

И.А. Зимняя, анализируя компетентность с психологической точки зрения, предлагает рассматривать ее структуру в единстве мотивационного, когнитивного, поведенческого, отношенческого, регулятивного компонентов [31].

Развивая данные положения, О.В.Кузьмина выделяет в структуре временной компетентности пять компонентов: ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный, рефлексивный, операционально-технологичный [39]. Данная структура позволяет вскрыть как уровень личностных характеристик, так и уровень деятельности. Компоненты временной компетентности развиваются в процессе приобретаемого опыта,

присваиваются в ходе активной деятельности и взаимодействия с социумом и вскрывают потенциальную активность личности. Рассмотрим каждый из этих компонентов более подробно.

Ценностно-смысловой компонент временной компетентности включает отношение человека ко времени, осознание социальной значимости эффективной организации времени, личную ответственность за реализацию своего времени как ресурса. Осмысленная активность человека сопровождается специальной внутренней работой по определению и осознанию своего способа жизни. Подобная внутренняя работа поддерживается когнитивными процессами, составляющими содержание ценностно-смысловой сферы личности.

Мотивационный компонент временной компетентности раскрывается через силу побуждения к организации времени жизни и деятельности, через стремление реализовать свой потенциал в жизни. Мотивационная сфера, согласно работам А.Г. Асмолова, Е.Н. Баканова, Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович, Б.С.Братуся, Ю.М. Забродина, Т.В. Корниловой, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Ж. Нюттена, С.Д. Смирнова рассматривается как целостное, динамическое, иерархизированное образование личности, детерминирующее поведение и отношение человека к миру. Потребность во временной организации проявляется в желании ощущать самого себя источником собственной активности, зная как организовать время своего пространства и умеющим это делать.

Познавательный компонент временной компетентности включает в себя знания технологий, приемов организации времени. Познавательный компонент первоначально базируется на обобщенных знаниях повседневного характера. В ходе развития человека складывается конкретная, универсальная картина о временном пространстве личности, систематизирующая и обобщающая результаты индивидуального и общественного познания. Уровень развития познавательного компонента

временной компетентности отражает степень интереса к проблеме временной организации. Эти изменения выражаются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию о способах организации времени.

Операционально-технологический компонент временной компетентности определяет технологию организации времени жизнедеятельности и обеспечивает процессуальную сторону реализации деятельности. Данный компонент раскрывается через работоспособность человека, как потенциальную возможность выполнять целесообразную деятельность в течение времени, индивидуальный стиль организации деятельности во времени.

Рефлексивный компонент временной компетентности раскрывает возможности человека предвидеть результаты действий до того, как они будут реально произведены и осуществлять контроль временных показателей в процессе собственной жизнедеятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудностей в ходе исполнения всей инструментально-смысловой программы реализации свойств личности [26].

Модель временной компетентности О.В.Кузьминой представлена на рис.1.

Для того чтобы создать полное представление о структуре временной компетентности личности, О.В. Кузьмина представила ее в виде структурно-функциональной модели, включающей: 1) уровни проявления; 2) структурные компоненты; 3) показатели сформированности; 4) критерии оценки [39].

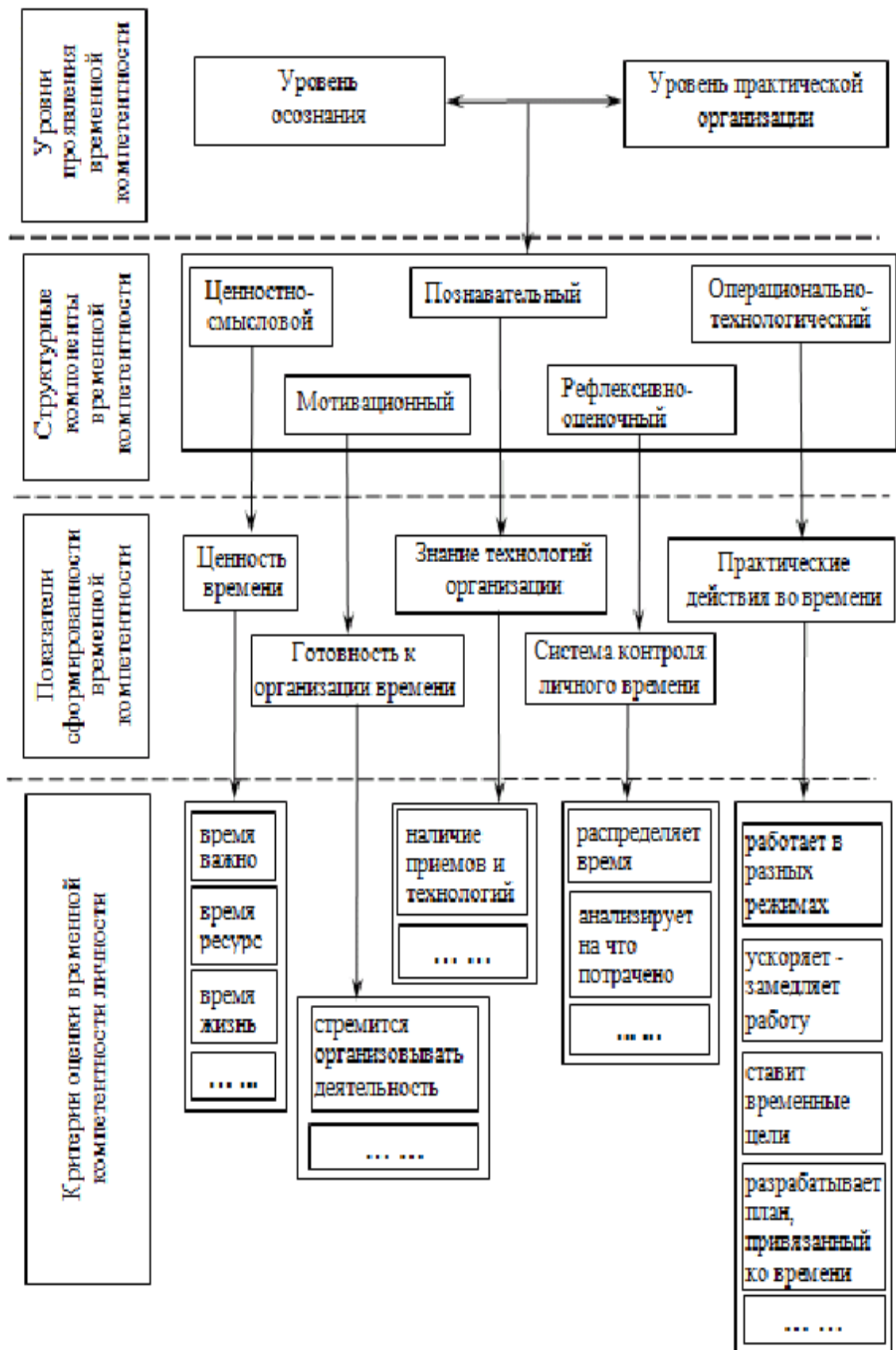


Рис.1. Структурно-функциональная модель временной компетентности личности

Структурно-функциональная модель раскрывается как структурированная динамическая совокупность (система) функциональных компонент, необходимых и достаточных для устойчивого достижения заданных результатов деятельности. Функциональные компоненты выступают структурными единицами, посредством которых реализуются регулятивные функции. Совокупность компонент обеспечивает структурно полноценный процесс, тогда как любой структурно-функциональный дефект, неразвитость межкомпонентных связей ограничивают возможности человека по достижению результатов деятельности [8].

Временная компетентность проявляется на двух уровнях: уровне осознания и уровне практической организации. Уровень осознания представлен ценностно-смысловым и мотивационным компонентами. Мотивация представляет собой «совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность» [23, с. 139]. Уровень практической организации времени может рассматриваться через применение различных приемов организации времени, временной режим деятельности, который предпочитает человек, и построение временного континуума личности. Уровень личности содержит в себе осознание необходимости организации времени, стремление контролировать время и представлять результаты работы к сроку [38].

1.3. Особенности старшего подросткового возраста, определяющие временную компетентность

Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослой жизни. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические

новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки [3] Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, ломаются и перестраиваются все прежние отношения к миру и самому себе [14]. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, самопознанию, самовыражению и самоутверждению.

В подростковом возрасте начинает происходить осознание течения времени, происходит дифференциация временных интервалов; возрастает одновременно и степень обобщенности, степени конкретной представленности времени жизни в целях, планах, ожиданиях; повышается уровень реализма; формируются представления о прошлом, настоящем и будущем [34].

Дети подросткового возраста вполне способны к самостоятельной организации своей деятельности, решению важных вопросов повседневной жизни. Для них характерно развитие чувства долга, ответственности за поступки. В то же время у подростков нет еще вполне осознанной позиции по отношению к ценностям определенной социальной группы и общества, отсутствие необходимого жизненного опыта приводит к частой смене взглядов [46; 59].

Подростки испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. Так, Э. Эриксон, подробно анализируя общие закономерности и различные варианты развития в этом возрасте, приходит к выводу о том, что типичной для данного возраста психопатологией является именно расстройство временной перспективы (тесно связанной с кризисом идентичности) [59]. Очень важно на данном возрастном этапе помочь юношам и девушкам определить свои жизненные планы, прояснить временную перспективу будущего и в итоге на

этом пути продвинуться в плане своего личностного развития, самоопределения, в обретении собственной идентичности.

В современной психологической науке к проблеме временной перспективы обращались Л. Фрэнк, К. Левин, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Е.И. Головаха. Понятие «временной перспективы» стало применяться после публикации Л. Франка при описании «жизненного пространства» человека, включающего взаимосвязи и взаимного обуславливания прошлого, настоящего и будущего. Согласно Л. Франку, ученику Курта Левина, который определял временную перспективу как «полную совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующих в данный момент времени» [19, с. 922], каждый из нас занимает особое положение в обществе и имеет особую историю развития. И.С. Кон отмечает, что не всем ребятам дается легко формирование новой временной перспективы, нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в подростковом сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось [36]. Структурно-уровневая организация личности позволяет рассматривать временную перспективу как сложный феномен, влияющий на такие личностные характеристики, как мотивационно-потребностная сфера, уровень притязаний, особенности социально-психологической адаптации, уровень психического здоровья.

По мнению Э. Эриксона, чувство остановки времени детей старшего подросткового возраста психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Есть юноши, которые вовсе не хотят задумываться о будущем, откладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом» [54, с. 39]. Огромные проблемы возникают у старшеклассников и при попытке совместить ближнюю и дальнюю перспективы. Одним из психологических новообразований старшего подросткового возраста является длительная временная перспектива, когда

подросток начинает оперировать не только днями, неделями, месяцами, но и годами и десятилетиями.

