

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Санкт-Петербургская акмеологическая академия

А. В. ЗОБКОВ

АКМЕОЛОГИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

Под научной редакцией профессора Н. П. Фетискина



Владимир – Санкт-Петербург 2013

УДК 159.9+37.01
ББК 88.3+74.00
3-78

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии
Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова
М. М. Кашипов

Доктор психологических наук, профессор
зав. кафедрой социальной психологии Ярославского государственного
педагогического университета им. К. Д. Ушинского
В. А. Мазилев

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ,
Президиума Санкт-Петербургской акмеологической академии

Зобков, А. В.

3-78 Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография /
А. В. Зобков ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ;
С.-Петерб. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина.
– Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с. – ISBN 978-5-9984-0390-3.

Рассмотрены теоретические и практические аспекты проблемы саморегуляции учебной деятельности в школьный (7 – 11-й класс) и студенческий периоды обучения. Процесс саморегуляции учебной деятельности исследован в рамках системно-субъектного подхода. Приведены результаты изучения закономерностей функционирования саморегуляции учебной деятельности в обозначенные периоды обучения. По итогам обследования значительного числа школьников и студентов была создана акмеологическая модель саморегуляции учебной деятельности. Полученные в ходе анализа результаты углубляют существующие представления о категории саморегуляции с позиций системно-субъектного подхода.

Предназначена для психологов, учителей, преподавателей, аспирантов, студентов и других специалистов, интересующихся психолого-педагогическими проблемами.

Ил. 22. Табл. 15. Библиограф.: 288 назв.

УДК 159.9+37.01
ББК 88.3+74.00

ISBN 978-5-9984-0390-3

© Зобков А. В., 2013
© ВлГУ, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Теоретико-методологический анализ проблемы саморегуляции учебной деятельности.....	11
1.1. Проблема саморегуляции деятельности в отечественной и зарубежной психологии.....	11
1.2. Субъектно-деятельностный подход как методологическое основание изучения проблемы саморегуляции учебной деятельности.....	24
1.3. Саморегуляция учебной деятельности как акмеологическая проблема	35
1.4. Психологические особенности учащихся подростково-юношеского возраста.....	45
Глава 2. Концептуальные основания исследования саморегуляции учебной деятельности.....	59
2.1. Системно-структурный подход к анализу саморегуляции учебной деятельности	59
2.2. Теоретико-концептуальные положения саморегуляции учебной деятельности	65
Глава 3. Структура и динамика саморегуляции подростком учебной деятельности.....	88
3.1. Структура и динамика объективно-деятельностных показателей саморегуляции подростком учебной деятельности.....	88
3.2. Закономерности личностной саморегуляции подростком учебной деятельности.....	116
3.3. Интегративная модель механизма саморегуляции подростком учебной деятельности.....	122
Глава 4. Структура и динамика саморегуляции учебной деятельности на переходном от подросткового к юношескому возрасту (9–10 класс)	127
4.1. Структура и динамика объективно-деятельностных показателей саморегуляции учебной деятельности в переходный период обучения от подросткового к юношескому возрасту (9–10-й класс).....	127
4.2. Закономерности личностной саморегуляции учебной деятельности в переходный период обучения от подросткового к юношескому возрасту (9–10-й класс).....	144
4.3. Интегративная модель саморегуляции учащимися переходного подростково-юношеского возраста учебной деятельности	151
Глава 5. Психологические механизмы саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа обучения.....	155
5.1. Структура и динамика объективно-деятельностных показателей саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа обучения.....	155
5.2. Качества личности учащихся, обеспечивающие разработку стратегии самовоспитательной работы	179
5.3. Роль ценностей в саморегуляции субъектом учебной деятельности	183
5.4. Динамика структурных компонентов механизма саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа учебной деятельности.....	187

Глава 6. Структура и динамика саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе	203
6.1. Психологические механизмы саморегуляции студенческой молодёжью учебно-профессиональной деятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.....	204
6.2. Роль мотивации в саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на разных этапах обучения в вузе	214
6.3. Роль самооценочного компонента в саморегуляции студенческой молодёжью учебной деятельности на разных этапах обучения в вузе.....	217
6.4. Динамика качеств личности студента, участвующих в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности	220
6.5. Саморегуляция субъектами образования учебно-профессиональной деятельности с учётом индивидуально-типологических свойств личности студента.....	222
6.6. Психологическая модель саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности.....	230
6.7. Функционально-динамическая психологическая модель саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности	235
Глава 7. Типологические характеристики саморегуляции учебной деятельности	239
7.1. Акме-тип саморегуляции учебной деятельности школьника	240
7.2. Психологические характеристики тревожно-неуверенного типа саморегуляции учебной деятельности школьника	248
7.3. Психологические характеристики самоутверждающегося типа саморегуляции учебной деятельности школьника	252
7.4. Психологические характеристики неустойчивого типа саморегуляции учебной деятельности школьника	258
7.5. Типологические характеристики саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности	261
7.6. Акме-саморегуляционные особенности студента, обеспечивающие акмеологию достижений в учебной деятельности	265
Глава 8. Психолого-педагогический эксперимент по формированию субъектных компонентов саморегуляции учебной деятельности.....	268
8.1. Обоснование формирующего эксперимента.....	268
8.2. Коррекция психического и личностного развития студенческой молодёжи, проявляющей сниженный уровень саморегуляции учебной деятельности	271
8.2.1. Программа и результаты формирующего эксперимента.....	272
Заключение	290
Библиографический список.....	294
Приложения	312

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность представленного в монографии исследования обуславливается тем, что в большинстве отечественных работ ведущая роль в развитии регуляции и саморегуляции поведения и деятельности человека отводится взрослому (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.). Такая социальная детерминация, по высказыванию Е.А. Сергиенко (*Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010*), придаёт ребёнку (учащемуся) роль объекта воздействия, а не субъекта взаимодействия. Саморегуляция учебной деятельности формируется на основе сложного процесса субъект-субъектных взаимодействий, и, как будет показано в эмпирической части данной работы, в подростковом возрасте создаются позитивные внутренние условия для перехода на саморегуляционный тип обучения. Однако заметим, что учебная деятельность, организуемая и направляемая учителями и педагогами, в своей основе не способствует развитию и проявлению саморегуляционного типа обучения.

Необходимость повышения готовности психологической науки в деле научного обеспечения процессов формирования личности с активной жизненной позицией, самостоятельной и инициативной молодёжи, способной к адекватной саморегуляции своего поведения и деятельности, отчетливо осознается ведущими отечественными психологами (К.А. Абульханова; Ш.А. Амонашвили; А.Л. Журавлёв; О.В. Дашкевич, Ю.М. Забродин, В.А. Зобков, Е.И. Исенина, М.М. Кашапов, О.А. Конопкин, В.А. Мазилев, В.А. Моросанова, Н.В. Нижегородцева, А.К. Осницкий, В.П. Позняков, А.О. Прохоров, Е.А. Сергиенко, И.Р. Сушков, Н.П. Фетискин, Е.В. Шорохова, В.Д. Шадриков и др.) и становится реальной практической задачей.

Определенные успехи в решении научных и научно-прикладных вопросов саморегуляции человеком деятельности в различных областях психологии (выделение определенных условий воспитания, особенностей направленности личности, оказывающих влияние на саморегуляцию учащимися учебной деятельности (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.), субъективных факторов повышения производительности труда (Ю.М. Забродин, О.А. Конопкин, В.А. Моросанова, А.К. Осницкий, Б.Ф. Ломов, Н.П. Фетискин, В.Д. Шадриков и др.) не должны заслонять нерешенных вопросов в психологии саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Следует подчеркнуть, что особую значимость данная проблема приобретает для решения индивидуально-типологического подхода в теории и практике обучения, так как преподаватель в учебно-воспитательной работе сталкивается с различными проявлениями личности учащегося и применением тех или иных, часто необоснованных, приемов педагогического воздействия.

Теоретическая актуальность исследования саморегуляции учебной деятельности приобретает в контексте психологии развития и акмеологического знания особое значение, поскольку способствует максимальной самореализации учащихся себя в учебной деятельности и формированию механизмов саморегуляции поведения и деятельности на объективно-психологическом, собственно-психологическом (личностном) и интегративном (субъектном) уровнях развития человека. На обозначенных уровнях развития человека зарождаются и в дальнейшем получают своё развитие поэтапно эмоциональная, волевая и интеллектуальная саморегуляция человеком поведения и деятельности.

Одной из важных задач психологии развития и акмеологии является изучение структурных компонентов саморегуляции субъектом учебной деятельности, которые должны быть сформированы на этапах подросткового и юношеского возрастного развития, чтобы субъект учебной деятельности во всех отношениях смог успешно проявить себя на ступени зрелости (А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). Акмеология как область знания о высших достижениях человека (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Паутова, С.Д. Пожарский, Н.П. Фетискин и др.) позволяет рассматривать учебную деятельность как условие достижения учащимся вершин своего личностного, а в последующем – и профессионального развития. Поэтому познание структуры и генезиса саморегуляции учащимися учебной деятельности в школе и вузе будет являться условием саморазвития личности и достижения «акме» как в процессе учебной деятельности, так и в целом жизнедеятельности.

Практическая актуальность работы определяется потребностью в разработке структурно-динамических образований саморегуляции учебной деятельности на разных возрастных этапах психического и личностного развития, что будет способствовать развитию субъект-субъектного обучения и повышению качества образования, а также необходимостью создания методик саморегуляции деятельности и личностного развития

учащейся молодёжи. Определённую практическую актуальность имеют средства формирования личностных компонентов саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Проблема исследования структуры и динамики саморегуляции учебной деятельности связана с наличием противоречий в развитии теоретической и прикладной психологии, которые заключаются в существующем несоответствии:

1) между востребованностью знаний в области психологии развития саморегуляции субъектом учебной деятельности в школьно-студенческие периоды возрастного развития для теоретической и практической психологии и степенью научной разработанности данной области психологической науки;

2) между недостаточностью достигнутого уровня знаний по проблеме влияния объективно-деятельностных, собственно психологических (личностных) и интегративных (субъектных) компонентов саморегуляции учебной деятельности и потребностью общества (средних и высших учебных заведений) в развитии акмеологических компонентов саморегуляции деятельности;

3) между структурно-содержательными компонентами учебной деятельности, в которой имеют место как предметные, так и метапредметные компоненты деятельности, и отсутствием в этой структуре компонента саморегуляции деятельности как ведущего компонента, обеспечивающего стратегию к развитию личности.

Разрешение обозначенных противоречий требует выхода за пределы уже полученных знаний, что обуславливает необходимость получения новых теоретико-эмпирических фактов. С этим и связана постановка проблемы исследования, которая заключается в обосновании акмеологической концепции саморегуляции субъектом учебной деятельности. Концепция позволит раскрыть и обосновать психологические закономерности, принципы саморегуляции учебной деятельности на этапах школьной и вузовской подготовки, проявляемые на объективно-психологическом (поведенческом), собственно-психологическом (личностном) и интегративном (субъектном) уровнях анализа деятельности, Это даст возможность решить важную научную проблему по определению структуры и динамики саморегуляции учебной деятельности в процессе обучения в школе и вузе, что может быть рассмотрено как новое направление в психологии развития и акмеологии.

Разработка теоретических положений концепции предполагает системный анализ феномена саморегуляции учебной деятельности, начиная с подросткового возраста и заканчивая периодом обучения студента в вузе, включающий в себя выделение и определение концептуальных понятий: саморегуляция, модель саморегуляции учебной деятельности, структура и генезис саморегуляции учебной деятельности на объективно-психологическом, на собственно-психологическом и на интегративном уровнях анализа деятельности, соответствующих поведенческо-индивидуальному, личностному и субъектному уровням саморегуляции учебной деятельности.

Современное состояние разработки проблемы подсказывает необходимость проведения комплексного структурно-генетического исследования, ориентированного на выявление динамики акмеологических компонентов саморегуляции (от подросткового возраста до окончания студенческого периода обучения) учебной деятельности, на определение роли целостной совокупности акмеологических факторов в саморегуляции учебной деятельности.

Высокая социальная, теоретико-методологическая и практическая актуальность проблемы акмеологии саморегуляции учебной деятельности, ее недостаточная концептуальная разработанность, потребность в осмыслении и интеграции накопленных знаний, разработке и апробации научно-обоснованной программы коррекции саморегуляционных компонентов учебной деятельности, а также потребность в создании интегративной концепции саморегуляции субъектом учебной деятельности, подтверждают актуальность работы.

Теоретико-методологическая основа исследования базируется на общепhilosophическом принципе объективности, требующем глубокого анализа множества факторов, влияющих на развитие изучаемого явления; диалектике как общем методе познания, предлагающей целостное всестороннее рассмотрение явлений в их развитии и взаимосвязи; системном подходе, как общеметодологическом принципе науки; на принципе историзма, предлагающем генетический объективный подход к изучению явлений, а также на основе следующих подходов и концепций:

- теоретических положениях системно-субъектного подхода, раскрывающего связь психических процессов, свойств личности и деятельности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Б.А. Вяткин, В.В. Давыдов, А.Л. Журавлёв, М.М. Кашапов,

А.Н. Леонтьев, В.А. Мазилев, Н.А. Менчинская, Н.В. Нижегородцева, А.О. Прохоров, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, И.Р. Сушков, В.Д. Шадриков), в рамках которого человек рассматривается как активный творец своей жизнедеятельности;

- общенаучных подходах, обеспечивающих целостность исследования сложных явлений: системный подход и концепции системной детерминации психических явлений (В.А. Барабанщиков, Ю.М. Забродин, А.Л. Журавлёв, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.И. Назаров, В.Ф. Сержантов и др.), теория системогенеза (П.К. Анохин, Е.В. Карпова, Н.В. Нижегородцева, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков и др.), методология комплексного подхода (Б.Г. Ананьев);
- методологических положениях квалиметрии человека и образования (А.И. Субетто, Н.П. Фетискин);
- теоретических положениях учебной деятельности, разработанных в трудах Л.И. Айдаровой, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Н.Н. Нечаева, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поварёнок, В.В. Рубцова, А.С. Турчина, Н.П. Фетискина, В.Д. Шадрикова, Р.М. Шамионова, Д.Б. Эльконина и др.;
- акмеологических подходах к исследованию проблем достижения профессиональных вершин, теоретических положениях об «акме» как вершинном уровне развития личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, С.Н. Толстов, Н.П. Фетискин и др.);
- теоретических концепций психической регуляции деятельности, воли, эмоций, состояний, мотивации, разработанных в исследованиях К.А. Абульхановой, А.В. Быкова, В.К. Вилюнаса, О.В. Дашкевича, Л.Г. Дикой, В.А. Зобкова, В.А. Иванникова, О.А. Конопкина, В.А. Моросановой, В.Н. Мясищева, А.К. Осницкого, В.П. Познякова, А.О. Прохорова, Г.С. Прыгина, Е.А. Сергиенко, В.Э. Чудновского, В.Д. Шадрикова, Т.И. Шульги и др.;
- основных принципах и положениях экспериментальной психологии, психодиагностики, а также организации эмпирических психологических исследований (А. Анастаси, В.Н. Дружинин, П. Фресс, А.Г. Шмелёв);
- методологических принципах, отражающих концептуальные положения исследования: самопознания, возрастного развития саморегуляции учебной деятельности, гуманизации образовательного процесса,

акмеологического подхода в обучении и воспитании, саморегуляции учебной деятельности, системно-субъектного подхода в исследовании, типологизации саморегуляции учебной деятельности, моделирования в исследовании саморегуляции учебной деятельности (А.В. Зобков).

Методы исследования подбирались таким образом, чтобы изучить целостный процесс психической саморегуляции учебной деятельности учащихся в его динамике от подросткового возраста до окончания обучения в ВУЗе. Исследовательская работа проводилась в условиях естественного, лабораторного и формирующего эксперимента.

В теоретико-эмпирическом исследовании использованы следующие методы исследования:

- Теоретические: теоретический анализ, сопоставление и обобщение современных теоретико-эмпирических исследований отечественной и зарубежной психологии, интерпретация и реинтерпретация психологических трудов по проблеме саморегуляции человеком деятельности;
- Организационные: «метод поперечных срезов», лонгитюдный метод;
- Эмпирические: наблюдение, в том числе включенное; анализ продуктов деятельности; метод экспертных оценок, опрос, анкетирование и интервью;
- Лабораторные: мотивационно-результативные методики № 1 и № 2 О.В. Дашкевича;
- Формирующие: метод формирующего эксперимента;
- Методы обработки данных: качественный анализ (наблюдение, контент-анализ материалов интервью и самомониторинга, сочинений), количественный (ранжирование, оценка значимости различий, графический анализ плеяд, корреляционный и факторный анализ с использованием программного пакета *SPSS v. 19 for Windows*).
- Интерпретационные: структурный, генетический.

Эмпирическая база исследования. В работе обобщаются данные теоретико-эмпирических исследований, выполненных непосредственно автором данного исследования в течение 2001–2012 гг. В исследовании приняли участие учащиеся средних общеобразовательных школ г. Владимира (n = 1056 чел.) и студенты Владимирского государственного университета (n = 1041 чел.). В формирующем эксперименте приняли участие школьники и студенты.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Проблема саморегуляции деятельности в отечественной и зарубежной психологии

В современной теоретической психологии, кроме структурных описаний личности, развиваются концепции, выделяющие динамические аспекты психической регуляции и разрабатывающие описания психики как процесса. В отечественной психологии начало теоретическим исследованиям в этом направлении было положено работами Б.Г. Ананьева (*Ананьев*, 1980, 2001), П.К. Анохина (*Анохин*, 1978), С.Л. Рубинштейна (*Рубинштейн*, 1959, 1976, 2000) и др. Предложенные концепции предлагают проводить анализ психики как процесса непрерывного взаимодействия субъекта с окружающей его средой (физической, социальной и т.п.). В ходе такого анализа, естественно, выделяются те свойства и закономерности психической регуляции, которые изменяются и развиваются во времени. Временная организация поведения формирует принципиально запаздывающие, несмотря на процессы антиципации, реакции субъекта на воздействие внешних по отношению к нему факторов.

Рассмотрение психики как процесса получило дальнейшее развитие в работах Б.Ф. Ломова и его последователей. Используя понятие «психологических механизмов деятельности», Б.Ф. Ломов развил представления Б.Г. Ананьева о личности, описывая психическую регуляцию как процесс взаимодействия личности с окружающей средой (*Ломов*, 1975, 1984, 2006). Такое развернутое содержание понятия «психологические механизмы деятельности» позволяет достаточно детально описывать основные закономерности психической регуляции деятельности.

В интерпретации С.Н. Махновца (*Махновец*, 2000), смысл концепции, разработанной Б.Ф. Ломовым и его коллегами, состоит в следующем. В любой деятельности субъект исходит из определенных мотивов и предполагает достижение конкретных целей, что приводит к удовлетворению потребностей. В процессе осуществления деятельности он планирует свои действия, ориентируясь на субъективные представления о ситуации, объединенные в концептуальную модель. Планируемые им

действия и активность в целом направлены на достижение желаемых результатов, субъективным отражением которых является образ-цель. При планировании действий субъект предвидит возможные их последствия и принимает решения о целесообразности или нецелесообразности осуществления действий в зависимости от результатов оценки возможных последствий. Действия и поступки субъекта вызывают те или другие изменения в окружающей среде, которые отражаются в виде оперативного образа. Соотношение оперативного образа и образа-цели определяет оценку результатов действия и необходимость корректировки их концептуальной модели или образа-цели.

К механизмам регуляции учебной и профессиональной деятельности относят рефлекслируемый когнитивный компонент (Конопкин, 1980; Моросанова, 2001, 2006), волевой контроль и волевую регуляцию (Быков, 2007; Иванников, 1998; Калинин, 1989; Селиванов, 1976; Смирнова, 1998; Шульга, 1994), регуляторный опыт (Осницкий, 2001, 2005, 2009), интегральную индивидуальность (Мерлин, 1986; Вяткин, Дорфман, Щукин, 2011), функциональные состояния (Дикая, 2002, 2003), неравновесные состояния (Прохоров, 1998), контроль поведения (Сергиенко, 2009, 2010), эмоции (Дашкевич, 1985; Чебыкин, 1992), механизмы принятия решения (Шадриков, 1982; Карпов, 1998), индивидуальный стиль деятельности (Климов, 1969), соответствие «реального» образа «идеальному» (Деркач, 2004), модель специалиста (Маркова, 1969), отношение к деятельности (Зобков В., 1992, 2011 Позняков, 2000), личностные особенности (Бодров, 2001), совладающее поведение (Крюкова, 2005, 2010).

Основоположителем постановки проблемы саморегуляции деятельности человеком можно считать О.А. Конопкина. Он показал, что возможность психического отражения предмета, средств и условий деятельности позволяет человеку регулировать процессы приёма и переработки информации, скорость ответных действий, темп работы и более широко – расходование собственных резервов. Регуляция осуществляется основными регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и регуляторно-личностными свойствами гибкости и самостоятельности (Конопкин, 1980). В данной модели саморегуляция ярко представлен когнитивный компонент и никак не включены в структурно-функциональную модель эмоциональный и волевой компоненты регуляции. Следует согласиться с

Е.А. Сергиенко, которая замечает, что «предложенная модель саморегуляции формируется и осуществляется в деятельности, тогда как индивидуальные особенности человека не учитываются. В последнее время предпринимаются попытки найти индивидуально-психологическое своеобразие саморегуляции ..., однако концептуально неясно, что определяет профили саморегуляции: деятельность или индивидуальная специфичность, тогда как это важнейший вопрос психологических механизмов управления поведением» (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010, с. 48).

Структурно-функциональный подход О.А. Конопкина развивается также в работах А.К. Осницкого (Осницкий, 2007, 2009), который считает, что осознанный уровень саморегуляции является ведущим уровнем психической активности человека, отражающим его субъектность. Процесс становления активного субъекта деятельности и является процессом формирования осознанно-произвольной активности. Субъектная активность, по мнению А.К. Осницкого, проявляется в умении поставить цель, спроектировать и реализовать процесс решения, управлять процессом решения и корректировать его и реализуется с привлечением информационного обеспечения регуляторного опыта (Осницкий, 2005).

Регуляторный опыт, включающий пять основных компонентов: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активизации (ориентация в условиях и собственных ресурсах), операциональный опыт и опыт сотрудничества, – по мнению А.К. Осницкого, является необходимым и достаточным для формирования субъектности человека, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность (Осницкий, 2001).

А.К. Осницкий считает важным различие саморегуляции деятельностной и личностной как взаимодополняющих друг друга. Деятельностная саморегуляция направлена на повышение эффективности действий, достижение цели, повышение эффективности регуляции в целом. Личностная саморегуляция направлена на определение места человека в культурно-исторической традиции (определение ценностей и мировоззренческой позиции) (Осницкий, 1986, 2009). В концепции регуляторного опыта А.К. Осницкого на первое место в регуляции поведения выходят личностные компоненты и соотносённость их с социумом, подчёркивается не просто осознанность, но отрефлексированность регуляторных процессов. Эта точка зрения автора заслуживает внимания. Однако считаем, что компоненты деятельностной

(целеосуществление) и личностной саморегуляции (к которой в первую очередь следует отнести мотивацию и самооценку) не взаимодополняют друг друга, а взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга, позволяя осуществлять регуляцию деятельности на эмоциональном, волевом и когнитивном уровнях регуляции как целостном процессе саморегуляции.

Ниже рассмотрим отдельные вопросы волевой регуляции деятельности. Проблема воли и волевой регуляции активно разрабатывалась в отечественной психологии (*Быков, 2003, 2007; Иванников, 1985, 1998; Селиванов, 1976; Шульга, 1994; и др.*) Воля как осознанная активность личности, позволяющая ей управлять своим поведением и деятельностью с помощью системы определённых действий и качеств личности. При таком подходе воля рассматривается в рамках проблемы саморегуляции.

Волевая регуляция в концепции воли В.А. Иванникова рассматривается как личностный уровень произвольной регуляции побуждения к действию, необходимость осуществления которого сознательно принята человеком, а средством изменения побуждения является намеренное изменение смысла действия. Формирование волевой регуляции происходит в процессе развития и обуславливается воспитанием. Психологическим механизмом произвольного изменения побуждения является смысл действия, который формируется и изменяется в совместной деятельности людей, становясь частью личностного арсенала самоорганизации. Волевая регуляция, по В.А. Иванникову, это сознательный личностный уровень регуляции, опосредованный знаниями человека о мире, собственных ценностях и возможностях (*Иванников, 1998*). В концепции воли В.А. Иванникова неясным остаётся вопрос о взаимодействии воли с другими компонентами саморегуляции: эмоциональными, когнитивными.

Волевая регуляция как процесс реализации активности личности, направленной на управление деятельностью и поведением, на овладение собой, по мнению А.В. Быкова, осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: а) развитию и совершенствованию мотивационного обеспечения волевой регуляции (мотивационно-побудительное звено); б) выбору и оценке способов реализации волевой регуляции (исполнительское звено); в) определению и оценке результатов волевой регуляции (оценочно-результативное звено) (*Быков, 2003, 2007*).

Каждое из этих звеньев характеризуется набором компонентов (составляющих): первое – намерениями, целями и мотивами; второе – способами выполнения действия и деятельности, мобилизацией своих возможностей и способностей самоизменения; третье – анализом и оценкой, с одной стороны, итогов деятельности, с другой – изменений волевых качеств собственной личности.

Таким образом, волевая регуляция деятельности рассматривается с позиций целостного личностно-деятельностного подхода, охватывающего мотивы, целеполагание, операции, оценку результатов деятельности, самоизменение. Концептуальный подход А.В. Быкова к регуляции деятельности заслуживает внимания, и его основные положения мы будем использовать в работе. Однако отметим, что хотя данный подход относится к личностному подходу регуляции, но в нём не проводится связи с самооценочным компонентом регуляции действия и деятельности, а также с эмоциональным и когнитивным компонентами регуляции.

Регуляция деятельности и поведения осуществляется не только опосредованно, через мотивы, но и прямо, через мобилизацию, то есть через волевые усилия. В.И. Селиванов считал, что волевое усилие выступает одним из главных средств, с помощью которого личность осуществляет власть над своими побуждениями (*Селиванов, 1976*).

Следует согласиться с В.К. Калиным, писавшим, что за волевым усилием стоит особая активность во внутреннем плане сознания по мобилизации всех возможностей человека (*Калинин, 1986*).

Исследователи особое внимание уделяют эмоциональному компоненту регуляции деятельности. Вливаясь в состав различных психических процессов, эмоции учащих не только окрашивают познавательную деятельность, но и выступают своеобразными регуляторами ее эффективности. В работах О.В. Дашкевича широко освещается взаимосвязь мотивов и эмоций, целеполагания и эмоций, результата и эмоций (*Дашкевич, 1974, 1977, 1985*). В соответствии с представлениями о структуре деятельности и ее системной организации в этих работах выделены и рассмотрены три типа эмоций: 1) мотивационные эмоции; 2) эмоции уверенности – сомнений; 3) эмоции оценки результатов. Мотивационные эмоции связаны с предметом деятельности (мотивом), эмоции уверенности-сомнений – с задачей действия, эмоции результативности – с результатами конкретных действий. Было установлено, что эмоции выполняют в деятельности направляющую,

динамическую и организующую функцию. Участвуя в регуляции деятельности на подготовительном (планирующем) и исполнительном этапах, эмоции существенно влияют на ее результат. Эмоции в деятельности человека являются, с одной стороны, отражением мотивационных процессов, а, с другой стороны, производя эмоциональную оценку содержания мотивационных процессов, они корректируют их протекание. Признание за эмоциями функции коррекции (*Тихомиров, 1977; Тихомиров, Ключко, 1980; и др.*) позволяет рассматривать их в качестве одного из регуляторов деятельности человека наряду с мотивационными процессами.

При создании мотивационного компонента деятельности субъекта по усвоению новых знаний и умений эмоции корректируют побудительность цели формируемого действия. Причем функцию коррекции выполняют оба вида эмоций – собственно эмоции и производные эмоции (*Вилюнас 1976, 1990*), но каждый из них – своим специфичным способом.

А.Я. Чебыкин в решении проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности особо выделяет изучение особенностей развития эмоциональной сферы обучаемых. Им было выдвинуто предположение о том, что существуют специфические эмоции учебно-познавательной деятельности (*Чебыкин, 1986, 1992*). В соответствии с этапами учебной деятельности была представлена модель движения основных эмоций: от удивления до любопытства, от любопытства до любознательности, от любознательности до увлечения. Конечно, при реализации эмоциональной регуляции деятельности прямо или косвенно участвуют волевые и когнитивные процессы регуляции, создаются специфические психические состояния, влияющие на продуктивность деятельности.

Регуляция психических состояний отражена в системно-функциональной модели А.О. Прохорова (*Прохоров, 1998, 2005, 2009*), основными составляющими которой являются рефлексия переживаемого состояния, осознанный образ желаемого состояния, актуализация соответствующей мотивации и использование психорегуляционных средств. В основе процесса регуляции находится интегрирующая функция состояний, образующая психологический строй личности: свойства-состояния-процессы. На основе устойчивого взаимодействия психических процессов и психологических свойств обеспечивается эффективное функционирование субъекта.

Неравновесные состояния (*Прохоров, 1998*) как функциональная структура образуются при нарушении взаимодействия между организмом и средой. Напряжённость взаимодействия субъекта и среды, особенно на переходных этапах жизнедеятельности, требуют от субъекта формирования новых качеств (эмоциональных, волевых) и реализации ещё не проявленных возможностей. На наш взгляд, в концепции регуляции состояний А.О. Прохорова недостаточно внимания уделено типологическому подходу, построенному на основе анализа мотивации и самооценки, что связано с различными способностями к самоорганизации и саморегуляции.

Л.Г. Дикая, разработавшая системно-деятельностную концепцию психической саморегуляции функциональных состояний (*Дикая, 2002, 2003*), выделяет индивидуальные стили саморегуляции, которые определяют преобладание и эффективность разных её форм: волевой, эмоциональной, произвольной и произвольной, психофизиологической, личностной. Такой подход созвучен с теорией В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности как особом характере связей между всеми свойствами человека (*Мерлин, 1986*).

Функциональное состояние рассматривается Л.Г. Дикой как следствие межфункционального взаимодействия разных уровней. Такое взаимодействие включает когнитивный, эмоциональный и активационный компоненты.

Автором концепции подчёркивается, что существует взаимозависимость между личностными качествами субъекта и саморегуляцией, что даёт представление об интегративности психической саморегуляции, где низшие и высшие уровни составляют единое целое и взаимозависимы. Личность тогда выступает системообразующим фактором целостности субъекта деятельности и жизнедеятельности в целом. Это положение лежит в русле субъектно-деятельностного подхода и полностью поддерживается нами.

В современной отечественной психологии категория жизнедеятельности и проблема её построения и организации освещается в работах К.А. Абульхановой (*Абульханова, 1973, 1991*), определяя жизнедеятельность как процесс реализации личностью своей жизненной стратегии. Жизненная стратегия представляет собой результат осмысления человеком своих индивидуальных особенностей, статусных и возрастных возможностей, притязаний и соотнесения их с требованиями общества и

окружающей среды. Эффективность жизненной стратегии определяется, согласно К.А. Абульхановой, тем, в какой мере человек является субъектом своей жизни, и определяется основанием типологизации личностей. Все люди могут быть условно расположены на континууме между полюсами экстенсивного и интенсивного построения жизнедеятельности.

Экстенсивный способ построения жизненного пути характеризуется неадекватным распределением психических сил, сниженной возможностью самовыражения и развития, построением неоптимальных жизненных стратегий, а, следовательно, не сформированной системой саморегуляционных компонентов поведения и деятельности.

Характеристики интенсивного полюса жизнедеятельности – разумное, плодотворное применение психических сил, способность выстраивать осознанные, социально адаптивные жизненные стратегии, а значит, обладать развитыми саморегуляционными механизмами своего поведения и деятельности.

Концепция жизнедеятельности, предложенная К.А. Абульхановой, была развита в ряде более поздних работ отечественных психологов. Одна из наиболее известных работ – типология жизненных миров, предложенная Ф.Е. Василюком в работе «Психология переживания». Жизненный мир в концепции Ф.Е. Василюка является «побудителем и источником жизнедеятельности обитающего в нем существа» (Василюк, 1984).

В пятой главе мы рассмотрим некоторые аспекты жизненного пути во взаимосвязи их с особенностями саморегуляции учащимися учебной деятельности.

А.В. Карповым была разработана концепция интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения (Карпов, 2000). В ней обосновано и экспериментально доказано положение о существовании качественной специфичности определенной группы психических процессов, получивших название интегральных, а также о самостоятельности их статуса. Это процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля. В приведённой системе интегративных процессов представлены в основном когнитивный и поведенческий (волевой) компоненты и не нашёл отражения эмоциональный компонент регуляции.

Есть основания считать, что реализация основных выводов концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения может содействовать дальнейшему развитию исследований регуляции и саморегуляции, рефлексии.

В концепции отношения учащихся к деятельности В.А. Зобкова рассматривается личностный аспект регуляции (Зобков В., 1992). Показано, что мотивационно-самооценочный компонент регуляции, активно формируемый начиная с младшего подросткового возраста оказывает существенное влияние на форму и содержание отношения учащейся молодёжи к деятельности.

Перспективной, на наш взгляд, следует считать концепцию контроля поведения Е.А. Сергиенко, рассматривающей контроль поведения как интегративную характеристику субъектной регуляции (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010). Термин «саморегуляция» указывает в большей степени на уровень осознанной, произвольной регуляции собственного поведения, который развивается на основе контроля поведения. Концепция контроля поведения разработана на основе системно-субъектного подхода, отражающего новейшие тенденции в развитии психологической науки. Для нашего понимания саморегуляции субъектом учебной деятельности чрезвычайно важны разработки Е.А. Сергиенко положений, во-первых, единства, неразрывности когнитивных, эмоциональных и исполнительных (действий) компонентов психической организации, во-вторых, того, что именно субъект как носитель психического реализует интегративное взаимодействие данных компонентов, в-третьих, то, что субъект всегда индивидуален. Важным для нашего исследования является также указание на то, что более адекватным при изучении регуляции поведения человека будет учёт влияния как внешних факторов, так и внутренних условий, опосредующих процессы её формирования.

Анализ зарубежных концепций регуляции поведения и деятельности показывает, что в научных исследованиях выделяются также разные основания саморегуляции, что, как и в отечественной психологии, подчёркивает сложность и неоднозначность проблемы.

К механизмам регуляции поведения и деятельности относят защитные механизмы (Freud S., 1894, 1962; Freud A., 1936), возможности Я (Hartmann, 1958), иррациональные убеждения (Ellis, 1983), когнитивное оценивание (Lazarus, 1985), перспективу будущего (Nuttin, 1985), контроль за действием (Kuhl, Beckmann, 2012), когнитивный контроль (Гошке,

Брауншвейг, 2007), потребности и мотивы (*Левин*, 2001), контроль поведения (*Pulkkinen*, 1974, 1982), темперамент (*Strelau*, 1974, 1985), копинг-стратегии и психологические защиты (*Folkman*, 2010, *Naan*, 1977).

В классическом психоанализе к основному конструкту регуляции поведения как части проблемы взаимоотношения основных структур личности: Я, Оно, Сверх-Я – были отнесены механизмы психологической защиты. По предположениям З. Фрейда, защиты возникают в основном для разрешения внутриличностного конфликта между «Оно» и «Сверх-Я». Ослабляя этот конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравнивая психику.

Представление З. Фрейда о защитных механизмах психики как неосознаваемых формах поведения было углублено и дополнено его дочерью и последовательницей А. Фрейд. По её мнению, набор защитных механизмов характеризует уровень адаптированности личности, играет ключевую роль в процессе социализации, суть которого состоит в переходе от принципа удовольствия к принципу реальности. А. Фрейд, в отличие от З. Фрейда, который считал защитные механизмы врождёнными, подчёркивала роль индивидуального опыта в формировании защитных механизмов (*Фрейд А.*, 1993).

Работы А. Фрейд заложили основы такого направления в психоанализе, как Эго-психология. Понятие «конфликт», характерное для классического психоанализа, в Эго-психологии заменяется понятием «диалог индивида со средой», где среда – ближайшее окружение индивида. Процесс развития Я заключается в его адаптации к среде. Защитные механизмы способствуют этой адаптации, укрепляя Я.

Идеи Эго-психологии Х. Хартмана (*Хартман*, 2002) позволили расширить представление о возможностях Я как регулирующей инстанции личности, а также о сущности и формах психологической адаптации человека к своему социальному окружению.

Имеют ли место механизмы психологической защиты в учебной деятельности? Вероятно, да, когда учащийся находится в ситуации объекта и, как правило, при авторитарном типе обучения. Следует заметить, что авторитарный тип обучения преобладает как в школе, так и в вузе.

А. Эллис, разработчик рационально-эмотивной теории регуляции поведения (*Эллис*, 2002), предполагает, что главным фактором, влияющим на эмоциональное состояние человека, являются его мысли, иррациональные суждения. Иррациональные суждения возможно изменить

путём рефлексии собственного мышления и самоанализа. В отличие от классического психоанализа, данный подход подчёркивает влияние на поведение не прошлого, а настоящего. Задачу рационально-эмотивной теории А. Эллис формулирует как ликвидацию мыслей, чувств и способов поведения, которые мешают клиенту и окружающим его людям быть счастливыми, что позволяет реализовать возможность когнитивной, осознанной регуляции эмоционального состояния и поведения.

Когнитивно-мотивационная концепция Р. Лазаруса (*Lazarus, 1991*) опирается на когнитивное оценивание ситуации и связывает ситуационные требования с личностными ресурсами, которые автором концепции не конкретизированы.

Опросную ситуацию в учебной деятельности на уроке (занятии), зачёте и экзамене следует отнести в большинстве случаев к стрессовым ситуациям (дефицит времени на обдумывание вопроса и формулировку ответа, эмоциональное воздействие преподавателя). Поэтому сохранение контроля благодаря когнитивным и поведенческим усилиям человека, направленным на выделение внешних или внутренних требований, которые оцениваются как отягощающие или превышающие личностные ресурсы учащегося, напрямую связано с когнитивно-феноменологической теорией стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман (*Lazarus, Folkman, 1984*).

В когнитивно-динамическом подходе к поведению человека Ж. Нюттена регуляция поведения связана с представлениями о временной перспективе (*Nuttin, 1985*), представляющей интеграцию прошлого, настоящего и будущего в психологическом пространстве индивида. Перспектива будущего – то, в какой степени и каким образом ожидаемое хронологическое будущее становится частью настоящего жизненного пространства и действует на достижение близких и отдалённых целей. В перспективе будущего как основания в когнитивно-динамическом подходе к регуляции поведения человека реализуется единство когнитивных и мотивационных аспектов в построении поведения и его регуляции.

Протяжённость перспективы будущего является индивидуально различной величиной: средняя и длинная перспектива будущего способствует достижению конечной цели и таким образом обеспечивает вовлечение субъекта в инструментальные цепочки, ведущие к цели, поддерживает мотивацию в реализации целей настоящего.

В данном подходе важным положением для нашего исследования становится соотношение личностных и исполнительных стратегий в

реальном поведении субъекта учебной деятельности. Исследование развития черт личности, характеризующих исходный уровень, уровень развития на ближайшую и отдалённую перспективу могут выступать когнитивно-мотивационным аспектом в регуляции поведения, стимулом к саморазвитию.

В определённой мере проблема перспективы будущего рассмотрена в ситуационной модели мотивации К. Левина (*Левин, 2001*) и связана с потребностями человека и волевым поведением.

Волевое поведение, согласно К. Левину, возникает, когда поведение человека определяется не только наличной ситуацией, но мотивами, связанными с предвосхищением её развития как временной перспективы. Временная перспектива в теории К. Левина определяет поведение человека в жизненном пространстве и является основой целостного восприятия себя, своего прошлого и будущего. Если человек подчиняется в основном смыслу потребности, то это действие волевое, намеренное.

Функция волевого поведения – снять напряжение, возникшее в результате незавершённого действия, посредством определённых действий в психологической среде.

Следует признать, что многие положения ситуационной модели мотивации К. Левина являются позитивными и воспроизводятся в исследованиях: представление о неразрывности в детерминации поведения внутренних побуждений человека и особенностей ситуации, в которой он находится; подчёркивание активности человека в выборе того или иного способа поведения; представление о цели как факторе, определяющем принятие решения и поведение в проблемной ситуации.

Однако заметим, что роль когнитивного и эмоционального компонентов в волевом поведении ещё не получила полного рассмотрения, не рассмотрена также проблема онтогенеза волевого поведения.

Т. Гошке, разработчик концепции произвольного и непроизвольного поведения (*Goschke, 2002, 2003*), положил в основание контроля поведения когнитивный компонент. В своих разработках он рассматривает проблемы, связанные с сильной и слабой защитой цели. Т. Гошке подчёркивает, что интеграция изучения когнитивного контроля с исследованием эмоциональных и мотивационных процессов будет способствовать огромному продвижению в исследовании произвольных действий (*Гошке, Брауншвейг, 2007*). С этим положением Т. Гошке нельзя не согласиться.

В модели контроля поведения Л. Пулккинен (*Pulkkinen, 1974*) акцент

сделан на самоконтроле эмоций, позволяющем детям контролировать свои агрессивные реакции. Исследователь выделяет четыре стратегии (типа) поведения и соответствующие им формы саморегуляции эмоций. Принадлежность к типам с плохим самоконтролем эмоций – агрессивным и тревожным – является фактором риска для последующей подверженности агрессивному и тревожному поведению, низкого психологического благополучия, возникновения проблем социального функционирования. Высокий самоконтроль эмоций можно рассматривать как ресурс для успешной социальной адаптации.

Важным положением модели регуляции поведения Л. Пулккинен является то, что на основе особенностей регуляции в детском возрасте оказывается возможным предсказать уровень и характер социальной адаптации взрослого человека (результаты лонгитюдного исследования).

Регулятивная теория темперамента Я. Стреляу (*Strelau, 1974*) обращает особое внимание на баланс активности и реактивности индивида, а также на соответствие требований среды индивидуальным особенностям человека. Ян Стреляу считает, что активность индивида в значительной мере подвержена влиянию среды, а реактивность в большей мере обусловлена особенностями нервной системы. Он рассматривает темперамент как регулятор поведения, поскольку он модулирует интенсивность стимуляции деятельности, выбираемой человеком.

В исследованиях В.А. Зобкова показано, что отношение к деятельности в младшем школьном возрасте непосредственно зависит от свойств темперамента (*Зобков В., 1992*), в дальнейшем оно уступает место прижизненно сформированным качествам и особенностям личности, сохраняя своё опосредованное влияние на отношение учащегося к учебной деятельности.

Проведенный анализ проблемы регуляции деятельности в отечественной и зарубежной психологии подтверждает сложность и многогранность концепций по исследуемой теме. Анализ концепций, теорий, точек зрения на процессы саморегуляции и их детерминацию показывает, что в большинстве подходов выделяется один из аспектов саморегуляции (эмоциональная или волевая регуляция, интеллектуальный контроль и т.д.), обсуждается поведенческий контроль, указывается источник саморегуляции как интеллектуальный, личностный, энергетический ресурс человека. Открытыми вопросами изучения саморегуляции остаются вопросы о проблемах развития саморегуляции в

онтогенезе, о психологической специфичности саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Б.Ф. Ломов писал (*Ломов, 1984*), что механизм психической регуляции деятельности представляет собой многоуровневую и чрезвычайно динамическую систему. За внешне наблюдаемыми двигательными (поведенческими) актами, в которых выражается любая деятельность, скрывается огромная и весьма сложная система процессов, связанных с формированием мотивов, целей, планов, оперативных образов и концептуальных моделей, принятием решения, анализом и синтезом текущей информации и сигналов обратной связи. Именно она и составляет предмет психологического исследования деятельности.

1.2. Субъектно-деятельностный подход как методологическое основание изучения проблемы саморегуляции учебной деятельности

Субъектно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности учащейся молодежи позволяет провести качественный и количественный анализ деятельности человека и её внутренней регуляции. В современной отечественной психологии эта проблема постепенно и незаслуженно отходит на второй план, уступая по популярности тематике различных психотерапевтических и иных научно-практических и психолого-экономических направлений. В действительности аналитические и объяснительные возможности субъектно-деятельностного подхода в психологии далеко не исчерпаны.

Психологическую теорию деятельности, разработанную в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и др., можно считать важнейшим или даже основным способом анализа внешних и внутренних проявлений активности человека. Активность как деятельное состояние субъекта детерминировано внутренне, со стороны его отношения к миру, к делу, к себе, и реализуется вовне, в процессе поведения через посредство мотивационных, целевых, операциональных проявлений: познавательной активности, организованности, настойчивости, эмпатии и др.

Любой частный объект психологического исследования, рассматриваемый в аспекте субъектно-деятельностного подхода, получает объяснительную характеристику и вектор развития, позволяя тем самым определить значение данной психологической реальности в системе

«человек – деятельность». При таком подходе изучение предметов и явлений ведется системно, с учетом всесторонних связей, в их развитии, на основе практики, а также с учетом тех сторон и связей, которые существенны в конкретных условиях и в целях рассмотрения.

Категория «деятельность» выступает важной теоретико-методологической посылкой, на которую опирается наш анализ проблемы саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Субъектно-деятельностный подход способствует осуществлению планомерного исследования человека как субъекта, как реального носителя деятельности и личностного к ней отношения.

Субъектно-деятельностный подход в психологии получил широкую разработку (Асмолов, 1984; Брушлинский, 1984, 2003; Забродин, 1984, 1997; Залесский, 1994; Здравомыслов, 1986; Зинченко, Гордон, 1976; Леонтьев, 1975; Ломов, 1984; Мазиллов, 2003, 2006; Петровский, 1982; Рубинштейн, 1959, 1976; Сосновский, 1993; Слободчиков, Исаев, 1995; и др.).

Теоретический анализ деятельности, ее структура и функции получила основательную методологическую разработку.

Основные положения психологической концепции деятельности сформулированы в работах А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1975, 1983 и др.).

В них показано, что деятельность человека имеет сложную иерархическую организацию и динамическую структуру. В качестве функциональных единиц деятельности А.Н. Леонтьев выделяет отдельные (особенные) деятельности, побуждаемые мотивами; действия, отвечающие сознательно поставленным целям; операции, зависящие от условий достижения конкретных целей. Категория деятельности дает возможность целостно рассмотреть личность, саморегуляцию субъектом деятельности и другие исследуемые явления.

В психологической концепции деятельности А.Н. Леонтьева мотивы выступают в качестве предметов потребностей. Их объективно-субъективное существование выполняет функцию побуждения и целеобразования. Как правило, деятельность человека обнаруживается и регулируется несколькими мотивами, находящимися в иерархической подчиненности и образующими мотивационную сферу.