Временная перспектива может не всегда осознаваться в детском и подростковом возрастах, но всегда является силой, побуждающей к активной жизнедеятельности, к построению планов и собственного поведения. Н.Н. Толстых подчеркивает, что необходимость развития временной перспективы и разработка на этой основе комплексных психокоррекционных программ особенно остро ощущается в ситуациях, где дети, подростки оказываются в трудных условиях жизни [17].

Многие люди, и молодые, в частности, с большой тревогой и опасениями смотрят в завтрашний день, не хотят или не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни. В этих условиях задача психолого-педагогической помощи в развитии способности видеть перспективу своей будущей жизни, соотнесения ближней и дальней перспективы и т.п. становится еще более важной.

Ситуация данного момента, на самом деле, является ситуацией, развивающейся во времени, включающей прошлое и будущее. Ограниченность или отсутствие временной перспективы ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности, именно поэтому, с точки зрения ученого, временная перспектива важна для определения уровня притязаний, настроения, творчества, проявления инициатив личностью [1]. Развития социальной активности подростков, грамотная самоорганизация личности включает в себя формирование жизненного плана, способность к самопроекции себя в будущее, учет прошлого опыта в поведении и деятельности.

Работа по формированию, коррекции и развитию временной перспективы, исходя из содержания данного феномена и его места в структуре личности, может быть представлена через развитие у подростков следующих компонентов:

-формирование воли,

- процессов целеполагания,
- развития временной компетентности,
- навыков саморегуляции и самоконтроля.

Данные компоненты проходят через развитие произвольности психических процессов и формирование внутреннего плана действия. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что смысл работы над образом будущего состоит в том, что человек выступает как активный творец своей будущей жизни посредством осознания собственной жизненной перспективы и работы с ней [50]. Очень важно формировать у подростков механизмы самоорганизации времени жизни. Потребность в упорядочивании и организации своего времени необходима. Отсутствие ценностного отношения ко времени, мотивационно-смысловой направленности, готовности и способности самоорганизовываться ведет к растрате времени, неполной самореализации личности.

Развитие временной перспективы невозможно без учета прошлого опыта и возможностей настоящего. Если человек недостаточно осознает связь будущих событий с собственным прошлым и настоящим, возникает феномен «временной некомпетентности», который негативно влияет на уровень адаптированности личности, ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности и поведения. Идеальное построение своего будущего является и профилактикой девиантности подростка. Д.И. Фельдштейн указывает, что для нормативных подростков отношение к настоящему и переживание настоящего всегда соединено с мыслями о будущем, чем о настоящем, а тем более о прошлом. В отличие от этого, девиантные подростки имеют «ретроспективную временную ориентацию», то есть, обращены в прошлое. При этом, прошлое, настоящее и будущее у них слабо связаны друг с другом [57]. Говоря о подростках, мы имеем дело с объективной возрастной готовностью к самоорганизации времени жизни и субъективной пассивностью относительно жизнедеятельности, определения

целей саморазвития. В данной ситуации нужна развернутая психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Временная компетентность в подростковом возрасте очень важна. Э. Эриксон связывал многие проблемы подросткового возраста с трудностями построения временной перспективы будущего [59]. Временная компетентность в подростковом возрасте включает ряд особенностей процесса формирования времени жизни у обучающихся подростков. С точки зрения Ж. Пиаже, на стадии пропозициональных (формальных) операций у подростка формируется способность мыслить гипотезами, что создаёт возможность построения жизненного плана [47].

Л.И. Божович полагала, что переход от подросткового к юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится главной направленностью личности, а проблемы профессионального выбора, построения жизненного пути превращаются в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которого организуется деятельность старшеклассника [13].

В современных условиях, когда возрастает роль личности и анализа факторов ее становления, большое значение приобретает изучение проблемы саморегуляции жизнедеятельности и личностной организации времени жизни подростков [20]. Организация времени жизни выступает как личностная характеристика, как компонент жизненной стратегии. В качестве одного из «временных объектов» выделяется деятельность, целеполагание и проектирование, планирование деятельности, своеобразная система действий, мотивов, ресурсов, средств, механизмов, несмотря на постоянное изменение, задает общую временную границу для ощущения необходимой активности, последовательности [24]. Многие подростки не умеют организовывать свое время. Особую остроту эта проблема приобретает в настоящее время, когда в большей степени акцент делается на самоорганизации, а не внешних факторах. Перевод этой проблематики из

плана управления и организации в план саморегуляции и самоорганизации представляется наиболее важным.

Процесс формирования временной компетентности подростков означает развитие личности как субъекта жизнедеятельности, способного осмысливать свои позиции, изменять их, преобразовывать учебную и повседневную деятельность от репродуктивных и нетворческих форм к продуктивным, творческим и далее к самоорганизации. Воздействие должно быть развернутым и охватывать широкий класс компонент: временные структуры, смысловые и эмоциональные составляющие, мотивационную сферу, ценностное отношение ко времени, инициирование смыслообразования, гармонизацию самосознания и автономии личности. Процесс предполагает расширение арсенала средств психологического воздействия: тренинг общения, система творческих задач, самоуправление в группе, формирование новых смысловых позиций, интересов, снятие дезадаптации в поведении.

Выводы по Главе I

В данной работе были рассмотрены несколько подходов к определению понятия «временная компетентность». В рамках личностного подхода временная компетентность исследуется в контексте понимания времени жизни как ценности в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций. Э. Шостром в связи с разработкой теории самоактуализирующейся личности характеризовал данный феномен как черту личности, проявляющуюся в готовности жить в настоящем, переживать его во всей полноте, при этом ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

С позиции деятельностного подхода временную компетентность рассматривают как набор различных обособленных характеристик личности, обеспечивающих успешность протекания деятельности. А.К. Болотова, И.А. Яксина под временной компетентностью понимают совокупность знаний и умений, связанных с адекватной оценкой единиц времени, конструированием временных лимитов общения, ощущением временного пространства взаимодействия, И.С. Калинин компетентность во времени рассматривает через факторы, дающие возможность человеку вовремя выполнять запланированные дела. На основе теоретического анализа литературы было выделено, что временная компетентность – это способность распределять время в соответствии с поставленными задачами и ценностным отношением ко времени, переживание успешности организации деятельности во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем

Структура временной компетентности, согласно компетентностному подходу, может быть представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологичным. Данная структура позволяет вскрыть как уровень личностных характеристик, так и уровень деятельности. Так же в

данной главе мы выяснили, что многие проблемы подросткового возраста связаны с трудностями построения временной перспективы будущего, саморегуляции жизнедеятельности и личностной организации времени жизни, способностями самостоятельного овладения знаниями путем оптимальной самоорганизации во временном пространстве. Обучающийся должен уметь включиться во временную систему деятельности, предложенную педагогом, с одной стороны и, владеть собственным индивидуальным временным регулятором деятельности, с другой.

Отсюда возникает задача провести эмпирическое исследование для выявления уровня развития временной компетентности детей старшего подросткового возраста.

Глава II. Эмпирическое исследование условий развития временной компетентности детей старшего подросткового возраста

2.1 Организация и методы исследования

С целью определения уровня развития временной компетентности в подростковом возрасте были подобраны методики, позволяющие выявить компоненты временной компетентности.

С помощью тест-опросника самоорганизации деятельности (ОСД), мы определим уровень мотивационного, ценностно-смыслового, познавательного, операционально-технологического компонента. Самоактуализационный тест (САТ) А.Маслоу, с помощью шкалы «Ориентация во времени», мы определим уровень операционально-технологического, ценностно-смыслового компонентов, опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени», позволит нам выявить, рассмотрев все компоненты, мотивационный, ценностно-смысловой, познавательный, операционально-технологический, рефлексивный, какие показатели трудностей, мешают обучающимся эффективно работать, при выполнении заданий.

Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД). Данная методика разработана австралийскими психологами Н. Физером и М. Бонда, которые ввели в научное обращение конструкт «структура времени» (time structure) [42]. При этом авторы имели в виду не физические концепции структуры времени, а его психологические корреляты, т.е. особенности восприятия и использования времени в рамках человеческой жизни, связывая их с общим уровнем удовлетворенности жизнью, уровнем субъективного благополучия. В своей исследовательской работе мы использовали адаптированный вариант указанной методики, выполненный Е.Ю. Мандриковой.

Опросник самоорганизации деятельности предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации. Позволяет выявить уровень самоорганизации и саморегуляции деятельности посредством структурирования личного времени, построения планов, целеполагания. На основании набранных баллов по шести шкалам: планомерность, целеустремлённость, настойчивость, структурирование деятельности, самоорганизация, ориентация на настоящее, – определяются уровни сформированности указанных компетенций (Приложение А).

Шкала «Планомерность» измеряет степень вовлеченности личности в тактическое ежедневное планирование по определенным принципам.

Шкала «Целеустремленность» показывает способность личности сконцентрироваться на цели.

«Настойчивость» фиксирует склонность личности к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности.

Шкала «Фиксация» измеряет склонность личности к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени.

Шкала «Самоорганизация» определяет склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности.

«Ориентация на настоящее» позволяет оценить временную ориентацию на настоящее.

Высокий общий суммарный балл характеризует человека, которому свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению, что иногда может приводить к негибкости.

Низкий общий суммарный балл характеризует человека, для которого будущее достаточно туманно, ему не свойственно планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых

дел. В то же время это позволяет ему достаточно быстро перестраиваться на новую деятельность, не «застывая» на структурированности и на текущих ощущениях.

Таким образом, данный опросник был нами использован для определения практической организации времени, компонента, который связан с практической организацией, приемами временной компетентности.

Самоактуализационный тест (САТ) А.Маслоу предназначен для диагностики уровня самоактуализации личности. Для своего исследования мы взяли вопросы, которые относятся к шкале «Ориентация во времени», которая определяет степень правильности ориентации человека во времени. Надо помнить, что самоактуализирующаяся личность несовершенна, что психологическое здоровье, которое связывают с самореализацией личности, не абсолютно. Человек не всегда ведет себя одинаково, то есть не всегда является компетентным по отношению ко времени.

Рассматривая временную компетентность как готовность жить настоящим, переживать его неразрывную связь с прошлым и будущим, А.Маслоу считает, что люди, живущие прошлым (его мучает раскаяние за совершенные поступки, беспокоят воспоминания о нанесенных ему обидах, он испытывает постоянные угрызения совести), либо живущие будущим (строит неосуществимые планы, надеется на невозможное, ставит перед собой нереальные цели), неправильно ориентируются во времени.

Такой человек считает, что идеалы и цели могут являться средствами, с помощью которых удовлетворяются потребности в привязанности, любви, признании, восхищении. Как полагал А.Маслоу, нереальные цели возникают у человека, когда он не способен принять себя таким, каков он в действительности. Это задерживает естественное развитие личности и способствует возникновению у человека чувства неполноценности. Людям, живущим в основном будущим, присущ страх за свою жизнь. Личность с невысоким уровнем самоактуализации не соотносит прошлое и будущее с настоящим. Такой человек может ориентироваться только на будущее или

только на настоящее, т.е. его цели не связаны с текущей деятельностью, а прошлый опыт мало влияет на поведение. Он не живет «здесь и сейчас», не осознает смысл и значимость совершаемых действий, совершает поступки не сознательно, а под давлением внешних обстоятельств.

Правильная ориентировка во времени характеризующаяся единством прошлого, настоящего и будущего, присуща самоактуализирующимся людям. Такой человек не откладывает жизнь на завтра, не увязает в прошлом, а живет в настоящем, воспринимая его, однако, в единстве с прошлым и будущим. Человек, компетентный во времени, отличается от несамоактуализирующейся личности тем, что менее обременен чувствами вины, сожаления, обиды, идущими из прошлого. Его надежды разумно связаны с поставленными в настоящее время целями. Его вера в будущее опирается на реалистичные планы.

Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени». Представленная методика направлена на изучение личностных дезорганизаторов времени, мешающих человеку эффективно работать.

Личностные дезорганизаторы времени – характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности. Результатом действия личностных дезорганизаторов времени является разбалансированное во времени поведение человека. В основу разработки данной методики были положены теоретические подходы А.Н. Леонтьева к выделению структурных компонентов деятельности и концепция О.А. Прохорова о смысловой регуляции психических состояний.

На организацию и выполнение деятельности большое влияние оказывает эмоциональное состояние человека. Состояние усталости, монотонии снижает общую активность индивида и негативно влияет на результативность.

Согласно теории деятельности и концепции смысловой регуляции психических состояний можно выделить личностные показатели,

обуславливающие результативность деятельности человека. Структура разрабатываемой методики составлена в соответствии с перечисленными личностными показателями и представлена пятью шкалами.

Шкала *Ценностно-смысловых дезорганизаторов* характеризует, в какой степени у человека отсутствуют цели или намерения в жизни, видение личных перспектив.

Шкала *Мотивационных дезорганизаторов* описывает, как у человека проявляется равнодушие к жизни и работе, желание добиваться результатов.

Шкала *Организационных дезорганизаторов* характеризует техническую сторону деятельности и позволяет оценить, насколько у субъекта проявляются умения устанавливать очередность действий, способность длительно сосредотачиваться и работать над одной проблемой, выражено ли стремление постоянно откладывать дела.

Шкала *Эмоциональной апатии* направлена на оценку показателей усталости, желания проявлять всякую активность, пассивности.

Шкала *Эмоционального напряжения* позволяет определить степень выраженности чувства эмоционального напряжения при работе, ограниченности и нехватки времени.

Шкала *Общий показатель дезорганизации* позволяет на основе суммирования показателей ранее представленных шкал оценить личностные дезорганизаторы времени в целом.

Обучающимся предлагается оценить степень наличия у них перечисленных в бланке причин, которые ведут к возникновению проблем при организации времени жизни и деятельности, по шестибальной шкале и обвести нужный вариант ответа:

- 1 балл дается причине, которая отсутствует;
- 2 балла дается причине, которая встречается крайне редко;
- 3 балла дается причине, которая встречается редко;
- 4 балла дается той причине, которая выражена в среднем;
- 5 баллов дается причине, которая встречается достаточно часто;

6 баллов дается причине, которая встречается часто.

Далее подсчитываются баллы по пяти шкалам: ценностно-смысловые дезорганизаторы, организационные дезорганизаторы, мотивационные дезорганизаторы, эмоциональная апатия, эмоциональная напряжённость. Определяется уровень по каждой шкале, по набранному количеству баллов и выводится общий уровень дезорганизации.

Данные методики проводились в одном из МБОУ СОШ г. Красноярск. В эмпирическом исследовании временной компетентности детей старшего подросткового возраста участвовали обучающиеся 9-х классов, в возрасте от 14 до 15 лет, в количестве 40 человек. Среди них – 24 человека мужского пола, 16 человек – женского пола.

Для оценки показателя успешности организации учебной деятельности нами были проанализированы оценки академической успеваемости. В результате обобщения оценок по предметам было выделено: обучающихся, у которых по предметам оценки «отлично» не представлено в выборке, обучающихся, не имеющих удовлетворительные оценки, – 6 человек; у которых встречаются оценки «удовлетворительно», – 32 человека; имеющих оценку «неудовлетворительно» по 1-2 предметам – 2 человека.

Проанализируем полученные с помощью данных методик результаты для выявления уровня временной компетентности.

2.2. Анализ уровня развития временной компетентности детей старшего подросткового возраста

В результате обобщение данных, полученных по методикам, были выделены следующие результаты.

Анализ данных по диагностике самоорганизации деятельности (ОСД) показал, что по четырём шкалам (плановость, целеустремлённость,

самоорганизация, фиксация на структурировании деятельности) большинство учащихся показали низкий уровень.

Таблица 1

Доля подростков с разным уровнем шкал опросника ОСД

Название шкалы	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Планомерность	5	12,5	10	25	25	62,5
Целеустремлённость	4	10	15	37,5	21	52,5
Настойчивость	9	22,5	20	50	11	27,5
Структурирование Деятельности	6	15	16	40	18	45
Самоорганизация	2	5	15	37,5	23	57,5
Ориентация на настоящее	21	52,5	14	35	6	15
Общий суммарный показатель по ОСД	5	12,5	15	37,5	20	50

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют, что большинство подростков (62,5%) не видят чётко своих целей либо не склонны ставить перед собой конкретные цели. Они испытывают трудности к постановке целей, сложно даётся планирование своей деятельности и планомерное следование своему плану. 57,5% обучающихся отмечают, что при организации своей деятельности не прибегают к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем, что негативно сказывается на уровне самоорганизации. Лишь только 5% подростков используют внешние средства в организации своей деятельности.

Непоследовательны в своих действиях, так как не умеют рационально распределять своё время и расставлять приоритеты при организации своей деятельности в целом 65% обучающихся. Кроме того, это подтверждает и то, что по шкале ориентация на настоящее большинство (52,5%) обучающихся показали высокий уровень, что свидетельствует о фиксации их внимания на происходящее «здесь и сейчас», в настоящий момент времени, без построения планов, постановки целей на будущее.

При подсчёте общего суммарного балла по каждому обучающемуся преобладает низкий уровень в целом: ребята предпочитают жить спонтанно, не привязывать свою деятельность к жёсткой структуре и целям. Будущее для них диффузно, им не свойственно чётко планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел, что позволяет им быстро переключаться на новые виды активности, не «застревая» на структурировании своей деятельности.

Рассмотрим результаты по шкале «Ориентация во времени» теста САТ А.Маслоу, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение подростков по уровням шкалы
Ориентация во времени САТ**

Шкала	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Ориентация во времени	3	7,5	11	27,5	26	65

Как видим, 65% обучающихся набрали низкий балл по шкале, что соответствует низкому уровню сформированности временной компетентности – отсутствие умения рационально планировать своё время, организовать себя, нет планомерного следования составленному плану действий, не видят четко свои цели или не склонны ставить перед собой конкретные цели, либо не свойственно к чему-либо целенаправленно стремиться и прилагать усилия для достижения поставленных целей.

Если и ставят перед собой цели, то чаще всего нереальные, строят неосуществимые планы, их цели не связаны с текущей деятельностью, а прошлый опыт не учитывается. Не осознают смысл и значимость совершаемых действий, совершают поступки неосознанно, часто под давлением внешних обстоятельств.

Данные результаты соотносятся с показателями шкалы «Ориентация на настоящее» ОСД.

Рассмотрим, какие выделены подростками причины, связанные с трудностями в организации деятельности, полученные с помощью методики О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени». Представим распределение уровня выраженности результатов по шкалам в таблице.

Таблица 3

Распределение подростков по уровню выраженности дезорганизаторов

Группа дезорганизаторов	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Ценностно-смысловые дезорганизаторы	18	45	14	35	8	20
Организационные дезорганизаторы	20	50	13	32,5	7	17,5
Мотивационные дезорганизаторы	16	40	14	35	10	25
Эмоциональная апатия	9	22,5	20	50	11	27,5
Эмоциональная напряжённость	24	60	14	35	2	5
Общий показатель дезорганизации	22	55	13	32,5	5	12,5

Как видим из представленной таблицы, в большей степени у данной группы обучающихся выражены организационные, ценностно-смысловые, мотивационные дезорганизаторы, эмоциональная напряжённость. Подростки выделяют в качестве факторов, определяющих трудность организации, ценностно-смысловые аспекты деятельности, что может говорить о сложности определения значимости выполняемых действия, его смысловой привлекательности. Данный результат может соотносится с возрастными особенностями данного возраста, в которых отмечается, что на первый план выходит деятельность общения между сверстниками.

В целом, результаты проведения диагностики по этой методике также подтверждают наше предположение о том, что учащиеся неэффективно используют своё время и непродуктивно организуют деятельность. И

результатом действия личностных дезорганизаторов времени является разбалансированное во времени поведение детей.

В указанной методике, чем выше набранный балл по какой-либо группе дезорганизаторов, тем наиболее ярко выражено проявление данных дезорганизаторов у детей. Это свидетельствует об отсутствии видения перспектив, чётких целей и планов на будущее у обследуемых – высокий показатель по ценностно-смысловым дезорганизаторам – 45%. У половины обучающихся показали высокий уровень и по организационным дезорганизаторам – не умеют устанавливать очерёдность действий, выражено стремление постоянно откладывать свои дела. Мотивационные дезорганизаторы так же на высоком уровне у 40% обучающихся, что говорит об отсутствии желания добиваться результатов, равнодушии к жизни. Высокий показатель и по шкале эмоциональная напряжённость – 60% учащихся отмечают нехватку времени для осуществления их деятельности.

В целом, общий показатель дезорганизации так же высок.

Для выделения связи между компонентами временной компетентности и академической успеваемостью обучающихся, сопоставим результаты по методиками с академической успеваемостью. Рассмотрим, как представлены дезорганизаторы для подростков с разным уровнем академической успеваемости.