Мотивация оказывает существенное влияние на результаты деятельности. Обширна литература, посвященная этому вопросу (Асеев, 1974, 1976, 1995; Божович, 1968; Братусь, 1977; Василюк, 1990; Вилюнас, 1990; Давыдов, 1986; Дашкевич, 1977, 1985; Здравомыслов, 1986; Зобков В.,

1992; Ковалев, 1988; Маркова, 1983; Рубинштейн, 1976; Сосновский 1993; Столин, 1982; Чудновский, 1976; и др.).

В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский и др. придают особое значение мотивам, связанными с направленностью личности. Анализ смыслообразующих мотивов может быть наиболее эффективным методом для решения задач изучения и формирования личности. Мотив является стержневым фактором в сознательной и целенаправленной деятельности, он выполняет роль важного показателя нравственного сознания личности.

Следует иметь в виду, что в мотивах деятельности индивида отражаются не только его собственные потребности, но и общественные потребности.

Мотивы выступают системообразующими элементами в процессе учебной деятельности учащихся. Выбор специальности и характер поведения в период обучения можно рассматривать с позиции совокупности поведенческих актов, затрагивающих, прежде всего, мотивационную сферу. Анализ смыслообразующих мотивов может быть наиболее эффективным методом для решения задач изучения саморегуляции субъектом учебной деятельности. Проблеме учебной деятельности и изучению профессионально-педагогической направленности учащихся посвящены многие работы ученых-педагогов и психологов (Абдуллина, 1990; Кашипов 1997, 1999, 2005; Крутецкий, 1972, Кузьмина, 1967; Маркова, 1983; Поваренков, 2002; Рогов, 1998; Симонов 2004; Слободчиков, 1996, 2012; Талызина, 1986; Хрусталева, 2004; и др.).

Проблема мотивации деятельности давно привлекала к себе внимание и зарубежных психологов. К настоящему времени издано огромное количество трудов, в которых изложены теория и результаты экспериментальных исследований, касающиеся мотивации человека к деятельности (Achtziger, Gollwitzer, 2008; Bandura, 1994, 1997; Cattell R., 1957; Feather 1961; Heckhausen, 1967; Iyengar, Wells, Schwartz, 2006; Ryan, Deci 2000; Schunk, Pintrich, Meece, 2008; Stipek, 2002; и др.).

Анализ работ зарубежных психологов сопряжён с рядом трудностей. Главная из них состоит в различии методологических подходов к исследованию психологических особенностей личности. В большинстве известных нам работ не ставится вопрос о происхождении потребностей, об их формировании, о содержательной стороне мотивов, что является для нас наиболее важным аспектом в формировании личности. Основная задача в исследованиях зарубежных психологов состоит в том, чтобы

выявить, какие потребности более всего мотивируют тот или иной вид деятельности, и создать оптимальные условия для их появления.

В зарубежной психологии созданы и разрабатываются методики измерения и исследования мотивации, которые модифицированы в нашей стране и используются для изучения мотивационной сферы людей (*Cattell R*, 1957; *Feather*, 1961; *Heckhausen*, 1967; и др.).

Известно, что одни учёные трактуют мотив как сугубо внутреннее побуждение, другие, наоборот, как относящееся лишь к объективному, предметному миру. Единодушны авторы разных трактовок мотива в том, что мотив они рассматривают как связующее звено между субъектом и объектом. Однако следует заметить: если придерживаться этих трактовок, то мотив в данном случае обеспечивает эту связь односторонне, а именно только в направлении от субъекта к объекту. На наш взгляд, мотив следует рассматривать в субъект-объектном взаимодействии как мотив-отношение. Такой подход позволяет выделить и проанализировать две важные характеристики деятельности: развитие и содержание. Именно по совпадению-расхождению субъективного и объективного в мотиве-отношении можно говорить о том или ином типе отношения человека к деятельности, о том или ином типе саморегуляции деятельности, об активности или пассивности личности в деятельности. Благодаря субъект-объектной взаимосвязи происходит активное становление личности (*Зобков В.*, 1992; *Митина*, 1994), мотивации (*Сосновский*, 1993), формируются сознательная активность и самостоятельность, удовлетворённость работой (*Вилюнас*, 1990).

Б.Ф. Ломов считал, что существуют цели деятельности и цели жизненные, которые следует различать (*Ломов*, 1984, с. 322). Человеку приходится выполнять в течение жизни множество разнообразных деятельностей, в каждой из которых реализуется определённая цель, проявляющаяся в данной деятельности. Жизненная цель выступает в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. Реализация каждой из них есть вместе с тем частичная реализация общей жизненной цели личности. В жизненных целях личности находит своё выражение создаваемая ею «концепция собственного будущего» (*Обуховский*, с. 66). Важнейшей составной частью концепции собственного будущего являются идеалы, в которых воплощаются человеческие ценности.

Проблема идеала и его значения в развитии личности была поставлена в отечественной психологии А.Ф. Лазурским (*Лазурский, 1922*). Он связывал идеал с абсолютными ценностями человечества, с наиболее общими принципиальными сторонами жизни. Чем выше духовный уровень человека, тем большей широтой, интенсивностью и идейностью отличается его психическая жизнь. Позднее проблема идеала разрабатывалась С.Л. Рубинштейном (*Рубинштейн, 1976*), Б.Г. Ананьевым (*Ананьев, 2001*) и др., но Б.Ф. Ломов отмечал, что интерес психологов к данной проблеме почти угас (*Ломов, 1984*). Презентация идеалов и их формирование составляют важные задачи воспитания современного человека.

В нашем исследовании будет рассмотрен вопрос самопрезентации образности идеальных качеств личности учащихся с целью решения воспитательных задач, решаемых в сфере тематики исследования.

Рассматривая проблему саморегуляции деятельности, нельзя не остановиться и на вопросах целеполагания. Мотив относится к потребности, побуждающей к деятельности, цель – к предмету, на который деятельность направлена и который должен быть в ходе её выполнения преобразован в продукт. Разделение мотива и цели в индивидуальной деятельности обусловлено её общественным характером, прежде всего, общественным разделением труда.

В модели регуляции деятельности, предложенной О.А. Конопкиным, системообразующую роль играет цель. Именно цель является тем звеном саморегуляции, которое выступает осознаваемой детерминантой, задающей направленность той селекции информации, которая происходит при формировании системы саморегуляции и является необходимым условием действительно целенаправленного регулирования деятельности (*Конопкин, 1980*). Такое понимание важности цели, на наш взгляд, не учитывает динамики процесса целеполагания (этапного и перспективного), эмоций уверенности-сомнения, которые являются составными звеньями самооценки.

Цель как опережающее представление о результате, который должен быть достигнут, является важным фактором саморегуляции действия как самостоятельной единицы деятельности, участвующим в правильном формировании личности человека, в становлении активно-положительных форм его отношения к деятельности. Правильно поставленные цели активизируют личность. Они выполняют активную функцию даже в тех

случаях, когда выполняемая деятельность непосредственно неприятна (Славина, 1972). Конкретизация цели осуществляется в процессе контакта субъекта с предметом действия.

О.К. Тихомиров (Тихомиров, 1977), перечисляя различные формы механизмов целеобразования, отмечает, что процесс целеполагания человека реализует многочисленные связи различных компонентов в структуре действия и деятельности, осуществляя их связи друг с другом и реализуя детерминацию, исходящую от мотивов.

Следует указать, что проблема целеполагания привлекает большее внимание психологов (Батулин, 1998; Бодаев, 1982; Братусь, 1977; Зобков В., 1992; Карпов, 2000; и др.) и интерес к ней усиливается. Это связано как с запросами теории, в которой механизмам целеполагания отводится важная роль в регуляции деятельности, так и с потребностями практики.

В ряде работ изучение целеполагания ведётся с привлечением понятий о реальных и идеальных целях (Братусь, 1997; Зобков В., 1992). Наряду с этим целеполагание можно изучать не только в естественных условиях деятельности, но и в лабораторных условиях в ситуациях постановки перспективных и этапных целей, моделирующих структуру выполняемой деятельности (Дашкевич, 1976).

Проблема целеполагания активно разрабатывается за рубежом. При этом ведущим является направление, восходящее к работам по изучению «уровня притязаний» в школе К. Левина (Левин, 2001).

Центральное место в целеполагании отводится механизму выбора цели в наличном поле заданных альтернатив (Atkinson, 1957; Escalona, 1940; Feather, 1961; и др.). В ряде работ показана зависимость уровня притязаний от целого ряда мотивов: достижения, доминирования, присоединения и других мотивационных тенденций, отмечается зависимость притязаний от результатов действия («успех», «неуспех»), от рассогласования притязаний и достижений (Atkinson, 1958; Heckhausen, 1963, Katz, 1960; Iyengar, Wells, Schwartz, 2006; Schwartz, 2009; и др.).

Обзор работ зарубежных психологов, касающихся целеполагания, выявил неоднозначность теоретических объяснений.

Анализ вышеприведённых работ показал, что вопросы мотивации и целеполагания (этапного и перспективного) являются фундаментальными звеньями механизма психической регуляции деятельности. В рамках нашего исследования нам представляется существенным изучить

компонентную структуру саморегуляции учебной деятельности учащихся в динамике на контингенте учащихся подросткового и юношеского возрастов, уделив особое внимание объективно-деятельностным проявлениям, характеризующим процессы мотивации и целеполагания. Решение этой задачи позволит нам объективировать картину саморегуляции учащимися учебной деятельности и показать процессы взаимосвязи внешних и внутренних действий, что способствует развитию и саморазвитию учащегося.

Исследование проблемы саморегуляции учебной деятельности в возрастном аспекте в контексте теории деятельности должно затрагивать вопросы, касающиеся психологических особенностей личности учащегося, в частности, его самооценки. Самооценка как внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирующий в себе процессы целеполагания, оценку вероятности достижения цели, оценку достигнутого результата, оказывает влияние на результативность действий и деятельности (Зобков А., 2010).

Принципиальное значение в этом отношении имеют работы Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна. Большинство экспериментальных работ посвящено изучению онтогенеза самосознания и самооценки, изучению их особенностей в условиях учебной деятельности (Божович, Славина, 1979; Дашкевич, 1985; Захарова, 1989; Зобков В., 1992; Зобков А., 2010, 2011; Тимашева, 2006; и др.). В школе Л.И. Божович самооценка изучалась как фактор, опосредующий отношение субъекта к действительности, как показатель общего психического развития школьников. Особенности личности и деятельности, устойчиво проявляющиеся в неадекватности самооценки, берут свое начало в раннем детстве. Если своевременно не применять меры направленного воспитательного воздействия на личность ребенка, то неадекватная самооценка начиная с подросткового возраста становится устойчивой особенностью самосознания, отрицательно влияющей на общее развитие личности подростка.

Результаты исследования самооценочного компонента в структуре предметной деятельности представлены в работах О.В. Дашкевича (Дашкевич, 1977, 1985). Им установлено, что в процессе самооценивания происходит взаимодействие мотивов, эмоций, условий, средств, результатов действий. В этих работах самооценка рассматривалась в связи с процессом целеобразования, формирования задач, оценки переживаний и

результатов действий. Было установлено, что особенности самооценки определяются содержанием доминирующих мотивов.

Конкретизация цели с учетом условий приводит к постановке задачи и выделению операций (способов) действия. При постановке задачи учитывается прошлый опыт действий, который актуализируется избирательно. Особо выделяются ценностные характеристики элементов ситуации и её преобразований, которые характеризуют неформальную смысловую структуру задачи. О.Д. Бабаева (*Бабаева*, 1976) к компонентам задачи относит цель, условия и степень стремления к цели. О.В. Дашкевич (*Дашкевич*, 1974, 1985) в понятие задачи включает субъективную оценку вероятности достижения результата, осуществляемую с помощью эмоциональных механизмов (эмоций уверенности-сомнений). При тождестве целей для различных субъектов задача выступает неодинаково, т.к. она включает комплекс субъективных факторов личностной и индивидуальной природы.

В соответствии с целью и условиями действия отбираются и способы реализации цели (операции). Анализ операционального состава действия осуществляется с учетом особенностей целеполагания. Операция, взятая вне целостной структуры действия и деятельности, теряет свое качество средства реализации цели. Она существует лишь реализуя действие и деятельность. Выработка необходимых для действия операций является необходимым условием реализации целей действия, а, следовательно, и деятельности. Степень превращения знаний в способы действий может стать индикатором способностей человека (*Леонтьев*, 1975).

Выявление структурной организации психологического механизма саморегуляции субъектом учебной деятельности на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровнях анализа деятельности в переходные периоды обучения (средний подростковый, старший подростковый, юношеский: 7–8 классы, 9–10 классы, 11-й класс – 1-й курс вуза, 2–5 курсы обучения в вузе) будет основной задачей нашего исследования.

Рассмотрим психологические особенности личности, лежащие в основе саморегуляции учебной деятельности, и особенности их выявления в ходе освоения её содержания.

Психологические особенности личности учащегося, лежащие в основе саморегуляции учебной деятельности, можно выявить при

планомерном исследовании человека как субъекта деятельности, стремящегося к акме-достижению в деятельности.

Учебная деятельность предъявляет ряд существенных объективных требований к личности учащегося, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность обучающе-воспитывающего процесса. На уровне деятельности – к мотивационной сфере; на уровне действия – к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке; на уровне операций – к организационно-поведенческим средствам и способам достижения целей учебного занятия. Мы полагаем, что на каждом уровне анализа деятельности и её саморегуляции можно выделить акмеологический компонент, а в каждом компоненте деятельности и её саморегуляции – акмеологический показатель.

1. Требования к мотивационной сфере обусловлены:

а) потребностью общества в подготовке учащейся молодежи к осуществлению идеологических и возросших профессиональных функций в условиях социальной и экономической нестабильности.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года были определены основные задачи профессионального образования: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Каждый учащийся должен уметь конкретизировать общественные цели и задачи обучения, формируя и ставя их таким образом, чтобы они были понятны ему, а также порождали в нем стремление действовать в направлении, заданном перспективной целью и содержанием учебных задач.

Важное значение в этом отношении имеет необходимость постоянного личностного и профессионального самосовершенствования, профессионального самопознания. Школьные и вузовские учебные программы ориентированы, в основном, на вооружение учащихся знанием основ гуманитарной, естественнонаучной, профессиональной теории и практики, на развитие у них профессионального мышления и

способностей, воспитание будущих работников как активно познающих и творческих личностей;

б) наличием в учебных планах школ и планах подготовки будущих специалистов вузов учебных дисциплин от общегуманитарной, естественнонаучной направленности к дисциплинам специально-профессиональной направленности, четко дифференцированным по времени их прохождения;

в) социальной оценкой овладения курсами дисциплин через посредство ответов, контрольных работ и экзаменов у школьников; зачетов и экзаменов у студентов, а также осознания учащимися социальной значимости обучающей деятельности.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к мотивационной сфере учащейся молодежи направляют общепедагогическую подготовку школьника и студента, а также самого учащегося на формирование ряда объективно значимых особенностей мотивации: а) положительного отношения к учебной деятельности и преодолению трудностей в учебной деятельности, что может выражаться в познавательной и творческой активности, ответственности и трудолюбии, потребности в научно-исследовательской деятельности; б) эмоционально-волевых качеств личности: организованности, дисциплинированности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, эмпатии, уверенности; в) коммуникативных способностей, общительности, коммуникативной гибкости, коммуникативной совместимости, выражающейся в умения эффективно работать в группе.

2. Объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере и самооценке учащейся молодежи включают необходимость: а) проявлять высокую организованность, дисциплинированность и самостоятельность на уроках (у школьников), на лекционных занятиях, при подготовке к семинарским и практическим занятиям (у студентов), и высокую активность учащегося в процессе учебных занятий на всех этапах обучения; б) формировать способность к адекватному этапному целеполаганию и преодолению временных неудач; в) формировать эмоциональную устойчивость в экстремальных зачетных и экзаменационных условиях в силу общественной значимости успеваемости, неопределенности успеха, дефицита времени на подготовку к зачету, экзамену.

Важным условием в обеспечении эффективности учебной деятельности учащегося является способность их к целеполаганию, поскольку основная стратегическая задача педагога заключается в том, чтобы включить ученика в процесс самообразования, самовоспитания, поставить его в позицию субъекта жизнедеятельности.

Особое место в структуре целеполагания учащихся занимает умение принять цели обучения, активно осознавать их, оценивать и внутренне эмоционально переживать их как свои.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке учащихся должны направлять их сознание на формирование: а) адекватной оценки своих возможностей, подготовку к урокам (занятиям), зачетам, экзаменам; б) оптимальной целевой установки на сдачу предстоящего зачёта, экзамена, оптимальной уверенности в успехе; в) адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости в процессе ответа на учебных занятиях, в зачетно-экзаменационных условиях, при сдаче ЕГЭ, адекватной оценке достигнутых результатов; г) установки на ежедневную подготовку к учебным занятиям; д) сосредоточенности и внимания на узловых этапах учебной деятельности; е) проявлений в учебном и зачетно-экзаменационном периоде качеств организованности, настойчивости, инициативности, дисциплинированности, самостоятельности.

3. Объективные требования учебной деятельности к средствам и способам достижения учебных целей состоят в необходимости: а) самостоятельно работать; б) задавать вопросы и отвечать на поставленные вопросы; в) высокой дисциплинированности; г) координации коммуникативной и интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, психомоторики; д) успешной реализации познавательно-творческого потенциала на учебных занятиях и в зачетно-экзаменационный период.

Перечисленные выше требования учебной деятельности к операциональному уровню мотивации учащихся должны побуждать их к совершенствованию следующих качеств личности: а) высокой дисциплинированности и организованности, обеспечивающих максимальную мобилизацию психики на реализацию учебных целей; б) высокой активности и координации всех сфер личности учащегося, способствующих созданию оптимального психического состояния.

Таким образом, анализ учебной деятельности учащейся молодежи с позиций субъектно-деятельностного подхода позволяет выделить ряд важных объективно-деятельностных критериев, участвующих в саморегуляции учебной деятельности и обеспечивающих эффективность (акме-результат) и стабильность учебной деятельности учащихся, а также их социальную адаптацию к меняющимся социальным условиям: организованность, дисциплинированность, познавательную активность, инициативность, самостоятельность, уверенность, настойчивость, ответственность, умение совместно работать, эмпатию. К объективным критериям следует отнести также успеваемость учащихся, выполняющую роль интегрального показателя отношения учащегося к учебной деятельности. Анализ учебной деятельности также позволяет определить направление научного поиска в решении вопроса саморегуляции субъектом учебной деятельности: а) изучение структуры и динамики объективно-деятельностных компонентов (мотивационно-организационного, интеллектуально-волевого, эмоционально-волевого, коммуникативного); б) исследование структурной организации и динамики личностных компонентов саморегуляции учащимися учебной деятельности: мотивации, целеполагания, самооценки, системы качеств личности, характеризующих ее со стороны коммуникативной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной сфер; в) изучение структуры и динамики субъектных (интегративных) компонентов саморегуляции субъектом учебной деятельности.

1.3. Саморегуляция учебной деятельности как акмеологическая проблема

Федеральная программа развития образования в России называет важнейшей целью обучения «гармоничное развитие личности и ее творческих способностей на основе формирования мотивации необходимости образования и самообразования в течение всей жизни».

Цель образования на всех его уровнях заключается не только в том, чтобы передать учащимся знания, умения и навыки, но и в том, чтобы помочь становлению их личности, облегчить процесс социализации, подготовить выпускника школы к эффективному взаимодействию с реальным миром. В современных условиях в общеобразовательной и в высшей школе невозможно научить «всему и сразу», необходимо менять и

сущность, и структуру образования. Опыт показывает, что наряду с такими путями выхода их кризиса образования, как выявление его приоритетности, повышение его качества, гуманизация и гуманитаризация, важнейшим является создание системы непрерывного образования в сочетании с постоянным самосовершенствованием личности. Среди основных задач учреждений профессионального образования ставится задача осознания необходимости создания оптимальных условий для развития личности обучающегося, оказания ему помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении социального опыта. В процесс самосовершенствования личности учащегося входит и процесс саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Учебная деятельность, реализуясь через познавательную деятельность, в своей структуре опирается на уровень сформированности саморегуляции учащегося.

В различных областях психологии имеются определенные результаты в решении научных, научно-прикладных вопросов саморегуляции человеком деятельности: выделение определенных условий воспитания, особенностей направленности личности, оказывающих влияние на саморегуляцию учащимися учебной деятельности (Л.И. Божович, В.А. Иванников, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, А.К. Осницкий, Т.И. Шульга и др.), субъективных факторов повышения эффективности деятельности (Ю.М. Забродин, О.А. Конопкин, В.А. Моросанова, Б.Ф. Ломов, Г.С. Прыгин, Н.П. Фетискин, А.И. Фукин и др.). Эти успехи не должны заслонять нерешенных вопросов в психологии саморегуляции учебной деятельности. Через посредство учебной деятельности осуществляется как формирование психических процессов, особенностей личности, обуславливающих саморегуляцию деятельности и достижения вершин (акме) в деятельности, так и непосредственные отношения школьника, студента с обществом, с социальной действительностью.

Учебная деятельность может и должна выступать как важнейшее средство по формированию личности учащегося, личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности на разных этапах обучения, целостного механизма саморегуляции человеком деятельности.

В процессе учебной деятельности учащийся овладевает не только знаниями, умениями, навыками, но и формирует саму способность учиться

в течение всей жизни, что и должно обеспечивать акме-результат в выполняемой деятельности. Усвоение школьником, студентом тех или иных знаний в процессе учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала, что следует связать с проявлениями самостоятельности и инициативности учащегося в деятельности. Последнее непосредственно связано с целеосуществлением деятельности, проявляемым на объективном уровне деятельности и лежащим в основе саморегуляции учебной деятельности.

Теоретические знания, понимаемые как единство содержательного абстрагирования, обобщения и накопления теоретических понятий, составляющих содержание учебной деятельности, могут возникнуть в сознании учащегося лишь как следствие его собственной деятельности, в результате его собственной активности.

Проявление активности только со стороны преподавателей создает только видимость учения.

Отрицательные характеристики интеллектуальных действий и познавательной активности учащихся оцениваются педагогами весьма дифференцированно, что является, как правило, следствием неправильной организации обучения. Основная причина этого состоит в том, что обучение не осуществляется как процесс активного взаимодействия обучающего и обучаемых, как система субъект-субъектного взаимодействия, в результате которого у обучаемых должны формироваться не только определенные теоретические знания, учебные умения и навыки, но и в значительной степени должна складываться система качеств и особенностей личности учащегося, определяющая процесс саморегуляции учебной деятельности, процесс формирования саморегуляционного типа обучения субъекта учебной деятельности.

Отсутствие такого вида взаимоотношений субъектов образования приводит к последующим погрешностям в обучении: не соблюдается принцип "достаточности условий" (*Гальперин, 1985*), то есть не обеспечивается активное включение учащегося в процесс решения учебных задач; не стимулируется сверхнормативная или надситуативная активность учащегося, что связано с отсутствием использования нестандартных приемов и способов решения задач; не обеспечивается психологическая защищенность обучаемых, что приводит к формированию школьных страхов, выражаемых в страхе оценки и отметки.

Преподаватель, прежде всего, стимулирует активность учащегося по достижению заранее поставленной цели, то есть управляет ею, создавая для проявления этой активности необходимые условия, направляет и контролирует ее. Однако следует заметить, что сам процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков, а также процесс формирования саморегуляции учащимся деятельности происходит лишь в результате совпадения активности обучающегося и активности обучаемого, то есть при субъект-субъектной системе обучения. Вероятно, следует утверждать, что именно субъект-субъектная система обучения обеспечивает формирование у учащегося саморегуляционного типа обучения. Саморегуляционный тип обучения – это такой тип обучения, который контролируется и регулируется самим учащимся, позволяя ему осуществлять выход за пределы заданного (самотивация) преподавателем учебного материала, проявлять самостоятельность и инициативность в решении учебных заданий, а также активное целеосуществление в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем и другими учащимися. Саморегуляционный тип обучения – это осознанная активность субъекта учебной деятельности, проявляемая в структурировании своей деятельности, в определении её задач, их последовательности, согласовании внешних событий деятельности со своими усилиями, организации её пространства.

Согласно А.Н. Леонтьеву, эффективное усвоение возможно лишь через активную самотивацию деятельности учащегося при конструктивном взаимодействии с другими людьми в ходе этой деятельности (Леонтьев, 1975). Овладение суммой знаний, учебными умениями и навыками сами по себе не способны вызвать у учащегося адекватных действий по саморегуляции деятельности. Личностными факторами, определяющими саморегуляционный тип обучения, учащийся может овладеть только под руководством компетентных взрослых: (родителей, преподавателей) в совместной деятельности с другими участниками учебной деятельности.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского совместная деятельность рассматривается как одно из основополагающих условий социализации ребёнка (Выготский, 1983). Благодаря взаимодействию с другими людьми развивающийся человек не только более успешно овладевает знаниями, умениями, навыками, но и осознает основания своих действий, поскольку, аргументируя свою точку зрения, уясняет

существенные связи в исследуемом объекте, рефлексивует содержание учебной деятельности и таким образом постепенно формирует в своём сознании складывающуюся систему психической саморегуляции деятельности. В связи с этим ставится вопрос о включении в диагностический инструментарий саморегуляции учащимся учебной деятельности коммуникативных показателей саморегуляции. Заметим, что коммуникативный компонент саморегуляции учебной деятельности до сих пор не рассматривался в качестве компонента саморегуляции деятельности.

Ж. Пиаже отмечал, что в группе сверстников отношения между детьми естественные и симметричные (отношения кооперации), а между ребенком и взрослым, насколько бы демократичным последний ни был, они все равно несимметричные, иерархические (отношения принуждения) (Пиаже, 2003). Такие ценные качества личности, как критичность, терпимость, децентрированность, что лежит в основе саморегуляции взаимоотношений, развиваются лишь при общении детей друг с другом. Таким образом, сотрудничество учащихся друг с другом способствует преодолению детского и подростково-юношеского эгоцентризма, активно влияет на интеллектуальное и нравственное развитие, а также на становление саморегуляции деятельности.

Г.А. Цукерман (Цукерман, 1985) заметила существенное улучшение формирования рефлексивных действий учащихся в классах, где обучение ведётся в форме совместной деятельности. Она отмечает, что в системе "ребенок – взрослый" совместная деятельность организуется таким образом, что взрослый ставит цели действий, контролирует и оценивает действия ребенка. Любое действие ребенок начинает осваивать, взаимодействуя с взрослым, и лишь постепенно мера помощи взрослого уменьшается. Когда действие переходит во внутренний план (начиная с младшего школьного возраста), оно всё равно, как правило, осваивается в логике взрослого. Некоторые "взрослые" компоненты, основанные на метазнании, остаются за взрослым.

В исследованиях В.Я. Ляудис (Ляудис, 1989) отмечено, что совместная продуктивная деятельность активизирует процессы целее - и смыслообразования, являющиеся главным условием успешности учебной деятельности, личностного роста субъектов учебного взаимодействия, что, следует заметить, является важнейшей предпосылкой формирования саморегуляционного типа обучения.

С позиций деятельностного подхода Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов понимали учебную деятельность не как любую деятельность, которая происходит во время урока, а лишь как ту, которая нацелена на овладение способами предметных и познавательных действий (Эльконин, 1989; Давыдов, 1986).

В процессе освоения учебной деятельности, по мнению В.В. Давыдова, учащийся усваивает и воспроизводит не только знания и умения, но и формирует саму способность учиться. Эти два действия важно разграничить: выполнение усваиваемого действия состоит в преобразовании объекта какой-либо предметной области действительности, а процесс усвоения данного действия состоит в преобразовании самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего им. В связи с этим учебная деятельность может быть определена как деятельность по саморазвитию, по формированию субъектных компонентов саморегуляции деятельности.

В отечественной науке теория учебной деятельности исходит из учения Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития: обучение ведет за собой развитие. Ведущая роль в развитии отводится содержанию усваиваемых знаний. Однако заметим, что учащимися должны не только усваиваться знания, формироваться учебные умения и навыки, но и в значительной мере субъектные компоненты саморегуляции деятельности, определяющие усвоение знаний, формирование умений и навыков.

Понятие учебной деятельности рассматривается в научной литературе преимущественно в трёх аспектах: как совместная деятельность педагога и ученика, как самостоятельная деятельность ученика и как деятельность ученика, направляемая педагогом. Мы рассматриваем учебную деятельность как деятельность, организуемую и регулируемую самим учащимся, в которой можно выделить следующие особенности:

1) учебная деятельность направлена «на саму себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования компонентов учебной деятельности, обеспечивающих потребностное состояние познавательно-творческой активности в течение всей жизни, позволяющих осуществлять саморегуляцию деятельности. Именно в этом состоит основное отличие учебной деятельности от других видов человеческой деятельности –

практической, научной, художественной и т.д., где итогом является получение «внешнего» по отношению к субъекту результата – материального или духовного. Отметим, что в любой деятельности имеет место определённая совокупность качеств и свойств личности, определяющих саморегуляцию деятельности. В связи с этим можно говорить о том, что на каждом возрастном этапе психического и личностного развития человека выделяются свои психологические компоненты саморегуляции деятельности, которые позволяют субъекту оптимально адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, достигать акме-результата в деятельности;

2) учебная деятельность способствует освоению других видов человеческой деятельности – практической, познавательной, ценностно-ориентировочной, эстетической и др. Учебная деятельность должна быть направлена в значительной мере на овладение деятельностью через посредство усваиваемых знаний, овладение основами человеческой культуры. В связи с этим отметим, что умения, определяемые как способности выполнять ту или иную деятельность (и действия), являются высшей, акмеологической целью учебной деятельности;

3) учебная деятельность имеет черты парадоксальности, заключающиеся в том, что, хотя она постоянно инновационна, направлена на освоение нового для обучающегося опыта, однако цели, ее определяют извне – учебным планом, программой, преподавателем и т.д. Инновационность учебной деятельности и в то же время ограниченность свободы выбора учебных дисциплин, отсутствие или ограниченность собственного целеполагания у учащихся создают проблемность в обучении учащихся. Однако заметим, что саморегуляционный тип обучения вносит в содержание учебной деятельности инновационную, творческую направленность, вносит собственное целеполагание в деятельность, что и обуславливает акме-развитие личности учащегося.

Саморегуляция учебной деятельности составляет одну из острых проблем современной психологии и педагогики. Обучающийся, привыкший действовать «по указке», в дальнейшем, по окончании той или иной ступени образования, при переходе к профессиональной деятельности, в условиях свободы выбора, зачастую теряется, проявляя несамостоятельность и безынициативность.

Обоснованно можно говорить не о формировании учебной деятельности вообще, а о саморегуляции учащимся процесса учебной

деятельности. Саморегуляционный тип обучения может быть соотнесён в содержательном плане с качественными характеристиками или уровнями сформированности учебной деятельности.

В связи с этим перед преподавателями стоит задача сформировать саморегуляционный тип обучения.

Заметим, что учитель, как правило, ориентирован на внешние, количественные данные и не может конкретизировать свои требования к учащемуся и его родителям по формированию субъектных компонентов саморегуляционного типа обучения. Так, обычно преподаватели говорят о внимательности, усидчивости, старательности, красивом почерке и т.д. Отметим, что эти черты личности способствуют успешности обучения, однако умение учиться является комплексным акмеологическим показателем уровня сформированности самостоятельности и способности к саморегуляции субъектом деятельности. Оно может соответствовать степени освоенности содержания учебной деятельности, то есть проявляться и диагностироваться по соответствующим критериям или уровню сформированности саморегуляционного типа обучения, который включает уровень сформированности связанных с учебной деятельностью психических новообразований (*Салмина, 1988*).

Именно через параметры саморегуляционного типа обучения можно влиять на процесс развития личности ученика. Школьный труд – серьезный труд. Главный результат школьного учебного труда – изменение самого учащегося. Целью учебной деятельности в данном случае является воспитание самостоятельной личности, способной к адекватной саморегуляции поведения и деятельности.

Личность, способная к эффективной саморегуляции деятельности, – это саморазвивающаяся личность, имеющая внутреннюю тенденцию к прогрессивному развитию своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных, мотивационно-организационных возможностей.

4) учебная деятельность формируется в процессе возрастного развития субъекта учебной деятельности. На процесс и результат учебной деятельности влияет возрастная сензитивность, присущая конкретному возрасту человека. Преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным. Мы полагаем, что переходный период от среднего к старшему подростковому возрасту выступает в качестве сензитивного

периода для формирования саморегуляционного типа обучения. Обоснованием этого факта является активное развитие самооценки и в целом самосознания учащегося.

Следует также отметить, что существенное влияние на продуктивность учебной деятельности оказывают возрастные этапы развития (кризисы).

К сожалению, заметим, что при организации учебного процесса в школе, в профессиональных образовательных учреждениях ни периоды возрастной сензитивности, ни возрастные кризисы, как правило, не учитываются, и не рассмотрены на экспериментально-теоретическом уровне характеристики саморегуляции учебной деятельности.

Имеет смысл говорить о разных «наборах», о разных комплексах личностных характеристик, актуально развивающихся и преобладающих у конкретной группы испытуемых на индивидуально-поведенческом уровне, в личностной сфере, на субъектном уровне. Возникает вопрос, на какие особенности субъекта учебной деятельности следует опираться в системе саморегуляции учебной деятельности, чтобы добиться эффективного и надёжного результата в учебной деятельности, в жизнедеятельности учащегося в целом?

Необходимо отметить, что проблема структуры и динамики психических механизмов, участвующих в саморегуляции субъектом учебной деятельности, не рассматривалась в психологии развития и акмеологии ни в теоретическом, ни в практическом плане.

Психологическая наука уделяет большое внимание изучению содержания и структуры профессионально-педагогической направленности, а также различных факторов, влияющих на ее формирование, и недостаточно, на наш взгляд, рассматривает вопросы, касающиеся компонентной структуры саморегуляции учебной деятельности учащихся как на объективно-психологическом, так и на собственно-психологическом и интегративном (субъектном) уровнях регуляции деятельности. В данной работе этот пробел в определённой мере будет заполнен.

Человек не только реагирует на условия объективной реальности, но и изменяет их. Саморегуляция учебной деятельности предполагает вмешательство субъекта в уже существующую систему. Е.А. Климов пишет: «К установлению взаимодействия объективного и субъективного факторов деятельности ведут два взаимопереплетающихся пути, с одной

стороны, приспособление задач, орудий, способов деятельности к способностям субъекта и, с другой, приспособление самого деятеля к объективным условиям» (Климов, 1969, с. 46). Можно предположить, что степень сформированности саморегуляционных качеств личности напрямую зависит от степени активности учащегося, его включенности в образовательный процесс как на репродуктивном, так и на креативном уровне. Говоря об активности, мы подразумеваем не только произвольную, продиктованную интересом активность, но и произвольное поведение, в основе которого лежит планирование, анализ результатов деятельности, стремление к саморазвитию, постоянное движение к выявлению и реализации своего творческого потенциала.

Овладение учебной (учебно-профессиональной) деятельностью представляет собой целостную систему, включающую в себя на объективном уровне черты личности учащегося, условия обучения и социальный заказ, на субъективно-психологическом – личностные особенности учащегося, к которым в первую очередь стоит отнести мотивацию и самооценку. Соединение объективного и субъективного уровней носит проблемный характер, так как осуществляется через психологические механизмы интегративной саморегуляции субъектом учебной деятельностью. В этом механизме должны быть выделены доминирующие и подчинённые компоненты, которые способны дать стимул к овладению деятельностью на определённом этапе возрастного развития и создать условия для перехода на новый уровень личностного и профессионального развития, на субъектный уровень.

В литературе по изучаемой проблеме практически не уделяется внимания структурным компонентам и элементам саморегуляции субъектом учебной деятельности на различных уровнях развития человека, на разных возрастных этапах психического развития учащейся молодёжи от подросткового до старшего юношеского возраста, включая студенческий период обучения.

Таким образом, анализ проблемы саморегуляции учебной деятельности на теоретическом уровне определяет направление научного поиска факторов, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности на индивидуальном, личностном и субъектном уровнях в переходный период от подросткового (7–8 классы) к юношескому возрасту (9–10 классы, 11-й класс – 1-й курс вуза, 2–5 курсы обучения в вузе).

1.4. Психологические особенности учащихся подростково-юношеского возраста

Поскольку целью нашего исследования является изучение структуры и динамики психологических компонентов саморегуляции учебной деятельности в периоды обучения от подросткового (7–8 класс, 13–14 лет) до окончания обучения студента в вузе (21–23 года), возникает необходимость дать краткую характеристику этого периода возрастного развития.

Границы подросткового возраста определяются разными исследователями не одинаково, охватывая, в основном, период от 11 (12) до 16 (17) лет: Д.Б. Эльконин относит к началу подросткового возраста 11–12 лет (*Эльконин, 1989*); Л.И. Божович к подросткам относит детей среднего (11–15 лет) и старшего (15–17 лет) школьного возраста (*Божович, 1968*); А.Е. Личко – детей от 10 до 19 лет (*Личко, 1985*), относя к подростковому возрасту, в том числе, предподростковый и послеподростковый периоды (10–11 лет и 18–19 лет соответственно). Кроме того, психологи разграничивают подростковый возраст и юность.

Хронологически грани этих периодов весьма условны. Они часто пересекаются. Как отмечает И.С. Кон, возрастные категории обозначают не просто хронологический возраст и определенную степень индивидуального развития, но и определенный статус, специфический для данного возраста (*Кон, 1982, 1989*). Он определяет подростковый возраст 11–15 годами, а последнюю фазу возрастного развития от 14–15 до 18 лет относит к юношескому возрасту.

Условно границы подросткового возраста можно поделить на три внутренних этапа развития: младший (10–12 лет), средний (13–14 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет).

Указанные возрастные границы мы рассматриваем как сугубо «рабочие», не ставя перед собой специальной задачи их уточнения.

Основными отличительными признаками подросткового периода возрастного развития являются, на наш взгляд, те фундаментальные изменения в сфере самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего психического и личностного развития подростка. В этот возрастной период, согласно мнению Б.Г. Ананьева, «сознание, пройдя через систему отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности» (*Ананьев, 1980, т. 1,*

с. 89). Характеризуя процесс развития самосознания, С.Л. Рубинштейн пишет, что «в процессе развития самосознания центр тяжести для подростков все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт – к характеру в целом. С этим связаны осознание - иногда преувеличенное – своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне» (*Рубинштейн, 2000, с. 515*).

Подростковый возраст – это сложный и порой драматичный период психического и личностного развития ребёнка, когда приходит в движение вся его индивидуальность. В развитии индивидуальности подростка есть свои акценты, связанные с ведущей деятельностью и основными новообразованиями (общение со сверстниками, развитие самосознания, Я-концепции, формирование самооценки).

Подростковый возраст, и именно переходный период от среднего к старшему подростковому этапу психического развития, совпадающий со временем обучения учащихся в 7–8 классах, следует отнести к наиболее динамичным, противоречивым и глубоким в своих личностных изменениях. Средний этап подросткового развития (13–14 лет) считается наиболее сложным как для взрослых, вступающих в непосредственный контакт с детьми данного возраста, так и для самих подростков. Этот возрастной период можно назвать «переходным в переходном» от детства к зрелости.

А.М. Прихожан выявлено, что субъективно более сложным подростками воспринимается возраст 13–14 лет (7–8 класс) (*Прихожан, 2000*). Л.С. Выготский трактует его как кризис 13 лет (*Выготский, 1991*).

Одной из недостаточно решённых проблем обозначенного психического развития подростка, на наш взгляд, выступает проблема выявления закономерностей возрастного развития, влияющих на саморазвитие, на саморегуляцию подростком поведения и учебной деятельности, которая наряду с общением должна также выполнять роль ведущей деятельности.

Ключевой характеристикой развития и саморазвития подростков как субъектов образовательного процесса следует считать уровень психической активности в различных сферах жизнедеятельности. К важнейшим для этого возраста видам активности можно отнести учебную и смыслообразующую активность. Престиж учебной деятельности в этот

возрастной период, как правило, снижается, а значение смыслообразующей активности для последующего развития личности подростка нарастает. Если деятельность акцентирует роль внешних требований, внешней среды по отношению к субъекту (нормативные требования деятельности, ее правила и ограничения, критерии успешности и т.п.), то смыслообразующая активность значительно больше связана с самим субъектом, его внутренним миром. Кроме того, деятельность обычно связана с воспроизводством социокультурного опыта, в то время как смыслообразующая активность подчеркивает способность субъекта к выходу за пределы заданных условий жизнедеятельности. Наконец, если мы рассматриваем активность в рамках учебной деятельности, то мы акцентируем моменты ее становления, регуляции, реализации, то есть динамику развития самой деятельности.

Мы относим подростковый период от 15 к 16-ти годам к границам переходного периода от подросткового к юношескому возрасту (9–10 классы обучения в средней общеобразовательной школе).

Многие исследователи отмечают в качестве важного итога развития личности в переходном периоде от подросткового к юношескому возрасту становление принципиально нового уровня самосознания (*Кон, 1978; Божович, 1978*). В развитии когнитивной стороны самосознания это проявляется в повышении значимости системы собственных ценностей. Эмоциональная сторона самосознания характеризуется процессом перерастания частных самооценок отдельных качеств личности в общее, целостное отношение к себе. Развитие регуляторной стороны проявляется во все большей дифференцированности, в умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего отношения к себе. Заметим, что отсутствуют научные работы раскрывающие целостность саморегуляции учащимся учебной деятельности в этот возрастной период.

К раннему юношескому возрасту (16–17 лет) происходит становление относительно устойчивого представления о себе как цельной личности, отличной от других людей как личностей, что формирует особое личностное новообразование, которое можно обозначить термином "самоопределение". С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно-значимой позиции (*Божович, 1979*).

По мнению Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой (*Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков*, 1967; *Эльконин*, 1989) в подростковом возрасте ведущей деятельностью является интимно-личное общение, направленное на глубокое познание своей и чужой личности.

И.В. Дубровина, напротив, считает, что в раннем юношеском возрасте значение общения со сверстниками снижается, а особенно значимыми становятся представления о себе (*Формирование личности старшеклассника*, 1989). Осознание особенностей своей внешности также влияет на формирование многих важных качеств личности (например, уверенности в себе, жизнерадостности, замкнутости, индивидуализма). В результате наблюдается рост самооценочной тревожности, которая рассматривается в виде восприятия человеком относительно нейтральных ситуаций как содержащих угрозу самооценке.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте также связана с познанием себя, но уже в социальном аспекте. По мнению И.С. Кона (*Кон*, 1979), М.С. Кагана (*Каган*, 1974) на первое место выходит ценностно-ориентированная деятельность сознания, поиск смысла жизни, самостоятельное определение нравственных, политических, эстетических идеалов. Познание себя, формирование самооценки, самоуважения у старшеклассников осуществляется под влиянием людей, воспринимаемых в качестве носителя эталонного уровня коммуникативных, волевых и интеллектуальных качеств.

В работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович развиваются идеи о диалектической противоречивости перехода от одного возрастного периода к другому. Стыки двух возрастных периодов являются переломными этапами развития личности ребенка. Часто их называют кризисными. Это наиболее важные точки развития. В эти кризисные периоды формируются новые личностные черты, определяющие особенности саморегуляции учащимися своего поведения и деятельности, новые потребности, которые при их неудовлетворении приобретают отрицательную окраску (*Выготский*, 1984; *Эльконин*, 1971, 1989; *Божович*, 1997).

Представление о подростковом возрасте как о периоде стрессов, тревог и конфликтов содержится в работах Ж.-Ж. Руссо, С. Холла, З. Фрейда и др. (*Руссо*, 1981; *Фрейд З.*, 1991; *Hall*, 1904; *Bios*, 1979; *Freud A.*, 1969; *Jocelyn*, 1959), но большинство зарубежных исследований

не подтверждают взглядов на подростковый возраст как на период кризисов и потрясений. В них указывается, что подростки относительно спокойно переживают данный возрастной период. Он характеризуется как специфический этап развития, но кризис для него исключение (*Douvan, Adelson, 1966; Zazzo, 1966; Offer D., Offer J.B., 1975; Rutter, Graham, Chadwick, Yule, 1976; Castaredes, 1978; Coleman, 2011, Elkin, Westley, 1955*). По данным Шиланд (1978) (см. *Кле, 2005*) меньше 20 % «нормальных» респондентов столкнулись с сильными или умеренными психологическими трудностями в подростковом возрасте: эмоциональным прессом, аффективными реакциями, крахом Я, семейными и социальными конфликтами. М. Кле отмечает, что процент таких психологически неблагополучных подростков такой же, как и в других возрастных группах (*Кле, 2005*).

По мнению зарубежных психологов, тяжелые внутренние кризисы, конфликты с окружающими не являются для подросткового возраста неизбежными. Можно говорить лишь о повышенной утомляемости в начале подросткового периода и об относительно высокой эмоциональной возбудимости, чувствительности, неуравновешенности подростков. Только в этом смысле данный период можно назвать критическим. В остальном степень эмоционального благополучия полностью зависит от отношений, складывающихся в семье и коллективе сверстников.

Степень эмоциональной уязвимости подростка определяет и тип темперамента. Холерики и меланхолики отличаются повышенной эмоциональной чувствительностью. Сангвиники и флегматики в эмоциональном отношении менее уязвимы. Особенности эмоциональных реакций подростков коренятся в гормональных и физиологических процессах и связаны с общим возбуждением и ослаблением всех видов условного торможения (*Прихожан, 1990; Якушева, 1970*).

Проведенный анализ исследований показал, что практически все психологи единодушны в описаниях особенностей самооценки этого возрастного контингента, отмечая ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте.

Изложенные выше особенности подростково-юношеского возраста специфическим образом проявляются в учебной деятельности, оказывая существенное влияние на ее успешность.

Наблюдения и практический опыт школьных учителей и психологов указывают на необходимость выявления ведущих личностных компонентов регуляции учебной деятельности. Существует реальная потребность в средствах формирования эффективного психорегулирующего механизма учебной деятельности учащихся.

Мы исходим из принципиального положения отечественной психологии развития и педагогической психологии, согласно которому основы самообразовательной (саморегуляционной) деятельности должны быть сформированы в подростковом и старшем школьном возрастах, что обусловлено интенсивным развитием самосознания учащихся.

Этот аспект проблематики учебной деятельности исследован недостаточно полно. В работах В.Д. Шадрикова (*Шадриков*, 1994, 1996) выделен такой аспект освоения содержания учебной деятельности как самоизменение личности обучаемого, поскольку полноценное освоение учебной деятельности может идти эффективно лишь по типу самодеятельности.

Старшеклассник (11-й класс) как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, ведущим внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат (*Зимняя*, 1997).

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности в данный возрастной период, являются: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, коллективные формы учебной деятельности, оценка учебной деятельности, стиль педагогической деятельности учителя.

Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации, что и определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Она сама становится средством реализации этих планов, все более явно «уходя» от роли ведущей деятельности (*Зимняя*, 1997).

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентации, отражающих профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания (Зимняя, 1997).

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени подчиняет учебную деятельность более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте (Зимняя, 1997).