Таблица 4

Соотношение представленности дезорганизаторов деятельности для групп подростков с разной академической успеваемостью

Дезорганизаторы (высокий уровень проявления)	Группа обучающихся, имеющие «2»		Группа обучающихся на «3 и 4»		Группа обучающихся на «4 и 5»	
	частота	%	частота	%	частота	%
Ценностно-смысловые	2	5	16	40	0	0
Организационные	2	5	18	45	0	0
Мотивационные	2	5	14	35	0	0
Эмоциональная апатия	1	2,5	8	20	0	0
Эмоциональная напряжённость	1	2,5	23	57,5	0	0

Как видно из таблицы, в группе обучающихся на «4» и «5» высокий уровень дезорганизаторов не представлен. Значит, эти обучающиеся умеют ставить чёткие цели и планировать свою деятельность с учётом рационального распределения своего времени. Умеют устанавливать очерёдность действий, выражено стремление доводить начатое дело до конца. Есть стремление к достижению желаемых результатов. Подростки, имеющие «удовлетворительные» оценки учебной деятельности и «неудовлетворительную» по 1-2 предметам как раз и составили группу большинства обучающихся, показавших низкий уровень, а некоторые – средний уровень по первым двум методикам. По методике О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени» соответственно – высокие показатели проявления дезорганизаторов ценностно-смысловых, организационных, мотивационных.

Обучающиеся, имеющие по предметам оценку «4» и «5», по методике самоорганизации деятельности (ОСД) показали высокий и средний уровни по пяти показателям – планомерность, целеустремлённость, настойчивость, структурирование деятельности, самоорганизация и общему баллу, что свидетельствует о том, что им свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению. Способны сочетать структурированный подход к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью, умеют ценить все составляющие своего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни. По результатам теста САТ А.Маслоу, предназначенного для диагностики уровня самоактуализации личности по шкале «Ориентация во времени» трое из этих учащихся показали высокий уровень, трое – средний уровень. Следовательно, они правильно ориентированы во времени, рассматривают его в единстве прошлого, настоящего и будущего, не откладывают дела на завтра.

Рассмотрим различия по показателям методик для групп, разделенных по академической успеваемости: имеющие оценки «2» по некоторым предметам, обучающиеся на «3» и «4», обучающиеся на «4» и «5». Сравнение проведем с помощью критерия Краскала-Уоллиса, Н [33]. В таблице представлены значения Н и оценка уровня значимости различий.

Таблица 5

Различия по показателям методик учеников с разной академической успеваемостью

Шкала	Средние значения по группам			Н	p
	обучающиеся на «2»	обучающиеся на «3» и «4»	обучающиеся на «4» и «5»		
Ориентация во времени	3	6,5	13,5	18,41	0,0001
Планирование	3	8,6	25,5	18,48	0,0001
Целеустремленность	5,5	15,2	35,5	18,37	0,0001
Настойчивость	7,5	16,2	33	17,99	0,0001
Фиксация	9	14,2	34	16,50	0,0003
Самоорганизация	6,5	9	16,8	15,29	0,0005
Ориентация на настоящее	11,5	9,6	3,5	16,25	0,0003
Ценностно-смысловые дезорганизаторы	15	15,5	4	15,10	0,0005
Мотивационные дезорганизаторы	20,5	16,7	5,6	15,61	0,0004
Организационные дезорганизаторы	18	15,4	5,6	13,67	0,0011
Эмоциональная апатия	18	14,2	5,6	12,15	0,0023
Эмоциональное напряжение	18,5	16,2	7,3	14,94	0,0006
Общий показатель дезорганизаторов	20,5	16,5	5,6	16,07	0,0003

На основе полученных результатов мы видим, что по шкале «Ориентация во времени» САТ получены высоко значимые различия. Самые высокие значения по данной шкале у группы обучающихся на «4» и «5», а самые низкие у группы обучающихся на «2». Следовательно, обучающиеся,

которые имеют трудности в организации учебной деятельности ориентируются во времени неправильно. Они либо живут прошлым, не задумываются о целях своей деятельности, ничего не планируют, не стремятся к рациональному распределению своего времени, либо живут будущим, строят неосуществимые планы, надеются на невозможное, ставят перед собой нереальные цели. Считается, что нереальные цели возникают у людей тогда, когда они не способны принять себя такими, какие они в действительности. Это задерживает естественное развитие личности и способствует возникновению у человека чувства неполноценности. А когда люди ориентируются только на будущее или только на настоящее, т.е. их цели не связаны с текущей деятельностью, а прошлый опыт мало влияет на поведение, тогда они не осознают смысл и значимость совершаемых действий, совершают поступки не сознательно, а под давлением внешних обстоятельств. Обучающиеся, имеющие высокие оценки, умеющие организовывать учебную деятельность в соответствии с требованиями, рассматривают время в единстве прошлого, настоящего и будущего. Они не откладывают дела на завтра, не «зацикливаются» на прошлом, а живут в настоящем, воспринимая его, одинаково, в единстве с прошлым и будущим.

По Тест-опроснику самоорганизации деятельности (ОСД) шкалам планирование, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее также получены высоко значимые различия. Самые высокие значения по шкалам: планирование, целеустремленность, самоорганизация, ориентация на настоящее у группы обучающихся на «4» и «5», а самые низкие у группы обучающихся на «2». Обучающиеся с высокими показателями по выше перечисленным шкалам достаточно планомерны, предпочитают последовательно реализовывать поставленные цели, имеют развитые навыки тактического планирования; достаточно хорошо видят и понимают свои цели, способны достигать их; обладают высоким уровнем самоорганизации, что и, возможно, является условием их успеваемости в учебной деятельности.

Обучающиеся, показавшие низкие показатели по этим же шкалам не всегда четко видят свои цели или не склонны ставить перед собой конкретные цели, им не свойственно к чему-либо целенаправленно стремиться и прилагать усилия для достижения поставленных целей, им так же сложно даётся планирование их деятельности и планомерное следование разработанному плану, не склонны при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем, что негативно сказывается на их уровне самоорганизации, результатах обучения.

По опроснику О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени» выявлены высоко значимые различия по ценностно-смысловым дезорганизаторам, самые высокие значения в группе обучающихся на «2» и на «3», самые низкие у обучающихся на «4». Также высоко значимые различия выявлены по мотивационным, организационным дезорганизаторам, эмоциональной апатии, эмоциональному напряжению самые высокие значения в группе обучающихся на «2», самые низкие у обучающихся на «4».

Следовательно, обучающихся, имеющие низкие баллы по предметам, характеризуются наличием различных дезорганизаторов деятельности: ценностно-смысловых дезорганизаторов, мотивационных дезорганизаторов, организационных дезорганизаторов, что находит выражение в отсутствии цели и плана действий, личной заинтересованности и желания добиваться положительных результатов своей деятельности, определять очерёдность действий, не способностью длительно концентрировать внимание на выполняемой деятельности. Возможно, это становится условием и отношения к учебной деятельности, которое находит отражение в результатах.

Обучающиеся, имеющие высокие баллы по предметам, имеют значительно низкие показатели по мотивационным, организационным, ценностно-смысловым дезорганизаторам. Данная группа подростков умеет определять цель деятельности, составлять план действий, заинтересована в

получении положительных результатов, что сказывается и на результатах обучения. Тем не менее для некоторых подростков данной группы показатели по шкале эмоционального напряжения выше среднего показатели, что может говорить о стремлении сделать требуемое в условиях переживания ограниченности времени, соответствовать требованиям даже при отсутствии возможностей.

В целом, полученные результаты показывают, что низкие показатели по компонентам временной компетентности связаны с наличием мотивационных и ценностно-смысловых дезорганизаторов, преобладанием одной из модальности времени, а также низким уровнем умений планировать деятельность, организовывать себя, определять цели характерны для многих исследуемых подростков, что связано с результатами в учебной деятельности.

Обучающиеся с высокими баллами по предметам характеризуются низким уровнем дезорганизаторов, наличием целей и умением планировать их достижение, настойчивостью и самоорганизацией. Однако таких подростков в исследуемой выборке немного (15%).

Все вышеизложенные данные указывают на то, что у детей старшего подросткового возраста недостаточно развиты основные компоненты, которые составляют временную компетентность в целом. Это такие компоненты как: мотивационный (побуждения к организации времени жизни и деятельности), планирование, целеустремлённость, структурирование деятельности, самоорганизация, умение рационально распределять время, управлять им. Таким образом, мы считаем необходимо разработать программу по развитию таких компонентов временной компетентности как мотивационного и операционально-технического.

2.3. Программа по развитию временной компетентности детей старшего подросткового возраста

Обобщая результаты теоретического анализа научной литературы и исследовательской работы, мы видим, что 65% участников исследования не умеют рационально распределять своё время и расставлять приоритеты при организации своей деятельности, не видят чётко своих целей либо не склонны ставить перед собой конкретные цели, планировать свою деятельность, поэтому необходимо организовывать такую работу с детьми старшего подросткового возраста, которая будет направлена на развитие основных компонентов временной компетентности и будет способствовать повышению уровня сформированности временной компетентности в целом, в следствии чего нами была разработана развивающая программа. При разработке данной программы, за основу была взята программа Н.Н. Толстых «Программа развития временной перспективы и способности к целеполаганию у учащихся 15-17 лет» [52]. При этом мы также опирались на тренинг личностного роста А.Е. Сагимбаева [53], элементы тайм-менеджмента, целеполагания и развития временной перспективы Г.А. Архангельского [7].

Развивающая программа

Актуальность

Обращенность старшего подростка в будущее является его главной чертой. Жизненные планы, перспективы составляют «аффективный центр» его жизни, и эти новообразования не возникают сами собой. Подростки испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. Задача психолого-педагогической помощи в развитии способности видеть перспективу своей будущей жизни, способности самому определять цели своей жизненной деятельности, в освоении практически полезных навыков планирования, соотнесения

ближней и дальней перспективы становится еще более важной, а также умения организовывать себя для достижения поставленных целей, которые являются составляющими временной компетентности [55].

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что степень сформированности временной компетентности старших подростков на низком уровне, недостаточном для данной возрастной группы. Результаты диагностики подтвердили необходимость разработки и реализации программы развития у обучающихся навыков целеполагания, самоорганизации и планирования, как неотъемлемых компонентов временной компетентности.

В разработке развивающей программы мы опираемся на мнение И.С. Кона о том, что в 15-16 лет резко увеличивается озабоченность своим будущим «Я» [35, с. 71], но при этом не всем дается легко формирование новой временной перспективы. Также Э. Эриксон утверждает, что типичной для ранней юности психопатологией является именно расстройство временной перспективы (тесно связанной с кризисом идентичности) [56].

Все это указывает на необходимость помощи в создании условий старшекласснику самостоятельно построить модель своего будущего, то есть обеспечить подростка инструментом целеполагания, навыкам самоорганизации и планирования.

Целеполагание ориентирует подростков в будущее, связывает настоящее и будущее. В современном обществе человек не может быть успешен без осмысленного отношения к своей жизни, без сознательного её планирования, наличия стратегии жизни. Самоорганизация понимает умение организовать себя, свое время, свои действия. Процессы самоорганизации и планирования организует и направляет деятельность подростка.

В.И. Андреев полагает, что «способность к самоорганизации проявляется в четком планировании своей жизни, своих дел как на день, неделю, месяц, год, так и на перспективу. Это способность рационально использовать свои силы и свое время» [5, с. 72–74].

Основные положения

При разработке программы мы опирались на положение о психологических механизмах, условиях, необходимых для успешного освоения старшим подростком способов целеполагания, самоорганизации и планирования [29]. В образовании личности должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов.

- **внешние условия** (особенности организации образовательной ситуации, образовательного процесса). Условия, способствующие приобретению умения отличать цель от средств ее достижения, подчеркивание возможности реализации нормы и ценности в разных формах, с использованием разных средств. Освоение культурного способа включает в себя этап рефлексии и перестраивания индивидуального способа самоорганизации и планирования [2]. Речь идет об условиях, которые связанные с практическим выполнением деятельности. Педагогическое воздействие должно быть очень деликатным, учитывающим личностную организацию и способности учащегося. Особенно важным становится создание условий, при которых ученик становится активным в сотворчестве, сотрудничестве, кооперации с учителем, который также как и ученик, изменяется в процессе обучения.

К внешним условиям относится создание таких условий в образовательной среде, которые бы определяли необходимость ставить цели, организовывать свою деятельность, планировать своё время [10]. В нашем случае, это проведение тренинговой программы для подростков, где развиваются творческие способности, познавательная активность, формирующая самостоятельность, отработка навыков целеполагания, самоорганизации и планирования.

- **внутренние условия** (умения и навыки, способности и личные особенности: ценностные ориентации, ощущение времени, отношение к жизни, владение которыми необходимо для осуществления целеполагания,

самоорганизации и планирования). Важнейшим внутренним условием является умение принимать нормы и ценности, определять для себя смыслы, которые человек считает важным воплощать в жизнь, самосознание. Умения составлять реалистичное представление о ситуации, анализировать деятельностные позиции и строить прогноз изменения ситуации, если есть необходимость. Важно умение фиксировать трудность, отличать причины и её суть. К таким внутренним факторам, способствующим самоорганизации учащегося, относятся мотивы, способность целеполагания, волевые установки, индивидуальные способы деятельности [41].

При соотнесении особенностей психического развития в старшем подростковом возрасте и основных характеристик процесса целеполагания, можно выделить, что является основными психическими условиями целеполагания в старшем подростковом возрасте (на данное теоретическое положение мы будем и опираться в дальнейшем).

Таблица 6

Условия развития целеполагания

Этапы процесса целеполагания	Условия, необходимые для этапа
Этап I. Постановка цели	- возможность выбора; - необходимость выбора; - ценностные ориентации
Этап II. Определение плана достижения цели	- адекватность плана достижения целям
1. определение ресурсов, которые есть для достижения цели и которые необходимо приобрести	- умение соотносить цели и ресурсы для их достижения
2. определение средств для достижения необходимых ресурсов и средств для достижения цели	- умение видеть инструментально-целевые связи
3. распределение и соотнесение в будущем целей, ресурсов и средств для их достижения	- умение видеть будущее как систему связей между целями и планами их достижения

Этапы процесса целеполагания	Условия, необходимые для этапа
Этап III. Оценка полученных результатов	- умение самостоятельно осуществлять волевую регуляцию, самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполнения каждого пункта плана (тогда результат действий будет соответствовать поставленной цели).
Этап VI. Корректировка	

Для детей старшего подросткового возраста наиболее важными являются первые два этапа процесса целеполагания – для старшеклассника важно сделать выбор своего дальнейшего пути и сам путь, по которому он будет двигаться (то есть поставить цель и определить план ее достижения). Третий и четвертый этап начинают проявляться в поздней юности. То есть для сформированного процесса целеполагания в старшем подростковом возрасте наиболее важными являются именно первые два этапа процесса целеполагания: этап постановки целей и определение плана достижения цели.

Цель:

Создание условий для развития у детей старшего подросткового возраста навыков целеполагания, планирования и самоорганизации как важных компонентов временной компетентности.

Задачи:

- создать условия для определения своих жизненных планов старшими подростками, прояснения временной перспективы будущего;
- обучить правильной постановке целей;
- сформировать мотивацию достижения поставленных целей;
- развить навык эффективной организации своего времени.

Формы и методы

В настоящее время актуален поиск новых форм и методов работы практического психолога. Оптимальной формой организации формирования

навыков целеполагания, самоорганизации и планирования является психологический тренинг. Поскольку в фокусе внимания программы оказывается ценностно-смысловая система личности, необходимо создать атмосферу взаимопонимания, безоценочности и принятия (К. Роджерс) [49].

В нашем случае имеется в виду безоценочность к ценностям детей старшего подросткового возраста во время работы с ними, с их смыслами жизни.

Особое внимание в процессе работы должно быть уделено организации рефлексии на основе диалога. Ведущий должен быть особенно внимателен к стилистике общения – не допуская прямых оценок личности, уничижительных высказываний и пр. Вместе с тем, групповые формы работы должны стать источником предоставления объективной обратной связи каждому из участников.

На основном этапе программы используются такие формы и методы работы, как: беседа; групповые дискуссии; психологические упражнения и психотехники; аутотренинг; мини-лекции; работа с демонстрационными раздаточными материалами; индивидуальная и групповая рефлексия.

Таблица 7

Соотнесение этапов и методов

Этапы процесса целеполагания	Методы
Этап I. Постановка цели	<ul style="list-style-type: none"> • Упражнение «Зачем нужна цель» • Мини-лекция «7 причин почему надо ставить цели» • Методика исследования системы жизненных смыслов (Леонтьев Д.А.) • «Постановка цели. Правила постановки.» • «Поучительные анекдоты и рассказы»
Этап II. Определение плана достижения цели	<ul style="list-style-type: none"> • Мини-лекция Принцип Парето 20/80 • Упражнение «Поглотители» и «ловушки» времени • Домашнее задание: «Калибровка», «Хронометраж», «Оценка периодов», «Определение цикла действия»

Этапы процесса целеполагания	Методы
1. определение ресурсов, которые есть для достижения цели и которые необходимо приобрести	Психотехника: <ul style="list-style-type: none"> • «Постановка целей», • «Список или рисунок того, что есть для достижения цели и что необходимо», • «Ситуация успеха»
2. определение средств для достижения необходимых ресурсов и средств для достижения цели	Психотехника: <ul style="list-style-type: none"> • «Преодоление препятствий по достижению цели», • «Пошаговый план достижения цели», • «Визуализация целей»
3. распределение и соотнесение в будущем целей, ресурсов и средств для их достижения	Психотехника: <ul style="list-style-type: none"> • «Успешные люди-советчики», • «Значение места», • Рисунок «идеальный день». • Притча «Будда и Ученик»

Из распределения методов по каждому этапу развития мы видим, что некоторые упражнения используются нами как на этапе постановки целей, так и, например, на этапе самоорганизации своего времени. Например, метод «Рассказы и анекдоты», которые несут в себе большой смысл и играют огромную роль в понимании и осознании и постановки целей, и эффективному распределению своего времени встречаются на разных этапах. Или использование такого приёма как «Список или рисунок», «Рисунок идеального дня», «Список или рисунок того, что есть для достижения цели и что необходимо» – тоже можно использовать и используется на разных этапах целеполагания. Упражнение «Преодоление препятствий» также уместен на любом этапе целеполагания – эмоциональный опыт преодоления препятствий участникам необходим на протяжении всего времени работы со своими жизненными смыслами.

Представим основные задачи каждого этапа программы. Описание занятий представлены в Приложении В.

Программа развития временной компетентности у детей старшего подросткового возраста

Этапы	Содержание	Цель	Формы и методы	Результаты
1	2	3	4	5
Подготовительный	Диагностика временной компетентности до программы развития	Выявить уровень сформированности временной компетенции до проведения развивающей программы	Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Самоактуализационный тест (САТ) А.Маслоу, Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени»	Определен уровень сформированности временной компетентности: в данной группе она представлена на низком, недостаточном для данной возрастной группы, уровне. Недостаточно развиты такие компоненты ВК: планирование, целеустремленность, самоорганизация.
Основной	<i>Вводная часть.</i> <i>Информативная, активизирующая.</i> Занятие 1. Тема: «7 причин, почему надо ставить цели»	Показать роль целеполагания в жизненных достижениях человека	Мини-лекция, беседа, психологические упражнения, анализ, самоанализ, выявление проблемы, рефлексия	Осознание обучающимися для чего необходимо выделять цель в своей деятельности.

1	2	3	4	5
	<p>Занятие 2. Тема: «Правила постановки цели»</p>	<p>Формирование навыка постановки целей и мотивации на постановку «правильных» целей, отвечающих определенным требованиям</p>	<p>Психологические упражнения, методика исследования системы жизненных смыслов, демонстрация слайдов, работа с раздаточным материалом, анализ, самоанализ, выявление проблемы, рефлексия</p>	<p>Проанализированы особенности ценностных ориентаций, жизненных смыслов, выявлены проблемы постановки собственных целей, представлены требования к постановке правильных «целей», сформирована мотивация на постановку масштабных и конкретных целей</p>
	<p>Занятие 3. Тема: «Планирование и управление временем»</p>	<p>Развитие навыка эффективной организации своего времени, способствовать достижению целей</p>	<p>Мини-лекция, демонстрация слайдов, психологические упражнения, домашнее задание, работа с раздаточным материалом</p>	<p>Подростки, освоив приёмы самоорганизации, научились составлять план действий, согласно поставленной цели и эффективно распределять своё время.</p>
	<p>Занятие 4 Тема «Моя цель»</p>	<p>Помочь старшим подросткам прояснить свои жизненные планы, временную перспективу будущего</p>	<p>Психологические упражнения, психотехника, работа с раздаточным материалом, анализ, самоанализ, выявление проблемы, рефлексия</p>	<p>Сделана проба постановки «правильной» цели, сформирована мотивация на достижение цели и временная перспектива будущего</p>

1	2	3	4	5
	<p><i>Заключительная часть.</i></p> <p>Занятие 5 Тема «Выработка стратегии достижения цели»</p>	<p>Активизировать мотивацию достижения цели, заложить основу мотивации достижения (или подкрепить ее, у кого она есть)</p>	<p>Психологические упражнения, психотехника, аутотренинг, анализ, самоанализ, выявление проблемы, рефлексия</p>	<p>Повышение мотивации учащихся к достижению поставленной цели. Сделана проба преодоления препятствий, выработана собственная стратегия достижения цели. Подведены итоги всех встреч</p>
Заключительный	<p>Диагностика временной компетентности после программы развития</p>	<p>Выявить изменения показателей сформированности таких компонентов временной компетентности как: целеполагание, самоорганизация, планирование по итогу проведения развивающей программы</p>	<p>Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД), Самоактуализационный тест (САТ) А.Маслоу, Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени»</p>	<p>По итогу проведения программы, получены высоко значимые различия. После проведения программы результаты стали значимо выше.</p>
	<p>Анализ результатов программы развития</p>			

2.4. Оценка изменения уровня временной компетентности детей старшего подросткового возраста после проведения программы

Основной этап развивающей программы был реализован в течение 5 встреч. Время одного занятия – один академический час. В программе приняли участие обучающиеся одной из школ г. Красноярска, в возрасте от 14 до 15 лет, в количестве 40 человек, которые проходили первичную диагностику. Во время проведения программы все участники посетили занятия.