Окончание обучения в школе – это сложное время в жизни человека. Он стоит на пороге самостоятельной жизни, делает выбор, кем быть и каким быть. Вхождение в самостоятельную жизнь в обществе, начало собственной индивидуальной биографии не проходит гладко и бесконфликтно, именно поэтому данное время называют кризисом юности. При входе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения ими знаний и способностей. Вход в самостоятельную жизнь начинается с реализации личных жизненных планов.

Процесс формирования личности на стадии перехода от школьного к вузовскому обучению не является равномерным. Эта неравномерность проявляется в кризисе возрастного развития, который сопровождается снижением академической успеваемости, ростом неудовлетворенности собой и учебой, общим нарушением душевного равновесия, тревожностью, что и является отражением изменения мотивационных установок. С формальной точки зрения, этот процесс проявляется в резких скачках показателей, характеризующих различные аспекты становления личности.

Свои опасности и трудности подстерегают молодых людей, поступивших в учебные заведения и подтвердивших тем самым свои жизненные планы. Процесс социальной адаптации первокурсника к вузу обычно сопровождаются отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива, неподготовленностью к обучению в вузе, неумением осуществлять регуляцию собственного поведения и деятельности, усугубляемые отсутствием привычного повседневного контроля преподавателей, налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в условия общежития и т.п.

В таких ситуациях в поведении юношей и девушек может проявляться внутренняя неуверенность в себе, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью или состоянием непонимания и даже представлением о собственной неполноценности.

В период юношеского кризиса молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – кризисом смысла жизни. Отсюда интерес к нравственно-эстетическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания (*Белых, 1998; Дзугоева, 1999; Елисеева, 1997; Совиньский, 2003; Кацук, 2011; Белугина, 2009; и др.*)

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания и алкоголизм. Статистика свидетельствует о частых суицидах в этот период.

Центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени. С началом ступени индивидуализации связана рефлексия всех своих способностей как действительно собственных способностей. На ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие.

Ближайшим основанием кризиса юности является соотнесение идеального представления о профессии и реальной профессии. Личностное и профессиональное самоопределение за порогом школы проверяется жизнью.

Психологической основой кризиса юности является сравнение идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не оформлено и может быть случайным, а реальное «Я» еще полностью не оценено самой личностью. Единственное средство снять это противоречие – творчески

преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир.

Согласно возрастной периодизации время обучения в вузе охватывает такой период жизни, который можно было бы обозначить как юность и раннюю взрослость. В этом возрасте изменения мышления, поведения и личности человека лишь в незначительной степени обусловлены хронологическим возрастом или специфическими изменениями в организме; в гораздо большей степени они определяются личными, социальными и культурными факторами.

Нам представляется, что получение высшего образования можно отнести к важнейшим этапам формирования личности.

Личность – это устойчивое прижизненно сформировавшееся образование, определяющее отношение человека к ведущей деятельности и в целом – к жизнедеятельности. Личность как совокупность отношений к жизнедеятельности является сложным многомерным и многоуровневым образованием, структуру которого составляют доминирующая мотивация, соответствующая ей самооценка, совокупность качеств личности, раскрывающих содержательно мотивацию и самооценку, а также все сферы личности. Названные структурные компоненты отношения личности к жизнедеятельности активно участвуют в психической регуляции учебной деятельности и общения, существенно влияя на их эффективность.

В период, переходный от школьного к студенческому обучению, личность учащегося, находящаяся на первой стадии профессионализации, переживает сложное психическое состояние, характеризующееся мотивационными, эмоциональными, волевыми, коммуникативными, моральными особенностями. Выявить и проанализировать эти особенности с целью повышения социальной адаптивности учащихся и результативности их учебной деятельности в сложный (кризисный) период личностного развития является одной из задач нашего исследования.

Студенческий возраст (17 – 25 лет) представляет особый период в жизни человека прежде всего в силу того, что по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития (Зимняя, 1997).

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит

психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях самого Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал, приводятся результаты экспериментов и делаются теоретические обобщения по этой проблеме (Ананьев, 1974; Кулюткин, 1985; Реан, 2001; Просецкий, 1978; Сластенин, 1991; Якунин, 1994). Данные этих и других многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Проблема формирования учебной деятельности студентов традиционно привлекает пристальное внимание специалистов в области психологии и педагогики высшей школы. Значительное количество трудов, с одной стороны, говорит о глубине проработки обсуждаемой проблемы, а с другой – свидетельствует о ее актуальности.

Высшая школа оказывает непосредственное влияние на все сферы личности, развивает их и актуализирует те качества, которые необходимы студенту в его последующей профессиональной деятельности. В первую очередь изменениям подвергается мотивационно-потребностная сфера личности.

В ходе обучения иерархия мотивов претерпевает изменения: от ориентации на результат (отметка, уровень успеваемости в группе) к ориентации на развитие (оценка авторитетных преподавателей, удовлетворение от хорошей работы, получение новых знаний, возможность самореализации).

Механизм овладения профессиональной деятельностью в целом является универсальным для любого вида деятельности. За время обучения в высшем учебном заведении личность студента претерпевает изменения, обусловленные как возрастными особенностями, так и спецификой учебного процесса, причем последний играет более заметную роль в формировании личности студента.

Как отмечает Ю.П. Поваренков, за время обучения в вузе происходят две качественных перестройки интеллекта студента, связанные со сменой представлений о себе (Поваренков, 1999). Первая перестройка, по мнению автора, связана с преодолением «школьной идентичности». В ее основе лежит переход от репродуктивного уровня к уровню анализа и синтеза. Так, на втором курсе структура интеллекта, а также структура

познавательных способностей в целом приобретает ту форму, которая в наибольшей степени соответствует академическим требованиям вуза.

Вторая перестройка структуры интеллекта отмечается на 4-ом курсе, когда учебно-академическая деятельность преобразуется в учебно-профессиональную, являющуюся более сложным и глубоким образованием.

На наш взгляд, сама система обучения в вузе (необходимость самостоятельной работы, возможность выбирать основной вид деятельности, ослабленный по сравнению со школьным контроль поведения и пр.) развивает у студентов познавательную активность, способность планировать и предвидеть, осознавать реальность в ее связях и отношениях применительно к своим собственным желаниям и возможностям.

В структуре общенаучных умений у студентов менее развиты гностические умения (плохо умеют составлять план доказательства, испытывают затруднения при проведении анализа, обобщения и аргументации научных фактов) и организационные (трудно организовать собственную работу, распределить во времени учебные задания, систематически выполнять самостоятельную работу, проявлять инициативу при выполнении учебных заданий, при ответах).

Одной из основных особенностей обучения в высшем учебном заведении является то, что познавательная деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя. По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога сокращается, а уровень самостоятельности обучаемых возрастает, то есть учебный процесс строится таким образом, что активность студента не подменяется активностью преподавателя.

Но познавательная деятельность студента протекает не изолированно, а совместно и во взаимодействии с академической группой. Это взаимодействие также можно считать одним из действенных факторов формирования личности, а также адаптации студентов, особенно первокурсников, к новым социальным условиям. Личность человека формируется там, где он общается и может проявить себя через умение работать в группе, через отношения к окружающему миру.

Определить личностные особенности партнера по общению и работе в группе можно только на базе самооценки, так как она подразумевает оценку себя, своей деятельности, своего положения в группе и своего

отношения к другим членам группы. От нее зависит активность человека и его стремление к самосовершенствованию. Развивается самооценка путем постепенного присвоения (интериоризации) внешних оценок. По мере формирования и укрепления самооценки возрастает способность к утверждению и отстаиванию своей жизненной позиции. При этом те, кто оценивает себя, свои качества личности высоко, предъявляют высокие требования и к межличностному общению, устанавливая самодостаточный уровень интеллектуальных и эмоциональных взаимоотношений.

Существенным показателем студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности: посещать лекционные занятия, готовиться и быть активным участником семинарско-практических занятий, повышать уровень профессионализма на различного рода практиках, успешно сдавать зачёты и экзамены, принимать активное участие в общественной студенческой деятельности. На основании выполнения перечисленных видов и форм деятельности студента от курса к курсу, где прохождение учебных дисциплин меняется и усложняется, что выступает средством повышения уровня профессионализма студента.

В Госстандарте о высшем профессиональном образовании 3-го поколения говорится о формировании личностных компетенций в процессе обучения, однако на практике преподаватели, как правило, не касаются данного вопроса. Процесс формирования личности студента идёт стихийно. Желательно вводить в практику вузовского обучения студентов службу практических психологов, которые, как и в школьной практике, проводили бы мониторинг личностного развития студента, помогая ему в критические моменты советом, включением в тренинги личностного роста и т.п., что в целом было бы направлено на формирование личностных компонентов саморегуляционного типа обучения. Специалисты-психологи, знающие закономерности личностного развития студента в процессе обучения в вузе, могли бы оказать методическую и практическую помощь преподавателям вуза в деле формирования субъектных характеристик (компетенций) саморегуляции студентами деятельности.

В настоящее время перед преподавателями стоит ответственная психолого-педагогическая задача по формированию студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться, иначе говоря, задача

формирования субъектных компетенций саморегуляции деятельности. Для того, чтобы реализовывать эту задачу преподаватель вуза должен иметь научное представление о закономерностях саморегуляции субъектом учебной деятельности на каждом этапе обучения в вузе и учитывать эти закономерности в своей работе. Выявить и обосновать данные закономерности – одна из задач нашего исследования.

Обобщая результаты теоретического исследования, изложенные в данной главе диссертации, выделим следующее:

- анализ концепций, теорий, точек зрения на процессы саморегуляции и их детерминацию в отечественной и зарубежной психологии указывает на сложность и многогранность научных взглядов и концепций по исследуемой теме; открытыми вопросами при изучении саморегуляции остаются вопросы о проблемах развития саморегуляции в онтогенезе, о психологической специфичности саморегуляции субъектом учебной деятельности;

- анализ учебной деятельности определяет направление научного поиска в решении вопроса саморегуляции учебной деятельности:
 - а) изучение структуры и динамики объективно-деятельностных компонентов саморегуляции учебной деятельности (мотивационно-организационного, интеллектуально-волевого, эмоционально-волевого, коммуникативного);
 - б) исследование структурной организации и динамики субъектных компонентов саморегуляции учащимися учебной деятельности: мотивации, целеполагания, самооценки, системы качеств личности, характеризующих ее со стороны коммуникативной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной сфер;
 - в) изучение структуры и динамики интегративных компонентов саморегуляции учебной деятельности на подростковом и юношеском этапах психического и личностного развития;

- овладение учебной (учебно-профессиональной) деятельностью представляет собой целостную систему, включающую в себя на объективном уровне черты личности обучаемого, условия обучения и социальный заказ, на собственно-психологическом – личностные особенности учащегося, к которым в первую очередь стоит отнести мотивацию и самооценку. Соединение объективного и субъективного уровней осуществляется через психологические механизмы саморегуляции субъектом учебной деятельностью. В этом механизме должны быть выделены доминирующие и подчинённые компоненты, которые способны

дать стимул к овладению деятельностью на определённом этапе возрастного развития и создать условия для перехода на новый уровень субъектного и профессионального развития;

- краткий психологический анализ возрастного развития подростков и юношей показал, что проблема саморегуляции учебной деятельности в обозначенном возрастном периоде не рассматривалась.

Исследование саморегуляции учебной деятельности мы начинаем с учащихся-подростков, находящихся на переходном этапе развития от среднего к старшему подростковому возрасту.

Возникает вопрос: почему исследование саморегуляции учебной деятельности следует начинать именно с подросткового периода возрастного развития?

Мы считаем, что данный этап возрастного развития учащегося связан не только с активным формированием самооценки подростка, но и с типом саморегуляции как новообразованием учащегося. Мы предполагаем, что на основе формирующейся самооценки у подростков возможна смена типа обучения с регуляционного (традиционно-контролируемого) на саморегуляционный. Традиционное обучение по регуляционному типу приводит часто к ситуациям конфликта учащихся подросткового возраста с учителями, родителями, воспитателями. Переход от регуляционного (традиционно-регулируемого) на саморегуляционный тип обучения можно констатировать как способ реализации развивающейся самооценки, как своеобразное новообразование данного возраста. Мы предполагаем, что познание механизма саморегуляционного типа обучения в подростковом возрасте на его стыке от среднего к старшему подростковому возрасту позволит снять негативные тенденции возрастного развития, оказать позитивное влияние на становление личности подростка и оптимизировать результативность учебной деятельности.

Глава 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Системно-структурный подход к анализу саморегуляции учебной деятельности

Системный подход позволяет раскрыть структуру саморегуляции учебной деятельности, выявить внутриуровневые и межуровневые системные взаимосвязи.

Системно-структурный подход к анализу саморегуляции учебной деятельности, на наш взгляд, предполагает вначале рассмотрение структуры учебной деятельности.

Учебная деятельность, как и любая деятельность, обладает своими особенностями, своей структурой.

Продуктом учебной деятельности является учащийся, обогащенный новыми знаниями и способами действий, способный к саморегуляции учебной деятельности.

Компонентный состав структурной организации учебной деятельности был предметом исследования многих учёных (В.В. Давыдов, А.У. Варданян, Г.А. Варданян, И.И. Ильясов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Осницкий, В.В. Репкин, Л.М. Фридман, А.С. Турчин, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер и др.).

Основоположником постановки проблемы структуры учебной деятельности, вероятно, следует считать Д.Б. Эльконина, который в конце 50-х гг. XX в. выдвинул общую гипотезу о строении, о её значении в психическом развитии ребёнка. По его мнению, в структуру учебной деятельности входят: учебная цель; учебные действия; действия контроля процесса усвоения; действия оценки степени усвоения (*Эльконин, 1989*).

В.В. Давыдов считал, что в структуру учебной деятельности входят: учебные ситуации (или задачи); учебные действия; действия контроля и оценки (*Давыдов, 1986*).

Относительно основных структурных компонентов учебной деятельности до настоящего времени в психологии развития, в педагогической психологии нет единого мнения.

А.У. Варданян, Г.А. Варданян считают, что структура учебной деятельности включает: 1) учебные задачи и действия, направленные на их разрешение; 2) эмоциональную окрашенность учебной деятельности;

3) цель; 4) средства (методы, способы) осуществления учебной деятельности; 5) результат учебной деятельности (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности); 6) содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав операций и действий (*Варданян А., Варданян Г., 1985*). В целом представленная структура включает четыре важнейших компонента деятельности: мотив, цель, исполнительные операции, результат деятельности, которые, на наш взгляд, принимают участие и в саморегуляции учебной деятельности. Мотив и цель в данном случае относятся к внутренней составляющей саморегуляции деятельности, а исполнительные операции и результат – к внешней составляющей саморегуляции деятельности.

По мнению И.А. Зимней учебная деятельность состоит из следующих структурных компонентов: мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку (*Зимняя, 1997*).

А.К. Осницкий считает, что для анализа учебной деятельности необходимо учитывать следующие ее компоненты: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности); контроль и оценка реальных результатов; решения о коррекции системы саморегулирования (*Осницкий, 1986*).

По мнению Л.М. Фридмана, структура учебной деятельности может быть представлена как: овладение системами знаний и оперирование ими; овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы; становление целеполагания и мотивов в процессе овладения учащимися знаниями и приемами; овладение системой обобщенных способов управления своей учебной деятельностью (*Фридман, 1987*).

Мы полагаем, что представленные выше структуры учебной деятельности И.А. Зимней, А.К. Осницкого, Л.М. Фридмана более ориентированы на деятельность, которую регулирует и определяет сам учащийся, что можно связать с формированием саморегуляционного типа обучения.

А.С. Турчин выделяет в структуре учебной деятельности мотивационный, операциональный, саморегуляционный компоненты (*Турчин, 2011*). Следует заметить, что мотивационный компонент учебной

деятельности по своему функциональному предназначению является одним из ведущих регуляционных компонентов личности и деятельности, одним из важнейших побудителей к деятельности, несущий в себе регуляторный потенциал. На наш взгляд, саморегуляция учебной деятельности включает в свое содержание мотивационный компонент, определяющий направление и активность учащегося.

В анализе общетеоретических вопросов психологии учебной деятельности В.Д. Шадриков обосновывает близость структур учебной и предметной профессиональной деятельности, ставит вопрос о распространении общих закономерностей системогенеза деятельности на учебную деятельность (Шадриков, 1982). Автор считает, что при изучении теоретических основ деятельности ее необходимо представить в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы деятельности к определенному теоретическому конструкту (Шадриков, 1994, 1996). В рассматриваемой модели ведущим является принцип функциональности, согласно которому система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель-результат. В качестве базовых показателей деятельности рассматриваются индивидуальные качества личности (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и т.п.), которые являются внутренней стороной овладения деятельностью, тогда как внешняя сторона – это нормативно-одобренный способ (требования деятельности). Вторым принципом формирования модели учебной деятельности является принцип системности, в соответствии с которым компоненты деятельности объединяются в систему, а не выступают изолированно. В качестве таких компонентов В.Д. Шадриков предлагает рассматривать следующие: мотивы деятельности, цели деятельности, программу деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения, ПВК. Данные функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Заметим, что данная структура деятельности несколько расширяет представление о структуре деятельности, предложенной Б.Ф. Ломовым, которая найдёт место в нашем исследовании.

Таким образом, можно заключить, что в работах, посвященных исследованию структурных компонентов учебной деятельности,

выделяется более-менее устойчивый набор компонентов, входящих в её состав. Однако в представленных структурах учебной деятельности не отражён уровневый подход, отражающий структурную организацию компонентов учебной деятельности на объективно-психологическом, собственно-психологическом (личностном), интегративном (субъектном) уровнях деятельности.

Ниже остановимся на двух положениях методологического характера, сложившихся в русле системного подхода, положенные в основу саморегуляции учебной деятельности.

Первое предполагает понимание предмета как целостности. Компоненты и показатели системы как целого расположены в определённой структуре и связаны горизонтальными и вертикальными связями, характеризуя тем самым внутреннюю дифференцированность и расчленённость системы. Система – это и есть, прежде всего, продукт и результат закономерной организации дифференцированного целого. В нашем случае процесс саморегуляции учебной деятельности будет осуществлён как на уровне горизонтальных, так и вертикальных связей. Горизонтальные связи компонентов саморегуляции учебной деятельности будут рассмотрены на объективно-психологическом (индивидуально-поведенческом) и собственно-психологическом (личностном) уровне анализа деятельности, вертикальные связи – на интегрированном (субъектном) уровне анализа деятельности.

Второе положение заключается в том, что компоненты и их показатели, выполняющие сходные функции, интегрируются в составе более обобщённых компонентов, включаются в контекст более общей целостности, образуя тем самым новые, более высокие уровни в структуре системы. В связи с этим система становится всё более сложной по своей структуре и по функциям входящих в неё компонентов, раскрывая объект (предмет познания) во всей его полноте и многомерности (Ломов, 1975, 1984).

По мнению В.А. Барabanщикова, «обращение к принципу системности наиболее адекватно отражает состояние психологии на современном уровне её развития и генеральную тенденцию развития». Системный подход, применяемый в психологии, по его мнению: «...это максимально широкий и, вместе с тем, дифференцированный взгляд на изучаемые явления, возможность разработки конкретной логики взаимопереходов и взаимовключений, а также конструирование

интегративного знания, которое не только глубоко отражает сущность изучаемых явлений (их гетерогенность, текучесть, недизъюнктивность), но и наиболее приспособлен для решения практических задач» (Барабанщиков, 2006, с. 48).

Системно-генетический подход, разработанный В.Д. Шадриковым, позволяет направить исследование на изучение взаимосвязей целого с его частями, а также влияние внешних факторов на внутренние психические механизмы, которые и являются основным условием развития системы, так как позволяют изменить её состав, системные качества, структуру, уровень развития. Системно-генетический подход позволяет при изучении отдельных психических явлений в процессе их становления и развития выявить их структуру и динамику изменений на разных этапах развития (Шадриков, 1979).

А.В. Карповым на основе анализа процессуально-психологической регуляции деятельности и поведения была доказана необходимость дифференциации двух форм, двух классов (и уровней) организации процессов психики (Карпов, 2000). Во-первых, основных, традиционно выделяемых процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) как своего рода процессов «первого порядка». Во-вторых, синтетических, регулятивных процессов как процессов «второго порядка». Их целесообразно обозначить, по мнению автора, как интегральные процессы регуляции деятельности и поведения. Они выступают необходимым промежуточным звеном интеграции между основными психическими процессами и целостной структурой регуляции деятельности и поведения.

Обобщив результаты работ, посвященных исследованию целеобразования, антиципации, принятия решения, планирования, прогнозирования, программирования, контроля и самоконтроля, А.В. Карпов раскрывает ряд ключевых особенностей всех этих процессов, аналогичных, в целом, ведущим характеристикам других традиционно выделяемых процессов психики. Так, все они являются психическими по механизмам своей реализации; характеризуются свойствами субъективности, идеальности, целенаправленности, предметности; имеют специфический операционный состав; направлены на обеспечение наиболее общих адаптивных функций; являются сложными, многоуровневыми и системно-организованными образованиями; допускают реализацию и в собственно процессуальной форме и в форме

относительно автономной, развернутой деятельности. Наличие этих – общих с другими процессами особенностей, собственно, и позволяет считать, что все эти процессы являются, хотя и специфическим, но все же одним из классов процессов, реализуемых психикой.

В собственно методологическом плане сформулированные взгляды об интегральных процессах позволяют несколько углубить и уточнить существующие представления о генезисе деятельности, а также структуре и процессуальном составе ее психической регуляции, о месте и роли в ней механизмов и процессов рефлексивной регуляции. По мнению А.В. Карпова, деятельность как целостная система, имеющая свою собственную логику и структуру, объективно невозможна без специальных процессов, направленных на ее организацию и регуляцию, – без интегральных процессов. С той же объективной необходимостью, с какой в онтогенезе формируется сама деятельность (вначале, разумеется, в ее элементарной, «практической», внешней форме), формируется, поэтому, и система интегральных процессов. Более того, само формирование и последующее усложнение деятельности с содержательно-психологической стороны – это и есть становление и развитие процессов ее регуляции – интегральных процессов. В их системе воспроизводятся все основные особенности строения и содержания самой деятельности.

Исходя из сказанного, можно заключить, что система интегральных процессов – этот тот «ключ», то недостающее звено, которое необходимо для объяснения феноменов и механизмов порождения внутренней, собственно психической деятельности на основе деятельности внешней.

Класс интегральных процессов начинает «обслуживать» саму внутреннюю деятельность, транспонируется на нее. Тот регулятивный инвариант, который зафиксирован в содержании класса интегральных процессов и который первоначально обслуживает внешнюю деятельность, начинает при этом регулировать собственно внутреннюю деятельность. Тем самым этот регулятивный инвариант становится саморегулятивным инвариантом.

Эти важные методологические положения А.В. Карпова будут учтены нами при выделении структурной организации саморегуляции учебной деятельности.

2.2. Теоретико-концептуальные положения саморегуляции учебной деятельности

Саморегуляция как процесс реализации внутренней и внешней активности субъектом учебной деятельности направлен на управление поведением и деятельностью, на овладение собой в конкретном виде деятельности – учебной. Мы предполагаем, что становление и развитие саморегуляции осуществляется по следующим взаимосвязанным уровням: а) порождению и развитию эмоциональной саморегуляции, характеризующей собой объективно-психологический (индивидуально-поведенческий) уровень саморегуляции деятельности, б) порождению и развитию волевой саморегуляции, определяющей собственно-психологический (личностный) уровень саморегуляции, в) порождению и развитию интеллектуально-поведенческой саморегуляции, характеризующий собой интегративный (субъектный) уровень саморегуляции.

На основе теоретического анализа процессуально-психической регуляции поведения и деятельности возникает необходимость дифференциации трёх уровней рассмотрения организации саморегуляции учебной деятельности. Во-первых, объективно-психологических компонентов саморегуляции как своего рода процессов внешнего порядка, определяющих целеосуществление через посредство традиционно выделяемых процессов – эмоционально-волевых, интеллектуальных, коммуникативных, мотивационно-организационных (морально-нравственных). Во-вторых, – внутренне регуляторных процессов, характеризующих собственно-психологический уровень саморегуляции. В-третьих, единство объективно- и собственно-психологического – интегративный или субъектный уровень саморегуляции поведения и деятельности, позволяющий эффективно и надёжно осуществлять контроль и самоконтроль своего поведения и деятельности.

Каждый уровень саморегуляции учебной деятельности с выделенными в нем компонентами соответствует проведенному уровню анализа учебной деятельности, включающему в себя те же компоненты (см. табл. 1). Компоненты, в свою очередь, включают психологические показатели саморегуляции учебной деятельности, приведенные и рассмотренные ниже, выраженность которых будет характеризовать роль компонента в саморегуляции учебной деятельности и сам компонент, с качественной стороны в целом.

Таблица 1

Соотношение уровней анализа учебной деятельности, компонентов и уровней саморегуляции учебной деятельности

Уровни анализа УД	Компоненты анализа и саморегуляции УД	Уровни саморегуляции УД
Объективно психологический	Мотивационно-организационный; Интеллектуально-волевой; Эмоционально-волевой; Коммуникативный;	Объективно психологический (индивидуально-поведенческий)
Собственно-психологический	Мотивационный; Самооценочный; Совокупность качеств личности;	Собственно-психологический (личностный)
Интегративный	Совокупность объективно-психологических и собственно-психологических компонентов саморегуляции учебной деятельности	Интегративный (субъектный)

На каждом уровне саморегуляции субъектом поведения и деятельности имеют место психические проявления эмоциональной, волевой, интеллектуальной направленности, однако доминирующую роль в регуляции поведения и деятельности на объективно-психологическом (индивидуально-поведенческом) уровне играет эмоциональный компонент саморегуляции, на собственно-психологическом (личностном) – волевой, на интегративном (субъектном) – интеллектуальный.

Эмоции в деятельности человека являются, с одной стороны, отражением внешних и внутренних (мотивационных и самооценочных) процессов, а, с другой стороны, производя эмоциональную оценку мотивационно-самооценочных процессов, они корректируют их протекание. Признание за эмоциями функции коррекции (*Тихомиров, 1977; Тихомиров, Клочко, 1980*) позволяет рассматривать их в качестве одного из регуляторов деятельности человека (объективно-психологический уровень) наряду с мотивационными и самооценочными процессами (собственно-психологический и интегративный уровень).

Собственно-психологический уровень произвольной регуляции связан с волевой регуляцией побуждения к действию, необходимость осуществления которого сознательно принята человеком, а средством изменения побуждения является изменение смысла действия. При этом смысл переживается как значение чего-то (события, действия), являясь при этом личностным, значимым для конкретного человека (*Иванников, 1998*).

Интеллектуальные процессы, осуществляя анализ объективно- и собственно-психологических уровней регуляции, способствуют переходу на интегративный уровень саморегуляции, связанный с контролем-самоконтролем поведения и деятельности и если возникает необходимость, то и их коррекцией.

Таким образом, процесс саморегуляции поведения и деятельности в своём осуществлении проходит последовательно по трем рассмотренным уровням.

На первом уровне саморегуляция деятельности представлена и может изучаться через посредство диагностики и анализа объективно-деятельностных проявлений, объединённых по сходству их проявлений в компоненты, характеризующие учащегося с разных сторон: мотивационно-организационный (ответственность, организованность и др.), интеллектуально-волевой (познавательная активность, самостоятельность, инициативность и др.), эмоционально-волевой (настойчивость, уверенность и др.), коммуникативной (общительность, эмпатия и др.).

На втором уровне – компонентный состав саморегуляции может быть представлен мотивацией, самооценкой, совокупностью качеств личности, характеризующих её с различных аспектов.

Количественный и качественный анализ компонентов саморегуляции и входящих в их состав элементов (показателей) на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровне дадут информацию об интегративном уровне саморегуляции учебной деятельности как целостном смысловом субъектном образовании, обеспечивающем взаимосвязь субъекта с деятельностью.

На объективно-психологическом уровне происходит непосредственная психическая саморегуляция внешних воздействий объективной действительности на человека, связанная с функционированием индивидуально-типологических свойств нервной системы и особенностей темперамента. На данном этапе доминирующую роль в саморегуляции играет эмоциональный компонент. Это объясняется тем, что внешние раздражители воздействуя, в первую очередь, на наши органы чувств, на эмоциональное поле сознания, вызывают ответную реакцию. Ответная поведенческая реакция человека на внешний раздражитель осуществляется в виде эмоциональной реакции (тревоги, уверенности-сомнений, страха, раздражения и т.п.), что фиксируется по психо-вегетативным проявлениям организма в виде учащения пульса,

повышения артериального давления, покраснения или побледнения, речемыслительным аспектам и другим реакциям.

Одним из важных средств саморегуляции поведения и деятельности, в данном случае, является интеллектуальная «пауза», необходимая для осмысления воздействия и последующей поведенческой реакции. Интеллектуальная «пауза» способствует нормализации эмоционального состояния, при котором поступившая информация может получить интеллектуальную обработку и подготовиться учащемуся к ответу (волевому проявлению). Такая «пауза» может затягиваться у представителей флегматического и меланхолического типа темперамента. При дополнительных воздействиях со стороны преподавателя на эмоциональное поле учащегося у последнего возможны более выраженные затруднения интеллектуального и волевого плана. Преподаватель же, как правило, не учитывает подобные индивидуально-типологические особенности, что приводит к отчуждению определённой части учащихся от процесса учебной деятельности. У представителей холерического и сангвинистического склада темперамента внешние эмоциональные воздействия интеллектуально обрабатываются быстрее по сравнению с учащимися флегматического и меланхолического типа темперамента, а порой минуя интеллектуальное поле сознания и действуют по принципу «некогда думать, действовать надо».

На объективно-психологическом уровне регуляции поведения и деятельности у учащихся, как правило, имеют место следующие поведенческие проявления: переступания с ноги на ногу, покручивание ручки, потирание мела, замедленность мыслительных и моторных действий, заикание и др.

Особенности темперамента, как следует из литературы, (*Вяткин, 1978; Зобков В., 1992; Мерлин, 1964; Щукин, 1994; и др.*) принимают непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте, однако, начиная с подросткового возраста их роль в регуляции поведения и деятельности снижается, уступая место прижизненно сформированным особенностям личности – мотивации и самооценке.

Можно говорить о том, что индивидуально-типологические особенности, принимающие участие в саморегуляции поведения и деятельности, с определённого возрастного этапа развития субъекта учебной деятельности уступают доминирующую позицию в саморегуляции поведения и

деятельности прижизненно сформированным личностным особенностям: мотивации и самооценке, однако находятся с ними во взаимосвязи.

Внешние воздействия, преломляясь через индивидуально-типологических свойств личности, формируют характерную для определённого субъекта учебной деятельности самооценку. На внешнем (объективно-психологическом) уровне саморегуляции учебной деятельности самооценка проявляется в процессах целеосуществления, которые реализуются через проявления эмоционально-волевых, коммуникативных, интеллектуальных, мотивационно-организационных черт личности, на внутреннем (собственно-психологическом) уровне – в процессах целеполагания, через оценку вероятности (уверенность – сомнения) достижения цели, через посредство качеств личности. В самооценке субъекта учебной деятельности тесно переплетаются интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы, Волевые процессы субъекта выполняют организующую и направляющую функции, эмоциональные – динамическую, интеллектуальные – смысловую функцию. Волевая функция проявляется в постановке цели действия, принятии решения и выполнении его, в настойчивости, что, конечно, связано с проявлениями эмоций уверенности-сомнений. Именно эмоции уверенности-сомнений указывают на то, принята ли субъектом цель действия на уровне её реализации или она обозначена только на вербальном уровне, где имеют место внутренние сомнения в её реализации. Эмоции наиболее ярко проявляются в ситуациях, связанных с демонстрацией настойчивости в реализации цели действия, где может быть изменён смысл действия.

Воля, проявляясь через волевые усилия, является ведущим регулятивным звеном на личностном уровне саморегуляции учебной деятельности. Волевые усилия – это особая активность во внутреннем плане сознания по мобилизации всех возможностей человека. Эта активность непосредственно связана с индивидуально-типологическими свойствами человека и существенно зависит от особенностей самооценки, эмоциональных переживаний уверенности-сомнений.

Формируя или корректируя самооценку субъекта учебной деятельности мы в тоже время оказываем существенное влияние на формирование или изменение не только личностного смысла действия, деятельности, а мы формируем качественно новый тип саморегуляции поведения и деятельности – субъектный тип саморегуляции. Субъектный

тип саморегуляции, являясь высшим уровнем саморегуляции человеком поведения и деятельности, в своей основе опирается на интеллектуально-рефлексивные особенности субъекта учебной деятельности, которые содержит в себе самооценочный компонент. На данном уровне саморегуляции, который является устойчивой характеристикой субъекта деятельности, создаются благоприятные условия для формирования новообразований субъекта учебной деятельности.

Для последующего подтверждения вышеизложенного и определения процедуры анализа и изучения феномена саморегуляции учебной деятельности, рассмотрения системно-уровневой организации саморегуляции учебной деятельности, следует обратиться к круговым графическим моделям отношений между психологическими понятиями – личности, саморегуляции и деятельности, подобным кругам Эйлера в формальной логике, расположение которых по отношению друг к другу символизирует характер отношений между понятиями (см. рис. 1).



Рис. 1. Схема соотношения понятий личности, учебной деятельности и саморегуляции.

При анализе этой схемы мы исходим из того, что деятельность – это особый вид активности, свойственный человеку и регулируемый личностью. Деятельность может выступать в двух формах – экстериоризированной (внешней) и интериоризированной (внутренней).

Сошлёмся на высказывание по этому поводу Б.Ф. Ломова: «Любая реальная актуальная деятельность имеет и внешнее, и внутреннее (внешний и внутренний планы или стороны), и они связаны между собой неразрывно. Любое внешнее действие опосредствуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс так или иначе

проявляется вовне. Вместе с тем, под влиянием внешнего изменяется и внутреннее. Задача психологии заключается не в том, чтобы, изучая «внешнюю сторону» деятельности, раскрыть «внутреннюю сторону», а чтобы точнее понять реальную роль психики в деятельности.

Структура деятельности, любой деятельности едина: она включает и внешнее, и внутреннее. При этом в разных видах деятельности внешнее и внутреннее сочетаются специфическим образом. Важнейшей задачей психологии в их изучении является разработка такой теории, которая раскрывала бы эти «внешнее» и «внутреннее» в единой структуре, а также изучение тех специфических способов интеграции психических процессов, которые свойственны разным видам человеческой деятельности. ... Признание единства структуры деятельности, по крайней мере, требует рассматривать интериоризацию в единстве с экстериоризацией» (Ломов, 1984, с. 212).

Структура саморегуляции учебной деятельности должна строиться с учётом как внутренних, так и внешних характеристик деятельности. Внешние проявления саморегуляции деятельности, то есть состав тех действий, операций, которые человек выполняет, и, характеризующие в целом процесс целеосуществления, подчинены непосредственному влиянию внутренних (личностных) компонентов саморегуляции деятельности. При нарушении саморегуляции деятельности во внешнем плане, причины нарушения следует искать во внутреннем плане саморегуляции деятельности. В целом саморегуляция учебной деятельности должна образовывать такую систему, в которой внутренние компоненты саморегуляции деятельности задают импульс активности внешним проявлениям, итогом которого будет продуктивность учебной деятельности.

Выше приведённая схема, на наш взгляд, символизирует следующее:

- личность, кроме учебной деятельности, включена и в другие виды общественно полезной деятельности, общественных отношений, которые способствуют становлению мотивации и самооценки, качеств личности, непосредственно участвующих в саморегуляции учебной деятельности (рис 1, сектор 1);

- личность включена в учебную деятельность экстериоризированными формами поведения, которые являются внешне наблюдаемым содержанием личности, проявляются также и в других видах жизнедеятельности, в которые она непосредственно включена (рис 1,

сектор 2); экстериоризированные формы поведения входят в состав деятельности как внешне наблюдаемые черты личности, а в состав личности как её качества (сектор 2);

- интериоризированная деятельность обращена на различные формы отражения действительности, которые способствуют становлению ядерных образований личности: мотивации и самооценки (рис 1, сектор 3);

- интериоризированная деятельность своими ядерными образованиями включена в экстериоризированную деятельность, образуя интегративный (субъектный) уровень регуляции деятельности (сектор 2).

Из сказанного вытекает следствие, что саморегуляция учебной деятельности – это целостное системно-структурное субъектное образование, имеющее свои структурно-содержательные особенности.

Используя термин «саморегуляция учебной деятельности», мы подчёркиваем психологический уровень осознанной, произвольной регуляции содержания учебной деятельности, который зарождается и развивается на основе адекватности самооценки. Самооценка как внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирует в себе процессы целеполагания, выражающиеся в соотношении возможностей субъекта, целью действия и условиями достижения цели, эмоциональные переживания вероятности (уверенность – сомнения) её достижения, оценку достигнутого результата, (удовлетворённость / неудовлетворённость).

Таким образом, в качестве системообразующего компонента саморегуляции учебной деятельности мы можем рассматривать не деятельность, а самооценку, формируемую и проявляемую в процессе деятельности.

Следует отметить, что саморегуляция учебной деятельности зависят не только от разноуровневых индивидуальных особенностей личности, но и от внешних ситуационных условий и требований деятельности, в которые личность непосредственно включена. Внешние условия, социальная среда, в которую непосредственно включён учащийся, также активно влияют на формирование внутреннего «ядра» личности – мотивации и самооценки, обеспечивающих саморегуляцию деятельности. Мы отдаём себе отчёт в том, что социальная среда, и в первую очередь семейные обстоятельства, задают первоначальную форму и содержание внутренних основ личности, что будет накладывать отпечаток на формирование и проявление в онтогенезе особенностей саморегуляции

ребёнком, учащимся деятельности. Однако считаем, что учебная деятельность, в которую непосредственно включён учащийся на протяжении длительного времени, выступает основным социальным фактором, формирующим субъекта и систему саморегуляции деятельности. Эта система, как указывалось выше, может быть диагностирована и изучена на объективно-психологическом (поведенческом), на собственно-психологическом (личностном) и на интегративном (субъектном) уровнях анализа деятельности, что и обуславливает поликомпонентность саморегуляции деятельности. Выделение психологических компонентов саморегуляции деятельности на каждом уровне анализа деятельности с учётом возрастных особенностей учащихся выступает важной как практической, так и теоретической проблемой.

Теория саморегуляции учебной деятельности позволяет рассматривать деятельность как процесс субъектной активности, обеспечивающий отбор и развитие тех характеристик индивидуальности субъекта, которые наиболее необходимы в учебной деятельности: организованность, самостоятельность, ответственность, инициативность, эмоциональную устойчивость, настойчивость, креативность и др., проявляемые на объективно-психологическом уровне, а также особенности мотивации и самооценки, качества личности и её индивидуально-типологические свойства, проявляемые на собственно-психологическом уровне и на интегративном уровне анализа деятельности. Развитой формой саморегуляции учебной деятельности является саморегуляция, затрагивающая все три уровня саморегуляции.

Современная социальная действительность требует воспитания социально сознательной молодежи, способной самостоятельно ставить адекватные задачи и идти успешно к их разрешению, осознавать свою ответственность за результаты своей деятельности. Социальная сознательная активность свойственна субъекту учебной деятельности. Субъект – это самостоятельный и инициативный в целеполагании и целеосуществлении человек, сознательно и ответственно выбирающий способы своих действий, человек обладающий самоорганизацией и саморегуляцией пространства своей жизнедеятельности.

Саморегуляция учебной деятельности – акмеологическое образование, оказывающее существенное влияние на продуктивность учебной деятельности, а, следовательно, на качество обучения. Продуктом

саморегуляции учебной деятельности является личность учащегося, стремящегося к акме-результату в учебной деятельности, обогащенный новыми знаниями и способами действий.

При рассмотрении субъекта учебной деятельности мы опираемся на следующие основные положения:

1) единство интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационно-организационных и коммуникативных компонентов психической организации на объективно-психологическом уровне анализа саморегуляции деятельности;

2) взаимосвязь мотивационных, целевых, самооценочных компонентов психической организации, проявляемых на собственно-психологическом уровне анализа саморегуляции деятельности;

3) единство объективно-психологических и личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности на интегративном уровне анализа саморегуляции деятельности; субъект как носитель психического реализует интегративное взаимодействие компонентов;

4) структурная организация компонентов саморегуляции будет обладать своей спецификой на каждом этапе обучения субъекта учебной деятельности в школе и вузе, начиная с подросткового возраста, достигая своего акмеологического уровня в юношеском возрасте.

Таким образом, саморегуляция субъектом учебной деятельности рассматривается как единая система, включающая три уровня регуляции, имеющих свои подсистемы регуляции.

Считаем, что исследовательский подход, в котором предпринимается попытка раскрыть структуру саморегуляции с позиций объективно-психологического (индивидуально-поведенческого), собственно-психологического (личностного) и интегрированного (субъектного) уровней, где объективно-деятельностные, личностные и субъектные составляющие саморегуляции деятельности представлены в единстве, является существенным дополнением к работам, изучающим проблему структурной организации саморегуляции человеком деятельности.

Анализ теоретической и практикоориентированной литературы по проблеме учебной деятельности показывает, что, с одной стороны, в отечественной психологии проведены разносторонние исследования и получены обширные результаты. С другой стороны, из этого анализа следует, что проблема саморегуляции учебной деятельности требует дальнейшей разработки. Так, требует дальнейшего изучения проблема

структурно-уровневой организации и содержания психологических компонентов саморегуляции учебной деятельности на разных этапах подросткового и юношеского возраста.

Специфика саморегуляции субъектами учебной деятельности на возрастных этапах психического и личностного развития определяется своеобразием формирования и функционирования психологических компонентов, критериев, влияющих на процесс целеосуществления, протекание психических процессов, на процесс и результат деятельности.

На каждом возрастном этапе психического и личностного развития учебной деятельности выделяются акмеологические компоненты и показатели, характеризующие объективно-психологический, собственно-психологический и интегративный уровни саморегуляции деятельности, определяющие своеобразие саморегуляции и направленность на формирование всё более осознанной и действенной саморегуляции, превращения её в свойство (характеристику) субъекта учебной деятельности.

Ниже сформулируем методологические принципы, положенные в основу исследования и отражающие его концептуальные положения.

1. Принцип системно-субъектного подхода в исследовании. Системно-субъектный подход в исследовании предполагает исследование саморегуляции учебной деятельности на трёх уровнях – объективно-психологическом, собственно-психологическом, интегративном, рассматривая внешние и внутренние проявления субъекта учебной деятельности в единстве. Каждый уровень саморегуляции учебной деятельности имеет свои специфические компоненты, которые в целом отражают когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий аспекты саморегуляции деятельности. Данный принцип, реализуемый в исследовании, позволяет осуществлять целенаправленное исследование по изучению и в последующем формированию субъекта учебной деятельности.

2. Принцип саморегуляции учебной деятельности. Саморегуляция учебной деятельности – целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, все уровни и компоненты которого тесно взаимосвязаны, хотя и обладают определённой самостоятельностью. Саморегуляция учебной деятельности может быть описана с точки зрения представления субъекта учебной деятельности об объективно-деятельностных, собственно-психологических и интегративных проявлениях

саморегуляции. Саморегуляция учебной деятельности оказывает существенное влияние на формирование и коррекцию субъектно-деятельностных характеристик, на акме-достижения в учебной деятельности, на её продуктивность, на качество обучения.

3. Принцип акмеологического подхода в обучении и воспитании. В каждом учащемся следует видеть саморазвивающуюся личность, ориентированную на акме-достижения в учебной деятельности, на саморегуляцию деятельности.

4. Принцип самопознания. Самопознание – начальный этап саморегуляции поведения и деятельности, ориентирующий учащегося на осознание собственной индивидуальности, свободы и ответственности за саморазвитие.

5. Принцип возрастного развития саморегуляции учебной деятельности. Саморегуляция учебной деятельности, осуществляемая учащимся в соответствии с возрастными особенностями, имеет свои структурно-содержательные закономерности развития и функционирования на этапах школьного и вузовского обучения, обеспечивая индивидуально-субъектное развитие, продуктивность учебной деятельности. Обучение учащихся, начиная с подросткового возраста, должно опираться на интегративные психологические компоненты саморегуляции учебной деятельности.

6. Принцип гуманизации образовательного процесса. Субъект учебной деятельности формируется только в системе субъект-субъектного обучения, он равноправный участник образовательного процесса. Это основное средство формирования саморегуляционного типа обучения учащегося.

7. Принцип типологизации саморегуляции учебной деятельности. Типологизация саморегуляции учебной деятельности, как самостоятельная задача обобщающих критериев саморегуляции, позволяет в условиях школьного и вузовского обучения осуществлять дифференцированный подход, повышая тем самым качество обучения субъекта учебной деятельности.

8. Принцип моделирования в исследовании саморегуляции учебной деятельности. Модель функциональной структуры процессов саморегуляции позволяет анализировать реальную обеспеченность отдельных функциональных звеньев и процесса в целом; рассматривать любой вовлеченный в целенаправленную активность психический

феномен в его соотнесенности с конкретным регуляторным звеном, оценивать его причастность к обеспечению определенной функции, т.е. выявлять его конкретное место и роль в целостном регуляторном процессе, в режимном механизме саморегуляции.

Описание ведущих компонентов саморегуляции учебной деятельности и графическая поликомпонентная модель саморегуляции, построенная с учётом векторов: «диагностика – коррекция», «цель – результат», «мотивация – самооценка – рефлексия», «качества – черты личности», «контроль – самоконтроль» позволяет на теоретическом уровне выделить следующие основные структурные компоненты саморегуляции учебной деятельности: диагностико-планирующий, мотивационный, самооценочной-рефлексивный, операционально-исполнительный, контрольно-самоконтрольный, результативный и утверждающе-самокоррекционный.

Перечисленные компоненты, находясь во взаимосвязи образуют теоретическую модель саморегуляции учебной деятельности, которая представлена ниже.

Выделение этих функциональных компонентов саморегуляции учебной деятельности носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Важнейшей функцией саморегуляции учебной деятельности является обретение относительной устойчивости поведения субъекта учебной деятельности, внутренней гармонизации, субъектной представленности в учебной деятельности (активности, творчества, осознанности, целеустремлённости), иными словами, самореализации в деятельности.

Все изложенное приводит к убеждению, что современное состояние разработки проблемы подсказывает необходимость проведения структурно-генетического исследования, ориентированного на определение места и роли целостной совокупности объективно-психологических (индивидуально-поведенческих), собственно-психологических (личностных), интегративных (субъектных) компонентов, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности на этапах возрастного развития от подросткового возраста до окончания студенческого периода обучения (от 13–14 до 21–22 лет).

Феномен школьной дезадаптации может рассматриваться как явление, препятствующее личностному развитию учащегося и

затрудняющее образовательно-воспитательный процесс, как явление, связанное с несформированностью субъектных компонентов саморегуляции деятельности.