По итогам реализации программы хотелось бы отметить, что форма занятий тренинг была выбрана целесообразно. Для каждого старшего подростка данного учреждения оказалось очень важным, что при выполнении им заданий и упражнений в нём видят уникальную личность, уважают ее, понимают, принимают и верят в нее. Во время наших встреч, мы не меняли убеждения, но создавали условия для обнаружения собственных ресурсов и отработку умений для достижения целей. Подростки посетили все предложенные нами занятия, проявляли интерес и принимали активное участие. Тренинг дал возможность детям старшего подросткового возраста не только планировать и выполнять принципиально новые действия по организации времени, но и предвидеть возможные пути и последствия других взаимодействий.

Во время тренинга обучающиеся выполняли упражнения, затем комментировали полученную информацию и пережитый опыт как с ведущим, так и другими участниками группы. На наш взгляд, это дало возможность ребятам переработать информацию должным образом, осознать и запомнить её.

По итогу проведения развивающей программы мы провели повторную диагностику временной компетентности по тем же методикам, что и на подготовительном этапе: Самоактуализационный тест (САТ) А.Маслоу, тест-

опросник самоорганизации деятельности (ОСД), опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени».

В результате обобщения данных, полученных по методикам, были выделены следующие результаты.

Таблица 9

Распределение подростков (в %) с разным уровнем шкал опросника ОСД до и после проведения развивающей программы

Название шкалы	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
Планомерность	12,5	15	25	40	62,5	45
Целеустремлённость	10	12,5	37,5	40	52,5	47,5
Настойчивость	22,5	25	50	50	27,5	25
Структурирование Деятельности	15	15	40	45	45	40
Самоорганизация	5	12,5	37,5	60	57,5	27,5
Ориентация на настоящее	52,5	47,5	35	40	15	12,5
Общий суммарный показатель по ОСД	12,5	20	37,5	50	50	37,5

Анализ данных повторной диагностики самоорганизации деятельности (ОСД) показал, что количество обучающихся с низким уровнем развития по всем шести шкалам стало меньше.

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют, что большинство подростков (60%) после проведения развивающей программы имеют средний уровень самоорганизации. Это при том, что на начальном этапе программы подростки в основном имели низкие показатели по данному параметру. Это указывает на то, что при планировании личного времени подростки уже могут полагаться как на вспомогательные средства, так и на свою природную организованность.

По результатам показателей шкалы настойчивость 50% детей старшего подросткового возраста, достаточно организованны и структурированы,

способны на волевые усилия, хотя и могут оставлять начатое дело, переключаясь на более значимые виды деятельности.

По шкале ориентация на настоящее обучающихся с высоким показателем стало меньше на 5%, обучающихся с низким уровнем выявлено на 2,5% меньше и средний уровень повысился на 5%, это значит, что подростки уже способны и начинают видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с ними в настоящий момент времени.

При подсчёте общего суммарного балла на заключительном этапе программы по каждому обучающемуся преобладает средний уровень в целом: учащиеся по итогу программы уже способны сочетать структурированный подход к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью, умеют ценить все составляющие своего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни.

Рассмотрим результаты итоговой диагностики по шкале «Ориентация во времени» опросника САТ А.Маслоу, представленные в таблице.

Таблица 10

Распределение подростков (в %) по уровням шкалы Ориентация во времени САТ до и после проведения развивающей программы

Шкала	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
Ориентация во времени	7,5	10	27,5	60	65	30

Как мы видим, большинство обучающихся (60%) набрали средний балл по шкале, что соответствует среднему уровню сформированности временной компетентности и это на 32,5 % больше, чем в результатах до проведения развивающей программы. Обучающихся с низкими показателями ориентации во времени стало меньше на 35% и с показателями высокого уровня учащихся увеличилось на 2,5%.

Данные результаты указывают на то, что дети старшего подросткового возраста после проведения развивающей программы стали более ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Начали видеть свои цели, видеть конкретные шаги по её достижению. Результаты повторной диагностики по данной методике указывают на то, что дети старшего подросткового возраста начали стремиться к чему-либо целенаправленно и прилагать усилия для достижения поставленных целей.

С помощью критерия t Стьюдента [33] проведем сравнительный анализ результатов по методикам «Опросника САТ ориентация на настоящее», «Тест-опросника самоорганизации деятельности (ОСД)» до и после проведения программы.

Таблица 11

Сравнительный анализ результатов по методикам до и после проведения программы

Шкала	Среднее значение		t	p
	до	после		
САТ Ориентация во времени	7,45	8,375	-5,46	<<0,001
ОСД Планирование	10,925	12,025	-5,63	<<0,001
Целеустремленность	17,825	19,15	-5,68	<<0,001
Настойчивость	18,3	19,45	-5,72	<<0,001
Фиксация	16,925	17,925	-5,59	<<0,001
Самоорганизация	10,05	11,05	-5,70	<<0,001
Ориентация на настоящее	9,075	9,625	-4,87	<<0,001

По данным таблицы мы видим, что получены высоко значимые различия по всем шкалам. Значения стали значимо выше по данным шкалам. После проведения программы результаты стали значительно выше.

Представим наглядно, как изменились результаты по шкалам методик на рисунке 2.

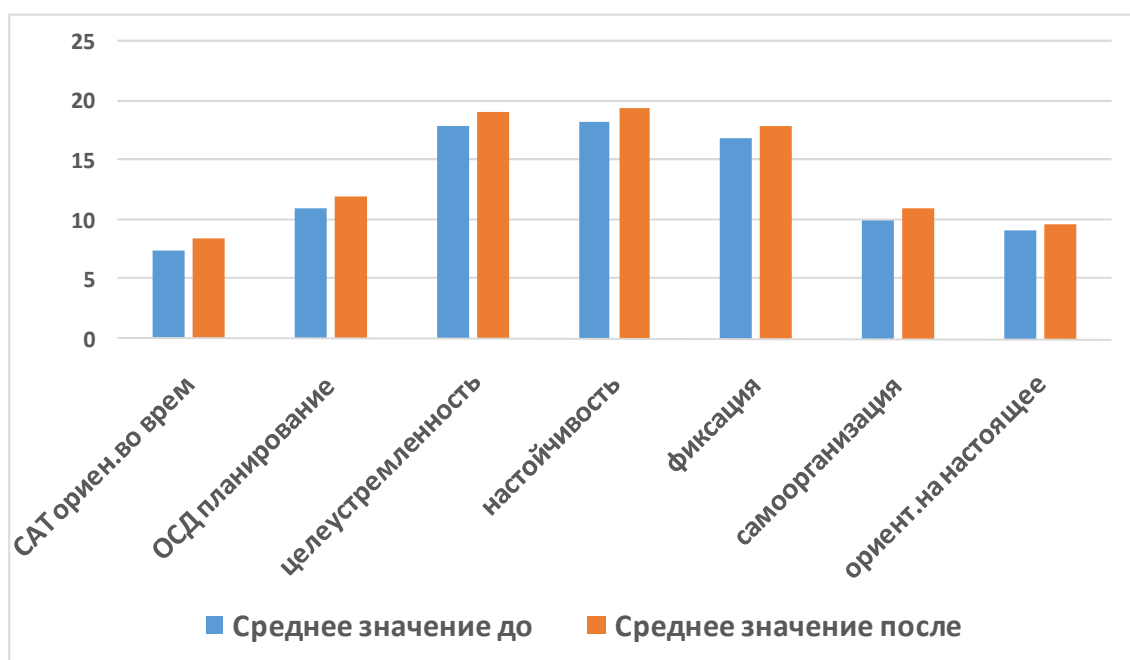


Рис.2. Результаты по шкалам методик САТ и ОСД до и после проведения программы

Из представленных выше результатов диагностического исследования обучающихся, проведённых перед практическими занятиями и после, видно, что повысился уровень сформированности умений: ориентироваться во времени, планирование своей деятельности, определять цель деятельности, организовывать себя на выполнение плана действий на пути к достижению цели.

Рассмотрим, какие причины выделили дети старшего подросткового возраста, связанные с трудностями в организации деятельности, по итогу мероприятия. Результаты получены также с помощью методики О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени». Представим распределение уровня выраженности результатов по шкалам в таблице.

Таблица 12

Распределение подростков (в %) по уровню выраженности дезорганизаторов до и после проведения развивающей программы

Группа дезорганизаторов	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
1	2	3	4	5	6	7
Ценностно-смысловые дезорганизаторы	45	35	35	45	20	20

1	2	3	4	5	6	7
Организационные дезорганизаторы	50	42,5	32,5	37,5	17,5	20
Мотивационные дезорганизаторы	40	35	35	37,5	25	27,5
Эмоциональная апатия	22,5	20	50	47,5	27,5	32,5
Эмоциональная напряжённость	60	40	35	42,5	5	17,5
Общий показатель дезорганизации	55	27,5	32,5	52,5	12,5	20

Как видим из представленной таблицы, после проведения программы в большей степени у данной группы обучающихся выражены ценностно-смысловые и организационные дезорганизаторы, а также эмоциональная напряжённость. Ценностно-смысловые дезорганизаторы не изменились, однако несмотря на представленность организационных дезорганизаторов и эмоциональной напряженности значения по ним стали ниже. Изменения мотивационных дезорганизаторов также стали ниже. На данном этапе подростки выделили такие показатели трудностей организации своего времени как усталость, нежелание проявлять активность, пассивность.

По результатам видно, что высокие показатели по всем дезорганизаторам изменились. Мы видим тенденцию на понижение количества обучающихся, которые не видят перспектив, чётких целей и планов на будущее – количество исследуемых с ценностно-смысловым дезорганизатором уменьшилось на 10%. обучающихся с высоким уровнем организационных дезорганизаторов уменьшилось на 7,5% – подростки уже умеют более или менее устанавливать очерёдность действий, не откладывают свои дела. Количество обучающихся с мотивационными дезорганизаторами уменьшилось на 5%, что говорит о появлении желания добиваться результатов. Показатель по шкале эмоциональная напряжённость уменьшился на 20%, это указывает на то, что учащиеся уже могут найти время для осуществления их деятельности.