Барьерами, снижающими эффективность учебной деятельности учащихся, являются нарушения в механизме саморегуляции учебной деятельности как на индивидуальном и личностном, так и на субъектном уровнях, к которым в первую очередь могут быть отнесены неуверенность в себе, состояние тревожности, неадекватность самооценки и т.п.

Есть основание считать, что реализация концепции интегративной саморегуляции учебной деятельности может содействовать дальнейшему развитию исследовательской работы по саморегуляции человеком деятельности, в целом жизнедеятельности.

На основании теоретического анализа научной и научно-практической литературы по проблеме саморегуляции субъектом деятельности была разработана теоретическая поликомпонентная модель саморегуляции учебной деятельности (см. рис. 2).

Основным принципом формирования модели учебной деятельности является принцип системности комплексности, т.е. компоненты деятельности объединяются в систему. В качестве основных компонентов, входящих в структуру модели саморегуляции учебной деятельности и определяющих ее развитие и функционирование, были выделены следующие «векторы»: диагностика – коррекция, цель – результат, мотивация – самооценка, качества – черты личности, контроль – самоконтроль. Системность предполагает анализ компонентов, характеризующих диалектическое единство внешних и внутренних условий учебной деятельности и средств ее осуществления.

Теоретическая акмеологическая поликомпонентная модель саморегуляции учебной деятельности позволит раскрыть содержательно-структурную организацию саморегуляции, а также повысить эффективность образовательного процесса, итогом чего является эффективность и надёжность учебной деятельности.

Анализ реальных способов построения общей концептуальной модели процесса саморегуляции деятельности приводит к выводу, что наиболее адекватным для решения данной задачи является системно-функциональный подход к анализу структуры регуляторных процессов. Это означает, что процесс саморегуляции должен быть отражен как целостная, замкнутая (кольцевая) по структуре, информационно открытая

система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (компонентов), основанием для выделения которых (по принципу необходимости и достаточности) являются присущие им специфические регуляторные функции, системное "сотрудничество" которых реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели (Конопкин, 1995).

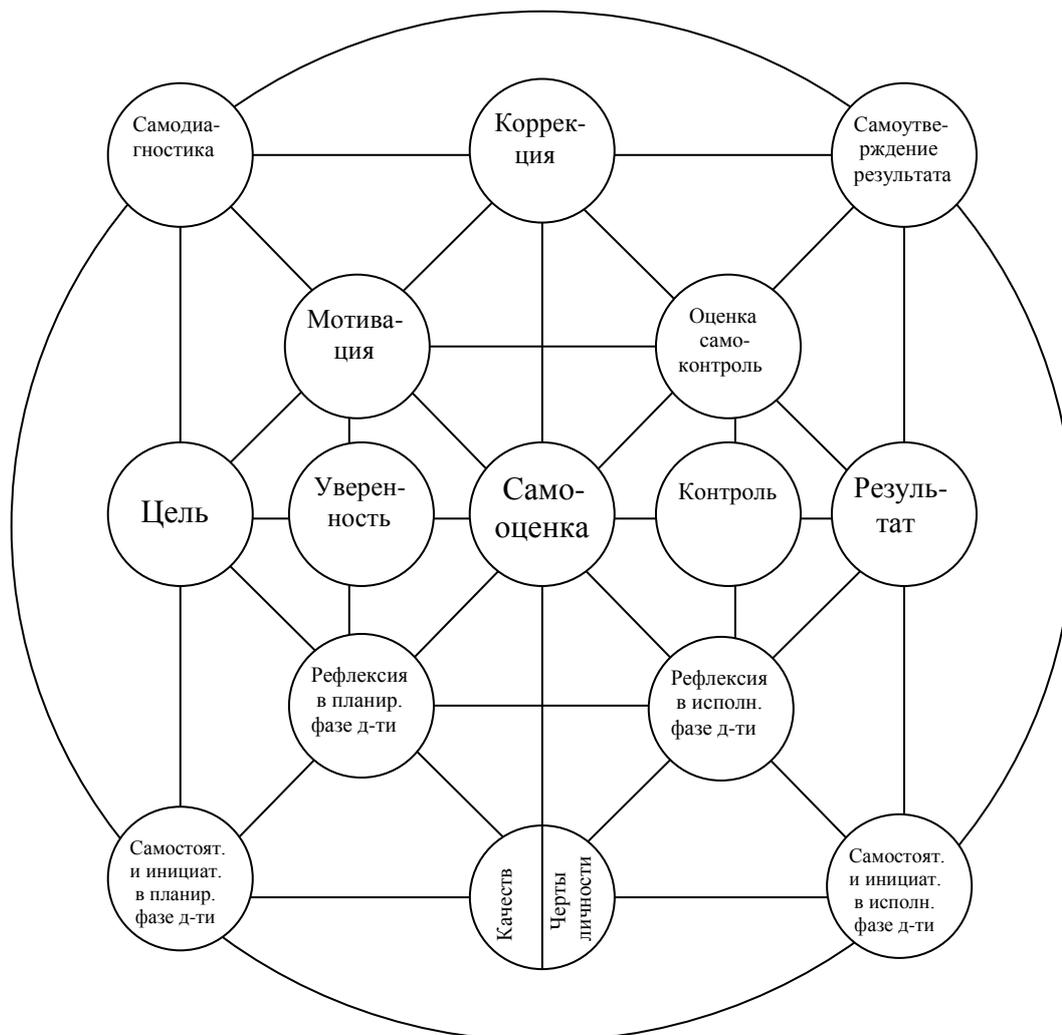


Рис. 2. Теоретическая поликомпонентная структурная модель саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции. По механизму своей реализации все регуляторные звенья являются психическими, имеют специфический регуляторный состав и направлены на обеспечение регуляторной функции в процессе учебной деятельности.

Саморегуляция в качестве собственно регуляторного процесса является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом отдельном звене при их информационном согласовании. Процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей (как до начала действий, так и в ходе их реализации) его исполнительскую активность.

Модель функциональной структуры процессов саморегуляции позволяет анализировать реальную обеспеченность отдельных функциональных звеньев и процесса в целом; рассматривать любой вовлеченный в целенаправленную активность психический феномен в его соотнесенности с конкретным регуляторным звеном, оценивать его причастность к обеспечению определенной функции, т.е. выявлять его конкретное место и роль в целостном регуляторном процессе, в режимном механизме саморегуляции.

Определяя значение модели саморегуляции как концептуального инструмента психологических исследований, следует отметить, что она открывает существенные дополнительные возможности в решении широкого круга многообразных (в том числе традиционных) задач, связанных с общей проблемой исследования и анализа человека как субъекта произвольной целенаправленной активности, с развитием, формированием субъектных качеств, с их проявлением в разных сферах жизнедеятельности человека.

Ниже приведём краткое описание компонентов структуры саморегуляции учебной деятельности, полученной на теоретическом уровне анализа учебной деятельности и представленных на рис. 2.

Диагностико-планирующий компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. Диагностика, а точнее самодиагностика уровня развития качеств и черт личности учащегося, уровня достижений в учебной деятельности позволяет учащемуся осуществить анализ процессуального аспекта как деятельности, так и своей субъектной позиции в выполняемой деятельности.

Саморегуляция как способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности играет важнейшую роль в социальной адаптации учащихся к меняющимся условиям социальной сферы в процессе обучения. Первоосновой для этого

является способность учащегося адекватно оценить свои качества и особенности личности (самодиагностика).

Самодиагностика, на наш взгляд, имеет смысл тогда, когда достигнутый уровень развития может быть соотнесен с уровнем развития, свойственным, по мнению учащегося, для «идеального» учащегося и с уровнем развития, характерным для человека-профессионала. В данном случае самодиагностика ориентирует учащегося на саморазвитие как на ближайшую (один год), так и на отдалённую перспективу. Такая процедура позволяет учащемуся осуществлять самомониторинг (самоэксперимент) своего личностного и профессионального развития, планировать средства и способы достижения этапных и перспективных целей.

Самодиагностика черт личности, как начальный этап осознанной саморегуляции деятельности, создаёт внутренние условия для проявления субъектной активности, характеризующей процесс саморегуляции деятельности и самореализации себя в деятельности.

Планирование антиципирует не только результаты ожидаемых действий, но и средства и способы их достижения (*Ломов, 1984*). Планирование – это представление о том, что, как и когда надо делать человеку, чтобы добиться поставленных целей.

Я.А. Пономарев связал вопрос организации предстоящих действий (планирование) с уровнем развития внутреннего плана действия (ВПД). Он рассматривал ВПД как способ организации человеческого действия, главными моментами которого является наличие цели действия и предваряющей эту цель программы поведения (*Пономарев, 1976*).

Для осуществления диагностико-планирующего компонента саморегуляции учащимися учебной деятельности нами были разработаны две диагностические методики, отвечающие вышеназванным требованиям (см. Приложение 1 и 2).

Мотивационный компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. В системе традиционного обучения процесс саморегуляционного типа обучения, организованного при субъект-субъектном взаимодействии и связанного с самомотивацией, затруднен из-за преобладания методов принуждения, когда основное побудительное средство (стимул) – это отметка.

При традиционном обучении в школе действует жесткая система подчинения учащегося учителем, постоянно оценивающим его поведение и

показатели успеваемости в балльной или иной форме. При такой форме обучения, как правило, формируется лично-престижная мотивация учащихся, связанная с ориентацией либо на получение похвалы, одобрений, высоких социальных оценок, либо на избегание возможных неудач в учебной деятельности, в жизнедеятельности. При лично-престижной форме и содержании мотивации личность склонна к переживаниям внутриличностных конфликтов, а порой и межличностных. Такая мотивация ограничивает, сужает структуру саморегуляции учебной деятельности, которая строится по усечённой программе. Саморегуляция, в данном случае, затрагивает, как правило, или только объективно-психологический уровень (ориентация только на результат), или собственно-психологический, при котором задействованы такие компоненты, как самодиагностика, цель, самооценка, результат.

Деловая коллективистская мотивация учения развивается в ходе самой учебной деятельности учащегося, она усиливает первоначальные установки на учение. При такой мотивации саморегуляция учебной деятельности строится с учётом всех структурных саморегуляционных компонентов, затрагивая все три уровня саморегуляции.

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности, его важнейшей саморегуляционной характеристикой.

Самооценочно-рефлексивный компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. Самооценка является важным регулятором поведения и деятельности личности, она оказывает существенное влияние на надёжность и эффективность выполняемой деятельности и развитие личности.

Самооценка тесно связана с мотивацией и установкой, побуждая действовать определенным образом и, в связи с этим, приобретает активный характер. При адекватной самооценке учащийся действует с учетом своих возможностей, условий, как правило, реализуя этапное целеполагание, а при неадекватной – проявляет самоуверенность или осторожность, неуверенность и, как правило, не достигает запланированного.

В структуру самооценки входит наряду с этапным целеполаганием, оценка вероятности достижения цели, оценка достигнутого результата.

В рамках концепции системогенеза деятельности целеполагание, рассмотренное со стороны качественной определенности ожидаемых результатов, называется «цель – результат», а со стороны их количественной выраженности – «цель – уровень достижений» (Шадриков, 1979).

Реализуя свои регулятивные функции, мотив и самооценка в процессе деятельности тесно взаимодействуют между собой, несмотря на то, что они имеют разные механизмы происхождения и каждый из них несет разную функциональную нагрузку. Однако Б.Ф. Ломов считал, что не мотив и цель в отдельности, а некоторый вектор «мотив – цель» определяет направление, интенсивность, строение и динамику активности человека (Ломов, 1984). Динамическая сторона активности-пассивности заключена в эмоциональной составляющей мотивации и самооценки. В связи с этим, мы предполагаем, что динамика активности подчинена вектору «мотивация – самооценка», который формирует рефлексивное поле деятельности.

Можно предположить, что именно самооценка обуславливает связь деятельностного, личностного и субъектного, что именно самооценка выступает в роли важнейшего личностного и субъектного регулятора деятельности.

Операционально-исполнительский компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. Операционально-исполнительский компонент характеризует собой целеосуществление на объективно-психологическом уровне деятельности. Объективно-психологический уровень анализа деятельности по своей сути раскрывает содержательные характеристики саморегуляции субъектом поведения и деятельности через внешние проявления, которые можно наблюдать и внешне оценить. Объективно-деятельностные проявления учащихся характеризуют личность с различных сторон: интеллектуально-волевой, коммуникативной, мотивационно-организационной, эмоционально-волевой, показывая тем самым внутреннее через проявления внешнего. Можно говорить о том, что в объективно-деятельностных проявлениях в скрытой форме отражены мотивационные и самооценочные тенденции учащегося, его смыслы и направленность, качественная характеристика личности.

Контрольно-самоконтрольный компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. Контроль-самоконтроль выполняемых действий и деятельности в целом – это регуляторное звено, несущее

функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха. Данный компонент саморегуляции деятельности обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом действий и деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Значимость роли контроля – самоконтроля в структуре действия и деятельности обуславливается тем, что он раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое, т.е. действий контроля и оценки преподавателя в действия самоконтроля и самооценки учащегося (Захарова, 1989). Е.А. Сергиенко относит контроль – самоконтроль поведения к субъектной регуляции (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Волевая регуляция основана на самоконтроле как компоненте саморегуляции субъектом действия и деятельности, в то же время самоконтроль может быть объектом волевой регуляции, например в стрессовых ситуациях.

Самоконтроль – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Назначение его заключается в оценке текущего действия, в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок. В ходе самоконтроля человек совершает умственные и практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию выполняемой им работы, овладевает соответствующими умениями и навыками. Кроме того, самоконтроль способствует развитию мышления, памяти и внимания. Большую роль в реализации самоконтроля играют ощущения и восприятие. Практика и исследования показывают, что именно навык самоконтроля оказывается обычно наиболее слабо сформированным у учащейся молодёжи.

В процесс самоконтроля целесообразно включать исправление и обнаружение ошибок, внесение корректив, рационализацию и усовершенствование выполняемой работы.

Результативный компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. Данный компонент структуры саморегуляции учебной деятельности, не являясь внутренним содержательным компонентом саморегуляции учебной деятельности, выполняет функцию интегрирующего показателя саморегуляции деятельности. Специфика его

заключается в том, что по показателю этого компонента в сознании учащегося проводится сверка достигнутого с запланированным, на основе чего в сознании возникают отчётливо выраженные эмоциональные переживания удовлетворённости или неудовлетворённости достигнутым. Последнее соединено обратной связью с доминирующей мотивацией, целевой установкой, самооценкой. В первом случае удовлетворённости достигнутым при наличии адекватной самооценки они способствуют упрочению системы саморегуляции деятельности, утверждению достигнутого результата, вызывают у учащегося самомотивацию деятельности и стимулируют его активность на дальнейших этапах учебного процесса. При завышенной самооценке происходит снижение активности, в результате чего падает продуктивность деятельности. Во втором случае, т.е. при неудовлетворённости достигнутым (при адекватной самооценке) требуется осуществить рефлекссию саморегуляции деятельности, что будет способствовать внесению в деятельность коррекционных действий, при заниженной самооценке вызовет формирование установки на устойчивый неуспех в деятельности.

Утверждающе-коррекционный компонент структуры саморегуляции учебной деятельности. Утверждающе-коррекционный компонент, как указывалось выше, по принципу обратной связи зависит непосредственно от доминирующей мотивации, целевой установки, самооценки. Можно предположить, что при доминировании деловой коллективистской мотивации и соответствующей ей адекватной самооценке саморегуляционный механизм будет способствовать утверждению достигнутого и стимулировать субъекта образования на дальнейшую активность в деятельности. При других формах мотивации и самооценки учащегося потребуются коррекция как личностных компонентов саморегуляции деятельности, так и достигнутого результата.

Специфика реализации этого компонента саморегуляции учебной деятельности состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом коррекционных действий по ходу деятельности в любой другой компонент регуляторного процесса: диагностическо-планирующее, самооценочное и др.

Модель саморегуляции учебной деятельности позволяет в дальнейшем осуществлять анализ собственно регуляторных особенностей,

присущих отдельным индивидам в учебной деятельности и связанных с этим специфических трудностей в их осуществлении; обнаруживается необходимость специальной диагностики развития полноценной структуры регуляторных процессов, как уровня субъектного развития; возникают собственно "регуляторные" аспекты исследования таких субъектных характеристик, как самостоятельность и инициативность, контроль и самоконтроль и др.

Структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности субъекта учебной деятельности.

Ниже остановимся на проблемных «зонах» саморегуляции учебной деятельности, выявленных в процессе анализа научной, научно-практической литературы по проблеме исследования.

В психологической науке, в ее теоретических и практических отраслях проблема саморегуляции учебной деятельности, на наш взгляд, недостаточно изучена и освещена. Следует признать, что практически отсутствуют работы, раскрывающие роль целостного психологического механизма саморегуляции учебной деятельности: самодиагностики, самомотивации, целеполагания, самооценки, уверенности, качеств личности, характеризующих эмоционально-волевую, нравственную, интеллектуальную, коммуникативную сферы, целеосуществления, контроля-самоконтроля, самокоррекции.

Нерешенной проблемой при исследовании саморегуляции учащейся молодежи на этапах возрастного развития являются вопросы о выявлении структуры и динамики объективно-психологических компонентов саморегуляции и их влияния на продуктивность учебной деятельности, о структуре и динамике собственно-психологических компонентов саморегуляции учебной деятельности, о структуре и динамике интегрированных компонентов саморегуляции учебной деятельности, о выявлении акмеологических компонентов, о доминирующих и подчиненных компонентах и показателях, участвующих в саморегуляции учебной деятельности на этапах возрастного развития субъекта учебной деятельности начиная с подросткового возраста.

В учебном заведении учащийся проводит значительную часть своего активного времени, значительную часть своей жизни. Если учащийся в процессе обучения постоянно испытывает дискомфорт, фрустрацию, неприятие со стороны окружающих своего состояния и переживания, при отсутствии со стороны специалистов мер психологической диагностики, профилактики и коррекции, то можно говорить о возможном нарушении социализации и деформации мотивационно-самооценочных и ценностных ориентаций учащегося в более поздние периоды онтогенеза и, как следствие, возникновении различных видов девиантного, делинквентного, аддитивного поведения.

Какими бы психическими средствами ни реализовывались процессы саморегуляции, имеющие несовершенную функциональную структуру, эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации самой исполнительской активности, обеспечить ее продуктивность. Формирование у субъекта учебной деятельности полноценной функциональной структуры процессов саморегуляции является специальной психологической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.

Все изложенное приводит к убеждению, что проблема саморегуляции учебной деятельности является одной из наиболее значимых при психологическом исследовании субъектного аспекта учащейся молодёжи. При формировании всестороннего целостного представления о саморегуляции учебной деятельности в качестве базисного положения выступает вопрос о структуре и динамике регуляторных компонентов. Это позволяет сделать вывод о том, что обобщенная модель функциональной структуры компонентов саморегуляции учебной деятельности является необходимым концептуальным средством содержательного воплощения идей саморегуляции при решении теоретических и практических задач саморегуляции, связанных с изучением человека как субъекта различных видов и форм его произвольной активности.

Есть основание считать, что реализация концепции интегральной саморегуляции учебной деятельности может содействовать дальнейшему развитию исследовательской работы по регуляции и саморегуляции человеком деятельности, в целом жизнедеятельности.

Глава 3

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В третьей главе последовательно рассмотрена структура и динамика саморегуляции учебной деятельности подростков, обучающихся в 7–8-ом классах общеобразовательной школы, на объективно-психологическом, собственно-психологическом и интегративном уровнях анализа деятельности. Эта логика изложения результатов исследования будет соблюдаться в главах с четвертой по седьмую, раскрывающих структуру и динамику саморегуляции учебной деятельности старшеклассников и студенческой молодежи.

3.1. Структура и динамика объективно-деятельностных показателей саморегуляции подростком учебной деятельности

В отдельных экспериментальных исследованиях, в том числе при наблюдении за деятельностью учащихся, приняло участие 382 человека, основной материал собран при участии 116 учащихся школ № 15 и № 29 г. Владимира.

Исследовательская работа проводилась в течение двух лет на одном и том же подростковом контингенте испытуемых и включала в себя диагностику черт личности подростка, принимающих участие в саморегуляции учебной деятельности в первой и второй половинах учебного года при обучении подростков в 7-х классах и во второй половине обучения в 8-х классах. В течение этого периода за деятельностью испытуемых осуществлялось наблюдение, а также экспертное оценивание их саморегуляции учебной деятельности, отношения к учебной деятельности.

Задача исследования: изучить специфику структурной организации черт личности подростка, участвующих в саморегуляции учебной деятельности в переходный от среднего к старшему подростковому возрасту (обучение в 7–8 классах) на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.

Гипотеза исследования заключалась в следующем предположении: в структурной организации объективно-деятельностных характеристик – черт личности подростка на первом этапе исследования (7-й класс) будут доминировать показатели эмоциональной направленности, а на втором

этапе (8 класс) – показатели интеллектуально-волевого компонента, также на этом этапе обучения возможно нарушение целостности структурной организации саморегуляции учебной деятельности.

Методы и организация исследования. Наиболее доступными методами изучения саморегуляции учебной деятельности являются наблюдение, метод экспертных оценок и метод анализа результатов деятельности. Названные методы позволяют осуществить диагностику объективно-деятельностных (внешне наблюдаемых) проявлений субъекта учебной деятельности. Объективно-деятельностные проявления представляют собой связи личности с объективной действительностью. Через посредство внешне наблюдаемых операций и действий, их целесообразности и направленности на реализацию целей деятельности, можно дать исчерпывающую характеристику субъекта учебной деятельности как с количественной (результативной), так и с качественной (содержательной) сторон. Методология объективного метода исследования самых высших и самых сложных психических образований – личности и её сознания, а, следовательно, и отношения, разработана С.Л. Рубинштейном. Данный подход указывает на то, что субъект учебной деятельности проявляется в деятельности, показывая внешнее через внутреннее.

Саморегуляция учебной деятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности, как было показано выше, может быть раскрыта через посредство анализа следующих объективно-деятельностных компонентов: интеллектуально-волевого (самостоятельность, инициативность, познавательная активность, любознательность), эмоционально-волевого (настойчивость, уверенность), эмоционально-коммуникативного (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия), мотивационно-организационного (организованность, ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, успеваемость).

Применение в дальнейших исследованиях специальных стандартизированных личностных методик даст возможность уточнить и дополнить содержание личности со стороны её мотивации и самооценки, качеств личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности.

Метод наблюдения. Наблюдение является одним из основных методов психологического исследования на этапе получения эмпирических данных. Наблюдение позволяет успешно фиксировать объективно-деятельностные проявления отношения человека к

деятельности. Для наблюдения были выбраны объективно-деятельностные проявления саморегуляции отношения учащихся к учебной деятельности. Наблюдение проводилось на всех этапах исследования в реальных учебных ситуациях, в которые исследователь был включён как учитель, педагог вуза, как педагог-психолог и как наблюдатель.

Метод экспертных оценок. Экспертные методы основаны на использовании индивидуальных мнений экспертов – специалистов соответствующего профиля, которые высказываются независимо друг от друга.

К экспертной работе привлекались учителя, педагоги-психологи, работающие с учащимися и хорошо знающие обучаемых, педагоги вуза (всего по семь экспертов у школьников и студентов).

В исследовании метод экспертных оценок применен для наиболее объективного оценивания психологически значимых элементов в структуре механизма саморегуляции учебной деятельности.

Каждому эксперту в отдельности предлагалось оценить по 10-балльной самооценочной шкале уровень развития у испытуемых объективных проявлений саморегуляции учебной деятельности, после чего находились средние арифметические значения оцениваемых показателей. Полученные результаты учитывались при дальнейшей математико-статистической обработке других изучаемых параметров.

В качестве метода исследования уровня развития объективно-деятельностных проявлений саморегуляции учебной деятельности применялась авторская самооценочная методика (см. Приложение 1), включающая методику самооценивания (по 10-балльной шкале) уровня развития и функционирования черт в настоящий момент, на ближайшую (один год) и отдалённую перспективу, у идеального с точки зрения испытуемого учащегося и человека-профессионала.

Метод самооценки. Для метода самооценки были отобраны определённые объективно-деятельностные показатели учебной и внеучебной деятельности учащихся. Показатели были выбраны путем анализа учебной деятельности учащейся молодежи, экспертных оценок, наблюдения, анализа литературных источников. Всего было выявлено 17 объективных показателей. К ним относятся: самостоятельность в планирующей фазе деятельности, самостоятельность в исполнительской фазе деятельности, инициативность в планирующей фазе деятельности, инициативность в исполнительской фазе деятельности,

дисциплинированность, организованность, ответственность, настойчивость, познавательная активность, умение совместно работать, общительность, эмпатия, уверенность и трудолюбие, успеваемость (три показателя). Объясним каждое из них.

Самостоятельность понимается нами как познавательно волевой компонент активности, где интегрируется представления личности о своих возможностях, способность ставить перед собой этапные и перспективные цели, осуществлять поиск средств и методов реализации цели, проводить оценку достигнутого результата и вносить коррекцию в выполняемое действие без вмешательства в этот процесс других лиц. Данное определение включает в себя два уровня самостоятельности: уровень *самостоятельности в планирующей фазе деятельности* и уровень *самостоятельности в исполнительной фазе деятельности*.

Инициативность рассматривается нами как эмоционально-волевая характеристика активности, способствующая творческой реализации самостоятельности посредством качеств личности волевого порядка: настойчивости, решительности, уверенности, что обеспечивает творческое продолжение деятельности за пределами наличной ситуации, приводя к качественному ее изменению, к эффективному результату, к самореализации личности. *Инициативность* может проявляться как *в планирующей*, так и *в исполнительной фазе деятельности*.

Уровень объективной *дисциплинированности* учащихся понимался нами как элементарный показатель отношения к своим учебным обязанностям, отношения к предмету, к требованиям. Уровень дисциплинированности складывается из целого ряда проявлений: опоздания и пропуски занятий по неуважительным причинам, неподготовленность, необоснованные отвлечения, неаккуратное и недобросовестное отношение к выполнению работ, нетактичное отношение к окружающим. Высокой оценки по этому показателю заслуживает учащийся, который регулярно посещает занятия, качественно выполняет задания преподавателя, принимает активное участие в ходе занятия.

Критерий *организованности* подразумевает умение планировать свою деятельность и действовать согласно плану. Учащийся, отличающийся высокой степенью организованности, как правило, не опаздывает на занятия без уважительной причины, приносит на занятие все необходимое, не забывает заданий, выполняет свои обещания. В ходе

занятия сосредоточен, внимателен, быстро усваивает инструкцию, четко выполняет операции.

Ответственность – сознательное соблюдение моральных принципов и правовых норм в процессе выполнения деятельности, что позволяет личности выразить субъектную позицию в деятельности, осуществлять контроль над выполняемой деятельностью, а также саморегуляцию своего поведения.

Настойчивость определяется нами как волевая черта характера, умение добиваться в деятельности поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия; умение не снижать интенсивности и эффективности деятельности в ситуации неуспеха.

Критерий *познавательная активность* предполагает стремление к познанию нового, заинтересованность в самом процессе обучения, а не только в результате. Проявляется в том, насколько учащийся «открыт» новой информации, использует ли дополнительную литературу по изучаемому вопросу. Также этот показатель выражается в степени общительности учащегося, его готовности узнавать людей, а не просто «показывать» себя в общении.

Коммуникативная совместимость – эффективное и бесконфликтное взаимодействие при осуществлении учебной деятельности в группе, без снижения уровня притязаний и самооценки.

Общительность – широта общения, контактность на занятиях с учителем и учащимися, умение общаться с посторонними людьми, умение вступать в контакт, поддерживать общение в течение длительного времени, коммуникативная гибкость, эрудиция и т.п.

Эмпатия – проявление доброты, поддержки, помощи, сопереживания.

Уверенность – внешнее проявление внутреннего переживания учащимся своих возможностей как адекватных – неадекватных тем задачам, которые перед ними ставит жизнь, и тем, которые они ставят перед собой сами. Рассматривается нами как самооценочный показатель.

Критерий *трудолюбие* определяется через готовность к умственному и физическому труду, через желание трудиться. Учащийся с высоким показателем трудолюбия выполняет большой объем учебной работы вне зависимости от временных ограничений, его учебная деятельность отличается интенсивностью; он охотно берется за новое задание, если оно

интересно или же представляет общественную или академическую важность.

Испытуемым предлагалось оценить у себя развитость каждого из вышеперечисленных качеств по десятибалльной шкале. Сначала оценить их в настоящий момент времени, потом через один год и указать проценты уверенности в том, что они смогут достичь указанных ими показателей, далее испытуемые определяли для себя идеальное значение каждого из этих показателей, указывали, через сколько лет они надеются его достичь и уверенность в процентах, что у них это получится. Затем все эти данные подвергались статистической обработке. Через год обучения проводилась экспертная оценка уровня развития вышеназванных объективно-деятельностных проявлений саморегуляции отношения учащихся к учебной деятельности.

Анализ продуктов учебной деятельности включал в себя анализ успеваемости испытуемых по итогам и в процессе обучения. Мы анализировали итоги учебной деятельности по трем критериям: а) общая успеваемость; б) успеваемость по гуманитарным дисциплинам; в) успеваемость по естественнонаучным дисциплинам. Успеваемость определялась нами по усредненному баллу полугодовых отметок учащихся из журналов и ведомостей успеваемости за полугодие и учебный год. Три показателя, характеризующие успеваемость учащейся молодёжи, мы также отнесли к объективным проявлениям мотивации-отношения учащихся к учебной деятельности.

Мы считаем, что трактовать компонент успеваемости компонентом учебной деятельности не следует. Учебная деятельность в своем классическом понимании (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и отвечающая требованиям деятельности в широком смысле должна включать четыре составляющие: 1) состояние учебной задачи и ориентировочной основы; 2) состояние учебных действий; 3) состояние самоконтроля и самооценки; 4) каков результат учебной деятельности – объективный и субъективный. Как правило, учебная деятельность школьников не отвечает требованиям единства и целостности всех компонентов, ее составляющих. Ориентация учителей и учащихся в учебном процессе, как правило, направлена на 2-й и 4-й компоненты учебной деятельности, налицо только раздробленные звенья и операции учебной деятельности. Конечно, это обедняет познавательную деятельность школьников, и в таком случае более справедливо, может быть, говорить не об учебной деятельности, а об

учебной работе школьников в процессе обучения. Свободное и самостоятельное осуществление всех компонентов учебной деятельности свидетельствует о высоком уровне умственного (психического) развития – сформированности познавательной деятельности как основы мышления школьников.

Однако в теории и практике обучения понятие «учебная работа» не принято. «Учебная работа» трактуется как учебная деятельность учащегося. В своей работе при дальнейшем изложении результатов исследования мы также будем употреблять понятие «учебная деятельность», имея в виду учебную работу, итогом которой выступает успеваемость учащихся. В тех случаях, когда учебная деятельность будет отвечать всем требованиям деятельности, что возможно при субъект-субъектном обучении, будет сделан на этом специальный акцент.

Таким образом, общее количество объективных показателей, характеризующих саморегуляцию в нашем исследовании составило 17.

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, подвергались математико-статистической обработке: корреляционному и факторному анализу, выявлению максимального корреляционного пути (МКП) по Л.К. Выханду (*Выханду*, 1964). Фиксировались значения средних величин и величины среднего квадратичного отклонения. Для установления достоверности различий применялся t-критерий Стьюдента. Достоверным, при выявлении значимых коэффициентов корреляции и различий в средних значениях считался уровень значимости $p < 0.05$.

Используя метод нахождения максимального корреляционного пути была определена структурная организация черт – объективно-деятельностных показателей, участвующих в саморегуляции учебной деятельности подростков переходного возраста от среднего к старшему.

Изучение объективно-деятельностных как операционально-исполнительных проявлений поведенческого уровня анализа саморегуляции учебной деятельности, отнесенных по их содержательным характеристикам к компонентам, характеризующим личность с мотивационно-организационной, интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой, коммуникативной сторон, позволяет выявить иерархию структурной организации объективно-деятельностных компонентов в формировании и проявлении саморегуляции учебной деятельности на этапах школьного и вузовского обучения. Иерархия, как правило,

отождествляется с «ранговым распределением» личностных компонентов саморегуляции по мере их значимости и доминантности.

Перед началом исследования мы предполагали, что доминирующие позиции в структурной поликомпонентной организации саморегуляции, диагностируемой на объективно-психологическом уровне, будут занимать компоненты эмоционально-волевой и интеллектуально-волевой направленности как у школьников, так и студенческой молодёжи. Низкие значения показателей, входящих в названные компоненты, а также их иная структурная организация будут указывать на недостаточную сформированность саморегуляции деятельности. Далее, если в структурной организации объективно-деятельностных проявлений саморегуляции учебной деятельности будет нарушена целостность структуры саморегуляции, то это будет указывать на проявления кризисного этапа в саморегуляции учебной деятельности.

Раскрытие поликомпонентной структурно – содержательной организации объективно-деятельностных проявлений саморегуляции учебной деятельности позволит выявить не только закономерности структурной организации объективно-деятельностных компонентов и элементов саморегуляции учебной деятельности на этапах обучения в школе и вузе, а также психологические условия повышения эффективности и надёжности учебной деятельности, закономерности саморегуляционного типа обучения.

Решение данного вопроса вносит определенный вклад в раскрытие проблемы детерминант и закономерностей формирования саморегуляции учебной деятельности.

Ниже приводятся результаты эмпирического исследования.

Изучение на первом этапе исследования (1-й срез, первое полугодие обучения в 7-ом классе) структурной организации объективно-деятельностных показателей – черт личности подростка, принимающих участие в саморегуляции учебной деятельности, показало, что все объективно-деятельностные показатели, задействованные в эксперименте, имеют друг с другом тесную корреляционную связь ($p < 0.05$), образуя тем самым целостный, структурно организованный механизм саморегуляции учебной деятельности. Взаимосвязь показателей, задействованных в исследовании, указывает на то, что содержательно-количественные изменения в одном компоненте структурной организации будут приводить

к содержательно-количественным изменениям в других компонентах структуры и во всей структурной организации в целом.

Анализ структурной организации показателей и компонентов механизма саморегуляции подростками учебной деятельности на первом этапе обучения в 7-ом классе (первое полугодие) показал, что доминирующую роль в саморегуляции учебной деятельности играют показатели эмоционально-волевого компонента и, в частности, уверенность подростков в своих возможностях. От уровня развития данного компонента, показателя уверенности, будут существенно зависеть проявления инициативности и самостоятельности подростков в планирующей и исполнительной фазах учебной деятельности, а также дисциплинированность, эмпатия и другие черты личности подростка, участвующие в саморегуляции деятельности.

На основании полученных данных можно говорить о том, что эмоционально-волевой компонент саморегуляции учащихся учебной деятельности, его показатель – уверенность подростков в себе (первое полугодие обучения в 7-ом классе), является тем внутренним регулятором учебной деятельности, который способен организовывать, направлять и регулировать деятельность по интеллектуально-волевому, мотивационно-организационному и коммуникативному каналам. Тесная и непосредственная связь эмоционального показателя уверенности с показателями интеллектуально-волевого компонента, и в частности, с инициативностью в планирующей и исполнительной деятельности, указывает на то, что саморегуляция подростками данного возраста осуществляется по эмоционально-интеллектуальному пути. Вероятно, в данном случае можно говорить об «эмоциональном интеллекте», организующем и направляющем деятельность учащихся.

Под уверенностью мы понимаем опредмеченное переживание, предметом которого является задача действия, в которой будет реализовываться этапная общеобразовательная цель. Такое понимание уверенности учащегося в своих возможностях указывает и на включение интеллектуальной составляющей в содержание эмоций уверенности.

Результаты исследования свидетельствуют, что именно уверенность учащегося в своих возможностях, соотнесённая с показателями интеллектуально-волевого компонента саморегуляции – инициативностью и самостоятельностью в планирующей и исполнительной фазах действия и деятельности, позволяет ему организовать последовательность действий в

соответствии с принятой целью, соотносить её с реальными условиями, в которых будет происходить её достижение, и выделить условия, наиболее значимые с точки зрения цели. Можно предположить, что от проявлений уверенности учащегося в ситуациях учебной и внеучебной деятельности будет складываться и проявляться содержательная сторона и уровень развития самооценки: её адекватность-неадекватность. Можно также предположить, что уверенность подростка в своих возможностях, «эмоциональный интеллект» учащегося, организуя всю поведенческую деятельность учащегося, является, на наш взгляд, тем основным звеном механизма саморегуляции учебной деятельности, который обеспечивает учащемуся переход с контролируемого (традиционного) типа обучения на саморегуляционный тип. Вышеизложенное позволяет заключить, что первое полугодие обучения учащихся в седьмом классе является благоприятным (сензитивным) периодом по переходу подростков на саморегуляционный тип обучения.

В результатах исследования обращает на себя внимание то, что показатели мотивационно-организационного компонента, несущего в себе морально-нравственную направленность (дисциплинированность, организованность, ответственность, трудолюбие), занимают низшую позицию в структурной организации саморегуляции подростками учебной деятельности и принимают ограниченное участие в саморегуляции учебной деятельности. Вероятно, определённые нарушения в эмоциональной сфере подростков (самоуверенность – неуверенность) будут приводить к формированию неадекватной самооценки, к нарушению саморегуляции, итогом которой является дезорганизация поведения и деятельности: нарушения дисциплины, снижение организованности, трудолюбия, ответственности. Это, в свою очередь, провоцирует снижение коммуникативного взаимодействия в ситуациях совместной деятельности, нарушения в сфере общения. По всей видимости, этим и объясняется неустойчивость в поведении подростков, указывающая на сложность возрастного этапа развития и, в первую очередь, на нестабильность (сложность) в эмоциональной сфере подростка, связанную с аффектом неадекватности, с активно формирующейся самооценкой. Подросток желает выйти из подчинения взрослых: учителей, родителей, по-своему планировать свой учебный и жизненный цикл, надеясь на свои повышающиеся возможности. Однако выраженная и порой навязчивая опека, нравовучения со стороны взрослых, вызывает у него внутренний

протест, выражающийся внешне в дезорганизованности, грубости, нетактичности. В подтверждение этому мотивационно-организационный компонент на данном этапе школьного обучения занимает низшую структурную позицию в саморегуляции учебной деятельности.

Приведённые выше данные, следует учитывать в практической учебно-воспитательной деятельности с данным контингентом подростков. Предположительно, оптимальным вариантом структурной организации черт личности подростка, участвующих в саморегуляции учебной деятельности на данном этапе возрастного развития будет тот, когда мотивационно-организационный компонент в структурной организации саморегуляции подростками-семиклассниками учебной деятельности займет третью структурную позицию.

Несколько измененная картина структурной организации объективных проявлений механизма саморегуляции учебной деятельности была получена во 2-ом полугодии обучения в 7-ом классе.

Провести повторный срез данных саморегуляции учащимися-семиклассниками учебной деятельности нас побудил то, что, как показывают результаты исследования, подростки, обучаясь в седьмом классе, переживают яркий этап активного формирования самооценки как важнейшего внутреннего регулятора поведения и деятельности. Предстояло выяснить, сохраняется ли структура саморегуляции учебной деятельности первого полугодия до окончания учебного года или она каким-то образом меняется.

Анализ результатов исследования показал, что, как и на первом этапе исследования, все показатели, задействованные в исследовании, обнаружили между собой тесную взаимосвязь, образуя целостное саморегуляционное образование. Однако структурная организация показателей саморегуляции учебной деятельности во втором полугодии 7-го класса существенно отличалась от структурной организации показателей саморегуляции, полученной в первом полугодии обучения.

Установлено, что эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты и их показатели в структуре саморегуляции учебной деятельности занимали низшую позицию и, вероятно, в общей структурной схеме саморегуляции осуществляли менее выраженное влияние на общую картину саморегуляции подростками учебной деятельности. Доминирующую позицию в структурной организации

саморегуляции учащимися учебной деятельности занимал мотивационно-организационный компонент.

Средние значения коэффициентов корреляции указывает на степень вклада каждого показателя в проявление других черт личности. Чем выше усредненный коэффициент корреляции конкретного показателя со всеми другими, тем больший вклад должен внести данный объективный показатель в саморегуляцию выполняемой деятельности, в нашем случае – учебной деятельности. Для оценки этого вклада была использована особая характеристика конкретного объективного проявления – среднее ранговое место, которые занимают его коэффициенты корреляции в ряду других показателей, достоверно коррелирующих с каждым конкретным объективно-деятельностным показателем. Чем выше средний ранг показателя, тем, больший удельный вес должен иметь показатель в объективных проявлениях регуляции учебной деятельности. В определённой мере эта зависимость должна подтверждаться при анализе взаимосвязей показателей по методу определения максимального корреляционного пути (МКП).

Обнаружено, что высшие ранговые места (2-й срез обучения в 7-м классе) занимают показатели мотивационно-организационного компонента, далее – интеллектуального и низшее ранговое место – показатели эмоционально-волевого и коммуникативного компонентов (см. табл. 2). Эти данные в большинстве своём согласуются с результатами, полученными при анализе материалов исследования по методу МКП и дополняют их.

Вышеизложенное даёт основание утверждать, что учащиеся 7-го класса общеобразовательной школы в первом полугодии учебного года пытались перейти на саморегуляционный тип обучения, однако внешние воздействия со стороны школы, родителей не содействовали этому новообразованию подростков. Методы принуждения и подчинения вернули их к контролируемому (традиционному) типу обучения. Традиционный тип обучения опирается на мотивационно-организационные качества субъектов учебной деятельности: дисциплинированность, организованность, ответственность – от уровня развития которых, по мнению учителей и родителей, будут зависеть отношение и результативность учащихся по предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов, успеваемость учащихся в целом. Несомненно, при контролируемом типе обучения успеваемость

учащихся повышается, однако, на наш взгляд, замедляется развитие личности школьника по саморегуляционному типу, при котором формируются и проявляются самоорганизованность, самостоятельность и инициативность, самомотивация, осознанное целеосуществление.

Личность, как известно, развивается, реализуя свои возможности, в деятельности, проявляя себя как субъект деятельности через эмоционально-волевую, интеллектуально-волевую, мотивационно-организационную и коммуникативную активность. При традиционном (субъект-объектном) типе обучения активность субъекта учебной деятельности стимулируется извне (учителя, родители), а не является внутренней осознанной потребностью учащегося.

По результатам анализа среднего рангового места исследуемых показателей в общей таблице ранговых мест (см. табл. 2) «общая успеваемость» занимает десятое место. Анализ взаимосвязей показателей позволяет сделать заключение, что успеваемость, как интегративный показатель отношения учащихся к своим учебным обязанностям, не играет доминирующую роль в регуляции учебной деятельности учащихся. Также следует отметить дифференцированность отношения учащихся к учебным предметам и несколько выраженное внимание их к дисциплинам естественнонаучного цикла.

В то же время положение эмоционально-волевых и коммуникативных качеств учащихся внизу структурной схемы объективно-деятельностных показателей саморегуляции учащимися деятельности указывает, по-видимому, на определённое снижение уровня активности, а, следовательно, и развития эмоциональной и коммуникативной сфер личности учащихся, на сдержанное участие их в саморегуляции учебной деятельности, на неспособность учащихся комфортно чувствовать себя и работать в совместно организованной коммуникативной деятельности.

Почему коммуникативные качества у семиклассников менее выражены по сравнению с мотивационно-организационными? На наш взгляд, это объясняется тем, что при субъект-объектном типе обучения и возможных отрицательных воздействий со стороны учителей на уроке коммуникативные качества учащихся находятся под сильным отрицательным влиянием самооценки подростков, которая на этом этапе возрастного развития находится в фазе активного формирования.

Таблица 2

Ранговое место объективно-деятельностных проявлений семиклассников, участвующих в саморегуляции деятельности, по тесноте их к связей друг с другом

№	Объективно-деятельностные показатели	Сумма ранговых мест	Среднее ранговое место	Ранговое место
1	Познавательная активность	43	2.9	1
2	Успеваемость по естественнонаучным дисциплинам	58	2.9	2
3	Организованность	64	3.9	3
4	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам	68	4.6	4
5	Дисциплинированность	72	4.7	5
6	Ответственность	77	5.2	6
7	Трудолюбие	82	5.6	7
8	Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	90	5.9	8
9	Инициативность в исполнительной фазе деятельности	98	6.1	9
10	Успеваемость	104	6.2	10
11	Самостоятельность в планирующей фазе деятельности	113	7.0	11
12	Инициативность в планирующей фазе деятельности	121	7.6	12
13	Эмпатия	136	8.1	13
14	Уверенность	142	8.5	14
15	Настойчивость	154	9.6	15
16	Коммуникативная совместимость	156	9.8	16
17	Общительность	173	10.8	17

Примечание: в таблицу включены только достоверные корреляции, имеющие показатель значимости 0.05% и менее (при коэффициенте корреляции 0.20 и более, при $n=116$).

Для совершенствования коммуникативных качеств учащихся-субъектов образования, обучающихся в 7-м классе и находящихся на начальном этапе переходного периода от среднего к старшему подростковому возрасту, можно рекомендовать в большей степени групповые формы работы, в рамках коллективно-распределённой формы, предложенной Г.А. Цукерман (Цукерман, 1985). При такой форме обычно организуются достаточно устойчивые ячейки-звенья, учащихся учат

приёмам учебного взаимодействия. Такой вид работы должен позитивно сказаться также на формировании эмоционально-волевых качеств личности и в целом на формировании адекватной самооценки.

При анализе объективно-деятельностных показателей обращает на себя внимание показатель «общительность». Этот показатель имеет наименьшие по величине корреляционные связи и последнее усредненное ранговое место по степени вклада в регуляцию учебной деятельности учащихся 7-го класса (второй срез, см. табл. 2). Общительность, являясь в большей степени психодинамическим свойством, свидетельствует, прежде всего, о широте общения, о количестве социальных контактов, оказывает, по-видимому, как позитивное, так и негативное влияние на регуляцию и успешность учебной деятельности. Это предположение обосновывается наличием достоверных взаимосвязей общительности с другими объективно-деятельностными показателями и, в первую очередь, с показателем познавательной активности и показателем коммуникативной совместимости, выражающейся в умении эффективно совместно работать. Предполагается, что этот факт позволит школьному учителю вовлекая подростков в групповые формы работы, существенно повышать познавательную активность субъектов учебной деятельности, совершенствовать умение эффективно работать в группе, развивать общительность, что окажет позитивное влияние на продуктивность учебной деятельности.

Расположение внизу структурной схемы механизма саморегуляции показателей коммуникативной и эмоционально-волевой активности указывает также на то, что в обучении, наряду с характеристиками кризиса в психическом развитии подростка, преобладают со стороны учителей элементы субъект-объектного (контролируемого), а не субъект-субъектного (саморегуляционного) типа обучения. Это, на наш взгляд, сказывается отрицательно на формировании самомотивации, адекватной самооценки, снижает активность подростка в проявлении самостоятельности и инициативности.

На субъект-объектный тип обучения указывает также тесная корреляционная связь показателей успеваемости с мотивационно-организационными показателями: организованностью, дисциплинированностью, ответственностью.