В целом, общий показатель дезорганизаторов по итогу контрольной диагностики имеет уже средний уровень.

Проведем сравнительный анализ по методике О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени» до и после проведения программы, с помощью критерия Стьюдента t .

Таблица 12

Сравнительный анализ результатов по методикам до и после проведения программы

Шкала	Среднее значение		t	p
	до	после		
Ценностно-смысловые дезорганизаторы	14,25	13,325	5,72	$\ll 0,001$
Организационные дезорганизаторы	15,325	14,35	5,74	$\ll 0,001$
Мотивационные дезорганизаторы	14,125	13,175	5,66	$\ll 0,001$
Эмоциональная апатия	13,175	12,25	5,72	$\ll 0,001$
Эмоциональная напряжённость	15	14,125	5,58	$\ll 0,001$
Общий показатель дезорганизации	15,1	13,5	5,03	$\ll 0,001$

Представим для большей наглядности различия по шкалам на рисунке 3.

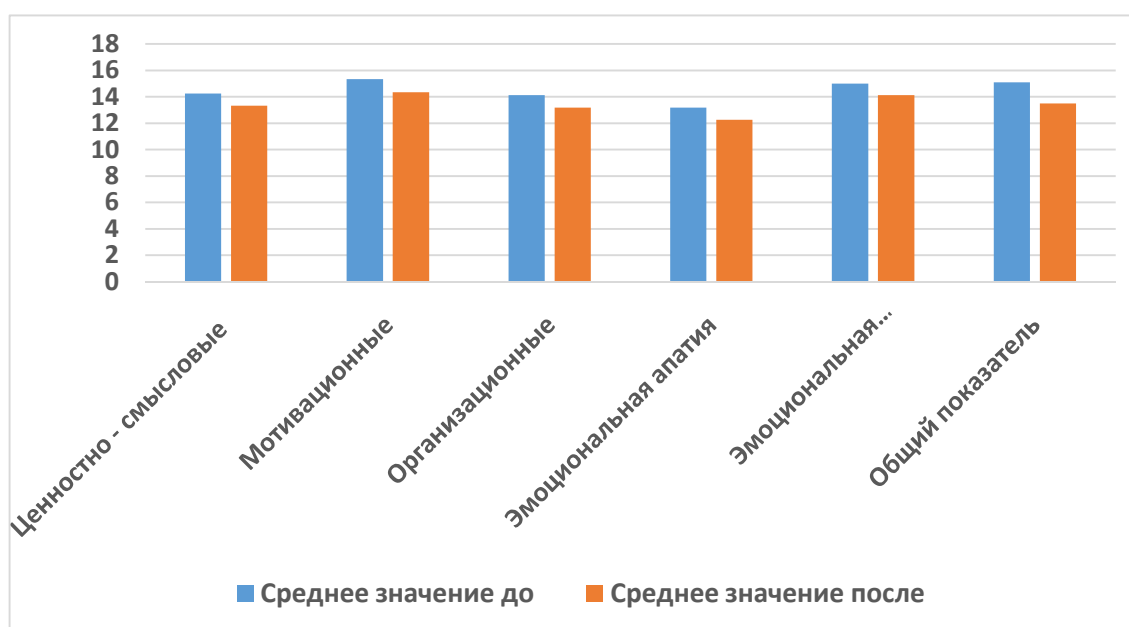


Рис.3. Распределение подростков по уровню выраженности дезорганизаторов до и после проведения развивающей программы

Результаты диагностических обследований по методике О.В. Кузьминой тоже изменились после проведения практических занятий: снизился уровень проявления организационных дезорганизаторов, мотивационных дезорганизаторов, эмоциональной напряжённости и апатии; значительно снизился уровень проявления ценностно-смысловых дезорганизаторов, организационных дезорганизаторов. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности практических занятий, проведённых с обучающимися.

Таким образом, по результатам оценки изменений мы видим, что подростки начали видеть свои цели, видеть конкретные шаги по её достижению, планировать и рационально распределять свое время.

Но при этом значения по ценностно-смысловым дезорганизаторам изменились, однако при этом не у всех участников, что говорит о том, что отношение ко времени определяет особенности организации, которое данная программа не изменяет.

На основе полученных практических результатов и обобщения результатов теоретического анализа нами разработаны рекомендации педагогам.

Рекомендации

Решение данной образовательной задачи следует рассматривать в русле реализации общей цели педагогического образования. Ориентация на формирование временной компетентности посредством отдельных спецкурсов и тренингов, если не будет актуализироваться в процессе обучения, не приведет к должному эффекту.

Сформировать навыки временной компетентности возможно, если это осуществлять в комплексе с другими специалистами, участвующим в образовательном процессе, а также на разных уровнях: содержания и ценностных ориентаций, практических приемов организации, саморегуляции.

На уровне организации образовательного процесса в рамках развития саморегуляции времени необходимо соблюдение своевременности начала и

завершения всех мероприятий, поддержания временного регламента. Педагог должен четко устанавливать временные параметры и поддерживать их в процессе учебной деятельности. На уровне содержания образования необходимо опираться на компоненты и уровни осознанной саморегуляции времени, планирования задачи, а также действий, необходимых для обеспечения достижения поставленных задач [40].

Точность восприятия времени подростками зависит от множества факторов. Немаловажное значение имеют характер предъявляемого стимула и особенности его предъявления [51]. Генрих Вьерордт сформулировал закон, впоследствии неоднократно подтверждаемый другими психологами, согласно которому короткие интервалы переоцениваются, а длинные недооцениваются. Наиболее же точно воспринимается нейтральный интервал (имеющий среднее значение).

Для дальнейшего развития и подкрепления уровня временной компетентности детей старшего подросткового возраста в образовательном учреждении необходимо:

1. Педагогу-психологу проводить групповые мероприятия, просветительскую работу с подростками и педагогами, на тему понимания значимости, ценности времени в жизни, осознание необходимости упорядочивания времени, рассказывая о роли целеполагания, планирования, как правильно планировать свою деятельность, ставить перед собой цели и добиваться их.

2. Педагогам строить занятия таким образом, что бы обучающиеся на примерах приобретали знания, умения, навыки организации времени.

3. Включать в урок такие задания, которые требуют последовательности в выполнении, тем самым давать возможность обучающимся через побуждение себя, осознание необходимости регулирования времени, самим определить и поставить перед собой цель, написать план действий для выполнения задания.

4. Помочь обучающимся определить свои жизненные планы. Для этого можно организовать в образовательном учреждении, день открытых дверей пригласив работников разных сфер деятельности , организовать площадки, дать детям старшего подросткового возраста возможность попробовать себя в различных областях. Именно тогда ученик сможет оценить, что ему на самом деле нравится и по-настоящему интересно. Это поможет ему принимать решения в будущем.

5. В образовательном учреждении нужно распространять и объяснять положительную информацию о ценности времени, так как ценности являются регуляторами деятельности человека. Такой подход позволит сформировать временную компетентность через осознание ценности времени и выработки поведения. Временная компетентность позволяет максимально реализоваться в мире.

Выводы по главе II

Для изучения временной компетентности детей подросткового возраста были подобраны методики, направленные на определение уровня временной компетентности детей старшего подросткового возраста, организации деятельности (методика Е.Ю. Мандриковой), шкала Ориентация во времени САТ, а также «Личные дезорганизаторы времени» методика О.В. Кузьминой.

В результате эмпирического исследования было установлено, что у большинства детей старшего подросткового возраста (более 60%) недостаточно развиты основные компоненты, которые составляют временную компетентность в целом: это планирование, целеустремлённость, структурирование деятельности, самоорганизация. 65% обучающихся имеют низкий уровень сформированности временной компетентности.

С помощью методики О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени» мы выяснили, какие причины приводят детей старшего подросткового возраста к трудностям в организации деятельности. Это ценностно-смысловые аспекты деятельности, что может говорить о том, что подростки не видят интереса, значимости в выполняемых ими действиях. Общий показатель дезорганизации представлен на высоком уровне, по ценностно-смысловым дезорганизаторам у 45% высокий уровень, по организационным и мотивационным дезорганизаторам высокий уровень представлен у 40% обучающихся, по шкале эмоциональная напряжённость – 60%, что может быть условиями возникновения препятствий на пути успешного осуществления своей деятельности, и нехваткой времени. Сравнение у групп обучающихся, имеющих разные баллы по предметам, показал, что обучающиеся с высокими баллами по предметам характеризуются низким уровнем дезорганизаторов и высокими показателями по планированию, целенаправленности, самоорганизации.

Компоненты временной компетентности развиты неравномерно, можно выделить определенную тенденцию: мотивационный компонент временной

компетентности представлен на высоком уровне, а операционально-технический на низком. Таким образом, стремление к планированию деятельности, будущего не обеспечивается определенными приемами организации. В связи с чем была разработана программа на развитие в большей степени операционально-технического компонента.

Целью разработанной программы являлось создание условий для развития навыков целеполагания, планирования и самоорганизации как важных компонентов временной компетентности. Программа была направлена на определения своих жизненных планов, обучение правильной постановке целей; на формирование мотивации достижения поставленных целей; развитие навыков эффективной организации своего времени, т.е. в первую очередь на развитие операционально-технического и мотивационного компонента.

Повторная диагностика компонентов временной компетентности позволила оценить изменения после проведения программы.

По шкалам самоорганизации деятельности видно, что количество обучающихся с низким уровнем развития по всем шести шкалам стало меньше, по шкале Ориентация на настоящее обучающихся с высоким показателем стало меньше на 5%, обучающихся с низким уровнем выявлено на 2,5% меньше и средний уровень повысился на 5%. Обучающихся с низкими показателями ориентации во времени стало меньше на 35% и с показателями высокого уровня учащихся увеличилось на 2,5%. Показатели по всем дезорганизаторам так же изменились, количество исследуемых с ценностно-смысловым дезорганизатором уменьшилось на 10%. обучающихся с высоким уровнем организационных дезорганизаторов уменьшилось на 7,5%, количество обучающихся с мотивационными дезорганизаторами уменьшилось на 5%, показатель по шкале эмоциональная напряжённость уменьшился на 20%.

Анализ результатов показал, что степень сформированности временной компетентности, операционально-технический и мотивационный компоненты после проведения программы изменились, стали значимо выше.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности практических занятий, проведённых с обучающимися.

Заключение

Настоящая работа была посвящена проблеме развития временной компетентности личности в подростковом возрасте.