Можно предположить, что субъект-объектное обучение на данном этапе психического развития подростка оправдано. Подросток вынужден

подчиняться требованиям взрослых и тем самым в определённой степени приучается регулировать своё эмоциональное состояние. В то же время, у подростка формируется протест, агрессивное поведение по отношению к требованиям взрослых, что провоцирует внутриличностные и межличностные конфликты, приводящие к деструктивным формам поведения.

На основании интеркорреляционного анализа можно также предположить, что у учащихся к окончанию учебного процесса в седьмом классе значительно снижается самостоятельность и инициативность, коммуникативная активность, что, также, можно предположить, является результатом субъект-объектного типа обучения. Однако укажем, что личность подростка-семиклассника на данном этапе возрастного развития становится более цельной, на что указывает увеличение корреляционных связей между исследуемыми показателями саморегуляции подростками учебной деятельности и, в то же время, эмоционально замкнутой, ушедшей, вероятно, в анализ и решение своих внутренних и внешних противоречий.

Выделяя отдельные положительные аспекты в организации учебной деятельности учащихся на данном возрастном этапе психического развития, следует сказать о том, что стиль общения учителя, направленность его поведения по отношению к подростку выступают как социально-психологические факторы, влияющие на формирование самооценки учащегося, в том числе и деструктивной. В связи с изменениями в обществе в целом, и в сфере образования, в частности, социологами зафиксировано возрастание напряжённости и конфликтности между учащимися и их родителями, с одной стороны, и учащимися и учителями – с другой. Одна из причин формирования деструктивной самооценки и дезадаптации учащихся в учебной деятельности состоит в том, что учителя, особенно с большим стажем работы, привыкшие к чёткому «набору» форм, методов и средств обучения для каждого конкретного занятия, рассматривают учащихся как объект педагогической деятельности, которые должны быть послушными исполнителями их воли и решений. Снижение мотивации учения, школьные перегрузки, массовое нездоровье учащихся связаны не только с трудностями, которые испытывают учащиеся в период формирующейся самооценки и складывающейся саморегуляции деятельности, а, вероятно, в большей степени с воздействием преподавателей.

На наш взгляд саморегуляция подростками учебной деятельности всецело зависит от содержания и уровня сформированности самооценки учащегося. В связи с этим, педагогам и психологам, работающим с подростками в учебном заведении, следует обращать повышенное внимание на формирование самооценки, отвечающей требованиям адекватности. Отметим, что сформировать личность подростка с адекватной самооценкой может только учитель, взрослый человек с деловой коллективистской мотивацией, которой свойственна субъект-субъектная форма содержания взаимодействия с учащейся молодёжью.

Соответственно, на уровень самооценки влияют изменения как в целеполагании, так и в эмоциональной сфере, в переживаниях уверенности в достижении цели действия, в оценке условий, связанных с реализацией цели действия. Содержательный аспект самооценки раскрывается через анализ особенностей этапного целеполагания, а также эмоциональных переживаний уверенности-сомнений, соотнесённых с целеполаганием и достигнутым результатом. Эффективный и надёжный уровень достижений свойственен, как правило, личности с адекватной самооценкой и характеризуется объективностью, осознанностью, активностью, целеустремлённостью, творчеством, саморегуляцией.

На третьем этапе обучения (обучение в 8-м классе) было обнаружено увеличение достоверных корреляционных связей между показателями (53.7 %), что на 20 % больше, чем на первом этапе обучения в 7-м классе (33.1 %), но значительно меньше, чем на втором этапе обучения в 7-м классе (82.4 %). Похоже, восьмиклассники адаптируются к учебному процессу быстрее, чем семиклассники.

Если сравнивать структурные схемы саморегуляции восьмиклассниками и семиклассниками (второй срез) учебной деятельности, не учитывая нарушения целостности структурной организации саморегуляции учебной деятельности у учащихся-восьмиклассников, то они в основных чертах совпадают.

Анализ структурных объективно-деятельностных показателей саморегуляции подростками-восьмиклассниками учебной деятельности выявил, что показатель «общительность», входящий в коммуникативный компонент саморегуляции, не имел достоверных корреляционных связей ни с одним диагностируемым объективным показателем. Данный факт указывал на нарушение целостности структурной организации саморегуляции, на продолжающийся «уход в себя», отчуждение, на

продолжение сложного (кризисного) этапа обучения, выявленного ранее у семиклассников.

Подчеркнём, что общению свойственны сопереживание, искренность, гуманизм, альтруизм, совесть и т.п., что характеризует отношение человека к человеку, и, можно предположить, эти качества в самосознании подростков имеют слабую представленность. Это определяет низкую культуру общения подростков, недостаточную осознанность общечеловеческих ценностей, что и демонстрирует значительная часть учащихся подросткового возраста в современных социально-экономических условиях развития общества.

Следует предположить, что высоких результатов в учебной деятельности будут добиваться те учащиеся, сформированность черт личности которых отвечает требованиям субъект-объектного типа обучения, т.е. обладающих организованностью, трудолюбием, дисциплинированностью.

Опираясь на результаты проведённого исследования, можно говорить о том, что в переходный период от среднего к старшему подростковому возрасту для более эффективного осуществления саморегуляции учебной деятельности желательно обратить внимание на развитие самостоятельности субъектов учебной деятельности в планирующей и исполнительской фазах деятельности. Сформированность данных черт личности подростка позволит, на наш взгляд, более успешно адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, более успешно справляться с возникающими трудностями, эффективно распределять учебное и личное время, эффективно организовать подготовку к учебным занятиям. Особое внимание следует уделить формированию и развитию эмоционального интеллекта учащегося, который активно проявлялся на первом этапе обучения в седьмом классе и который снизил свои регуляторные возможности и энергетическое влияние на процесс саморегуляции при обучении учащихся в восьмом классе.

Для уточнения влияния черт личности на эффективность саморегуляции учащимися 8-го класса учебной деятельности был также проведён дополнительный анализ взаимосвязей объективно-деятельностных показателей методом определения среднего рангового места показателя в ряду исследуемых показателей (см. табл. 3).

Таблица 3

Ранговое место объективно-деятельностных проявлений восьмиклассников, участвующих в саморегуляции деятельности, по тесноте их к связей друг с другом

№	Объективно-деятельностные показатели	Сумма ранговых мест	Среднее ранговое место	Ранговое место
1	Успеваемость по естественнонаучным дисциплинам	41	2.6	1
2	Познавательная активность	44	2.8	2
3	Инициативность в планирующей фазе деятельности	69	4.3	3
4	Общая успеваемость	81	4.6	4
5	Организованность	87	4.7	5
6	Трудолюбие	94	6.0	6
7	Инициативность в исполнительной фазе деятельности	102	6.4	7
8	Самостоятельность в планирующей фазе деятельности	115	7.2	8
9	Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	124	7.8	9
10	Дисциплинированность	139	8.7	10
11	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам	151	9.4	11
12	Эмпатия	162	10.1	12
13	Коммуникативная совместимость	172	10.7	13
14	Уверенность	180	11.2	14
15	Ответственность	186	11.6	15
16	Настойчивость	190	11.9	16
17	Общительность			17

Задачи следующего этапа исследовательской работы заключались в следующем:

- выявить доминирующие черты личности подростка-субъекта учебной деятельности, принимающие активное участие в ее саморегуляции;
- выявить доминирующие черты, характерные для идеального подростка-субъекта учебной деятельности и для человека-профессионала;
- определить «дистанцию» личностного развития подростка-субъекта учебной деятельности до уровня идеального учащегося-субъекта учебной деятельности и до уровня человека-профессионала.

Методика исследования: самооценка по 10-балльной шкале уровня развития черт личности реального подростка-субъекта УД, а также

идеального подростка и человека-профессионала, добившегося успеха в своей профессиональной деятельности (см. Приложение 1, вариант 1).

Предполагалось, что, получив определенные результаты, мы сможем ответить на следующие вопросы:

1. На каком уровне развития при самооценке по 10-балльной шкале, по мнению подростков-субъектов учебной деятельности, находятся черты их личности, участвующие в саморегуляции УД, в настоящий реальный момент (а, следовательно, находятся в поле их внимания и, можно предположить, развиваются)?

2. На каком уровне развития при оценке объективно-деятельностных показателей по 10-балльной шкале, по мнению подростков, находятся черты личности «идеального» молодого человека (возможная дистанция личностного роста в настоящий момент, т.е. каково соотношение актуального и потенциального развития)?

3. На каком уровне развития при оценке объективно-деятельностных показателей по 10-балльной шкале, по мнению подростков, находятся черты личности человека-профессионала (возможная дистанция личностного роста на будущее, т.е. зоны будущего саморазвития)?

Мы считаем, что процесс диагностики развития актуальных черт личности будет играть первую роль в саморегуляции субъектом учебной деятельности только тогда, когда учащийся соотнесет эти показатели с показателями идеального подростка, с его точки зрения, и человека-профессионала. В данном случае вступает в действие «сила обратных связей» как универсального механизма саморегуляции учебной деятельности. Наглядно-чувственные оценочные характеристики идеального подростка и человека профессионала, непосредственно соотносимые с актуально оценочными показателями, начинают регулировать активность субъекта учебной деятельности с помощью мышления, ответственности, совести и т.д.

Исследование показало (см. табл. 4), что в интеллектуально-волевом компоненте самый высокий среднегрупповой балл был получен по показателю «инициативность в исполнительной фазе деятельности» (8.0 ± 1.1), в коммуникативном компоненте, характеризующем активность учебного общения – по «общительности» (7.4 ± 1.9), в мотивационно-организационном компоненте – по «трудолюбию» (6.8 ± 1.9), в эмоционально-волевом компоненте – по «настойчивости» (6.7 ± 1.3).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что названные показатели являются акме-показателями, то есть ведущими.

Необходимо отметить, что высокий уровень развития инициативности в исполнительной фазе деятельности демонстрировали только 12 % учащихся, низкий уровень развития данной характеристики наблюдался у 33 % подростков и средний – у 55 % испытуемых. Вероятно, инициативность в исполнительной фазе деятельности как важнейшее условие эффективности учебной деятельности и необходимый показатель саморегуляции является недостаточно сформированной характеристикой у большинства подростков, принимавших участие в исследовании. Можно предположить, что на проявление инициативности подростка в деятельности отрицательное влияние оказывает субъект-объектный тип обучения.

Показатели коммуникативного компонента, характеризующие уровень развития коммуникативной сферы и активность учащихся в учебном общении, у большинства учащихся имели низкий уровень развития (эмпатия – 44 %, коммуникативная совместимость – 53 %, общительность – 49 %), что свидетельствует о недостаточной сформированности вышеназванных характеристик коммуникативной сферы, что, вероятно, отрицательно влияет на общее эмоциональное состояние подростков и негативно сказывается на общей саморегуляции учебной деятельности. Акме-уровень развития показателей коммуникативной сферы подростков, демонстрировали только 12 % испытуемых.

Высокий уровень развития трудолюбия, характеристики мотивационно-организационного компонента, характерен для 24 % испытуемых подросткового возраста; акме-уровень развития настойчивости, ведущей характеристики эмоционально-волевого компонента, свойственен, по данным эмпирического исследования, 14 % учащихся подросткового возраста.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в школьном обучении учащейся молодёжи подросткового возраста доминирует субъект-объектный тип обучения. Контролирующе-исполнительные действия при таком типе обучения, как правило, направлены на формирование трудолюбия (характеристики мотивационно-организационного компонента) и настойчивости (характеристики эмоционально-волевого компонента) при недостаточном стимулировании

коммуникативной и интеллектуально-волевой активности. Данная форма обучения формирует личность с исполнительской позицией и о становлении личности, характеризующейся саморегуляционным (инициативно-творческим) типом обучения говорить не приходится.

Ниже приведём результаты исследования, связанные с выявлением уровня развития черт личности, характерных, по мнению учащихся, для «идеального» подростка и для человека-профессионала.

Таблица 4

Выраженность уровня развития черт личности в представлении учащимися черт реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала

Объективно-деятельностные компоненты	Показатели	Среднее значение. Актуальный уровень	Среднее значение. Идеальный подросток	Среднее значение. Человек-профессионал
Интеллектуально-волевой	самостоятельность в планирующей фазе деятельности	7.7±1.5	8.5±1.3	9.7±1.1
	инициативность в планирующей фазе деятельности	7.2±1.4	8.1±1.2	9.1±1.1
	самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	7.1±1.5	9.2±1.1	9.3±0.9
	инициативность в исполнительной фазе деятельности	8.0±1.1	9.0±1.0	9.5±0.7
	познавательная активность	7.9±1.2	9.4±1.1	9.4±0.8
Коммуникативный	эмпатия	6.8±1.3	7.8±1.2	8.6±1.1
	общительность	7.4±1.9	8.7±1.4	9.2±1.3
	коммуникативная совместимость	7.3±2.0	8.5±1.6	9.6±1.2
Мотивационно-организационный	трудолюбие	6.8±1.9	8.8±1.6	9.3±1.1
	ответственность	6.3±1.4	8.4±1.3	9.8±0.6
	организованность	5.5±1.6	8.5±1.4	9.5±1.1
	дисциплинированность	6.2±1.2	7.8±1.1	8.9±1.0
Эмоционально-волевой	успеваемость	7.6±1.2	9.0±1.1	
	уверенность	6.3±1.6	8.5±1.3	7.5±1.1
	настойчивость	6.7±1.3	8.7±1.1	9.7±1.0

Среди черт личности, характеризующих саморегуляцию поведения и деятельность «идеального» молодого человека (см. табл. 4), подростки выделили в интеллектуально-волевом компоненте саморегуляции самостоятельность в исполнительной фазе деятельности (9.2 ± 1.1 балла), в

коммуникативном – общительность (8.7 ± 1.4 балла), в мотивационно-организационном – трудолюбие (8.8 ± 1.6 балла), в эмоционально-волевом – настойчивость (8.7 ± 1.1 балла); соответственно у человека-профессионала – самостоятельность в планирующей фазе деятельности (9.7 ± 1.1 балла), коммуникативная совместимость – (9.6 ± 1.2 балла), ответственность – (9.8 ± 0.6 балла), настойчивость (9.7 ± 1.0 балла).

Названные черты личности подростка должны выполнять роль акмеологических черт по воспитанию и самовоспитанию на ближайшую и отдалённую перспективу личностного развития подростка.

Исследование, связанное с выявлением уровня развития черт личности у реального подростка, у «идеального» учащегося и у человека-профессионала, позволяет выявить «дистанцию» личностного развития. Это даёт направление самосовершенствования черт личности от реального уровня развития до «идеального», а также до уровня, свойственного человеку-профессионалу.

Установлено, что «дистанция» личностного развития реального подростка, связанная с самосовершенствованием черт личности подростка до уровня развития черт идеального субъекта учебной деятельности составляет 1.65 балла, а до уровня человека-профессионала – 2.2 балла. Следовательно, расхождение личностного развития от «идеального» до профессионального уровня составляет 0.55 балла и можно говорить, что не особенно значимо, не существенно. Однако эта «дистанция» существенна от реального уровня до её идеальных границ и до уровня профессионала. Также была обнаружена значимое расхождение в уровне развития отдельных компонентов личности.

Так, «дистанция» личностного развития интеллектуально-волевого компонента от реального показателя до его идеального уровня составляет 1.45 балла, до уровня профессионала – 2.0 балла; эмоционально-волевого компонента соответственно – 2.1 и 2.05 балла; коммуникативного – 1.1 и 1.9 балла; мотивационно-организационного – 2.0 и 2.7 балла. Анализ приведённых данных указывает на то, что наибольшая «дистанция» личностного развития подростка связана с развитием черт мотивационно-организационного компонента (ответственность, дисциплинированность, организованность и др.) и наименьшая – в развитии черт коммуникативного компонента (общительность, эмпатия, коммуникативная совместимость).

Результаты исследования указывают на то, что подростки имеют представление об уровне развития черт своей личности, а также имеют представление об уровнях развития черт личности идеального учащегося и человека-профессионала, добившегося успеха в жизнедеятельности. Для того чтобы быть успешными в своей будущей профессиональной деятельности им предстоит большая работа по самосовершенствованию личности, что и будет характеризовать их направленность на изменение себя, на личностное развитие, в котором имеет место саморегуляция подростками своего поведения и деятельности. Можно надеяться на то, что психодиагностика черт личности будет ориентиром для подростков по самосовершенствованию и самокоррекции черт их личности. Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией. Мы согласны с Н.А. Менчинской в том, что действия самодиагностики и самокоррекции следует отнести к «высшим формам регуляции», однако если процесс самодиагностики соотносится с представлениями человека об идеальном уровне развития индивида и уровне развития человека-профессионала.

Представления учащихся об «идеальном» молодом человеке и взрослом человеке, добившемся успеха, указывает на направление коррекционно-формирующей работы с данным контингентом учащихся: развивать и совершенствовать у учащихся подросткового возраста коммуникативные качества – общительность, эмпатию, коммуникативную совместимость, выражающуюся в умении эффективности совместно работать в группе.

Одной из проблем современного школьного образования является отсутствие взаимопонимания между учителями и учениками, неприятие учителями личностных качеств современных школьников. Проблемный подростковый возраст еще более усложняет процесс взаимодействия. Непонимание между учителями и учениками приводит к снижению мотивации учебной деятельности. Воспитывая в детях одни качества, учителя сталкиваются с тем, что в реальной жизни учащиеся часто демонстрируют совершенно иные качества, не соответствующие нормам и критериям воспитательного процесса. Объясняется это тем, что в учебной деятельности подростков, как уже указывалось нами, доминирует субъект-объектный тип обучения, в котором слабо учитываются черты и свойства личности подростка. Недостаточный учёт при формировании личности

учащегося в переходный период от среднего к старшему подростковому возрасту коммуникативных и эмоционально-волевых новообразований, приводит, к проявления деструктивных форм поведения подростков.

При обобщении результатов исследования структурной организации черт личности подростка, участвующих в саморегуляции учебной деятельности в переходный от среднего к старшему подростковому возрасту, укажем на ряд закономерностей.

Во-первых, доминирующую позицию в саморегуляции учащимися-семиклассников на первом этапе обучения (первое полугодие) занимал эмоциональный показатель «уверенность» от которого, можно предположить, существенно зависело поведение подростка в социуме и результаты учебной деятельности. Начальный этап переходного периода (первое полугодие обучения в 7-м классе) является благоприятным для перехода подростков на саморегуляционный (субъект-субъектный) тип обучения и, вероятно, можно говорить о том, что он является сензитивным периодом по формированию такого типа саморегуляции, в котором доминирует эмоциональная составляющая саморегуляции учебной деятельности. При тесном корреляционном взаимодействии эмоционального показателя с интеллектуально-волевыми показателями, вероятно, можно говорить о доминировании в саморегуляции учащимися учебной деятельности «эмоционального интеллекта».

Во-вторых, начиная со второго полугодия обучения учащихся в седьмом классе и в течение обучения подростков в восьмом классе доминирующую позицию в саморегуляции учебной деятельности занимал мотивационно-организационный компонент, получивший своё доминирующее влияние, вероятно, под воздействием субъект-объектного обучения (внешне контролируемое, авторитарное обучение). Субъект-объектный тип обучения, характерный для школьного обучения, не способствует формированию саморегуляционного типа обучения.

Саморегуляция подростками учебной деятельности при субъект-объектном типе обучения начинается с воздействий, идущих извне, связанных с подчинением воли учащихся планам взрослых (учителей, родителей), благодаря которым на данном этапе возрастного развития у подростка повышается уровень познавательной, интеллектуально-волевой активности, формируются черты личности подростка, характеризующие подчинённость и исполнительность учащегося (дисциплинированность, организованность). Однако отметим, что при субъект-объектном типе

обучения снижается регулирующая роль самооценки учащегося, эмоционально-волевой и коммуникативной активности. Результат учебной деятельности всецело зависит от регулирующих воздействий взрослых и подчинения-протеста подростка их воздействиям.

Уверенность как эмоциональная составляющая самооценки и эмоционального интеллекта теряет свою значимость в общей структурной организации саморегуляции подростками учебной деятельности, занимая низшую структурную позицию. В связи с этим есть основание предположить, что уверенность учащегося из важного внутреннего регулятора и стабилизатора деятельности превращается в эмоциональное переживание, связанное с апатией, безразличием, что приводит к деструкции деятельности. Можно констатировать, что именно на этом возрастном этапе психического развития подростка отмечается повышенное в подростковой среде количество правонарушений.

В этот же возрастной период отмечается слабое участие в саморегуляции учебной деятельности характеристик коммуникативного компонента, который в структуре саморегуляции учебной деятельности занимал крайне низкую позицию.

В-третьих, структурная организация объективно-деятельностных показателей саморегуляции подростками-восьмиклассниками учебной деятельности не была представлена целостно: показатель «общительность» не имел достоверных связей с диагностируемыми объективными показателями. Это даёт основание предположить, что подросток на этом этапе обучения переживает чувство внутреннего одиночества, отчуждения от проблем, решаемых в классе, в обществе, что, конечно же, сказывается на его психическом состоянии, на его благополучии как члена школьного класса, общества в целом. Может быть, это и является одной из причин девиантных форм поведения подростков, форм суицидального поведения.

В-четвёртых, на основании того, что в саморегуляции восьмиклассниками учебной деятельности отмечено нарушение целостности ее структурной организации, а также переход эмоционально-волевого и коммуникативного компонентов из доминирующих в подчинённые позиции, этот возрастной период личностного и психического развития можно отнести к сложному, может быть, кризисному периоду возрастного развития.

В-пятых, выявлены доминирующие черты личности и уровни их развития для подростка-субъекта учебной деятельности в реальном

времени, для «идеального» субъекта учебной деятельности и для субъекта-профессионала, что легло в основу определения «дистанции» личностного развития: «дистанция» личностного развития подростка до уровня идеального субъекта учебной деятельности составляет 1.65 балла и до уровня человека-профессионала – 2.2 балла.

В-шестых, результаты исследований показывают, что, начиная со второго полугодия обучения учащихся в 7-ом классе начинает складываться дифференцированная форма отношения учащихся к учебным дисциплинам. Учащиеся начинают проявлять наибольший интерес к предметам естественно-научного цикла. В то же время, по данным корреляционного анализа, можно предположить, что отношение к циклу гуманитарных дисциплин зависит от уровня сформированности и проявлений мотивационно-организационных черт, а отношение к естественно-научному циклу дисциплин – от интеллектуально-волевых черт личности учащегося.

Характеризуя в целом процесс саморегуляции подростками-семиклассниками учебной деятельности с объективно-деятельностной стороны, на первом этапе обучения в седьмом классе, его можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 3): 1) эмоционально-волевая активность, 2) интеллектуально-волевая активность, 3) коммуникативная активность, 4) мотивационно-организационная активность, 5) продуктивность учебной деятельности.

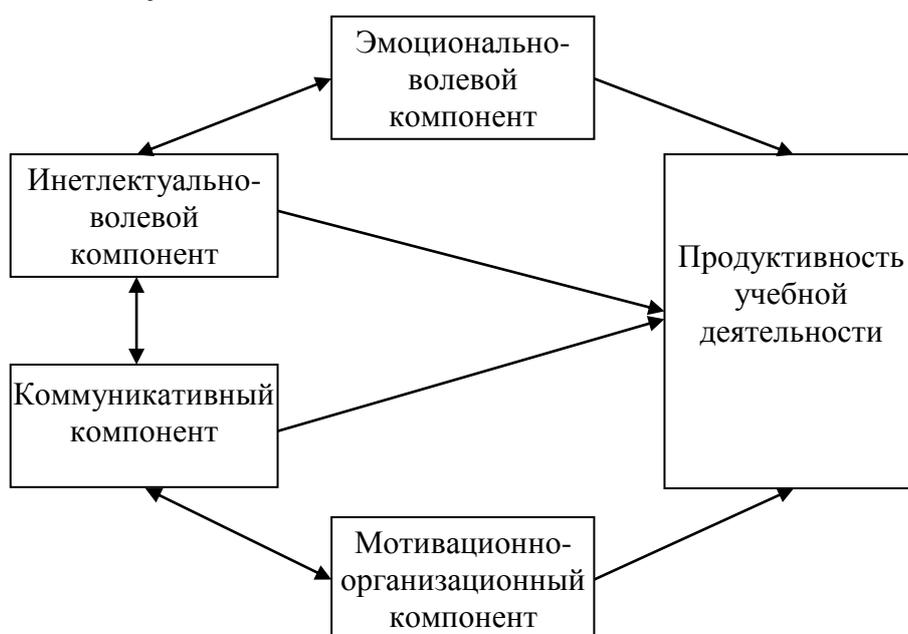


Рис. 3. Структурная схема объективно-психологической саморегуляции подростками-семиклассниками учебной деятельности

На следующих этапах переходного периода обучения подростков в школе (второе полугодие обучения в 7-м классе и обучение в 8-м классе) компоненты и показатели компонентов, участвующие в саморегуляции подростками учебной деятельности имеют существенно иную картину и могут быть представлены следующим образом: 1) мотивационно-организационная активность, 2) интеллектуально-волевая активность, 3) эмоционально-волевая активность, 4) коммуникативная активность, 5) продуктивность учебной деятельности (см. рис. 4).

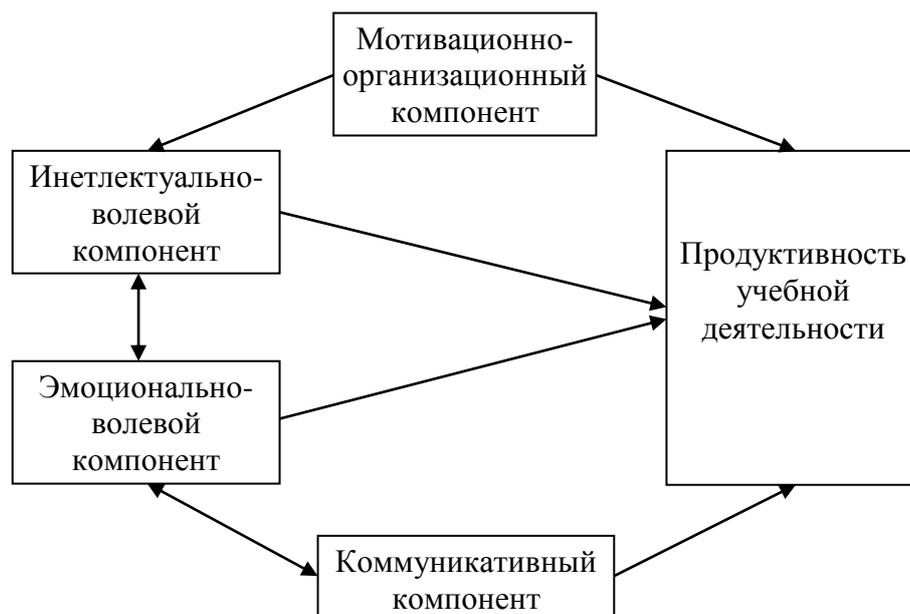


Рис. 4. Структурная схема объективно-деятельностной саморегуляции учебной деятельности в переходный период возрастного развития от среднего к старшему подростковому возрасту.

Из приведенных выше данных вытекают практические следствия для психологов, учителей, работающих с таким контингентом подростков, для родителей: необходимо развивать и совершенствовать у учащихся переходного от среднего подросткового к старшему подростковому возрасту эмоциональной составляющей саморегуляции учебной деятельности, эмоционального интеллекта – уверенности, которая принимает активное участие в формировании гармоничной и адекватной самооценки как важнейшего внутреннего регулятора поведения и деятельности. Нарушения в эмоциональной составляющей саморегуляции подростками учебной деятельности приводят, как правило, к формированию деструктивной самооценки, к нарушениям взаимодействия с учащимися, учителями, к низкой продуктивности учебной деятельности.

3.2. Закономерности личностной саморегуляции подростком учебной деятельности

Формированию личностных компонентов саморегуляции деятельности, обеспечивающих самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками, необходимо вести в ходе всего учебно-воспитательного процесса (школа, колледж, вуз), в который непосредственно включен учащийся. Урок – это и форма, и содержание организации учебно-воспитательного процесса. Содержание учебного занятия раскрывается через коммуникативное взаимодействие между учителем и учащимся, учащимися между собой, в процессе которого педагог, профессионально владея учебным материалом, активно воздействует не только на интеллектуально-волевою, а в значительной мере – на нравственную, эмоционально-волевою, коммуникативную, организационно-деятельностную сферы личности учащихся, побуждая тем самым их к самообучению, к самовоспитанию, к саморегуляции своего поведения и деятельности. Если учитель (педагог) организует таким образом обучающе-воспитывающий процесс, то он решает важнейшую задачу школы XXI века – учить учиться самостоятельно.

В работе были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы; метод наблюдения, в том числе – включенного; экспертное оценивание; анкетирование; метод самооценки; анализ продуктов учебной деятельности; личностные опросники (16-ти факторный опросник Р. Кеттелла, опросник для выявления основных эмоциональных модальностей Л.А. Рабинович, мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова); тестирование психологического пространства жизни; метод лабораторного эксперимента, включающий мотивационно – результативную методику МР-1, разработанный проф. О.В. Дашкевичем.

Для изучения качеств личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, а также для определения «дистанции» личностного развития учащейся молодёжи с целью разработки стратегий воспитания и самовоспитания учащихся нами применялась специально разработанная для целей исследования анкета «Самооценка «дистанции» личностного развития субъекта учебной деятельности», Анкетная методика, включала 44 позитивных индивидуальных характеристики личности, отражающих активность – пассивность ролевого поведения учащегося, его креативность

и коммуникативные качества (см. Приложение 2). Из предъявленных характеристик учащимся необходимо было выбрать: 1) 10 качеств, наилучшим образом характеризующих самого учащегося; 2) потом из этих же 44 характеристик отобрать 10, которые соответствовали бы его образу идеального молодого человека; 3) далее отобрать из тех же 44 характеристик 10 качеств, которые ассоциируются у учащихся с образом взрослого, способного добиться успеха в современном обществе.

Цель исследования: выявить качества личности подростка, указывающие на его личностное развитие, на процесс самовоспитания и саморегуляции учебной деятельности.

Результаты методики позволили ответить на следующие вопросы:

1. Какие качества личности учащихся 7–8 классов являются приоритетными (а, следовательно, находятся в поле их внимания и, можно предположить, – развиваются)?

2. Каким видят учащиеся 7–8 классов идеального подростка в совокупности его личностных качеств (возможная зона реального саморазвития)?

3. Какие качества личности могут быть востребованы в будущем при выполнении профессиональных обязанностей (зона возможного будущего развития)?

При анализе результатов исследования выявились определенные различия в восприятии учащимися качеств реального и идеального человека, а также человека-профессионала, добившегося успеха.

Было установлено, что учащиеся 7-х классов отнесли к важнейшим качествам своей личности следующие: уверенность (86.8 %), социальную адаптацию (81.6 %), наличие собственных убеждений (79.3 %), готовность к риску (79.3 %), инициативность (79.3 %), трудолюбие (76.3 %), добросовестность (76.3 %), воспитанность (76.3 %), справедливость (76.3 %), эмпатию (76.3 %).

Судя по приведенному ряду качеств личности, школьники хорошо приспособлены к условиям, предъявляемыми рыночной экономикой. У данных учащихся доминируют качества, характеризующие эмоциональную и социально-деятельностную сферу личности семиклассника: уверенность, социальная адаптация. Далее следуют качества личности, характеризующие волевою сторону личности: готовность к риску, наличие собственных убеждений. Качества «трудолюбие» (76.3 %), «добросовестность» (76.3 %), «воспитанность»

(76.3 %), «справедливость» (76.3 %) находятся в одном ряду и характеризуют морально-нравственную сферу личности учащегося. Последнее место в вышеприведённом ряду качеств личности учащегося, наиболее предпочитаемые ими, занимает эмпатия.

На наш взгляд, эти эмпирические данные следует учитывать при работе с контингентом учащихся подросткового возраста, обучающихся в седьмом классе, у которых имеются внутренние предпосылки к саморегуляционному, самомотивационному типу обучения. Им следует доверять, однако, поскольку им свойственен максимализм, их планы следует деликатно корректировать.

Профиль (образ) личности идеального подростка в представлении учащихся седьмых классов выглядит следующим образом: доброта (94.7 %), воспитанность (86.8 %), добросовестность (84.2 %), здоровье (84.2 %), справедливость (84.2 %), уверенность в себе (81.6 %), познавательная активность (78.9 %), организованность (76.3 %), социальная адаптация (74.1 %), трудолюбие (74.1 %).

Среди качеств успешного взрослого человека учащиеся 7-х классов выделили такие качества, как интеллектуальная развитость (94.7 %), справедливость (94.3 %), воспитанность (94.1 %), организованность (91.4 %), трудолюбие (90.7 %), ответственность (87.3 %), активность (85.2 %), уверенность в себе (74.7 %), здоровье (71.3 %), настойчивость (70.7 %). Это, по их мнению, качества, которые характеризуют определившуюся в жизни личность, занимающую определенную жизненную позицию.

Анализируя все три вида качеств личности, выделенных семиклассниками, можно говорить о том, что прослеживаются заметные отличия в восприятии качеств личности реального подростка, идеального учащегося и человека-профессионала. Если в профиле качеств личности реального учащегося мало внимания уделяется интеллектуальной развитости, то среди качеств личности человека-профессионала она занимает доминирующее положение. Это указывает на то, что получение знаний и образования, как считают семиклассники, имеет немаловажное значение для будущего самоутверждения в жизни. Можно предположить, что в их сознании имеет место представление о том, что для достижения успеха в деятельности, профессионал должен быть умён и образован. Данную мотивировку деятельности подростка-семиклассника следует поддерживать.

Психологический профиль личности восьмиклассника также определялся по трем направлениям, характеризующим реального учащегося, идеального молодого человека и преуспевающего взрослого человека.

У восьмиклассников в образе реального учащегося ведущее место занимали качества, относящиеся к морально-нравственной сфере («справедливость», «воспитанность»), далее они отметили такие качества как «здоровье», «эмпатия», «настойчивость», «готовность к риску», «социальная адаптация», наличие собственных убеждений», «уверенность в себе», «добросовестность». Сравнивая вышеперечисленные качества с качествами, выделяемыми семиклассниками в образе реального учащегося, можно отметить появление показателей «здоровье» и «справедливость» и отсутствие показателя «трудолюбие». Восьмиклассник «здоровье» считает одной из важнейших характеристик своей личности. В этом возрасте идет активное развитие скелета которое вызывает неприятные болезненные ощущения в мышечных тканях, и жалобы на физическое недомогание.

Всякая деятельность требует эмоционального и физического напряжения в течение длительного времени, а потому вызывает усталость и раздражение у подростков. Отсюда возникает стремление достичь желаемого результата без особых усилий и затрат энергии или вообще уйти от деятельности. Возможно, по этой причине школьники не выделяют «трудолюбие» в образе реального учащегося. Учителя же, часто не обращая внимания на имеющие место быть болезненные проявления у подростков, но, ориентируясь на их более сознательный возраст, предъявляют к ним повышенные требования, не соответствующие реальным возможностям детей. Отсюда выделение восьмиклассниками в своем профиле качества «справедливость» как их противопоставление себя окружающему взрослому миру, который, как кажется подросткам, к нему несправедлив и не понимает их.

Качества, относящиеся к сфере интеллектуальной, учебной деятельности, большинство учащихся как седьмых классов, так и 8-х классов по каким-то причинам избегают выбирать.

Вероятно, редко выбираемые качества, входящие в состав интеллектуально-волевого компонента, характеризуют учащихся как неактивных и не заинтересованных в получении знаний, а сам учебный процесс – как неспособный поддержать в школьниках активность в познании. Поэтому в учебно-воспитательном процессе необходимо

учитывать возрастные особенности учащихся и поддерживать их начинания. Сформированные же морально-нравственные, эмоционально-коммуникативные, эмоционально-волевые качества у современных подростков создают благоприятную основу для развития культурной, образованной и общественно значимой личности в будущем.

Профиль (образ) личности идеального подростка в представлении учащихся восьмых классов выглядит следующим образом: воспитанность (86.8 %), добросовестность (84.2 %), доброта (84.2 %), справедливость (84.2 %), уверенность в себе (81.6 %), наличие собственных убеждений (78.9 %), организованность (76.3 %), здоровье (74.1 %), социальная адаптация (74.1 %), трудолюбие (72.3 %).

В образ человека-профессионала, добившегося успеха в своей жизнедеятельности, учащиеся 8-го класса включают следующие качества (от наиболее значимых к наименее значимым): уверенность в себе, здоровье, предприимчивость, наличие собственных убеждений, способность критически мыслить, готовность к риску, самостоятельное и ответственное принятие и выполнение решений, интеллектуальная развитость, справедливость, ответственность.

Следует заметить, что вышеперечисленные качества в значительной степени присущи сложившемуся в последнее десятилетие образу бизнесмена, достигающего успеха любыми средствами, пренебрегая сложившимися культурно-историческими нормами и правилами.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в развитии индивидуальных качеств учащихся 7-х и 8-х классов общеобразовательной школы наблюдаются существенные изменения и различия.

Во-первых, у учащихся 8-х классов по сравнению с учащимися 7-х классов прослеживаются значительные изменения в осознании себя как субъекта образования. Можно выделить линию индивидуализации, самоопределение их становится более выраженным. Восьмиклассники в силу возросшей уверенности в себе более готовы рисковать, принимать самостоятельные решения, стремятся к достижению успеха, несмотря на неудачи, проявляют настойчивость и независимость при наличии собственных убеждений. Это, как нам кажется, позитивные изменения в плане постепенного перехода от среднего к старшему подростковому возрасту.

Не следует забывать, что на формирование позитивного образа субъекта образования в переходный от среднего к старшему подростковому возраст оказывает в первую очередь тип обучения, воспитания. Результаты проведенного исследования указывают на то, что в системе обучения школьников подросткового возраста ярко прослеживается направленность учителей на формирование личности учащегося, отвечающего требованиям субъект-объектного типа обучения. Заметим, что на первом этапе обучения учащихся в седьмом классе у них складываются позитивные внутренние условия для перехода на саморегуляционный тип обучения. Насколько глубоко и устойчиво были заложены интеллектуально-волевые, мотивационно-организационные, эмоционально-волевые и коммуникативные основы в переходный период от среднего к старшему подростковому возрасту, настолько и будет проявляться саморегуляционный тип обучения, обеспечивая эффективность деятельности и взаимоотношения в социуме. Можно надеяться также на то, что менее проблематично и более спокойно ими будет прожит сложный подростковый период, а также вся дальнейшая жизнь.

Обобщая результаты исследования, остановимся на следующих положениях.

Прослеживаются заметные отличия в восприятии качеств личности реального подростка, идеального учащегося и успешного взрослого учащимися 7-х классов. Если в профиле реального учащегося не отмечается необходимость интеллектуальной развитости, то взрослый человек, чтобы добиться успеха в наши дни, должен быть умен и образован, что говорит о том, что получение знаний и образования среди семиклассников имеет немаловажное значение для будущего самоутверждения в жизни.

У учащихся 8-х классов общеобразовательной школы в образе реального учащегося ведущее место занимали качества, относящиеся к морально-нравственной сфере («справедливость», «воспитанность»), далее они отметили такие качества, как «здоровье», «эмпатия», «настойчивость», «готовность к риску», «социальная адаптация», «наличие собственных убеждений», «уверенность в себе», «добросовестность».

Образ взрослого человека, добившегося успеха в своей жизнедеятельности, у учащихся 8-го класса следующий (от наиболее значимых к наименее значимым): уверенность в себе, здоровье,

предприимчивость, наличие собственных убеждений, способность критически мыслить, готовность к риску, самостоятельное и ответственное принятие и выполнение решений, интеллектуальная развитость, справедливость, ответственность.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в развитии индивидуальных качеств учащихся 7-х и 8-х классов общеобразовательной школы наблюдаются существенные изменения и различия.

Во-первых, у учащихся 8-х классов по сравнению с учащимися 7-х классов прослеживаются значительные изменения в осознании себя в окружающей действительности, линия индивидуализации, самоопределения становится более выраженной.

3.3. Интегративная модель механизма саморегуляции подростком учебной деятельности

Информацию о механизме психической саморегуляции была получена посредством корреляционного анализа, нахождения максимального корреляционного пути (МКП) по методу Л.К. Выханду, подкрепленного результатами факторного анализа. Подобный анализ позволяет наглядно проследить и выявить ведущие и дополнительные компоненты механизма саморегуляции учебной деятельности. Анализ корреляционных результатов по методу МПК позволяет реализовать в исследовании системный принцип.

В исследовании применялся комплекс методик многостороннего исследования личности подростка, характеризующих процесс саморегуляции учебной деятельности: самооценка уровня развития черт личности подростка, анализ продуктов учебной деятельности, личностный тест-опросник Р. Кеттелла (14PF), мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова, методика определения ориентации субъективного контроля (ОСК) А.К. Осницкого, Ю.С. Жуйкова, методика социально-психологической адаптированности (СПА) в модификации А.К. Осницкого, методика Л.А. Рабинович по выявлению качественно-модальных эмоциональных особенностей, методика Я. Стреляу по выявлению особенностей нервной системы и свойств темперамента.

В задачи исследования входило:

- выявить структурную организацию саморегуляции подростками учебной деятельности в переходный период от среднего к старшему подростковому возрасту (7–8 класс обучения);

- разработать психологическую модель саморегуляции подростками учебной деятельности.

В структурной организации механизма саморегуляции подростками-семиклассниками учебной деятельности доминирующую и системообразующую роль в саморегуляции учебной деятельности, играли показатели, характеризующие эмоционально-волевую и мотивационно-организационную сферы личности подростка (факторы «А», «D», «Е»). Уровень развития названных показателей, опираясь на корреляционную взаимосвязь, оказывал существенное влияние на функционирование черт личности подростка, характеризующих самостоятельность в планирующей и исполнительной фазах деятельности, на познавательную активность учащихся.

Наличие названных структурных взаимосвязей показателей указывает на то, что на данном этапе обучения у учащихся формируются внутренние условия для осуществления саморегуляции деятельности. Эти внутренние условия обеспечивают также становление самооценочного механизма саморегуляции. На данный факт указывает непосредственная связь показателей самостоятельности в планирующей и исполнительной фазах деятельности с самооценочными показателями (методики В.А. Зобкова, А.К. Осницкого, Л.А. Рабинович). Особенности формирующейся самооценки в свою очередь оказывают влияние на формирование и проявление мотивационно-организационных, эмоционально-волевых, интеллектуальных и коммуникативных черт личности подростка, участвующих в целеосуществлении.

Анализ корреляционных взаимосвязей приводит нас к заключению, что на процесс целеосуществления подростками-семиклассниками учебной деятельности, с одной стороны, влияют особенности формирующейся самооценки, а с другой стороны, индивидуально-типологические особенности учащихся (методика Я. Стреляу и ОСК А.К. Осницкого). Следует также предположить, что на данном этапе возрастного развития от проявлений индивидуально-типологических особенностей существенно зависит формирование и проявление качеств личности подростка, участвующих в саморегуляции деятельности (факторы «С», «J», «O», «Q₂», «Q₃», «Q₄») и характеризующих в основном

эмоционально-волевую и морально-нравственные сферы личности подростка.

Структурная организация механизма саморегуляции учащимися восьмиклассниками (этап перехода к старшему подростковому возрасту) учебной деятельности качественно меняется. Интеркорреляционный анализ результатов исследования показал, что доминирующую и системообразующую роль в механизме саморегуляции данными учащимися учебной деятельности играют показатели самооценочного компонента. Влияние особенностей самооценки на целеосуществление результативности учебной деятельности опосредовано проявлениями эмоционально-волевой и морально-нравственной сфер личности учащихся, раскрываемых факторами «А», «С», «G», «H», «J», «O», «Q₂», «Q₄», а также свойствами темперамента и особенностями нервной системы учащихся (методика Я. Стреляу).

Исследования показали, что в целеосуществлении учащимися учебной деятельности характеристики коммуникативной сферы личности (эмпатия, коммуникативная совместимость, общительность) субъектов образования принимают слабое участие, влияя на снижение продуктивности деятельности. Показатель общительность не обнаружил корреляционных связей с исследуемыми показателями. Данный факт, вероятно, указывает на своеобразное отражение субъектами образования субъект-объектного (традиционного) типа обучения, когда слова, фразы, оценки учителя с учётом развивающейся самооценки специфически воспринимаются учащимися. Молчание в ситуации опроса при субъект-объектном обучении, даже если ученик и знает ответ на поставленный вопрос, свойственно учащимся данного возраста, что не способствует интеллектуальному и коммуникативному развитию учащихся. При субъект-объектном типе обучения, как правило, страдают все учащиеся, независимо от того относятся они к интерналам или экстерналам.

Процесс целеосуществления учебной деятельности, опираясь на результат исследования, оказывает влияние на процесс развития и проявления качеств личности, характеризующих личность учащегося и раскрывающихся через факторы «B», «D», «E», «F», «I», «Q₃».

Можно предположить, что при традиционном (субъект-объектном) обучении процесс самокоррекции качеств и особенностей личности не наступает. Личность учащегося постоянно в процессе учебной деятельности находится под жёстким влиянием учителя, процессы

саморегуляции деятельности подавляются. В результате такого обучения формируется закрытая личность, субъект-исполнитель воли взрослого человека, самостоятельность и ответственность которых за результаты своей деятельности снижена.

Таким образом на начало переходного периода от среднего к старшему подростковому возрасту (7 класс обучения) у учащихся закладываются основы саморегуляционного обучения. Саморегуляция учащимися учебной деятельности развивается и строится, как правило, по эмоциональному типу, на что указывает доминирование в структурной организации саморегуляции деятельности эмоциональной составляющей саморегуляции – уверенности (см. рис. 5).

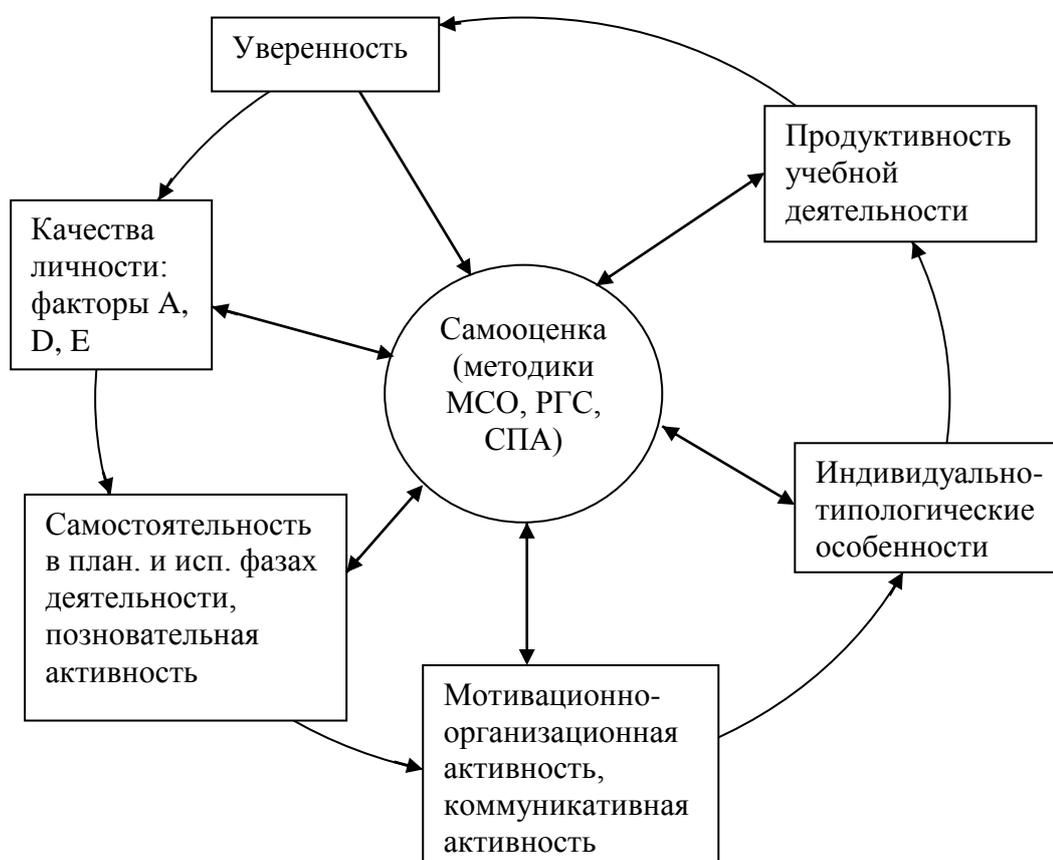


Рис. 5 Кольцо саморегуляции подростками-семиклассниками учебной деятельности

Однако традиционная субъект-объектная форма обучения не способствует развитию саморегуляционного типа обучения, при котором субъект учебной деятельности берёт на себя ответственность за её результаты. В связи с доминированием в процессе обучения данных учащихся субъект-объектного типа обучения, который противоречит их внутренней позиции учащихся, значительной её части, возникают

своеобразные коллизии в процессе учебной деятельности, что тормозит развитие личности учащегося и отрицательно сказывается на результативности деятельности.

На последующем этапе обучения (второе полугодие в седьмом классе и обучение в восьмом классе) саморегуляция учебной деятельности строится по принципу подчинения требованиям взрослых, в структурной организации саморегуляции доминируют особенности самооценки с тенденцией к занижению или завышению, которая формируется под влиянием авторитарных воздействий учителей и требований родителей (см. рис. 6).

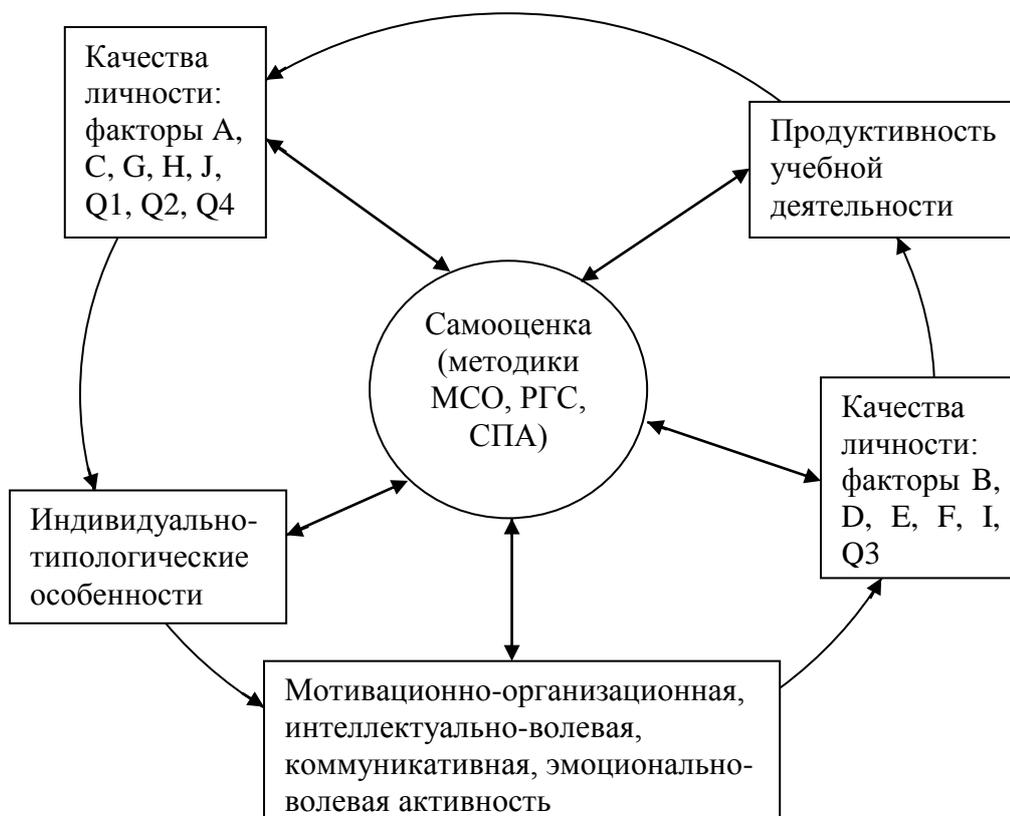


Рис. 6 Кольцо саморегуляции подростками-восьмиклассниками учебной деятельности

Характеризуя в целом тип саморегуляции учебной деятельности в переходный период от среднего к старшему подростковому возрасту, его можно определить как эмоционально нестабильный. В начале возрастного этапа регулирующую роль играет эмоциональный интеллект, а к концу – эмоционально-протестные или эмоционально-приспособительные установки. Уверенность, как важнейшая эмоциональная составляющая саморегуляции учебной деятельности, к концу возрастного этапа снижает свою регулирующую роль.

Глава 4

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПЕРЕХОДНОМ ОТ ПОДРОСТКОВОГО К ЮНОШЕСКОМУ ВОЗРАСТУ (9–10 КЛАСС)

4.1. Структура и динамика объективно-деятельностных показателей саморегуляции учебной деятельности в переходный период обучения от подросткового к юношескому возрасту (9–10-й класс)

В данном параграфе рассмотрены результаты исследования, связанные с изучением структурной организации черт субъекта учебной деятельности, принимающих участие в саморегуляции учебной деятельности, на переходном от подросткового к юношескому возрастном этапе (9–10 класс). В отдельных экспериментальных исследованиях, в том числе наблюдении за деятельностью учащихся, приняло участие 347 человек, основной материал собран при участии 49 человек (школа № 15 г. Владимира.). Исследование проводилось в течение двух лет на одном и том же контингенте испытуемых.

Задачей данного этапа исследования явилось изучение специфики структуры объективно-деятельностных характеристик – черт субъекта учебной деятельности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности в переходный от подросткового к юношескому этапу возрастного развития (обучение в 9–10 классах).

Обучение в девятом классе является завершающим этапом подросткового возраста. Учащиеся заканчивают второй уровень обучения в средней общеобразовательной школе и стоят на пороге выбора: пойти учиться на третий уровень обучения в общеобразовательной школе, поступать в колледж на выбранную ими специальность или, может быть, работать на несложных видах работ.

Предполагалось, что в структурной организации объективно-психологических проявлений – черт личности учащегося-подростка, обучающегося в 9 классе, будут доминировать показатели мотивационно-организационного компонента, а на начальном этапе юношеского возраста (10 класс) – показатели эмоционально-волевого и интеллектуально-волевого компонентов. Целостность (единство структурной организации саморегуляции субъектом учебной деятельности) при обучении учащихся в 9 классе будет нарушена. «Дистанция» личностного развития будет повторять «дистанцию» предшествующего возрастного этапа.

Анализ корреляционных взаимосвязей показателей, участвующих в саморегуляции учащегося-девятиклассника учебной деятельности, показал, что структурная организация саморегуляции учебной деятельности, построенная по принципу иерархичности компонентов, состоит из мотивационно-организационного, интеллектуально-волевого, коммуникативного и эмоционально-волевого компонентов.

На основании этих данных можно предположить, что общая результативность учебной деятельности, в которой равнозначно представлены дисциплины естественно-научного и гуманитарного профиля, в основном зависела от уровня сформированности черт мотивационно-организационного компонента: ответственности, организованности, дисциплинированности.

По-видимому, ситуация окончания неполной средней школы, получение первого документа об образовании усиливает влияние показателей мотивационно-организационного и интеллектуально-волевого компонентов на общую успеваемость, равноценное отношение к предметам гуманитарного и естественнонаучного циклов, а также на познавательную активность учащихся 9-го класса. Корреляционные взаимосвязи познавательной активности наиболее тесны с показателями, инициативности и самостоятельности в планирующей и исполнительской фазах деятельности, организованности и ответственности ($r_{\text{ср.}} = 0.873$).

Показатель, характеризующий трудолюбие учащихся (показатель мотивационно-организационного компонента) не обнаружил достоверных корреляционных связей с исследуемыми показателями саморегуляции учащимися деятельности, нарушив тем самым целостность структурной организации саморегуляции, осуществляемой на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.

Формирование и проявление организованности, ответственности, дисциплинированности учащегося в значительной степени зависят от внешних воздействий взрослых (учителей, родителей), что характерно для традиционного субъект-объектного обучения, а проявление трудолюбия – от самоорганизованности, от уровня развития эмоционально-волевой сферы личности учащегося, от сформированности смысловых образований жизнедеятельности учащегося.

На основании результатов исследования можно предположить, что у значительной части учащихся-девятиклассников отсутствует внутреннее побуждение к учебной деятельности. Процесс регуляции учебной

деятельности в значительной мере подвержен влиянию учителей, родителей. Процессы саморегуляции, активации эмоционально-волевой сферы личности учащегося находятся под контролем взрослых и, как правило, слабо развиваются. Расположение эмоционально-волевого и коммуникативного компонентов внизу структурной организации механизма саморегуляции девятиклассниками учебной деятельности указывает на сниженное влияние этих компонентов на процесс саморегуляции.

Приведенные выше результаты исследования указывают на сложность, а, может быть, на продолжение сложного, кризисного периода возрастного развития подростка, который связан, в первую очередь, с развитием эмоционально-волевой сферы личности подростка, с формированием смысловых образований жизнедеятельности.

Молодой человек в современном обществе может чувствовать себя уверенно, если он способен самостоятельно преодолевать внутренние и внешние трудности, если он обладает внутренней саморегуляцией своего поведения, что может ему обеспечивать развитая эмоционально-волевая сфера личности учащегося, сформированная адекватная самооценка, выступающая по выражению Л.И. Божович «внутренней позицией личности».

Можно с большой долей уверенности говорить о том, что учащиеся переходного подростково-юношеского возраста нуждаются в субъект-субъектном стиле взаимодействия, в объективной оценке их поступков и результатов деятельности. Это и будет являться важным условием развития эмоционально-волевой сферы, формирования адекватных форм самооценки на данном этапе их возрастного развития.

Следует также отметить, что учащиеся данного возраста, как по результатам наблюдения, так и по результатам исследования, проявляют определённую склонность к общению. Если в корреляционных структурных схемах учащихся 7-х и 8-х классов показатели «коммуникативная совместимость», «общительность» занимали низшие структурные позиции, то у учащихся 9-х классов названные показатели занимают среднюю структурную позицию. Через посредство общительности в процессе учебной деятельности у учащихся повышается степень познавательной активности, на что указывает тесная корреляционная связь этих показателей.

Результаты исследования показывают, что в целом на проявление коммуникативной активности подростков в процессе саморегуляции учебной деятельности, существенное влияние оказывает развитость показателей эмоционально-волевого компонента и, в первую очередь, эмоциональной составляющей компонента – уверенности. На наш взгляд, эти данные желательны учитывать в педагогической деятельности с данным контингентом учащейся молодёжи.

Приведённые выше факты не согласуются с результатами исследования, проведённого на таком же контингенте испытуемых и полученными десять лет назад А.Г. Писненко (*Писненко, 2002*). Выявлены три существенных различия.

Во-первых, А.Г. Писненко было установлено, что доминирующую роль среди объективно-деятельностных показателей (десять показателей) выполняют показатели эмоционально-волевого компонента «уверенность» и «настойчивость», которые имели между собой высокую корреляционную связь ($r = 0.92$, $p < 0.01$). Во-вторых, было показано, что все объективно-деятельностные показатели имели между собой высокозначимую корреляционную связь ($p < 0.01$), что указывало, по его мнению, на усиление влияния эмоционально-волевых характеристик личности учащихся на саморегуляцию учебной деятельности. В-третьих, показатель общительности, по данным исследователя, оставался в структурной организации саморегуляции деятельности на последнем месте в иерархии объективных показателей, влияющих на успеваемость.

На основании структурной организации саморегуляции подростками – девятиклассниками учебной деятельности можно предположить, что учащиеся в этот возрастной период личностного развития становятся более самостоятельными и инициативными в планирующей и в исполнительной фазах деятельности, в поведении. Также следует отметить, что подростки, с одной стороны, вроде бы подчинены внешним влияниям и требованиям взрослых и на основе этого, формируют мотивационно-организационные черты личности, в которых отражена их морально-нравственная направленность, а, с другой стороны, это связано с низкой включённостью в процесс саморегуляции подростками учебной деятельности важнейшей составляющей саморегуляции – показателей эмоционально-волевого компонента и в первую очередь – уверенности. Личность подростка, испытывающая подчинение, давление со стороны взрослых, недостаточно развивается в эмоционально-волевом плане и формирует, как правило,

саморегуляционный тип деятельности с деструктивными оттенками. У такой личности постепенно формируется протестное состояние, которое способно дезорганизовать деятельность, поведение учащегося, что и можно наблюдать в действительности.

Таблица 5

Ранговое место объективно-деятельностных показателей девятиклассников, участвующих в саморегуляции деятельности, по тесноте их связей друг с другом

№	Объективно-деятельностные показатели	Сумма ранговых мест	Среднее ранговое место	Ранговое место
1	Общая успеваемость	51	3.4	1
2	Успеваемость по естественнонаучным дисциплинам	56	3.7	2
3	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам	65	4.3	3
4	Ответственность	71	4.7	4
5	Организованность	77	5.1	5
6	Дисциплинированность	82	5.5	6
7	Самостоятельность в планирующей фазе деятельности	90	6.0	7
8	Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	96	6.4	8
9	Инициативность в планирующей фазе деятельности	116	7.7	9
10	Инициативность в исполнительной фазе деятельности	122	8.1	10
11	Познавательная активность	129	8.6	11
12	Общительность	147	9.8	12
13	Коммуникативная совместимость	152	10.1	13
14	эмпатия	161	10.7	14
15	Уверенность	166	11.1	15
16	Настойчивость	180	12.0	16
17	Трудолюбие			17

Для уточнения зависимости результативности учебной деятельности подростков-девятиклассников от вышеназванных черт личности учащихся был также проведён дополнительный анализ связей анализируемых показателей методом определения среднего рангового места показателя в ряду исследуемых показателей (см. табл. 5).

Вероятно, высоких результатов в учебной деятельности, будут добиваться те учащиеся, у которых более сформированы мотивационно-

организационные черты личности (организованность, ответственность, дисциплинированность), а также интеллектуально-волевые черты (инициативность и самостоятельность в исполнительской и планирующей фазах деятельности).

Приведённые выше данные подтверждают ранее сделанное предположение о дифференцированном отношении учащихся к учебным предметам. Однако отметим, что при наличии дифференцированного отношения к учебным предметам, девятиклассники уделяют, по результатам исследования, равноценное внимание учебным дисциплинам гуманитарной и естественнонаучной направленности, что положительно сказывается на их общей успеваемости.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что на рассматриваемом этапе возрастного развития ослабляется роль эмоционально-волевых черт в саморегуляции учебной деятельности и усиливается роль мотивационно-организационных черт. Такой же факт был отмечен нами и в структурной организации учащихся-восьмиклассников.

Повторим, что функционирование мотивационно-организационных черт происходит под выраженным влиянием взрослых и особенно учителей. Такая форма саморегуляции подростками учебной деятельности неустойчивая и в ситуации снижения контроля со стороны взрослых может подлежать разрушению. Это подтверждается слабым влиянием на процесс саморегуляции эмоционально-волевых черт, выступающих в роли ведущих характеристик самооценочного механизма саморегуляции подростками учебной деятельности. Эмоционально-волевые черты, на наш взгляд, должны занимать в структурной организации саморегуляции подростками учебной деятельности одну из доминирующих позиций, специфически влияя на проявления всех других черт, участвующих в процессе саморегуляции учебной деятельности.

При работе с девятиклассниками особое внимание следует уделить развитию качеств эмоционально-волевой сферы, формированию трудолюбия, что должно повысить уровень саморегуляции учебной деятельности, а также создать внутренние условия для формирования смысла жизнедеятельности.

Ниже остановимся на рассмотрении структурной организации саморегуляции учебной деятельности десятиклассниками.

Обучение учащейся молодёжи в 10-м классе можно связать с началом юношеского возраста, с его первым годом. Для продолжения обучения в 10–11 классах средней школы проводится, как правило, отбор учащихся по критериям успеваемости, дисциплинированности, ответственности. Не секрет, что в отечественных школах на этапе перехода в старшие классы администрации школ предпочитают избавляться от учащихся – нарушителей дисциплины. Такие ученики уходят в колледжи, в профессионально-технические училища, а порой просто на улицу, проводя бесцельно время, проявляя девиантные формы поведения, и пополняя ряды потенциальных нарушителей социальных норм и правил. С большой долей вероятности можно предположить, что структурная организация корреляционных взаимосвязей объективно-деятельностных проявлений саморегуляции десятиклассниками учебной деятельности будет иная, чем у учащихся 9-х классов.

Анализ объективно-деятельностных показателей, участвующих в саморегуляции учащимися 10-х классов учебной деятельности ($n = 49$ чел.) показал, что все показатели, задействованные в экспериментальной части работы, имели между собой корреляционную взаимосвязь. Это указывает не только на целостность структурной организации саморегуляции учащимися деятельности, но, на наш взгляд, также на то, что кризисность подросткового возраста, в определённой мере, завершена. Хотя, следует отметить, что уверенность учащихся в своих возможностях, как эмоционально-волевая составляющая самооценочного компонента саморегуляции учащимися учебной деятельности, в структуре саморегуляции занимала одну из нижних позиций, принимая, вероятно, слабое участие в саморегуляции учебной деятельности.

Структурная организация саморегуляции учебной деятельности свидетельствует, что активную роль в саморегуляции учебной деятельности выполняют черты коммуникативной составляющей. Это можно объяснить тем, что в 10-й класс пошли учиться те бывшие подростки, у которых была сформирована познавательная активность, которые обладали умениями и навыками коммуникативного взаимодействия, общительности. У таких учащихся речевая функция общения была развита на достаточно высоком уровне, что, конечно, явилось результатом обучения на предшествующих этапах обучения в школе. Уровень развития коммуникативных черт субъектов учебной деятельности напрямую связан с познавательной активностью учащихся.

Показатель «познавательная активность» субъектов учебной деятельности выполнял доминирующую роль в интеллектуально-волевом компоненте саморегуляции, который в структурной схеме занимал вторую позицию.

Одной из важнейших черт личности десятиклассника, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, является, по результатам исследования, дисциплинированность, выполняющая доминирующую функцию в мотивационно-организационном компоненте и имеющей непосредственную тесную корреляционную связь ($p < 0.01$) с показателями «познавательная активность», «инициативность в исполнительной фазе деятельности». Показатели личностной направленности («дисциплинированность», «самостоятельность в планирующей фазе деятельности», «инициативность в планирующей и исполнительной фазах деятельности») оказывают, существенное влияние на формирование научной организации труда (НОТ) десятиклассника. В связи с возрастанием требований, исходящих от учебной деятельности старшеклассника, НОТ позволяет регулировать интеллектуально-волевые проявления, оказывать позитивное влияние на подготовку к учебным занятиям, что благоприятно сказывается на общей успеваемости учащихся.

Дисциплинированность и ответственность, проявляющиеся в требовательном отношении к себе по организации своего пространства и времени, оказывают существенное влияние на функционирование черт интеллектуально-волевого компонента саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Отметим, что выявленные нами экспериментальные результаты существенно отличаются от данных, приведённых А.Г. Писненко в своём диссертационном исследовании, выполненном в 2000–2003 годы. Вероятно социальная ситуация общественного развития вносит существенные коррективы в процесс саморегуляции учащимися деятельности, а также в формирование самой личности старшеклассника. По данным А.Г. Писненко доминирующую роль в регуляции деятельности выполнял эмоционально-волевой компонент и, в частности, «настойчивость».

Анализ вклада исследуемых показателей личностной направленности субъекта учебной деятельности в структуру саморегуляции десятиклассниками учебной деятельности представлен в таблице 6.

Таблица 6

Ранговое место объективно-деятельностных показателей десятиклассников, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, по тесноте их взаимосвязей

№	Объективно-деятельностные показатели	Сумма ранговых мест	Среднее ранговое место	Ранговое место
1	Общительность	54	3.4	1
2	эмпатия	60	3.7	2
3	Коммуникативная совместимость	66	4.1	3
4	Познавательная активность	74	4.6	4
5	Дисциплинированность	78	4.9	5
6	Инициативность в исполнительной фазе деятельности	86	5.4	6
7	Организованность	90	5.6	7
8	Инициативность в планирующей фазе деятельности	103	6.2	8
9	Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	108	6.3	9
10	Настойчивость	116	7.2	10
11	Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	138	8.0	11
12	Успеваемость по естественнонаучным дисциплинам	151	9.4	12
13	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам	174	10.1	13
14	Общая успеваемость	190	11.9	14
15	Трудолюбие	207	13.0	15
16	Ответственность	222	14.0	16
17	Уверенность	254	16.0	17

Из данных, приведённых в таблице 6, следует, что показатели коммуникативного компонента саморегуляции субъектами образования 10-х классов, занимают доминирующую позицию по усредненному ранговому месту. Подтверждено также влияние трёх компонентов саморегуляции личности старшеклассника (коммуникативного, интеллектуально-волевого, мотивационно-организационного) на саморегуляцию учебной деятельности.

Эмоциональный показатель «уверенность» хотя и входил в общую схему саморегуляции десятиклассниками учебной деятельности, но принимал слабое участие в процессе саморегуляции.

Ниже опишем результаты исследования, связанные с выявлением уровня развития черт личности у реального учащегося, а также в его представлении о развитии черт личности у «идеального» субъекта учебной деятельности и у человека-профессионала. Их сопоставление будет положено в основу определения «дистанции» личностного развития учащихся.

В таблице 7 приведены числовые показатели выраженности развития черт личности реального, идеального учащегося, а также человека-профессионала в восприятии учащимися-девятиклассниками.

Таблица 7

Уровни развития черт личности реального, идеального учащегося, а также человека-профессионала в представлении учащихся девятиклассниками

Объективно-деятельностные компоненты	Показатели	Среднее значение. Актуальный уровень (n = 116 чел.)	Среднее значение. Идеальный подросток	Среднее значение. Человек-профессионал
Интеллектуально-волевой	самостоятельность в планирующей фазе деятельности	7.9±1.2	8.6±1.1	9.5±1.1
	инициативность в планирующей фазе деятельности	8.2±1.4	8.4±1.2	9.4±1.1
	самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	8.1±1.5	8.5±1.3	9.4±1.0
	инициативность в исполнительной фазе деятельности	8.1±1.0	8.7±1.1	9.5±0.9
	познавательная активность	8.4±1.2	8.8±0.9	9.7±0.7
Коммуникативный	эмпатия	7.5±1.3	8.5±1.2	8.8±1.2
	общительность	8.4±1.3	8.8±1.1	9.6±1.1
	коммуникативная совместимость	8.1±1.5	8.5±1.3	9.7±0.8
Мотивационно-организационный	трудолюбие	7.3±1.8	8.8±1.4	9.5±1.1
	ответственность	8.6±1.4	9.4±1.1	9.6±0.8
	организованность	8.4±1.2	9.2±1.2	9.5±1.0
	дисциплинированность	8.2±1.0	8.8±1.1	9.6±0.9
	уверенность	7.9±1.1	8.3±1.2	8.5±1.1
	настойчивость	7.7±1.2	8.6±1.0	9.4±1.1

Исследование показало, что среди показателей интеллектуально-волевого компонента самый высокий среднегрупповой балл получил показатель «инициативность в планирующей фазе деятельности» (8.2 ± 1.4), среди показателей коммуникативного компонента, характеризующем активность учебного общения, показатель «общительность» (8.4 ± 1.3), мотивационно-организационного компонента – «ответственность» (8.6 ± 1.4), эмоционально-волевого компонента – «уверенность» (7.9 ± 1.1). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что именно названные показатели являются акме-показателями, влияющими на развитие личности учащегося в настоящий период обучения и занимающими доминирующее место в саморегуляции учебной деятельности.

При этом необходимо отметить, что высокий уровень развития инициативности в планирующей фазе деятельности демонстрировали только 10 % учащихся, низкий уровень развития данной характеристики наблюдался у 31 % учащихся и средний – у 59 % испытуемых. На основании этих данных можно предположить, что инициативность в планирующей фазе деятельности как важнейшее условие эффективности учебной деятельности на данном этапе обучения и необходимый показатель саморегуляции является недостаточно сформированной характеристикой у значительной части учащейся молодёжи, принимавшей участие в исследовании.

Высокий уровень развития показателей коммуникативной сферы учащихся, характеризующих активность учебного общения, демонстрировали 21 % испытуемых, средний – 49 %, низкий – 30 %.

В мотивационно-организационном компоненте высокий уровень развития показателя «ответственность» был характерен для 19% испытуемых, средний – для 81 % учащихся.

Уверенность в своих возможностях была свойственна 19 % испытуемых, средний уровень выраженности – 30 %, низкий – 51 % испытуемых.

Среди черт личности, характеризующих саморегуляцию поведения и деятельности «идеального» молодого человека, учащиеся выделили в интеллектуально-волевом компоненте саморегуляции показатель «познавательная активность» (8.8 ± 0.9 балла), в коммуникативном – «общительность» (8.8 ± 1.1 балла), в мотивационно-организационном – «ответственность» (9.4 ± 1.1 балла), в эмоционально-волевом –

«настойчивость» (8.6 ± 1.0 балла); у человека-профессионала соответственно – «познавательная активность» (9.7 ± 0.7 балла), «коммуникативная совместимость» – (9.7 ± 0.8 балла), «ответственность» – (9.6 ± 0.8 балла), «настойчивость» (9.4 ± 1.1 балла).

Названные черты личности учащегося переходного подростково-юношеского возраста будут выполнять роль акмеологических черт по воспитанию и самовоспитанию их на ближайшую и отдалённую перспективу развития.

Исследование, связанное с выявлением уровня развития качеств личности в оценке школьников у реального учащегося, у идеального учащегося и у человека-профессионала, позволяет определить «дистанцию» личностного развития.

Установлено, что «дистанция» личностного развития, проявляющаяся в самосовершенствовании черт личности и в саморегуляции учебной деятельности от реального до идеального уровня развития составляет 0.69 балла, а до уровня профессионала – 1.35 балла. «Дистанция» личностного развития от идеального до профессионального уровня составляет 0.66 балла.

Если сравнивать эти данные с результатами, приведёнными ранее и относящиеся к «дистанции» личностного развития учащихся 7–8 классов, то можно говорить о том, что «шаг» личностного развития девятиклассников от реального уровня до идеального уменьшился практически на один балл, а от идеального до уровня профессионала на 0.1 балла.

На основании приведённых данных можно говорить о том, что «шаг» личностного роста от реального уровня до идеального и до уровня профессионала, по мнению учащихся-девятиклассников, составляет от 0.66 до 0.69 балла, в среднем 0.67 балла, что для данного возраста, по-видимому, следует считать определённой закономерностью.

Нами также была определена «дистанция» в уровне развития отдельных компонентов личности учащегося.

Так, «дистанция» личностного развития интеллектуально-волевого компонента от реального показателя до его идеального уровня составляет 0.5 балла, до уровня профессионала – 1.35 балла; эмоционально-волевого компонента соответственно – 0.7 и 1.2 балла; коммуникативного – 0.6 и 1.4 балла; мотивационно-организационного – 0.95 и 1.4 балла. Анализ приведённых цифр указывает на то, что наибольшая «дистанция»

личностного роста учащегося связана с развитием качеств мотивационно-организационного компонента («ответственность», «дисциплинированность», «организованность» и др.) и наименьшая – в развитии качеств эмоционально-волевого компонента («уверенность», «настойчивость»).

Ниже приведены результаты исследования уровня развития в представлении учащимися – десятиклассниками черт реального и «идеального» учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха, что позволило определить «дистанцию» личностного развития учащихся на начальном этапе юношества (см. табл. 8).

Таблица 8

Уровни развития черт личности в представлении учащихся десятиклассников о чертах реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала

Объективно-деятельностные компоненты	Показатели	Среднее значение. Актуальный уровень	Среднее значение. Идеальный подросток	Среднее значение. Человек-профессионал
Интеллектуально-волевой	самостоятельность в планирующей фазе деятельности	8.2±1.2	8.5±1.1	9.5±1.1
	инициативность в планирующей фазе деятельности	8.2±1.1	8.6±0.9	9.4±1.1
	самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	8.1±1.0	8.7±0.8	9.4±1.0
	инициативность в исполнительной фазе деятельности	8.2±1.0	8.9±0.8	9.5±0.7
	познавательная активность	8.6±1.1	9.0±1.0	9.6±0.8
Коммуникативный	эмпатия	8.0±1.3	8.7±1.2	9.5±0.8
	общительность	8.3±1.1	8.9±1.1	9.7±1.1
	коммуникативная совместимость	8.4±1.2	9.0±1.1	9.7±1.0
Мотивационно-организационный	трудолюбие	8.0±1.2	8.8±1.1	9.5±1.1
	ответственность	8.1±1.1	8.6±1.1	9.3±1.1
	организованность	8.1±1.2	9.1±1.2	9.4±1.1
	дисциплинированность	8.2±1.0	8.7±1.0	9.4±1.0
	уверенность	7.6±1.1	8.3±1.2	8.5±1.1
	настойчивость	7.6±1.2	8.5±0.7	9.2±1.1

Анализ результатов самооценивания развития черт личности реального учащегося показал, что средний показатель развития черт равен 8.1 балла.

Среди черт личности, характеризующих интеллектуально-волевым компонент, самый высокий среднегрупповой балл получен по показателю «познавательная активность» (8.6 ± 1.1). Отметим, что показатель «познавательная активность» по уровню его выраженности доминировал при оценке «идеального» учащегося (9.0 ± 1.0 балла) и человека профессионала (9.6 ± 0.8 балла). В данном случае «дистанция» личностного развития учащихся – десятиклассников от реального уровня до уровня человека-профессионала составляет один балл. Обращает на себя внимание разброс показателей при оценке человека-профессионала более сконцентрированный около среднего показателя.

В коммуникативном компоненте при оценивании испытуемыми реального учащегося (себя) наибольший уровень развития получил показатель «коммуникативная совместимость» (8.4 ± 1.2 балла). Этот же показатель занял доминирующую позицию при оценке черт личности, входящих в данный компонент у «идеального» учащегося (9.0 ± 1.1 балла) и у человека-профессионала (9.7 ± 1.0 балла). «Дистанция» личностного развития учащихся – десятиклассников от реального до уровня человека-профессионала по данному показателю составляет 1.3 балла.

Среди черт мотивационно-организационного компонента предпочтение учащихся при оценке реального субъекта учебной деятельности было отдано показателю «дисциплинированность» (8.2 ± 1.0 балла), при оценке «идеального» учащегося – «организованности» (9.1 ± 1.2 балла), при оценке человека-профессионала – «трудолюбию» (9.5 ± 1.1 балла). В целом «дистанция» личностного развития по данному компоненту составила 1.3 балла, в том числе от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося – 0.7 балла, и от последнего до уровня человека-профессионала – 0.6 балла.

В эмоционально-волевым компоненте доминировали показатели «уверенность» (7.9 ± 1.1 балла), «настойчивость» – (8.5 ± 1.2 балла) и (9.2 ± 1.1 балла).

Так же как и в приведённых ранее рассуждениях, вероятно, можно говорить о том, что вышеназванные доминирующие показатели являются акме-показателями, влияющими на развитие личности учащегося в настоящий период обучения, на процесс самосовершенствования и

саморазвития до уровня идеального учащегося и до уровня человека-профессионала и занимающими доминирующее место в саморегуляции жизнедеятельности.

Анализ всех данных, задействованных в этой части экспериментального исследования, показал, что «дистанция» личностного развития учащихся-десятиклассников от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося составляет 0.6 балла, а от уровня идеального учащегося до уровня человека-профессионала – 1.3 балла. В среднем «шаг» личностного развития составляет 0.65 балла. Следует отметить, примерно такой же «шаг» личностного развития был зафиксирован и у учащихся, обучающихся в девятом классе.

Мы считаем, что работу, связанную с самодиагностикой уровня развития черт личности реального учащегося, «идеального» учащегося и человека-профессионала следует ввести в практику работы психолога школы. Это позволяет учащимся провести внутренний анализ настоящего уровня развития своих черт личности и обозначить перспективу личностного развития, которая будет выполнять роль установки на развитие. Это начальный этап саморегуляции субъектом своего поведения и деятельности. Данный вид работы позволит психологу-практику опираться при анализе своей деятельности по коррекции и развитию черт личности учащегося на конкретные данные, что может также объективизировать его практическую деятельность.

Обобщая результаты лонгитюдного исследования саморегуляции субъектами образования учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту (9-й и 10-й классы) следует обратить внимание на доминирующее влияние на саморегуляцию деятельности учащихся – десятиклассников показателей мотивационно-организационного компонента, а у десятиклассников – показателей коммуникативного компонента. Участие в саморегуляции показателей эмоционально-волевого и, в частности, «уверенности» – снижено, что, на наш взгляд, негативно влияет на процесс саморегуляции учебной деятельности и способствует внесению в её структуру элементов дестабилизации. Отметим, что к десятому классу структурная организация черт личности старшеклассника и компонентов, участвующих в саморегуляции деятельности на объективно-психологическом уровне, обрела черты целостности. Кризисность подросткового возраста в

определённой степени завершилась, хотя и наблюдается сниженная степень эмоциональной регуляции.

Учащаяся молодёжь с низкими значениями хотя бы по одному из эмоционально-волевых показателей была нестабильна в учебе, демонстрировала ситуативный учебно-познавательный интерес, затруднения и конфликтность в общении.

При обобщении результатов исследования объективно-деятельностных характеристик саморегуляции учебной деятельности подростков переходного от старшего подросткового к юношескому возрасту, укажем на выявленные закономерности.

Во-первых, этот возрастной период личностного и психического развития можно отнести к завершающему этапу кризисного периода возрастного развития подростка. На это указывает то, что у десятиклассников по сравнению с девятиклассниками структурная организация объективно-деятельностных показателей и личностных компонентов саморегуляции деятельности имела целостность.

Во-вторых, эмоциональная составляющая саморегуляции учащимися учебной деятельности принимает, на наш взгляд, слабое участие в саморегуляции деятельности, что и характеризует эмоциональную возбудимость и неустойчивость субъектов образования на этом важном этапе возрастного и личностного развития (табл. 7 и 8).

В-третьих, выявлена «дистанция» личностного развития учащихся, проявляющаяся в самосовершенствовании черт личности и в саморегуляции учебной деятельности от реального до идеального уровня развития составляющая 0.69 балла, а до уровня профессионала – 1.35 балла. «Дистанция» личностного развития от идеального до профессионального уровня составляет 0.66 балла.

На основании приведённых данных можно говорить о том, что «дистанция» личностного роста от реального уровня до идеального и до уровня профессионала, составляет в среднем 0.67 балла, что для данного возраста, по-видимому, следует считать определённой закономерностью.

Характеризуя процесс саморегуляции субъектом-девятиклассником учебной деятельности с объективно-деятельностной стороны, его можно представить в виде следующей схемы: 1) мотивационно-организационная активность, 2) интеллектуально-волевая активность, 3) коммуникативная активность, 4) эмоционально-волевая активность, 5) продуктивность учебной деятельности (см. рис. 7).



Рис. 7. Схема объективно-деятельностной саморегуляции девятиклассниками учебной деятельности

Схема объективно-деятельностной саморегуляции десятиклассниками учебной деятельности имеет существенно иную картину: 1) коммуникативная активность, 2) интеллектуально-волевая активность, 3) мотивационно-организационная активность, 4) эмоционально-волевая активность, 5) продуктивность учебной деятельности и может быть представлены следующим образом (см. рис. 8).

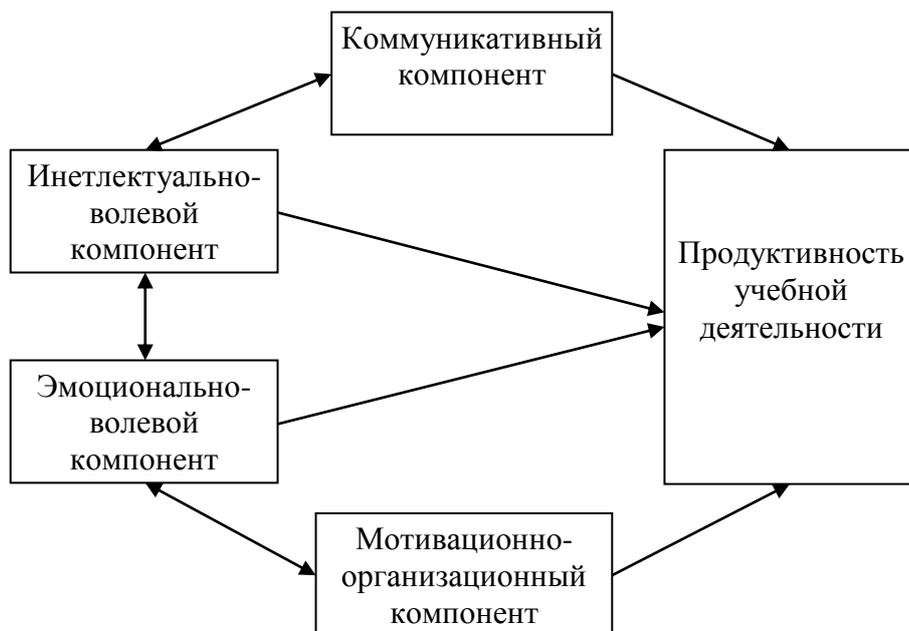


Рис. 8. Схема объективно-деятельностной саморегуляции десятиклассниками учебной деятельности.

Приведенные выше данные позволяют сформулировать практические рекомендации для психологов, учителей, работающих с учащимися переходного от старшего подросткового к юношескому возрасту: необходимо развивать и совершенствовать у учащихся эмоциональную составляющую саморегуляции учебной деятельности – «уверенность», поскольку она принимает активное участие в формировании гармоничной и адекватной самооценки как важнейшего внутреннего регулятора поведения и деятельности. Уверенность подростков в своих возможностях оказывает существенное влияние на весь объективно-деятельностный процесс саморегуляции учебной деятельности, на формирование всех сфер личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности: эмоционально-волевой, мотивационно-организационной, коммуникативной, интеллектуально-волевой. Нарушения в эмоциональной составляющей саморегуляции учебной деятельности приводят, также как и на предыдущем этапе возрастного развития, к формированию деструктивной самооценки, к нарушениям взаимодействия с учащимися, учителями, к снижению продуктивности учебной деятельности.

4.2. Закономерности личностной саморегуляции учебной деятельности в переходный период обучения от подросткового к юношескому возрасту (9–10-й класс)

Изучение возможностей построения психологической помощи учащимся в формировании психорегулирующего механизма учебной деятельности средствами, соотнесёнными с особенностями становления их личности на сложном этапе возрастного развития, в переходный период подростково-юношеского возраста, позволит субъектам учебной деятельности достичь акме-результата в учебной деятельности и сформировать те качества и свойства личности, которые будут активно участвовать в саморегуляции деятельности, обеспечивая её эффективность и надёжность на последующих этапах возрастного развития.

В лонгитюдном исследовании приняли участие школьники 9-х и 10-х классов общеобразовательной школы № 15 г. Владимира.

Цель исследования: выявить качества личности, указывающие на личностное развитие субъектов образования в переходный период от подросткового к юношескому возрасту, обеспечивающих им успешность

обучения, а также разработку стратегий развития по воспитанию, самовоспитанию и саморегуляции деятельности.

Методика исследования – самооценка уровня развития качеств личности реального, идеального учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха в своей профессиональной деятельности (см. Приложение 2).

Анализ результатов исследования позволил выявить определенные различия в восприятии субъектами образования качеств личности реального и идеального человека, а также человека-профессионала, добившегося успеха.

Учащиеся 9-х классов отнесли к важнейшим качествам личности, обеспечивающим им успешность учебной деятельности в настоящий момент, следующие: наличие собственных убеждений (82.2 %), готовность к риску (81.6 %), инициативность (79.3 %), социальная адаптация (77.6 %), уверенность (73.4 %), настойчивость (73.4 %), воспитанность (72.2 %), добросовестность (72.2 %), справедливость (69.3 %), трудолюбие (66.2 %).

Сравнительный анализ данных, полученных на выборке учащихся 7-х и 9-х классов, показал, что 70 % качеств личности субъекта образования, выделенных семиклассниками, нашли место и у учащейся молодёжи 9-х классов. Однако отметим, что если у семиклассников доминировала в списке качеств «уверенность», то у девятиклассников показатель «уверенность» уступил доминирующую позицию социально-престижным качествам. К социально престижным качествам нами были отнесены такие качества, как «наличие собственных убеждений» (82.2 %), «готовность к риску» (81.6 %), «инициативность» (79.3 %), «социальная адаптация» (77.6 %). Все они предполагают присутствие в них уверенности. Определённая доля в их функционировании также принадлежит проявлениям уверенности учащегося в себе, в своих возможностях. Вероятно, в современных социальных условиях эти качества необходимы, чтобы добиться успеха в деятельности, но они имеют место в профессиональной, трудовой деятельности. Можно предположить, что учащиеся-девятиклассники в какой-то мере уже готовят себя к профессиональной деятельности, и больше к предпринимательской, где обозначенные качества наиболее востребованы. В то же время нижний ряд качеств, выделенных девятиклассниками, относится к мотивационно-организационным качествам, которые имеют место и способствуют

обеспечению успеха в любом виде деятельности, в том числе и в учебной деятельности.

Сравнивая результаты исследований восьмиклассников и девятиклассников, отметим, что выделенные девятиклассниками качества, характеризующие реального учащегося, на 80 % процентов совпадают с качествами, выделенными восьмиклассниками. Заметим, что в основном меняются местами качества, занимающие доминирующие позиции, т.е. выбираемые большинством испытуемых. Так, если у восьмиклассников качества личности «справедливость» и «воспитанность» занимали ведущие позиции, то у девятиклассников – уровень их представленности был снижен.

Показатели «здоровье» и «эмпатия», имеющие приоритетное место в представлениях восьмиклассников о реальном молодом человеке, у девятиклассников уступили место инициативности и трудолюбию.

Сопоставление результатов данного исследования с результатами, полученными методом корреляционного анализа и описанными в параграфе 4.1, позволяет заключить, что они в определённой мере совпадают, дополняя друг друга. Отметим то, что как в структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности показатель «трудолюбие» не обнаружил корреляционных связей с другими объективно-деятельностными показателями саморегуляции, так и здесь, в данном исследовании среди десяти выбираемых качеств «трудолюбие», занимало десятую позицию. «Уверенность» как эмоциональная составляющая личности учащихся-девятиклассников также была представлена менее значимо.

На наш взгляд, эти эмпирические данные следует учитывать при работе с контингентом учащихся, обучающихся в девятом классе.

Профиль личности «идеального» субъекта образования в представлении учащихся девятых классов выглядит следующим образом: познавательная активность (86.8 %), справедливость (81.6 %), уверенность в себе (78.9 %), здоровье (78.9 %), «наличие собственных убеждений» (76.3 %), организованность (74.1 %), социальная адаптация (74.1 %), воспитанность (71.5 %), добросовестность (71.5 %), трудолюбие (68.9 %).

Сравнительный анализ профиля личности идеального субъекта образования в представлениях учащихся 7–9 классов показал, что в выбираемых качествах личности, характеризующих идеального учащегося-подростка, они на 90 % совпадают. «Блуждающими»

качествами личности учащихся 7–9 классов являются познавательная активность, доброта и наличие собственных убеждений. Разница в выборе качеств личности, характеризующих идеального молодого человека, у данного контингента испытуемых состоит в основном в том, что учащиеся с повышением своих возрастных границ отдают предпочтение иным доминирующим качествам, которые, можно предположить, участвуют в самовоспитании подростка. На наш взгляд, перечень качеств идеального молодого человека в представлениях девятиклассников более структурирован, а сами качества более тесно связаны с выполняемой учебной деятельностью.

Вышеприведённые факты следует учитывать в воспитательной деятельности старших подростков.

Образ личности успешного взрослого человека, в представлении девятиклассников, следующий (от наиболее значимых к наименее значимым качествам): готовность к риску, способность критически мыслить, предприимчивость, уверенность в себе, здоровье, наличие собственных убеждений, ответственность, интеллектуальная развитость, справедливость, трудолюбие.

Сопоставление качеств личности, выделяемых учащимися 7–9-х классов, показало, что у учащихся 7–8-х классов в перечне десяти выделяемых учащимися приоритетных качеств личности успешного в жизнедеятельности человека совпадает пять качеств (50 %), а у учащихся 8–9-х классов – девять качеств (90 %). На основании этих данных можно говорить о том, что подростки, обучающиеся в 8–9 классах, в своём сознании создали образ человека-предпринимателя, который в современных социальных условиях стремится к власти, к обладанию материальными благами, к независимости.

Подводя итоги проведённого исследования, можно констатировать, что у учащихся подросткового возраста (7–9 классы) прослеживаются заметные отличия в восприятии качеств личности реального подростка, идеального учащегося и взрослого человека, успешного в жизнедеятельности. Вероятно, можно говорить об определённой закономерности, связанной с тем, что подростки в своём выборе качеств, характеризующих реального и идеального подростка, а также успешного взрослого человека, ориентируются, как правило, на 12–15 качеств.

В оценке подростками идеального субъекта образования испытуемые также ориентировались на 12 качеств, однако изменения в оценке

идеального молодого человека равнялись 10 %, что также можно считать определённой возрастной закономерностью. Можно предположить, что в процессе самовоспитания и саморегуляции своего поведения и деятельности подростки будут ориентироваться именно на эти, выделенные ими, качества.

В представлении подростков о взрослом человеке, добившемся успеха в жизнедеятельности, подростки опирались на 15 качеств. Если изменения в образе успешного человека у учащихся 7 и 8-х классов отличались на 20 %, то у подростков 8-х и 9-х классов отличие составляло 50 %.

Сохраняются ли выявленные закономерности при переходе старших подростков на новый этап возрастного и личностного развития, при переходе их на третью ступень обучения в общеобразовательной школе – в 10-й класс, при переходе их в группу юношей и девушек?