Проведенный теоретический анализ концепций, показал что в понимании временной компетентности можно выделить несколько подходов: личностный подход, рассматривающий временную компетентность в контексте понимания времени жизни как ценности в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций; деятельностный подход, рассматривающий временную компетентность как набор различных обособленных характеристик личности, обеспечивающих успешность протекания деятельности. На основе теоретического анализа литературы, мы выяснили, что временная компетентность – это способность распределять время в соответствии с поставленными задачами и ценностным отношением ко времени, переживание успешности организации деятельности во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем.

Временную компетентность можно представить как структуру, представленную пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологичным. В процессе анализа особенностей подросткового возраста было выделено, что проблемы данного возраста связаны с трудностями построения временной перспективы будущего, саморегуляции жизнедеятельности и личностной организации времени жизни, способностями самостоятельного овладения знаниями, путем самоорганизации себя во времени, умением рационально распределять время, управлять им. В результате исследования было получено, что по шкалам плановность, целеустремленность, самоорганизация, фиксация на структурировании деятельности большинство обучающихся (62,5%) показали низкий уровень, следовательно подростки предпочитают жить спонтанно, не привязывать свою деятельность к жёсткой структуре и целям. Будущее для них диффузно, им не

свойственно чётко планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел.

У 65% обучающихся по шкале Ориентация во времени низкие баллы, что говорит о низком уровне развития временной компетентности. Анализ дезорганизаторов времени показал, что в большей степени выражены организационные (50%), ценностно-смысловые (45%), мотивационные дезорганизаторы (40%), эмоциональная напряжённость (60%). Наличие данных дезорганизаторов может говорить о сложности определения значимости выполняемых действия, его смысловой привлекательности, а также о неумении распределять время, планировать действия.

Проведенное нами исследование уровня временной компетентности в подростковом возрасте позволило установить, что данные трудности связаны с низким уровнем операционально-технического компонента.

Для развития временной компетентности нами была разработана программа, целью которой являлось создание условий для развития у детей старшего подросткового возраста навыков целеполагания, планирования и самоорганизации как важных компонентов временной компетентности.

В программе выделены три этапа: постановка цели; определение плана достижения цели, в который входит определение ресурсов, средств для достижения цели и их распределения; рефлексивный этап, оценка достижения цели. Для каждого этапа занятия были разработаны занятия в форме социально-психологических методов обучения, подобраны упражнения и задания. Программа осуществлялась с теми же подростками в течение 3-х недель.

После проведения программы и проведения повторного диагностирования, уровень временной компетентности детей старшего подросткового возраста стал значимо выше, результаты по шкале Ориентация на настоящее показали, обучающихся с высоким показателем до проведения программы было 52,5%, а после стало 47,5%, что на 5% меньше, обучающихся с низким уровнем было 15%, после стало 12,5%, что на 2,5% меньше, а

средний уровень повысился на 5%, это значит, что подростки уже способны и начинают видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с ними в настоящий момент времени.

Итоговая диагностика по шкале «Ориентация во времени» показала, большинство обучающихся (60%) набрали средний балл по шкале, что соответствует среднему уровню сформированности временной компетентности и это на 32,5% больше, чем в результатах до проведения развивающей программы. Обучающихся с низкими показателями ориентации во времени стало меньше на 35 %, до проведения программы их количество составляло 65%, после стало 30%, и с показателями высокого уровня учащихся увеличилось на 2,5%. Дети старшего подросткового возраста стали более ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной, стремятся к чему-либо целенаправленно и прилагают усилия для достижения поставленных целей. Так же наблюдается тенденция на понижение количества обучающихся с высоким уровнем дезорганизаторов, количество исследуемых с ценностно-смысловым дезорганизаторам уменьшилось на 10%, обучающихся с высоким уровнем организационных дезорганизаторов уменьшилось на 7,5%, с мотивационными дезорганизаторами уменьшилось на 5%, эмоциональная напряжённость стала ниже на 20%, это указывает на то, что дети старшего подросткового возраста уже могут найти время для осуществления своей деятельности, стали четче видеть перспективу, цели и планы на будущее, более последовательно устанавливают очерёдность действий, не откладывают свои дела, появилось желание добиваться результатов.

Так же для дальнейшей работы по развитию временной компетентности детей старшего подросткового возраста на основании полученных результатов нами были разработаны рекомендации для психолога и педагогов.

Таким образом, в процессе проведения исследования удалось выполнить поставленные задачи. Гипотеза нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Наука, 1991. 299 с.
2. Алексеева Л.Н., Громько Ю.В. Мыследеятельностная диагностика способностей в образовании // Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности 21-го века в образовании. М., 2001. С.7–11.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
4. Альтшуллер А.А. Практическая психология для менеджера. М.: Феникс, 2004. 384 с.
5. Андреев В.И. Жизнь как авантюра творческого саморазвития: автобиографическая повесть. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. 188 с.
6. Архангельский Г.А. Методика ТМ. СПб.: Питер, 2004. 23 с.
7. Архангельский Г.А. Организация времени: Учебное пособие. СПб: Питер, 2009. 448 с.
8. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. М.: АПКИПРО, 2004. 104 с.
9. Ахмедьянова Г.Ф., Дядичко И.А., Пищухин А.М. Управление педагогическими ресурсами в процессе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6. С. 47–49.
10. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб.: Речь, 2006. 251 с.
11. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 10.01.2016).

12. Блинов А.О., Василевская О.В. Искусство управления персоналом: Учебное пособие для экономических колледжей и вузов. М.: ГЕЛАН, 2001. 411 с.
13. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.
14. Божович Л.И. Подростковый возраст. // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2001. С.214–219.
15. Болотова А. К. Психология организации времени: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. 255 с.
16. Болотова А.К., Макарова И.В. Развитие временной компетентности в социально-психологическом тренинге. М.: Аспект Пресс, 2001. 383 с.
17. Болотова А.К., Штроо В.А. Временная динамика Я-концепции в подростковом возрасте. // Мир психологии. 2002. №2. С.106–110.
18. Ванин А.В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников: автореф. дис. ...канд. психол.наук. М., 2012. 24 с.
19. Власенко А. И. Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности // Молодой ученый. 2014. №8. С. 921–924.
20. Головей Л.А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы. На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: МГППУ, 2011. 297 с.
21. Горностай П.П. Творчество как форма освоения и переживания времени личностью // Психология личности и время жизни человека: сборник науч. докл. Черновцы, 1991. С. 24–33.
22. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Пространственно-временные факторы организации деятельности // Вопросы философии. 1975. № 5. С. 133–137.
23. Дружинин В.Н. Психология. СПб.: Питер, 2000. 672 с.

24. Дьячук А.А. Переживание времени как условие организации самостоятельной работы студентов // Психология обучения. 2014. №4. С. 30–40.
25. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2011. №3. С. 123–125.
26. Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 2009. 43 с.
27. Жаппар А.Т. Исследование временной компетентности в психологии труда // Актуальные проблемы экономики и управления в строительстве: Материалы международной практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и докторантов. СПб., 2012. С.23–26.
28. Жаппар А.Т., Соловьева Е.А. Исследование временной компетентности банковских менеджеров // Интегративный подход к психологии и человека и социальному взаимодействию людей // Материалы IV Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. М.: Перо, 2014. С. 77–83.
29. Жилинская А.В. Анализ трудностей целеполагания у старших подростков // Психологическая наука и образование: электронный научный журнал. 2010. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27866.shtml (дата обращения: 02.05.2016).
30. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время. М.: Экономика, 1991. 232 с.
31. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
32. Калинин С.И. Тайм-менеджмент. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
33. Кобзарь А.И. Прикладная математическая статистика. М.: Физматлит, 2006. 816 с.
34. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности // Психология личности и время жизни человека: Черновцы, 1991. С. 46–60.

35. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 212 с
36. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Наука, 1979. 386 с.
37. Кузнецова О.В. Временная компетентность как фактор самоопределения в подростковом возрасте // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей» / Под редакцией В. Н. Панферова, Е.Ю. Коржовой и др. М.: Издательство НИИРПП, 2011. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/1706-vremennaya-perspektiva-kak-faktor-samoopredeleniya-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 18.10.2015).
38. Кузьмина О.В. Время в структуре компетентностей личности // Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 39–44.
39. Кузьмина О.В. Типологические особенности временной компетентности личности // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. 2012. Вып. 1. С 30–36.
40. Кузьмина О.В. Формирование временной компетентности старшеклассников // Информационный ресурс Psychodic.ru URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=4690> (дата обращения: 25.11.2015).
41. Логвинова О.Н. Развития умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников: дис. ... канд. психол. наук. М.: Академия соц. управления, 2014. 225 с.
42. Мандрикова Е.Ю. Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД) // Энциклопедия диагностики: информационно-справочная база http://psylab.info/Опросник_самоорганизации_деятельности (дата обращения 20.12.2015).
43. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
44. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

45. Махароблидзе А.В. Теоретические подходы к исследованию временной компетентности личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С.94–98.
46. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 456 с.
47. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
48. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
49. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
50. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 512 с.
51. Руевская О.В. Индивидуально-типологические особенности подростка как основа его способности к самоорганизации // Сайт проекта «Школьный психолог» для оказания профессиональной помощи молодым специалистам психологам, дабы быстрее освоиться с навыками работы в школе. URL: <http://psycholog-school.ru/psikhologi/individualno-tipologicheskkiye-osobennosti-podrostka.php> (дата обращения: 29.11.2015).
52. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 128 с.
53. Сагимбаева А.Е. Тренинг личностного роста «Сотвори свою мечту сам» // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2010. №1. С. 76–81.
54. Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982. С. 111–121.
55. Толстых Н.Н. Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени // Ваш психолог: библиотека научной и методической литературы. URL:

<http://www.vashpsixolog.ru/correctional-work-school-psychologist/46-program/533-program-of-development-time-perspective-and-the-capacity-for-goal-setting-for-students-15-17-years> (дата обращения: 02.05.2016).

56. Толстых Н.Н. Обращенность в будущее – аффективный центр жизни в ранней юности // Гумер: электронная библиотека. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/77.php (дата обращения: 07.05.2016).
57. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. 1983. №1. С. 33–42.
58. Чошанов М. А. Был. Состоял. Привлекался. Учебный портфолио как альтернативная система оценки // Учитель года. 2002. № 4. С. 56–58.
59. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 338 с.
60. Яксина И.Я. Содержание и социально-психологические особенности межличностного взаимодействия: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 2009. 38 с.

В Приложении представлен
Тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД)
Н. Физера и М. Бонда в адаптации Е.Ю. Мандриковой

В приложении представлен
Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени»

В Приложении представлены занятия в рамках развивающей программы