Было установлено, что учащиеся 10-х классов отнесли к важнейшим качествам личности, обеспечивающим им успешность учебной деятельности в настоящий момент, следующие: трудолюбие (83.4 %), воспитанность (82.2 %), добросовестность (81.6 %), справедливость (81.0 %), настойчивость (80.4 %), уверенность (74.4 %), готовность к риску (72.2 %), инициативность (71.6 %), социальную адаптацию (69.3 %), наличие собственных убеждений (68.7 %).

Профиль личности идеального молодого человека в представлении учащихся десятых классов выглядит следующим образом: познавательная активность (88.0 %), инициативность (86.8 %), способность критически мыслить, (86.2 %), здоровье (85.6 %), уверенность в себе (84.4 %) организованность (82.2 %), социальная адаптация (81.6 %), воспитанность (81.0 %), добросовестность (78.8 %), трудолюбие (76.6 %).

Образ личности взрослого успешного человека в представлении десятиклассников следующий (от наиболее значимых к наименее значимым качествам): наличие собственных убеждений, интеллектуальная развитость, предприимчивость, уверенность в себе, готовность к риску, настойчивость, здоровье, справедливость, ответственность, добросовестность.

На основании описанных данных можно утверждать, что приведённые выше закономерности сохраняются и при переходе учащихся из 9-го в 10-й класс. В основном меняются качества, доминирующие в

оценке реального учащегося, в представлениях учащихся об идеальном молодом человеке и о взрослом, добившемся успеха в жизнедеятельности.

Обращает на себя внимание то, что оценка десятиклассниками качеств личности идеального субъекта учебной деятельности более концентрирована, более чётко представлена в сознании учащихся, на что указывает возросшее количество выборов (в %) учащимися качеств личности.

Изложим результаты проведенного исследования.

К важнейшим качествам личности, обеспечивающим успешность учебной деятельности в настоящий момент, учащиеся 9-х классов отнесли: наличие собственных убеждений (82.2 %), готовность к риску (81.6 %), инициативность (79.3 %), социальную адаптацию (77.6 %), уверенность (73.4 %), настойчивость (73.4 %), воспитанность (72.2 %), добросовестность (72.2 %), справедливость (69.3 %), трудолюбие (66.2 %).

Сравнительный анализ данных, полученных на выборке учащихся 7-х и 9-х классов показал, что 70 % качеств личности субъекта учебной деятельности, выделенных семиклассниками, нашли своё предназначение у учащейся молодёжи 9-х классов. Отметим, что доминирующую позицию в списке качеств занимали качества, отнесённые к социально-престижным, а у семиклассников – эмоциональные, в частности «уверенность». Можно предположить, что в проявлениях качеств, отнесённых нами к социально-престижным: наличие собственных убеждений (82.2 %), готовность к риску (81.6 %), инициативность (79.3 %), социальная адаптация (77.6 %) включают в своё содержание уверенность и определённая доля в их функционировании принадлежит проявлениям уверенности учащегося в себе, в своих возможностях.

Профиль личности «идеального» субъекта учебной деятельности в представлении учащихся девятых классов включает следующие качества: познавательную активность (86.8 %), справедливость (81.6 %), уверенность в себе (78.9 %), здоровье (78.9 %), наличие собственных убеждений (76.3 %) организованность (74.1 %), социальную адаптацию (74.1 %), воспитанность (71.5 %), добросовестность (71.5 %), трудолюбие (68.9 %).

Образ личности успешного взрослого человека в представлении девятиклассников имеет следующий набор качеств (от наиболее значимых к наименее значимым качествам): готовность к риску, способность критически мыслить, предприимчивость, уверенность в себе, здоровье,

наличие собственных убеждений, ответственность, интеллектуальная развитость, справедливость, трудолюбие.

Установлено, что подростки в своем выборе качеств, характеризующих реального и идеального подростка, а так же успешного взрослого человека ориентируются, как правило, на 12–15 качеств из 44, предъявляемой анкетной методикой.

В представлении подростков о взрослом человеке, добившемся успеха в жизнедеятельности, было задействовано 15 качеств. Если изменения в образе успешного человека у учащихся 7-х и 8-х классов отличались на 20 %, то у подростков 8-х и 9-х классов отличие составляло 50 %.

Учащиеся 10-х классов отнесли к важнейшим качествам личности, обеспечивающим им успешность учебной деятельности в настоящий момент, следующие: трудолюбие (83.4 %), воспитанность (82.2 %), добросовестность (81.6 %), справедливость (81.0 %), настойчивость (80.4 %), уверенность (74.4 %), готовность к риску (72.2 %), инициативность (71.6 %), социальную адаптацию (69.3 %), наличие собственных убеждений (68.7 %).

В представлении учащихся десятых классов профиль личности «идеального» молодого человека содержит: познавательную активность (88.0 %), инициативность (86.8 %), способность критически мыслить, (86.2 %), здоровье (85.6 %), уверенность в себе (84.4 %) организованность (82.2 %), социальную адаптацию (81.6 %), воспитанность (81.0 %), добросовестность (78.8 %), трудолюбие (76.6 %).

Образ личности успешного взрослого человека, отмеченный десятиклассниками имеет следующий набор качеств (от наиболее значимых к наименее значимым качествам): наличие собственных убеждений, интеллектуальная развитость, предприимчивость, уверенность в себе, готовность к риску, настойчивость, здоровье, справедливость, ответственность, добросовестность.

На основании полученных данных можно утверждать, что приведённые выше закономерности сохраняются и при переходе учащихся из 9-го в 10-й класс. Изменению, в основном, подлежат только доминирующие качества.

4.3. Интегративная модель саморегуляции учащимися переходного подростково-юношеского возраста учебной деятельности

Исследование показало, что структура психорегулирующего механизма учебной деятельности учащегося в переходный период от подросткового к юношескому возрасту (9–10 классы) может быть представлена в виде регуляторного кольца, в котором самооценка учащегося (уровень притязаний, целеполагание в различных ситуациях: успешных и неуспешных, уверенность и др.); занимает центральную регулируемую позицию, являясь, можно говорить психологическим ядром феномена саморегуляции. Содержание самооценки, как психологического ядра саморегуляции учащимися подростково-юношеского возраста поведения и учебной деятельности, составляет для каждого субъекта учебной деятельности специфическое соотношение связей и измерений, давая «на выходе» определённый результат.

Анализ структурных компонентов механизма психической регуляции учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту показал, что важнейшими личностными компонентами саморегуляции учебной деятельности являются следующие категории:

- самостоятельность в целеполагании;
- самооценка (уверенность, уровень притязаний, адекватность \ неадекватность);
- мотивация;
- целеосуществление, проявляющееся в специфической структурной организации интеллектуально-волевой, мотивационно-организационной, эмоционально-волевой, коммуникативной активности учащихся;
- самоконтроль хода выполнения деятельности;
- целеутверждение и самокоррекция.

Именно эти внутренние механизмы саморегуляции обуславливают внешнюю деятельность, связанную с целеосуществлением.

В процесс целеосуществления вовлечены те виды активности личности учащегося, которые определяются внутренним субъективно-психологическим содержанием саморегуляции деятельности учащегося. Структура целеосуществления включает интеллектуально-волевую активность в исполнительной фазе деятельности (самостоятельность и

инициативность), познавательную активность, мотивационно-организационную активность, интеллектуально-волевою и коммуникативную активность.

Процесс целеосуществления имеет свою логику проявления. Целеосуществление по механизму обратной связи усиливает или ослабляет смысловые побуждения, идущие от внутренних условий, обеспечивающих деятельность (мотивация, самооценка, целеполагание) и от результата обратной связи выстраивается внутренняя линия самоконтроля и самооценки выполняемой деятельности, что оказывает существенное влияние на результат деятельности. Результат деятельности, как венец саморегуляции, соотнесённый с самооценкой, мотивацией учащегося и целеполаганием, проходит в дальнейшем стадию целеутверждения. Если наблюдаются расхождения результата деятельности и целеполагания учащегося, то в зависимости от содержания психологического ядра саморегуляции – самооценки – наступает или тормозится стадия самокоррекции целеполагания, самокоррекция качеств личности, внутренних условий саморегуляции деятельности.

Анализ всего комплекса материалов исследования позволяет нам определить механизм саморегуляции учащимися учебной деятельности в переходный подростково-юношеский период возрастного развития.

Структура связей психорегулирующего механизма учебной деятельности учащегося в переходный период от подросткового к юношескому возрасту (9–10 классы) может быть представлена в виде регуляторного кольца (см. рис. 9), в котором самооценка учащегося (уровень притязаний, целеполагание в различных ситуациях: успешных и неуспешных, уверенность и др.), занимает центральную регулируемую позицию, являясь психологическим ядром феномена саморегуляции. Содержание самооценки, как психологического ядра саморегуляции учащимися подростково-юношеского возраста поведения и учебной деятельности, составляет для каждого субъекта учебной деятельности специфическое соотношение связей и измерений, давая «на выходе» определённый результат.

Процесс саморегуляции учащимися поведения и деятельности начинается с внутренних проявлений интеллектуально-волевой активности (самостоятельность и инициативность в планирующей фазе деятельности), связанной с целеполаганием учащихся на ближайшую перспективу (завтрашний день, на неделю).

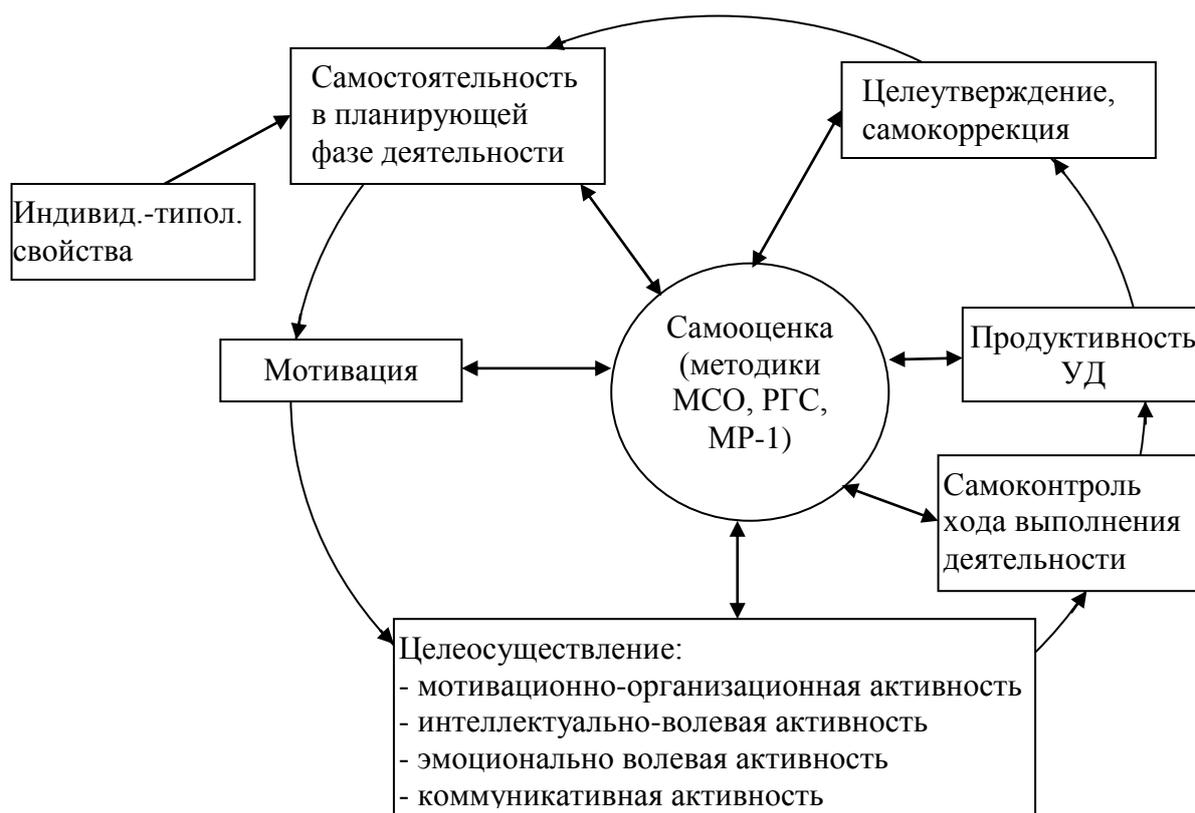


Рис. 9 Интегративная модель саморегуляции учебной деятельности в переходный от подросткового к юношескому периоду обучения

Целеполагание, отражающее смысловые характеристики учебной деятельности на ближайшую перспективу непосредственно связано и всецело зависит от содержательных характеристик самооценки (адекватной, адекватно высокой, низкой, завышенной, заниженной, с тенденцией к завышению и занижению, несформированно-неустойчивой), а также от направленности мотивации (деловой коллективистской, лично-престижной). Именно эти внутренние механизмы саморегуляции обуславливают внешнюю деятельность, связанную с целеосуществлением, который может быть представлен как объективно-психологический уровень саморегуляции деятельности.

Приведенная структура связей психорегулирующих компонентов, является общим психорегулирующим механизмом поведения и деятельности учащегося в переходный период от подросткового к юношескому возрасту (14–16 лет, соответственно 9–10 классы средней общеобразовательной школы).

Таким образом, психологическую основу саморегуляции учащимися учебной деятельности составляет структурная иерархия, осуществляемая

на субъективно-психологическом и объективно-психологическом уровнях. Процесс целеосуществления, осуществляемый на объективно-психологическом уровне, включает, как было показано в разделе 4.1, следующие динамические иерархии: эмоционально-волевая активность, интеллектуально-волевая активность, коммуникативная активность, мотивационно-организационная активность.

Особенности структурной иерархии саморегуляции учебной деятельности обуславливают как содержательную, так и динамическую характеристику данного феномена.

В целом интегративный процесс саморегуляции субъектами переходного подростково-юношеского возраста можно назвать как тип нестабильной самооценочной регуляции, в котором ярко представлена эмоционально-волевая составляющая саморегуляции.

Глава 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧАЩИМИСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД СМЕНЫ ТИПА ОБУЧЕНИЯ

В пятой главе монографии приведены результаты исследования, связанные с изучением процесса саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной (учебно-профессиональной) деятельности в период смены типа обучения (переходный период обучения от старшего школьного к студенческому) на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровнях анализа деятельности. Объективно-психологический уровень анализа деятельности предполагает изучение влияния черт личности учащегося на процесс саморегуляции деятельности, которые можно непосредственно наблюдать, а также фиксировать методом самонаблюдения. Значительное место в главе отведено анализу представлений субъектов учебной деятельности о развитии черт личности идеального учащегося и человека-профессионала, что может лечь в основу самовоспитания и саморегуляции поведения и деятельности учащихся, определения «дистанции» личностного развития.

5.1. Структура и динамика объективно-деятельностных показателей саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа обучения

Саморегуляция как способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности играет важную роль в адаптации ее (личности) к изменяющимся условиям среды.

В переходный период обучения от старшего школьного к студенческому саморегуляция субъектом учебной деятельности предполагает сознательное изменение способов, приёмов и методов учебной деятельности. Основой для этого служит способность учащихся оценить уровень развития своих черт личности, участвующих в саморегуляции деятельности. На основе этого и с учётом «внутренних условий» (мотивации, самооценки) оценить условия и требования деятельности, объём своих знаний, умений, навыков, осуществить планирование деятельности и её реализацию. Итогом данного процесса выступает результативность деятельности, которая и будет

характеризовать процесс саморегуляции учащимся деятельности, процесс развития личности в деятельности.

Цель исследования – выявить структуру и динамику черт личности учащихся юношеского возраста, участвующих в саморегуляции учебной деятельности в настоящий момент, на ближайшую (1 год) и отдалённую перспективы и на основе этого определить «дистанцию» личностного развития, наметить перспективные линии развития учащихся в период смены типа обучения.

В качестве метода исследования применялся метод самооценивания (по 10-балльной самооценочной шкале) уровня развития черт личности, характеризующих сферу саморегуляции.

В первом исследовании (2003 г.) приняли участие 70 человек – студенты первого курса Владимирского государственного педагогического университета и 49 человек – учащиеся 11-х классов СШ № 15 г. Владимира. Студенческую выборку составляли студенты факультета психологии – 28 человек, студенты естественно-географического факультета (ЕГФ) – 25 человек и студенты музыкального факультета (МФ) – 17 человек. При повторных исследованиях (2007 – 2010 гг.) – 196 студентов Владимирского государственного гуманитарного университета, Владимирского государственного университета и 131 человек – учащихся 11-х классов СШ № 15 г. Владимира. Отметим, что результаты исследований в основных чертах совпадают.

Психологический анализ учебной деятельности учащейся молодежи с учетом положений психологической теории деятельности, а также экспертных оценок преподавателей, учителей, студентов позволил нам выделить ряд объективно-деятельностных проявлений саморегуляции учащимися учебной деятельности. К ним были отнесены следующие личностные проявления: познавательная активность, ответственность, организованность, настойчивость, дисциплинированность, инициативность и самостоятельность в планирующей и исполнительной фазах деятельности, общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия, уверенность, трудолюбие, успеваемость.

Все вышеназванные объективно-деятельностные проявления саморегуляции субъектом учебной деятельности по своему содержанию были разделены по специфическим сферам (компонентам) личности, характеризующим саморегуляцию учебной деятельности с эмоционально-волевой стороны (уверенность и настойчивость), мотивационно-

организационной (морально-нравственной): ответственность, организованность, дисциплинированность, трудолюбие, успеваемость, интеллектуально-волевой (познавательная активность, инициативность и самостоятельность в планирующей и исполнительской фазах деятельности), коммуникативно-эмоциональной стороны (эмпатия, общительность, коммуникативная совместимость). Успеваемость учащейся молодежи (или иначе – продуктивность учебной деятельности) мы фиксировали у студентов по результатам отчетов преподавателей и результатам первой и второй зачетно-экзаменационной сессии, а у школьников – по отметкам, выставленным за первое и второе полугодие учебного года.

Для проведения статистической обработки результатов исследования мы взяли средний балл успеваемости, а также средний балл успеваемости по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам.

В конце учебного года самооценочные показатели соотносились с показателями, полученными посредством экспертных оценок.

Изучение структурной организации качеств личности старшеклассников, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, показало, что все 17 показателей, задействованных в эксперименте и диагностируемых в начале и в конце учебного года, имеют друг с другом тесную корреляционную связь ($p < 0.05$), образуя тем самым целостный саморегуляционный «механизм» учебной деятельности. Это говорит о том, что содержательное изменение хотя бы одного качества личности будет влиять на весь «механизм» саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Из анализа корреляционных связей, задействованных в исследовании показателей и характеризующих структурную организацию саморегуляции испытуемыми учебной деятельности, следует, что значимость качеств личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, не одинакова.

Исследование показало, что ведущую (доминирующую) роль в саморегуляции одиннадцатиклассниками учебной деятельности в начале учебного года играют черты личности, характеризующие уверенность и настойчивость. Уверенность и настойчивость, образуя компонент эмоционально-волевых качеств субъекта учебной деятельности, по-видимому, выступают в роли субъективно-объективного эмоционально-волевого настроя учащегося на предстоящую деятельность, организуя тем самым пространство и время учащегося, определяя его познавательную

активность и инициативность в планирующей и исполнительской фазах деятельности и в целом интеллектуально-волевой активности (см. рис. 10).

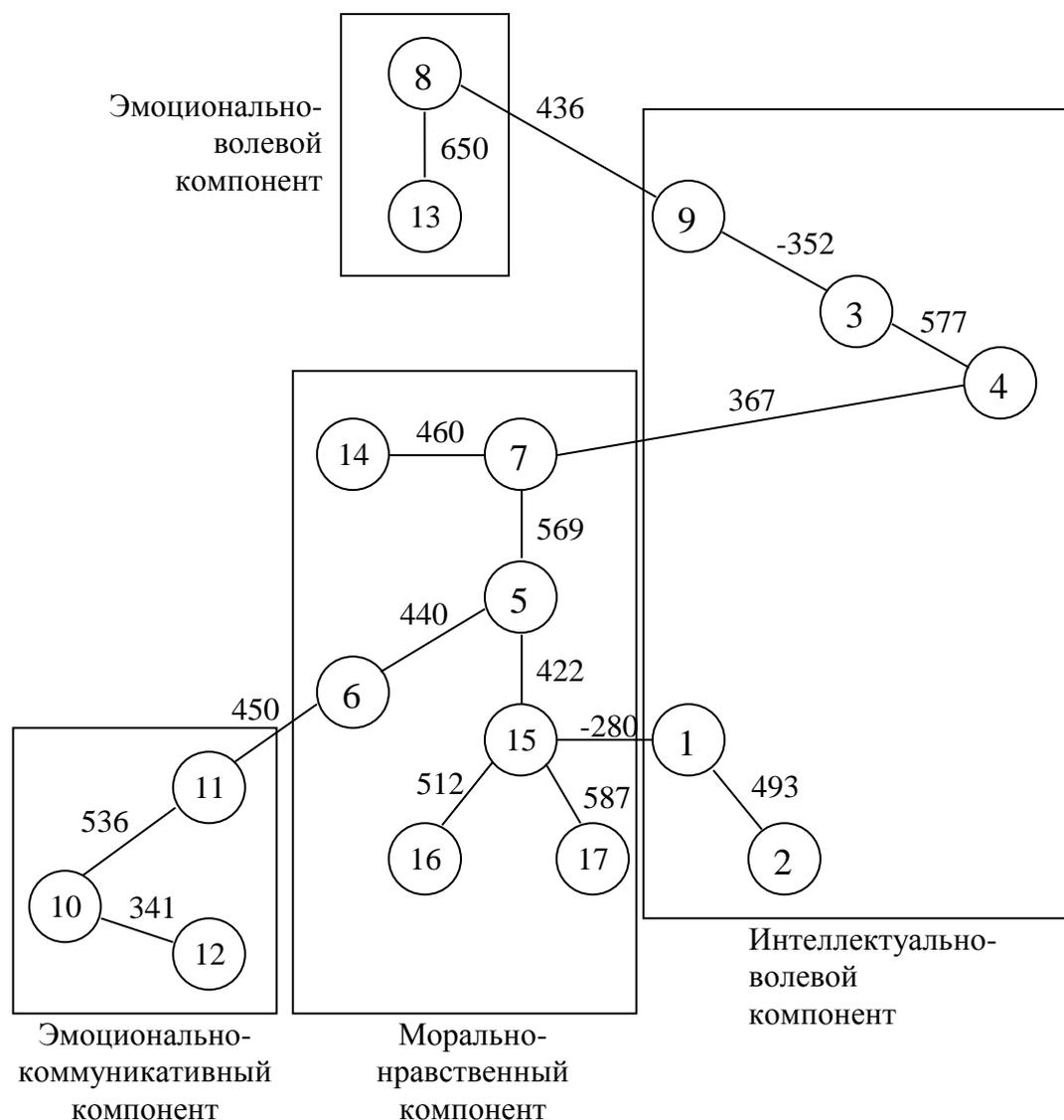


Рис. 10. Структурная организация объективно-деятельностных характеристик саморегуляции учебной деятельности учащимися 11-х классов (начало учебного года).

Обозначения: 1 – самостоятельность в планирующей фазе деятельности; 2 – самостоятельность в исполнительской фазе деятельности; 3 – инициативность в планирующей фазе деятельности; 4 – инициативность в исполнительской фазе деятельности; 5 – дисциплинированность; 6 – организованность; 7 – ответственность; 8 – настойчивость; 9 – познавательная активность; 10 – коммуникативная совместимость; 11 – общительность; 12 – эмпатия; 13 – уверенность; 14 – трудолюбие; 15 – общая успеваемость; 16 – успеваемость по гуманитарным дисциплинам; 17 – успеваемость по естественнонаучным дисциплинам.

Примечание: нули перед значениями корреляционных связей опущены.

Эмоционально-волевой компонент саморегуляции учащимися учебной деятельности, создавая внутренние условия для проявлений

познавательной активности, инициативности как выхода за пределы заданной ситуации, позволяет старшеклассникам адекватно относиться как к требованиям взрослых, так и к себе как субъекту образования, контролируя время и пространство и проявляя организованность, ответственность, дисциплинированность, эмоционально-коммуникативную активность. Вероятно, в данном случае можно говорить об эмоционально-волевом интеллекте. От уровня развития черт личности старшеклассника, входящих в структурную организацию саморегуляции деятельности, по данным наших исследований, и будет зависеть как общая успеваемость, так и успеваемость по дисциплинам гуманитарного и естественнонаучного цикла и в целом отношение учащихся к учебной деятельности и её саморегуляция.

Результаты корреляционного анализа указывают на то, что интеллектуально-волевой компонент саморегуляции деятельности учащихся на начало учебного года был разбит на две части, две составляющие. Можно говорить о том, что на проявления познавательной активности и инициативности оказывают влияние показатели эмоционально-волевого компонента, а на проявления самостоятельности в планирующей и исполнительной фазах деятельности – показатели мотивационно-организационного компонента, от сформированности которых зависит также общая успеваемость учащихся.

Известно, что взаимодействие учащихся в классе обеспечивает уровень развития качеств эмоционально-коммуникативного компонента: общительность, коммуникативная совместимость (умение эффективно совместно работать в группе), эмпатия. Укажем, что в структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности в начале учебного года в 11-м классе общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия занимали низшую структурную позицию. Мы полагаем, что данный факт указывает на недостаточную осознанность старшеклассниками вышеназванных проявлений саморегуляции деятельности на начальном этапе обучения в 11-м классе, а также, по-видимому, на слабый учёт их (проявлений) учителями в деле повышения мотивации – отношения учащихся к учебной деятельности.

Обращает на себя внимание наличие отрицательных корреляционных связей между качествами (компонентами), обозначенными сверху и снизу структурной организации саморегуляции деятельности (см. рис. 10). Данный факт, на наш взгляд, указывает на то,

что в современных школах продолжают обучать молодежь, лишая ее самостоятельности, инициативности, альтернативных высказываний, умений совместно работать в группе, и формируют у нее исполнительность, трудолюбие, ответственность. Конечно, в плане обучения такая молодежь «удобна» для учителей. Однако в то же время возникает другой вопрос, а кто обучает и готовит к будущей жизни такую молодежь?

Хотя мы не изучали стили управления ученическими коллективами и личностные характеристики учителей, но можем ответить с определенной долей вероятности, что такую молодежь обучают, как правило, учителя, для которых характерен авторитарный, подавляющий стиль руководства, учителя, которые работают не в «субъект-субъектной», а в «субъект-объектной» системе общения и взаимодействия, что и характеризует традиционную форму обучения. При такой форме обучения главное – чётко и правильно ответить на поставленный вопрос учителя, подчиниться его требованиям, быть покорно исполнительным и дисциплинированным. Вопрос о формировании самобытной, неординарной личности учащегося, способной самостоятельно принимать решения, обладать системой саморегуляции поведения и деятельности, как правило, не стоит.

На основании анализа результатов исследования, проведённого в начале учебного года, можно сделать заключение, состоящее в том, что у учащихся одиннадцатых классов имеются внутренние условия для проведения обучения по саморегуляционному типу, в котором имеет место самоконтроль и самоорганизация своего поведения и деятельности. Саморегуляционный тип обучения – это такой тип обучения, при котором ведущую роль в саморегуляции деятельности играют составляющие эмоционально-волевого компонента (эмоционально-волевого интеллекта) и, в первую очередь, проявления уверенности субъекта учебной деятельности в своих учебно-творческих возможностях.

Под уверенностью мы понимаем опредмеченное переживание, предметом которого является задача действия (цель в определённых условиях). Под настойчивостью – удержание уровня цели в затруднительных условиях деятельности.

Исследование, проведённое в конце учебного года, показало несколько иную картину саморегуляции учащимися учебной деятельности. Было установлено, что в конце учебного года доминирующую позицию в структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности

занимали показатели, характеризующие мотивационно-организационную активность (морально-нравственную) старшеклассников.

Корреляционный анализ показал, что мотивационно-организационный компонент саморегуляции учащимися деятельности был разбит на две части, две составляющие, которые заключают вовнутрь себя эмоционально-волевой и интеллектуально-волевой компоненты саморегуляции. Верхнюю позицию в структурной организации компонента и в целом саморегуляции учащимися деятельности занимали показатели успеваемости, нижнюю в мотивационно-организационном компоненте – собственно организационные показатели (ответственность, организованность, трудолюбие, дисциплинированность) (см. рис. 11).

В связи с тем что в верхней части структурной организации саморегуляции учащимися учебной деятельности находится эмоционально-волевой компонент, то, вероятно, следует также говорить, как и в начале учебного года, о стремлении учащихся к саморегуляционному типу обучения, в котором как общая успеваемость, так и успеваемость по отдельным дисциплинам в сознании субъектов образования наиболее ярко представлена. Вероятно, этот факт доминирования успеваемости в саморегуляции учебной деятельности связывается с ориентацией школьников на продолжение обучения в высших или средних специальных учебных заведениях. Можно предположить, что уровень развития черт личности, входящих в системно организованную структуру саморегуляции субъектом учебной деятельности, позволяет учащимся в дальнейшем справиться с трудностями вступительных экзаменов в вуз или другие учебные заведения.

Обращает на себя внимание также тот факт, что показатели компонентов саморегуляции обнаружили между собой тесную корреляционную связь, характеризуя целостность компонентов, а также целостность всего механизма саморегуляции учащимися учебной деятельности (см. рис. 11).

Следует также указать, что как в начале учебного года, так и в конце его низшую структурную позицию в саморегуляции учащимися учебной деятельности занимают показатели, характеризующие коммуникативную сферу личности (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия).

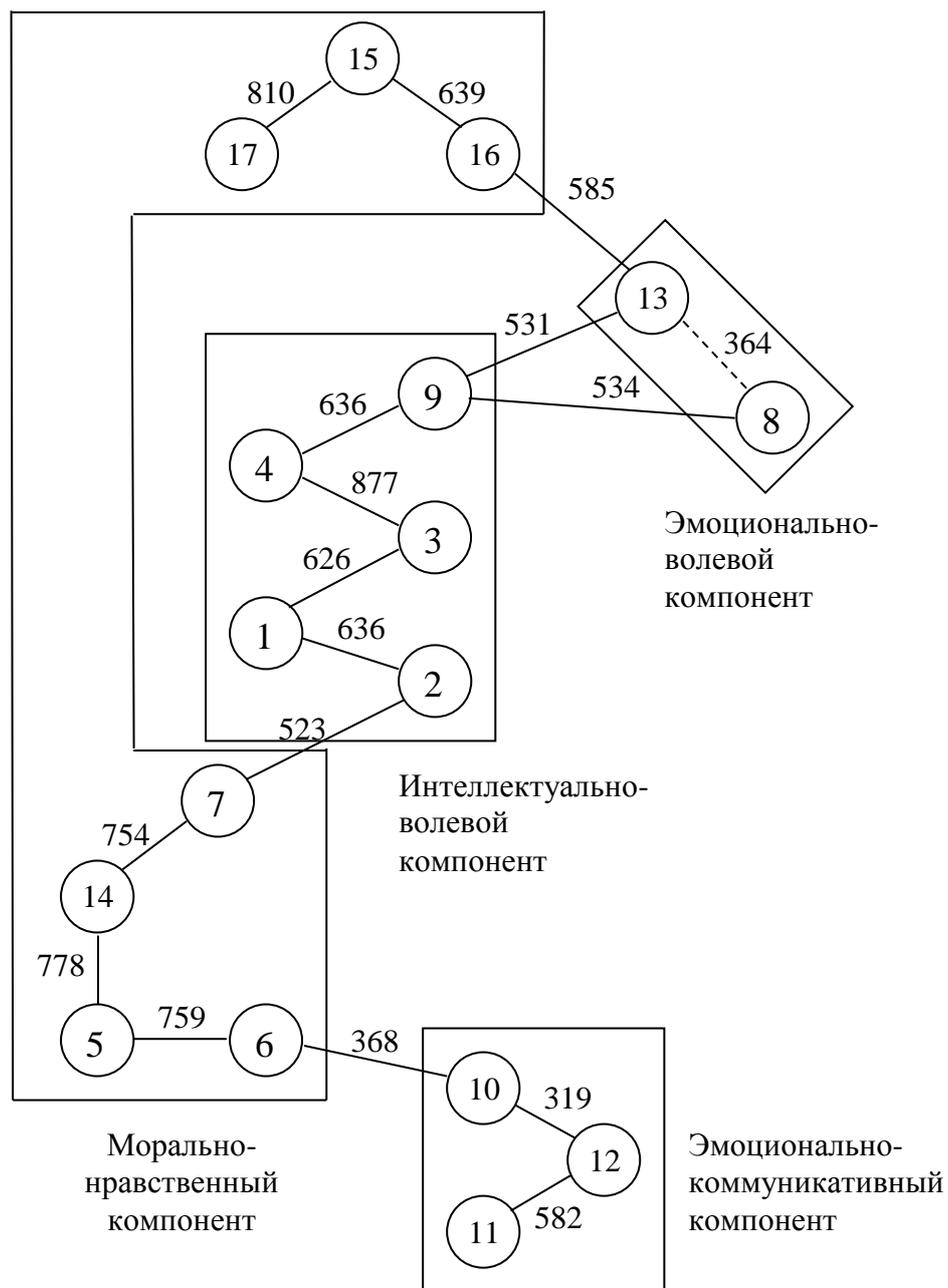


Рис. 11. Структурная организация объективно-деятельностных характеристик саморегуляции учебной деятельности учащимися 11-х классов (конец учебного года). См. обозначения на рис. 10, стр. 159

Примечание: нули перед значениями корреляционных связей опущены.

Данный феномен можно объяснить следующим образом. Внимание педагогов обращено в первую очередь на развитие и осознание учащимися тех качеств личности, от которых в основном зависит их успеваемость: настойчивости, ответственности и др. Это свидетельствует о том, что у старшеклассников проявляется в большей степени направленность на себя, чем на коллектив класса и взаимодействия в нем. Преимущественная

ориентация на себя и низкая выраженность качеств, характеризующих отношение к человеку, отражает общую болезнь нашего общества, излечить которую возможно только при условии гуманизации всех сторон общественной жизни.

Анализ структурной организации качеств личности старшеклассников, участвующих в саморегуляции деятельности, подтвердил нашу гипотезу о том, что «механизм» саморегуляции учебной деятельности учащихся-старшеклассников имеет целостную структуру, в которой эмоционально-волевые и интеллектуально-волевые качества представлены наиболее ярко (играют доминирующую роль). В данном случае можно говорить о единстве эмоционально-волевого интеллекта и характеристик собственного интеллекта. Доминирование в структурной организации показателей эмоционально-волевого компонента (эмоционально-волевого интеллекта) указывает на склонность учащихся к саморегуляционному типу обучения. Можно предположить, что при обучении учащихся в 11-м классе создаются внешние условия (преподавание, взаимоотношения) для формирования и перехода учащихся на саморегуляционный тип обучения. Также можно предположить, что обучение в 11-м классе можно считать сензитивным периодом по формированию волевого уровня саморегуляции учебной деятельности.

Уровень сформированности мотивационно-организационных черт саморегуляции учащимися деятельности обеспечивает им организацию времени и пространства, создавая определённые условия для реализации конкретных задач учебной деятельности.

Коммуникативные качества выполняют второстепенную роль в саморегуляции деятельности. Отсюда можно сделать заключение, что на развитие качеств личности: эмпатии, коммуникативной совместимости, общительности в организации учебно-воспитательной деятельности в школе уделяется слабое внимание. Названные коммуникативные качества определяют отношение учащихся к людям (сопереживание, искренность, коллективизм, гуманизм, альтруизм, отзывчивость, совесть и т.п.), что, вероятно, в их самосознании выражено слабо. Это указывает на низкую культуру общения, слабую выраженность общечеловеческих ценностей, что и демонстрирует значительная часть учащейся молодежи в современных социально-экономических условиях нашего общества.

Изучение структурной организации черт личности студентов-первокурсников, участвующих в саморегуляции учебной деятельности,

свидетельствует, что показатели, характеризующие успеваемость студентов на начальном и конечном этапах обучения на первом курсе, не имеют достоверных корреляционных связей с показателями качеств личности, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности (рис 12, 13). Таким образом, целостность структурной организации черт личности первокурсника, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности, была нарушена. Мы предполагаем, что это указывает на сложность (кризисность) первого адаптационного года обучения студентов в вузе.

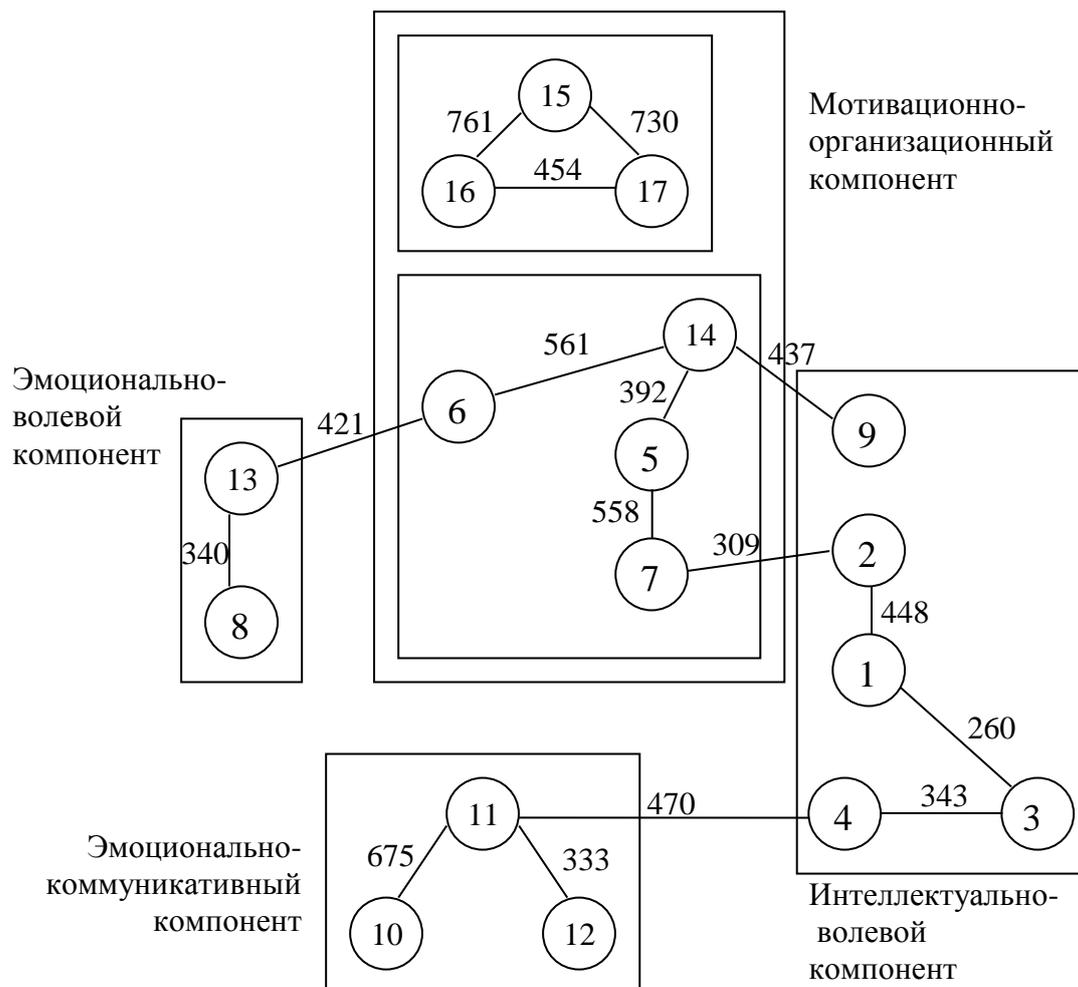


Рис. 12. Структурная организация объективно-деятельностных характеристик саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности (начало учебного года). См. обозначения на рис. 10, стр. 159

Примечание: нули перед значениями корреляционных связей опущены.

Доминирующую позицию в саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности на начальном этапе обучения занимали показатели, характеризующие морально-нравственную

(трудолюбие, организованность) и интеллектуально-волевою (познавательная активность) сферы.

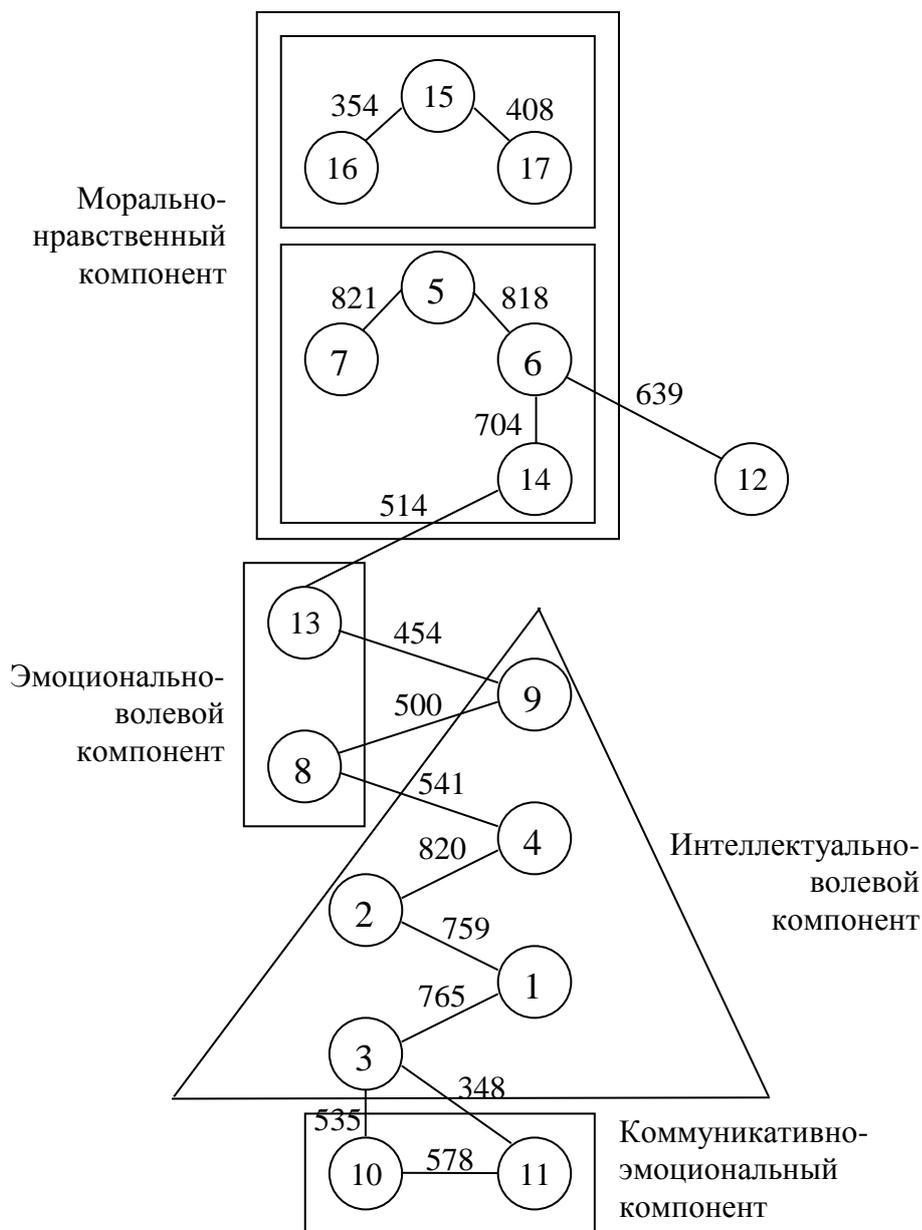


Рис. 13. Структурная организация объективно-деятельностных характеристик саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности (конец учебного года). См. обозначения на рис. 10, стр. 159

Примечание: нули перед значениями корреляционных связей опущены.

К концу учебного года картина, представленная на начало учебного года, мало изменилась (см. рис. 12, 13). Также в структурном механизме саморегуляции студентами-первокурсниками объективных проявлений учебной деятельности доминировали проявления морально-нравственной сферы (трудолюбие, ответственность). Центральную структурную позицию занимали проявления, характеризующие интеллектуально-

волевою и эмоционально-волевою сферы личности, а низшую позицию – проявления коммуникативно-эмоциональной сферы личности. Вероятно, данный феномен можно объяснить следующим образом. Учебная деятельность в вузе, для юношей и девушек, бывших выпускников школ, – новая социальная ситуация, связанная с профессионально-личностным развитием. Учебная деятельность в вузе строится по принципу лекционно-семинарских занятий, на которых педагог более отстранен от учащихся, нежели на классно-учебных занятиях в общеобразовательной школе.

Вузовское обучение требует от студентов проявлений с первых дней обучения выраженной самостоятельности, инициативности, общительности, коммуникативной совместимости, то есть тех межличностных качеств, которые в ситуации школьного обучения, как показали наши исследования, слабо развиваются. Поэтому в первые месяцы обучения в вузе значительная часть студентов чувствует себя некомфортно, учебный процесс идет сам по себе, а студенты, приходя на лекционно-семинарские занятия, переживают сложное психическое чувство одиночества. Новая социальная ситуация профессионального развития оказывает на них, можно сказать, депрессивное влияние.

После вступительных экзаменов в вуз, которые можно отнести к стрессовой ситуации, наступает этап профессионализации, первоначальная часть которого связана с субъективно-объективными трудностями: лекционно-семинарские занятия, малознакомая аудитория студентов, новые предметы, незнакомые преподаватели, первокурсники, а в школе были старшеклассниками и др., что требует от студента социальной адаптации к новым социальным условиям. Важнейшими социально-адаптационными качествами, на наш взгляд, и как показывают наблюдения за учебной деятельностью студентов, выступают общительность, коммуникативная совместимость (умение эффективно совместно работать в группе), эмпатия, т.е. те межличностно-социальные (коммуникативно-эмоциональные) качества, которые на этом этапе психического развития у молодых людей при саморегуляции поведения и учебной деятельности должны занимать ведущие позиции. Таким образом, возникает противоречие между социальной ситуацией развития, требующей активного проявления коммуникативных качеств и опоры на них в социально-адаптационный период обучения в вузе при саморегуляции учебной деятельности, и сформированными в школьный период обучения саморегуляционными качествами личности,

обеспечивающими учащимся успешность обучения: дисциплинированность, трудолюбие и т.п.

Сравнительный анализ структурных схем саморегуляции старшеклассниками и студентами-первокурсниками учебной деятельности (см. рис. 10–13) показал, что у студентов отсутствует единство взаимосвязей показателей, характеризующих продуктивность учебной деятельности, и показателей, характеризующих черты личности, обеспечивающие саморегуляцию учебной деятельности. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что в силу социально-адаптационных причин в студенческом возрасте саморегуляционный «механизм» учебной деятельности не имеет целостности, что указывает, на кризисность данного возрастного этапа.

Наряду с изучением структурной организации компонентов саморегуляции учебной деятельности учащихся (11-й класс, 1-й курс), в поле нашего внимания входило и изучение выраженности в баллах (от 1 до 10) уровня развития качеств личности старшеклассников и студентов, характеризующих саморегуляцию учебной деятельности (табл. 9).

Наиболее развитыми качествами личности старшеклассники считают общительность (8.2 ± 2.25 баллов), самостоятельность в планирующей фазе деятельности (7.84 ± 1.6 балла), ответственность (7.61 ± 1.99 баллов), настойчивость (7.55 ± 2.19 баллов), а наименее – трудолюбие (5.98 ± 2.52 балла), познавательную активность (6.1 ± 2.34 баллов), дисциплинированность (6.24 ± 2.48 баллов). Студенты-первокурсники к наиболее развитым качествам относят ответственность (8.37 ± 1.75 баллов), общительность (8.28 ± 1.82 баллов), эмпатию (8.16 ± 1.41 балл), а к наименее развитым – инициативность в исполнительной (6.84 ± 1.79 баллов) и планирующей (6.97 ± 1.57 баллов) фазах деятельности, а также самостоятельность в исполнительной (6.9 ± 1.66 баллов) и планирующей (7.06 ± 1.47 баллов) фазах деятельности.

Сравнительный анализ выборок студентов-психологов, студентов ЕГФ и МФ показал ряд различий в самооценке уровня развития качеств личности студентов. В целом студента-психолога характеризует более активная интроспективная позиция по отношению к уровню развития своих качеств личности. Это подтверждается сравнением по t-критерию Стьюдента среди значений количества показателей качеств личности ($p < 0.05$). Наибольшими баллами студенты-психологи оценивают у себя развитие ответственности (8.93 ± 1.44), коммуникативную совместимость (8.79 ± 1.26), общительность (8.57 ± 1.6), а наименьшими баллами –

развитие инициативности (6.89 ± 1.47), настойчивости (7.11 ± 1.55) и самостоятельности (7.18 ± 1.56). Студенты ЕГФ отражают в своем сознании наибольший уровень развития общительности (8.56 ± 1.76), эмпатии (8.32 ± 1.75), коммуникативной совместимости (8.0 ± 1.89) и наименьший уровень развития самостоятельности (6.44 ± 1.76), инициативности (6.68 ± 1.63) и познавательной активности (6.88 ± 1.79). Студенты МФ считают, что у них среди диагностируемых черт личности лучше развиты ответственность (8.69 ± 1.2), эмпатия (8.63 ± 0.96), дисциплинированность (7.94 ± 1.18) и хуже всего – уверенность (6.25 ± 1.39), настойчивость (7.13 ± 1.63), самостоятельность (7.25 ± 1.24), инициативность (7.25 ± 1.91).

Таблица 9

Выраженность уровня развития черт (объективных проявлений) личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов

№ п/п	Показатели	Выраженность самооценочных показателей	
		Школьники	Студенты
1	Самостоятельность в планирующей фазе деятельности	7.84±1.6	7.06±1.47
2	Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	7.43±1.76	6.9±1.66
3	Инициативность в планирующей фазе деятельности	7.39±2.12	6.97±1.57
4	Инициативность в исполнительной фазе деятельности	6.73±2.03	6.84±1.79
5	Дисциплинированность	6.24±2.48	7.74±1.71
6	Организованность	6.71±2.09	7.48±1.49
7	Ответственность	7.61±1.99	8.37±1.75
8	Настойчивость	7.55±2.19	7.24±1.75
9	Познавательная активность	6.1±2.34	7.09±1.5
10	Умение совместно работать	7.08±2.17	8.05±1.84
11	Общительность	8.2±2.25	8.28±1.82
12	Эмпатия	7.39±2.1	8.16±1.41
13	Уверенность	7.37±1.73	7.14±1.56
14	Трудолюбие	5.98±2.52	7.41±1.7
15	Общая успеваемость	3.79±0.53	4.22±0.54
16	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам	3.74±0.74	4.15±0.66
17	Успеваемость по естественнонаучным дисциплинам	3.73±0.7	4.17±0.74

Следует указать, что интроспективная картина развитости объективных проявлений саморегуляции учащимися учебной деятельности завышена и представлена в их сознании, по-видимому, на ситуационно-вербальном уровне.

Успеваемость студентов всех трех факультетов представлена в их сознании высоко и оценивается у студентов на уровне 4.22 ± 0.54 балла, у старшеклассников – на уровне 3.79 ± 0.53 балла.

Следует отметить то, что интроспективная представленность учащимися переходного от старшего школьного к студенческому периоду обучения развития черт личности, участвующих в саморегуляции объективных проявлений учебной деятельности, и «механизм» саморегуляции учебной деятельности – это разные психологические реальности. «Механизм» саморегуляции учебной деятельности – это, на наш взгляд, объективизированное явление, а самооценка уровня развития качеств личности зачастую зависит от частоты включения оценки развития данного качества другими людьми в действия, деятельность. При работе с данным контингентом учащихся следует обратить внимание на развитие самостоятельности и инициативности, а качества эмпатии, коммуникативной совместимости, общительности, развитие которых, по мнению испытуемых, находится на среднем уровне выраженности (около 7 баллов), активно включать в процесс учебной деятельности с целью адаптации молодых людей к новым социальным условиям.

Как следовало из методики исследования, мы просили учащихся определить уровень развития показателей, характеризующих саморегуляцию учащимися учебной деятельности на ближайшую (через 1 год) и отдаленную (когда через сколько лет они смогут достигнуть идеального, с их точки зрения, уровня развития показателя) перспективы, а также определить при этом степень уверенности по 100-процентной самооценочной шкале в достижении обозначенных уровней развития объективно-деятельностных черт.

Ниже рассмотрим выраженность (в баллах и процентах) направленности сознания испытуемых на совершенствование элементов «механизма» этапно-перспективной саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Еще Спиноза убеждал нас, что если мы сосредоточим внимание на добродетели, к которой стремимся, то нам удастся ее достичь. Для того, кто верит и действует в этом направлении, символы превращаются в

реальность. В этом случае в процессе своего развития «Я» вбирает в себя модели, формы и другие перспективные составляющие психики, которые придают направление самосозиданию. Перспективное целеполагание и саморазвитие неразрывны, в него вплетены элементы самоконтроля за самоформированием. Способность творить самого себя неразрывно связана с сознанием и самосознанием, а, следовательно, с саморегуляцией поведения и деятельности.

К какому же уровню развития важнейших характеристик личности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, стремятся учащиеся-испытуемые?

Из результатов исследования следует, что как школьники, так и студенты-первокурсники стремятся к высокому уровню развития важнейших характеристик саморегуляции учебной деятельности (средний показатель суммы всех качеств составляет соответственно 8.3 ± 1.1 и 8.7 ± 1.2) при завышенной, с нашей точки зрения, степени уверенности в достижении запланированных результатов (соответственно 79.0 ± 5.1 % и 80.9 ± 4.2 %). Завышенность степени уверенности в достижении запланированного уровня развития показателей объясняется тем, что в исследованиях, проведенных ранее В.А. Зобковым (*Зобков В.*, 1992), был установлен оптимальный уровень уверенности в успехе для учащейся молодежи (67.0 ± 1.0 %), отражающий, с одной стороны, степень трудности задания (цели), а с другой – определенный дефицит уверенности в успехе, мобилизующий человека и способный удерживать цель в сознании до полной ее реализации. Исходя из этого можно сделать вывод, что у наших испытуемых цели, связанные с совершенствованием качеств личности и характеризующие психорегуляцию этапно-перспективного отношения учащихся к учебной деятельности, были определены на вербальном (недейственном, неосознанном) уровне.

Этот вывод подтверждают также экспертные оценки развития качеств личности – отношения участвующих в саморегуляции учебной деятельности учащихся и полученных через год обучения, то есть к окончанию 11-го класса и 1-го курса и находящиеся на более низком уровне, чем были определены испытуемыми (соответственно 4.8 ± 0.8 , $p < 0.05$; 5.6 ± 0.7 , $p < 0.05$). Достоверная разница в показателях указывает также на то, что у данной учащейся молодежи в сознании ещё имеет место определенный максимализм в подходе к развитию себя как личности,

свойственный, как правило, детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Можно также предположить, что испытуемые ответили положительно на вопросы экспериментатора и в момент проведения исследования, может быть, осознавали важность качеств личности, необходимость их совершенствования, однако в дальнейшей жизнедеятельности о саморазвитии (самосовершенствовании) этих качеств, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, забыли. Учащаяся молодежь активно включена в учебную и учебно-профессиональную деятельность, поэтому, по-видимому, следует иметь систему средств, направленных на развитие качеств личности, и включать ее в учебный и внеучебный процессы, переводя постепенно этот внешне управляемый процесс на самоуправляемый.

Уровень выраженности отдалённых перспективных целей, характеризующий собой направленность сознания испытуемых на саморазвитие черт личности учащейся молодежи, находится на достаточно высоком уровне, и общий средний показатель у старшеклассников равняется 9.1 ± 0.3 баллам при 78.2 ± 2.9 % степени уверенности в их реализации, у студентов – 9.4 ± 0.2 балла при 84.3 ± 7.6 % степени уверенности в достижении поставленных целей саморазвития черт личности. Из приведенных результатов следует, что степень уверенности в достижении перспективных целей саморазвития черт личности у диагностируемой учащейся молодежи завышена. Это приводит к сомнению в реализации перспективных целей испытуемых.

Наибольшая степень уверенности 96.6 ± 2.1 % в достижении 9.4 ± 0.2 балла уровня развития организованности наблюдается у студентов-первокурсников, а у школьников – 9.4 ± 1.7 баллов при 82.2 ± 1.8 % степени уверенности в успехе при развитии коммуникативной совместимости (умение эффективно совместно работать в группе).

Завершая анализ приведённых выше экспериментальных данных, сделаем заключение.

Объективные проявления в нашем понимании не являются чем-то неизменным, всегда себе равным элементом. Генетический, исторический принципы распространяются и на них. Они – продукт развития, и на различных ступенях развития они изменяются и приобретают различное содержание и структуру. Различие структур на разных ступенях развития

личности находит отражение и в различии соответствующего объективного проявления саморегуляции учащимся учебной деятельности.

Структурная организация механизма саморегуляции объективных проявлений саморегуляции старшеклассниками (11-й класс) учебной деятельности представлена в начале учебного года следующими структурными компонентами: эмоционально-волевым, интеллектуально-волевым, мотивационно-организационным, коммуникативно-эмоциональным; на завершающем этапе (окончание учебного года) – мотивационно-организационным, эмоционально-волевым, интеллектуально-волевым, коммуникативным.

В структурной организации механизма саморегуляции объективных проявлений саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности доминируют проявления морально-нравственной сферы личности (трудолюбие, организованность, ответственность, дисциплинированность), центральную структурную позицию занимают объективные проявления эмоционально-волевой сферы и интеллектуально-волевой направленности. Низшую структурную позицию в саморегуляции объективных проявлений учебной деятельности занимают показатели коммуникативного компонента (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия).

Показано, что в структуре саморегуляции учащейся молодежи (школьники, студенты) учебной деятельности на ближайшую перспективу (через год) показатели коммуникативного компонента занимают доминирующую позицию. Этот факт указывает на то, что в саморегуляции учащихся юношеского возраста коммуникативный компонент саморегуляции учебной деятельности представлен, однако выполнять доминирующую роль будет (может быть будет) в будущем учебном году.

Сомнение о доминирующей роли показателей коммуникативного компонента в будущем связывается с тем, что учащиеся показали завышенную степень уверенности в реализации запланированного уровня развития показателей саморегуляции учебной деятельности. Отсюда можно сделать вывод о том, что совершенствование объективных проявлений саморегуляции учащимися учебной деятельности представлено в сознании на ситуативно-вербальном уровне, и не будет выполнять совершенствующей, развивающей функции.

Полученные данные об уровне развития черт личности в конкретный реальный момент, участвующих в саморегуляции учащихся юношеского

возраста учебной деятельности, а также данные с позиции представлений учащихся о выраженности черт личности у идеального учащегося и у человека-профессионала мы сможем определить «дистанцию» личностного развития учащегося.

Обучение в одиннадцатом классе – это завершающий этап обучения в общеобразовательной школе. На данном этапе обучения, как правило, учатся юноши и девушки, желающие продолжить в дальнейшем своё обучение в различных высших учебных заведениях. Очевидно, что в поле их сознания входит работа над совершенствованием не только интеллектуальной сферы личности, но и личности в целом.

Ниже приведены результаты исследования уровня развития черт в восприятии учащимися качеств реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха, что позволило определить «дистанцию личностного развития» учащихся одиннадцатых классов.

Таблица 10

Уровни развития черт личности в восприятии учащимися одиннадцатых классов черт реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала

Объективно-деятельностные компоненты	Показатели	средн. знач. Актуальный уровень	средн. знач. Идеальный подросток	средн. знач. Человек-профессионал
Интеллектуально-волевой	самостоятельность в планирующей фазе деятельности	7.8±1.6	8.8±1.4	9.4±1.4
	инициативность в планирующей фазе деятельности	7.4±2.1	8.6±1.5	9.3±1.3
	самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	7.4±1.7	8.4±1.4	9.3±1.2
	инициативность в исполнительной фазе деятельности	6.7±2.0	7.9±1.6	9.1±1.5
	познавательная активность	6.1±2.3	7.8±1.6	8.9±1.2
Коммуникативный	эмпатия	7.4±2.1	8.0±1.4	8.9±1.3
	общительность	8.2±2.2	9.2±1.1	9.4±1.1
	коммуникативная совместимость	7.1±1.5	8.5±1.4	9.0±1.0
Мотивационно-организационный	трудолюбие	6.0±2.5	7.3±1.7	8.5±1.5
	ответственность	7.6±2.0	8.9±1.3	9.6±0.9
	организованность	6.7±2.1	8.1±1.8	9.1±1.0
	дисциплинированность	6.2±2.5	7.9±1.5	8.7±1.3
	уверенность	7.4±1.7	8.7±1.3	9.5±1.0
	настойчивость	7.6±2.2	8.6±1.4	9.2±1.1

По результатам, приведённым в табл. 10, видно, что средний показатель развития черт личности одиннадцатиклассника соответствует 7.1 баллам.

Средний показатель уровня развития черт личности у идеального молодого человека в представлении учащихся одиннадцатых классов соответствовал 8.3 баллам, а у человека-профессионала – 9.1 баллам. Таким образом, «дистанция» личностного роста от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося в представлении учащихся выпускного одиннадцатого класса составляет 1.2 балла, а до уровня человека-профессионала – 2.0 балла. Вероятно, можно говорить о том, что «шаг» личностного роста в представлении данных испытуемых составляет примерно один балл. Выявленный «шаг» личностного роста учащихся выпускного класса можно считать закономерностью роста для данной возрастной группы.

Можно надеяться, что диагностика уровня развития черт личности учащегося выпускного класса будет являться своеобразной психической установкой (пусковым механизмом) к процессу самосовершенствования личности учащегося. На данный факт в определённой мере указывают показатели переживаний уверенности в реализации планируемых уровней развития личности: уровня идеального учащегося – 78.3 %, уровня человека-профессионала – 80.1 %. Отметим, что показатели переживаний уверенности испытуемых в реализации перспективного уровня развития личности находятся в зоне высокой уверенности в успехе (диапазон от 75 до 83.5 %), а не в зоне самоуверенности (диапазон от 83.6 до 100 %).

При анализе показателей, характеризующих уровень развития личности выпускника школы, обращает на себя внимание тот факт, что показатель «общительность», характеризующий коммуникативную активность личности учащегося, во всех трёх вариантах оценивания занимал одну из ведущих позиций (см. табл. 10): 8.2 ± 2.2 ; 9.2 ± 1.1 ; 9.4 ± 1.1 . «Шаг» личностного роста соответственно составляет 1.0 балл и 2.2 балла, а от уровня идеального учащегося до уровня человека-профессионала 1.2 балла. Отметим, что данный показатель в структурной схеме объективно-деятельностных показателей саморегуляции учащимися выпускного класса учебной деятельности занимал низшие структурные позиции, принимая, таким образом, слабое участие в саморегуляции деятельности. В практической деятельности педагогов

общеобразовательной школы на развитие данного личностного образования, как указывалось и выше, следует обратить особое внимание.

Оценивая также относительно высоко уровень развития ответственности в настоящий момент (7.6 ± 2.0), характеризующий мотивационно-организационную активность учащихся, отмечается значительный «шаг» личностного развития до уровня идеального учащегося – 1.3 балла и до уровня человека-профессионала – 2.3 балла. Этот факт следует взять на заметку педагогам школы, работающими с выпускниками. В целом, по данным самооценивания учащимися развития черт личности, входящих в совокупность компонента мотивационно-организационной активности, следует обратить особое внимание на их развитие.

Анализируя показатели, характеризующие интеллектуально-волевою активность учащихся одиннадцатых классов, отметим, что «дистанция» личностного развития показателей интеллектуально-волевого компонента от реального показателя (7.1 балла) до его идеального уровня (8.3 балла) составляет 1.2 балла, а до уровня человека-профессионала (9.2 балла) – 2.1 балла.

Особую озабоченность, по данным эксперимента, учащиеся связывают с уровнем развития познавательной активности, где «дистанция» личностного роста отмечена самая длинная: от 6.1 ± 2.3 балла реального учащегося до 7.8 ± 1.6 баллов идеального учащегося (1.7 балла) и до уровня человека-профессионала – 8.9 ± 1.2 (2.8 баллов).

«Дистанция» личностного роста показателей эмоционально-волевого компонента соответственно составляет 1.1 и 1.8 баллов.

Обучение на первом курсе высшего учебного заведения – это первый этап учебно-профессиональной деятельности, связанный непосредственно с адаптационным периодом обучения в вузе. Какими же хотят себя видеть студенты-первокурсники на ближайшую (идеальный уровень развития) и отдалённую перспективы (уровень развития человека-профессионала)?

Ниже будут приведены результаты исследования уровня развития в восприятии студентами-первокурсниками черт реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха, что позволило определить «дистанцию» личностного развития учащихся на начальном этапе обучения в вузе.

По данным, приведённым в табл. 11, видно, что уровень развития черт личности от реально оцениваемых повышается к идеальному и далее

к профессиональному уровню. Так, средний показатель развития всех анализируемых черт личности студента-первокурсника соответствует 7.5 баллам, идеальный уровень развития в настоящий момент – 8.7 баллов и уровень развития черт, характерный для человека-профессионала, по мнению студентов-первокурсников, соответствует 9.4 баллам. Таким образом, «дистанция» личностного роста от реального уровня развития черт личности студента-первокурсника, с его собственной точки зрения, до уровня развития идеального молодого человека составляет 1.2 балла, а до уровня человека-профессионала – 1.9 балла.

Таблица 11

Уровни развития черт личности в восприятии студентами-первокурсниками качеств черт реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала

Объективно-деятельностные компоненты	Показатели	средн. знач. Актуальный уровень	средн. знач. Идеальный подросток	средн. знач. Человек-профессионал
Интеллектуально-волевой	самостоятельность в планирующей фазе деятельности	7.1±1.5	8.4±1.4	9.4±1.2
	инициативность в планирующей фазе деятельности	7.0±1.6	8.2±1.3	9.0±1.0
	самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	6.9±1.7	8.4±1.3	9.4±1.1
	инициативность в исполнительной фазе деятельности	6.8±1.8	8.2±1.6	9.2±1.0
	познавательная активность	7.1±1.5	8.5±1.4	9.3±0.9
Коммуникативный	эмпатия	8.2±1.4	8.7±1.3	9.3±1.0
	общительность	8.3±1.8	9.1±1.1	9.5±1.0
	коммуникативная совместимость	8.1±1.8	9.0±1.2	9.5±1.1
Мотивационно-организационный	трудолюбие	7.4±1.7	8.7±1.2	9.4±1.1
	ответственность	8.4±1.7	9.2±1.1	9.6±0.7
	организованность	7.5±1.5	8.8±1.2	9.4±1.1
	дисциплинированность	7.7±1.7	9.0±1.1	9.5±1.0
	уверенность	7.1±1.6	8.6±1.4	9.4±1.0
	настойчивость	7.2±1.7	8.5±1.3	9.2±1.1

Рассмотрим «дистанцию» личностного развития студентов-первокурсников по компонентам.

Самый широкий «шаг» личностного роста студента был отмечен в компоненте «интеллектуально-волевая активность»: от реального до идеального уровня 1.4 балла и до уровня профессионала – 2.4 балла.

Отметим, что студенты оценили уровень развития данного компонента в реальный настоящий момент на 7.0 баллов и считают, что этот уровень развития качеств компонента находится на самом низком уровне развития по сравнению с другими компонентами. Студенты считают, что уровень развития показателей данного компонента до 8.4 баллов достаточен для идеального выполнения всех студенческих поручений и для идеального молодого человека. Для человека – профессионала этот уровень, по мнению студентов, должен соответствовать 9.4 баллам по десятибалльной самооценочной шкале. Отметим, что в целом уровень развития показателей компонента «интеллектуально-волевая активность» почти идентичен уровню развития данного компонента при оценивании его одиннадцатиклассниками (см. табл. 10 и 11).

В компоненте «интеллектуально-волевая активность» самый высокий среднегрупповой балл был получен по показателю «познавательная активность» (7.1 ± 1.5) и самостоятельность в планирующей фазе деятельности (7.1 ± 1.5). Вероятно, данные характеристики интеллектуальной сферы студентов-первокурсников следует отнести к акме-характеристикам. Отметим, что показатель «познавательная активность» по уровню его выраженности доминировал также при оценке данного показателя у идеального учащегося (8.5 ± 1.4 балла), а самостоятельность в планирующей фазе деятельности при оценке человека профессионала (9.4 ± 1.2 балл).

В коммуникативном компоненте, характеризующем активность учебного общения, при оценивании испытуемыми реального учащегося (себя) наибольший уровень развития получил показатель «общительность» (8.3 ± 1.8 балла). Этот же показатель занял доминирующую позицию при оценке черт личности в данном компоненте у идеального учащегося, молодого человека (9.1 ± 1.1 балла) и у человека – профессионала (9.5 ± 1.0 балл).

«Дистанция» личностного развития этого показателя у студентов-первокурсников от настоящего момента оценивания до уровня идеального учащегося составила 0.8 балла, а до уровня человека – профессионала по данному показателю – 1.3 балла. Оценивая в целом «дистанцию» личностного развития по коммуникативному компоненту, отметим, что «шаг» личностного развития от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося составил 0.7 балла и до уровня человека-профессионала – 1.2 балла. Если сравнивать уровень развития данного

показателя у студентов и одиннадцатиклассников, то этот показатель увеличился у студентов при оценивании реального учащегося на 0.6 балла, а идеального учащегося и человека – профессионала – на 0.3 балла. Здесь же следует отметить и тот факт, что определённая разница при оценивании уровня развития показателей компонента наблюдается при оценивании реального учащегося и относительная схожесть в оценивании учащимися уровня развития черт, характерных для идеального молодого человека и человека – профессионала.

При оценке уровня развития черт личности реального учащегося в компоненте «мотивационно-организационная активность» предпочтение студентов было отдано показателю «ответственность» (8.4 ± 1.7 баллов), а также при оценке идеального учащегося – (9.2 ± 1.1 балла) и при оценке человека – профессионала – (9.6 ± 0.7 балла). Вероятно, можно говорить о том, что ответственность в данном компоненте выполняет ведущую роль, являясь акме-показателем. В целом «дистанция» личностного развития по данному компоненту составила 1.7 баллов, в том числе от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося – 1.1 балла, и от последнего до уровня человека – профессионала – 0.6 балла.

Если сравнивать уровень развития данного компонента у выпускников школы и студентов, то студенты оценивают уровень развития данного компонента у себя в настоящий момент на 1.6 балла выше, у идеального молодого человека на 0.9 балла выше и у человека – профессионала – на 0.5 балла выше. Этот факт указывает, на наш взгляд, на повышение роли ответственности в учебно-профессиональной деятельности студента по сравнению с учебной деятельностью выпускника школы (см. табл. 10 и 11).

В эмоционально-волевом компоненте показатели «уверенность» и «настойчивость» оцениваются студентами во всех трёх сериях эксперимента практически одинаково. «Дистанция» личностного развития по данному компоненту составила 2.2 балла, в том числе от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося – 1.4 балла, и от последнего до уровня человека – профессионала – 0.8 балла.

Так же как и в приведённых ранее рассуждениях можно говорить о том, что вышеназванные доминирующие показатели являются акме-показателями (чертами), влияющими на развитие личности учащегося в настоящий период обучения, на процесс самосовершенствования и саморазвития до уровня идеального учащегося и человека – профессионала

и занимающими доминирующее место в саморегуляции жизнедеятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.

Анализ всех данных, задействованных в этой части экспериментального исследования, показал, что «дистанция» личностного развития студентов-первокурсников от уровня реального учащегося до уровня идеального учащегося составляет 1.2 балла, а от уровня реального учащегося до уровня человека – профессионала – 1.9 балла. Отметим, что при некоторой разнице в оценивании уровня развития черт и компонентов личности школьников и студентов в целом «дистанция» личностного развития студентов и школьников выпускного класса совпадает. Вероятно, данный факт следует считать определённой закономерностью личностного развития для этой возрастной группы учащихся.

5.2. Качества личности учащихся, обеспечивающие разработку стратегии самовоспитательной работы

Цель исследования заключалась в выявлении качеств личности учащихся в период перехода от школьного к студенческому типу обучения.

Для достижения поставленной цели применялась авторская методика, состоящая из 44-х позитивных индивидуальных характеристик личности, отражающих активность и пассивность ролевого поведения, коммуникативные качества и др. (см. Приложение 2).

При анализе результатов исследования выявились определенные различия в восприятии учащимися качеств реального и идеального человека, а также взрослого человека, добившегося успеха.

Студенческая выборка, оценивая качества своей личности, отдала доминирующую позицию таким качествам, как «воспитанность» (её в своих ответах выделяют 63 % всех опрошенных студентов) и «добродота» (60 %). Далее по уровню их представленности следовали: «ответственность» (49.57 %), «честность» (44 %) и «открытость» (43 %). Судя по выбранным качествам, можно сказать, что испытуемые предпочли те из них, которые характеризуют морально-нравственную сферу личности человека. Эти данные согласуются с результатами, полученными выше, при выявлении структурного механизма саморегуляции объективных проявлений отношения студентов к учебной деятельности, в котором

объективные проявления морально-нравственной сферы занимали доминирующую позицию.

Если рассматривать качества, выделяемые студентами у идеального молодого человека, то «воспитанность» и «добродота» также занимают высокие ранговые позиции (59 % и 47 % соответственно), однако первое ранговое место занимает «интеллектуальная развитость»: 60 %, вместо 23 %, которые были у них при оценке себя. Здесь хорошо просматривается особенность юношеского возраста, когда человек делает выбор кем быть и входит в самостоятельную жизнь. Он хорошо понимает, что у него нет тех профессиональных и житейских знаний, которые ему понадобятся в самостоятельной жизни. Интеллектуальная развитость – вот к чему он стремится, чтобы влиться в общество, стать его определяющей частью. «Ответственность» и «честность» у идеального молодого человека отмечаются приблизительно на тех же позициях, что и при оценке себя в настоящее время (37 % и 43 %). Если взять во внимание названные показатели и показатели «доброты» и «воспитанности», то можно сказать, что испытуемые себя немного идеализировали. Высокие ранговые места занимают такие качества, как «независимость» и «наличие собственных убеждений» (соответственно 47 % и 44 %), что можно объяснить особенностями юношеского возраста. К этому добавляется «уверенность в себе» (48 %) как признание ее малой выраженности у себя в настоящий момент (21%).

Перейдем к рассмотрению оценки взрослого – успешного в жизни человека. Здесь первые ранговые места занимают «предприимчивость» (54 %), «уверенность в себе» (54 %), «трудолюбие» (49 %), т.е. качества, которые мы можем заметить у той части общества, которая занимается коммерческой деятельностью. К ним добавляются «независимость» (41 %), «наличие собственных убеждений» (47 %), которые также указывают на предпринимательство (сам себе начальник). Выделяются и такие качества, как «интеллектуальная развитость» (44 %) и «умение вести конструктивный диалог на бытовом, социальном, научном и профессиональном уровнях» (41 %), а далее – «воспитанность» (40 %) как качество, присущее образованному человеку. Затем следуют «настойчивость» (39 %) и «самостоятельное и ответственное принятие и выполнение принятых решений» (37 %). Можно заключить, что представление у учащейся молодежи о взрослом, имеющем успех в жизни, совпадает с представлением о современном человеке, занимающемся

бизнесом. Вероятно, эти качества личности и будут формировать у себя настоящие студенты, завтрашние специалисты. Можно задать вопрос: «А пойдут ли работать в школу выпускники вуза, сформировавшие у себя эти качества личности в процессе учебы в вузе?». Напрашивается ответ: «Нет».

К наименее признанным качествам – во всех трех измерениях относятся «запоминание книжного материала» (у себя – 11 %, у идеального – 0 %, у взрослого – 6%), «групповое достижение» (4 %; 6 %; 3 %), «конкуренция» (6 %; 3 %; 9 %), «неформальность отношений» (11 %; 1 %; 3 %); «социальное признание» (4 %; 1 %; 3 %) и «способность к опережающему отражению» (1 %; 3 %; 6 %). Такие результаты могут свидетельствовать либо о неполном представлении испытуемых об этих качествах, либо, действительно, об их непризнании.

Можно обратить внимание и на такие два качества, как «послушание» и «прямота». Они еще имеют какое-то значение при оценивании их у себя (27 % и 23 %), однако почти не рассматриваются испытуемыми как качества идеального молодого человека (6 % и 7 %) и вообще не рассматриваются у успешного взрослого (0 ответов). На наш взгляд, это объясняется возрастными особенностями данной группы испытуемых. Они только начинают вхождение во «взрослую жизнь», но все еще ощущают большое влияние родителей, и поэтому выделяют эти качества у себя. В то же время они понимают, что во «взрослой» жизни названные качества могут сыграть отрицательную роль в жизнедеятельности. Вероятно, поэтому они их не выделяют у идеального молодого человека и у взрослого.

Результаты, полученные на выборке старшеклассников, значительно отличаются от результатов студентов-первокурсников. В оценке собственных качеств, в отличие от студентов-первокурсников, у старшеклассников доминируют качества эгоцентрической направленности, больше похожие на качества, выделяемые студентами у успешного взрослого. Это такие качества, как «уверенность в себе» (55 %), «наличие собственных убеждений» (52 %), «независимость» (48 %), «настойчивость» (45 %), «готовность к риску» (41 %), отнесенные нами к качествам эмоционально-волевой направленности. Эти данные также согласуются с результатами, полученными выше, где в структурной организации механизма саморегуляции объективных проявлений

отношения школьников к учебной деятельности доминировали проявления эмоционально-волевой сферы личности.

Из качеств, которые мы отнесли к морально-нравственной сфере, высокое значение имеет лишь «доброта» (48 %).

Анализ результатов, полученных при оценивании идеального молодого человека, позволил выделить следующие качества: «доброта» (59 %), «независимость» (52 %), «воспитанность» (45 %), «интеллектуальная развитость» (45 %), «самостоятельное и ответственное принятие решений» (41 %), «здоровье» (45 %). Результаты несколько похожи на результаты, полученные у студентов, хотя и есть ряд различий. Например, наличие собственных убеждений и уверенности в себе старшеклассниками придается не столь большое значение (31 % и 31 % соответственно). Также «трудолюбие» имеет не столь высокие ранговые позиции, как у студентов (28 %). В остальном, показатели старшеклассников отличаются от показателей студентов-первокурсников незначительно ($\pm 10\%$). Это, по-видимому, указывает на то, что у старшеклассников уже начали формироваться (если уже не заканчивают) представления об идеальном молодом человеке, совпадающие с представлением студентов.

Что касается результатов, полученных при оценке взрослого, успешного в жизни, то данные таковы: «организованность» (41 %), «наличие собственных убеждений» (41 %), «озабоченность материальным успехом» (45 %). Это самые высокие показатели, полученные при оценке взрослого. Можно еще выделить «предприимчивость» (38 %), «независимость» (38 %), «самостоятельное и ответственное принятие решений» (38 %), «ответственность» (34 %), «уверенность в себе» (38 %), «интеллектуальную развитость» (34 %). Начинает вырисовываться картина, как и у первокурсников, представления об успешном взрослом как о предпринимателе. Интересно также заметить, что такой показатель, как «здоровье» в случае оценки успешного взрослого теряет свое значение. Он составляет 24 %, тогда как его значение при оценивании себя и идеального молодого человека было соответственно 55 % и 45 %. Возможно, это, по мнению старшеклассников, означает, что деньги сделают всё и взрослый преуспевающий в жизни человек просто не будет беспокоиться о своем здоровье.

Мы не будем рассматривать значения показателей всех качеств отдельно по классам, так как считаем, что класс не представляет собой

выраженную профессиональную группу, такую как группа в вузе, ведь выпускники школы вольны сами выбирать, в какой вуз и на какую специальность идти учиться. Но если рассматривать результаты студентов-первокурсников и старшеклассников вместе, то можно сделать следующие выводы: представление о себе у тех и других коренным образом отличается, у студентов – в морально-нравственную сторону и у школьников – в эгоцентрическую. Представления об идеальном молодом человеке и о взрослом, успешном в жизни, у школьников плавно трансформируются в такое же, как и у студентов. А представление о взрослом, на наш взгляд, не столь прекрасно, чтобы заслуживать массового подражания, и обидно, что представление об идеальном молодом человеке столь далеко от реального, которое, как правило, стремится к описанному здесь взрослому.

5.3. Роль ценностей в саморегуляции субъектом учебной деятельности

Деятельность человека определяет смысл его существования (С.Л. Рубинштейн, С. Франк и др.). Смысл жизни отражается в «ценностях личности». Ценности в психологии трактуются как элементы структуры сознания личности.

Цель данного исследования – выявить представление учащейся молодежи 16–18 лет о важнейших человеческих ценностях – жизни, творческой деятельности в процессе жизни, о семье, о прекращении трудовой деятельности в будущем и с какими качествами личности, участвующими в саморегуляции учебной деятельности, жизнедеятельности, эти ценности связаны.

Анализируя взаимосвязи названных ценностей и качеств личности субъектов образования, мы, следует предположить, ответим на вопрос: какую роль в саморегуляции учебной деятельности и шире – жизнедеятельности – выполняют названные ценности?

Система ценностей или ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности. В свою очередь, по направленности мы сможем судить, какие жизненные цели ставит перед собой человек и почему он поступает так, а не иначе. Жизненные цели, как отмечал Б.Ф. Ломов, выступают «в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными видами деятельности» (Ломов, 1984,

с. 322), и они в первую очередь обуславливают стремление личности к самореализации и самосовершенствованию. Именно в них находит свое выражение «концепция собственного будущего».

В своем подходе к проблеме саморегуляции, как и к проблеме ценностей, мы исходим из понимания личности как продукта социализации и самореализации. И это вполне правомерно, ибо функция самореализации обращена внутрь самого человека, тогда как социализация выражает потребности общества.

Для определения временных граней основных ценностей учащихся экспериментальных групп (школьников, студентов) мы использовали методику Е.А. Максимовой, В.Э. Чудновского «Пространство моей жизни». На восходящей линии, отождествляющей жизненный путь человека, разбитой на возрастные этапы по 10 лет, заданными значками предполагалось появление семьи (муж – М, жена – Ж, ребенок – Р), прекращение трудовой деятельности (ПТД), смерть (С), творческая активность (~), а также настоящий (хронологически) возраст (Н), ощущаемый возраст (О) и желаемый возраст (Ж).

Результаты исследования показали, что возрастные границы основных ценностных ориентаций у старшеклассников и студентов 1-го курса ВГПУ в целом совпадают (достоверных различий не обнаружено). Обзавестись семьей молодые люди планируют в 24 – 25 лет (школьники – 23.8 ± 0.4 года, студенты 24.6 ± 0.4); иметь ребенка: школьники – в 25.8 ± 0.4 года, студенты в 25.8 ± 0.3 года; прекратить трудовую деятельность: школьники – в 58.2 ± 2.3 года, студенты – в 63.3 ± 1.7 года, планируют прожить: школьники – 83.3 ± 1.8 лет, студенты – 85.0 ± 1.4 лет; осуществлять творческую деятельность в течение: школьники – 53.4 ± 3.1 лет, студенты – 49.6 ± 2.4 лет.

Интересные, на наш взгляд, данные были получены по ценности, касающейся осуществления творческой деятельности в течение жизни. Так, у одних испытуемых волнистая линия, характеризующая творческую направленность в течение жизни, проходит по всей линии жизни, у других – была прерывистой и у третьих – касалась только первой части пространства жизни (рис. 14).

Распределение испытуемых на группы по критерию творческой деятельности в течение жизни может выполнять психодиагностическую роль. Нами выявлен факт оптимальной саморегуляции учебной

деятельности у учащихся и студентов, отнесенных к первой группе. У них, как правило, хронологический возраст соотносился с желаемым, а ощущаемый возраст был меньше хронологического.



Рис. 14. Границы творческой активности учащихся-испытуемых в течение жизни

Способность человека видеть целостность линии творческой деятельности в процессе своей жизнедеятельности, понимать неразрывность и взаимообусловленность прошлого, настоящего и будущего определяет возможность человека как субъекта деятельности находить оптимальный момент действия, а значит, быть эффективным и успешным. Другими словами, развивая способность к планированию и рефлексии собственной жизнедеятельности, можно помочь молодому человеку стать более уверенным в собственной успешности и усилить его стремление к успеху путем самореализации.

Экспериментально установлено, что планирование творческой деятельности у школьников связано со следующими саморегуляционными качествами: настойчивостью ($r = 0.392$, $p < 0.01$ при $n = 50$), уверенностью в себе ($r = 0.352$, $p < 0.05$), общей успеваемостью ($r = 0.318$, $p < 0.05$), успеваемостью по естественнонаучным дисциплинам ($r = 0.445$, $p < 0.01$). Отсюда следует, что высокий уровень развития названных качеств личности, а также успеваемости, вероятно, будет способствовать проявлению творческого потенциала учащихся.

В студенческом возрасте планирование творческой деятельности на пространстве жизни обусловлено инициативностью ($r = 0.259$, $p < 0.05$), умением совместно работать ($r = -0.242$, $p < 0.05$).

Интересны, на наш взгляд, данные о возрасте, в котором испытуемые желали бы прекратить трудовую деятельность (ПТД): 1-я группа: ПТД = смерти. Волнистая линия творческой деятельности проходит через всю жизнь таких учащихся. Вероятно, такие учащиеся, студенты не мыслят своей жизни в будущем без любимой работы по выбранной профессии. Об особенностях своей профессии они хотят знать всё, или

почти всё. Свой выбор профессии они осуществили давно: в младшем школьном, а некоторые в дошкольном возрасте. У представителей 2-й и 3-й групп ПТД связывалось с пенсионным возрастом или до наступления этого возраста. О требованиях выбранной ими профессии к личности работника они имеют смутное представление. Однако выбор профессии должен быть обусловлен и тем, насколько молодой человек по своим индивидуальным психологическим качествам отвечает требованиям профессии. В случае неудачного выбора профессии у студента возникает чувство неудовлетворенности и социального дискомфорта. Он не может и не стремится раскрыть свои способности и добиться хороших результатов.

Экспериментально установлено, что на осознание ПТД в старшем школьном возрасте влияет проявление инициативности школьников в исполнительной фазе деятельности ($r = 0.305$, $p < 0.05$), а в студенческом возрасте (1 курс) – самостоятельность в исполнительной фазе деятельности ($r = 0.317$, $p < 0.01$), познавательная активность ($r = 0.281$, $p < 0.05$), трудолюбие ($r = 0.238$, $p < 0.05$). На проявление отношения к будущей семье, ребенку, можно предположить, в студенческом возрасте (1 курс) влияет сниженная организованность ($r = -0.269$, $p < 0.05$), дисциплинированность ($r = -0.294$, $p < 0.05$), а также сниженный уровень развития умения совместно работать ($r = -0.305$, $p < 0.05$); в старшем школьном возрасте – сниженный уровень развития активности и сниженный уровень общей успеваемости ($r = -0.358$, $p < 0.05$). Как можно заметить, отношение молодых людей к семье и ребенку имеет отрицательную корреляционную связь. Это можно объяснить тем, что в возрасте 16–18 лет учащиеся, как правило, еще не задумываются всерьез об этой ценности. Можно предположить, что эта ценность характерна для учащихся, имеющих отклонения в поведении (безответственность, недисциплинированность, свободное времяпрепровождение) и сниженное отношение к учебному процессу (неуспевающие).

В заключение укажем, что для саморегуляции поведения и жизнедеятельности, в частности учебной деятельности, важное значение имеют ценности, отражающие прошлое, настоящее и будущее: творческая деятельность в процессе жизнедеятельности и прекращение трудовой деятельности. Для объяснения активности личности учащегося в процессе учебной деятельности важное значение имеет факт соотношения хронологического, ощущаемого и желаемого возраста. Наибольшую активность в учебной деятельности и оптимальную степень саморегуляции

поведения и деятельности проявляют испытуемые, у которых желаемый возраст совпадает с хронологическим, а ощущаемый возраст меньше хронологического, такие учащиеся ощущают себя несколько моложе.

5.4. Динамика структурных компонентов механизма саморегуляции учащимися юношеского возраста учебной деятельности в период смены типа учебной деятельности

Изложенный ниже материал содержит данные исследования личности учащихся юношеского возраста, осуществлённого с помощью методик Р. Кеттелла, О.В. Дашкевича, В.А. Зобкова, Л.А. Рабинович, Е.А. Максимовой. Все психологические показатели, диагностируемые методиками названных авторов, тесно связаны с рассмотренными выше объективно-деятельностными показателями. Рассмотрим корреляционный анализ этих связей. Пятипроцентный уровень достоверности корреляционных связей для школьной выборки составил – 0.28, однопроцентный – 0.36; для студенческой выборки соответственно – 0.23 и 0.31. Большинство личностных показателей (83 %) непосредственно и достоверно коррелировали с объективно-деятельностными показателями саморегуляции; 13 % личностных показателей имели опосредованные связи с объективно-деятельностными показателями. Лишь 4 % анализируемых показателей оказались не связанными с объективными показателями. Они были исключены из дальнейшего анализа.

Научный интерес представляют показатели конкретных методик, так как не всегда школьному, а тем более вузовскому психологу (поскольку вузовской психологической службы не существует) доступен весь комплекс используемых нами средств диагностики. Поэтому мы сначала рассмотрим значимые показатели конкретных методик, а в дальнейшем – всех методик в целом, что позволит выявить целостный личностный механизм саморегуляции отношения учащихся к учебной деятельности.

Начнем с взаимосвязи показателей методики Р. Кеттелла и объективных проявлений саморегуляции учебной деятельности.

У школьников-выпускников доминирующее влияние на саморегуляцию объективных проявлений отношения к учебной деятельности оказывают факторы «Q₄», «Н», «С», «G»; у студентов-первокурсников – «F», «G», «Н», «А» (табл. 12, 13). Показатели методики Р. Кеттелла группируются вокруг вышеназванных значимых факторов.

Фактор «Q₄» «эмоциональная напряженность» представляет эмоциональную сферу личности. Среди всех факторов методики Р. Кеттелла этот фактор представлен наиболее ярко, имеет связи с 33.3 % факторами, среднее значение коэффициентов корреляции составляет 0.52 при $p < 0.01$. Фактор «Q₄» имеет достоверные отрицательные коэффициенты взаимосвязи с 70.6 % всех объективных проявлений саморегуляции ($r_{cp} = 0.39$, $p < 0.01$). Школьники с высокими показателями по фактору «Q₄» проявляют повышенную раздражительность, гневливость. Школьники с умеренно сниженным уровнем выраженности фактора (-Q₄) уравновешены, спокойны, расслаблены.

Таблица 12

Взаимосвязь личностных факторов (методика 16 PF Р. Кеттелла) с объективными проявлениями саморегуляции старшеклассниками учебной деятельности

Фактор №	Обозначения фактора	Коррел. связь	Саморегуляционные объективные проявления
1	А (теплота – холодность)	0.29 0.26 0.32	Познавательная активность Коммуникативная совместимость Общительность
2	В (интеллект)	0.29	Инициативность в планировании
3	С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость)	0.36 0.27 0.35 0.37 0.35 0.43 0.31 0.38 0.41	Самостоятельность в планировании Самостоятельность в исполнении Инициативность в планировании Познавательная активность Общительность Уверенность Трудолюбие Общая успеваемость Успеваемость по гуманитарным дисциплинам
4	Е (доминантность)	0.34 0.36 0.33	Инициативность в планировании Инициативность в исполнении Общительность
5	F (импульсивность)	0.43 0.36 0.35 0.52 0.49	Инициативность в планировании Инициативность в исполнении Познавательная активность Общительность Эмпатия
6	G (групповая конформность)	0.41 0.36 0.39 0.34 0.29 0.48 0.35	Дисциплинированность Организованность Ответственность Познавательная активность Уверенность Трудолюбие Общая успеваемость

Фактор №	Обозначения фактора	Коррел. связь	Саморегуляционные объективные проявления
7	Н (смелость – робость)	0.29	Самостоятельность в исполнении
		0.54	Инициативность в планировании
		0.54	Инициативность в исполнении
		0.36	Настойчивость
		0.57	Познавательная активность
		0.47	Умение совместно работать
		0.77	Общительность
		0.41	Эмпатия
		0.60	Уверенность
		0.29	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам
8	I (эмоциональная сензитивность)	0.34	Умение совместно работать
9	L (доверчивость-подозрительность)	0.28	Самостоятельность в планировании
		-0.28	Дисциплинированность
		-0.29	Эмпатия
		-0.31	Трудолюбие
10	M (воображение)	-0.35	Дисциплинированность
		-0.43	Умение совместно работать
		-0.37	Общительность
11	N (проницательность)	0.35	Дисциплинированность
		0.34	Трудолюбие
12	O (склонность к чувству вины)	-0.35	Самостоятельность в планировании
		-0.30	Инициативность в планировании
		-0.32	Познавательная активность
		-0.35	Уверенность
		-0.29	Общая успеваемость
-0.31	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам		
13	Q1 (ригидность – гибкость)	Нет	
14	Q2 (самоудовлетворенность)	-0.37	Познавательная активность
		-0.44	Общительность
		-0.47	Эмпатия
		-0.28	Уверенность
15	Q3 (импульсивность – самоконтроль)	0.31	Общительность
16	Q4 (фрустрированность)	-0.32	Самостоятельность в планировании
		0.51	Инициативность в планировании
		-0.33	Инициативность в исполнении
		-0.30	Настойчивость
		-0.38	Познавательная активность
		-0.40	Умение совместно работать
		-0.58	Общительность
		-0.32	Эмпатия
		-0.54	Уверенность
		-0.32	Трудолюбие
		-0.29	Общая успеваемость
-0.42	Успеваемость по гуманитарным дисциплинам		

Таблица 13

Взаимосвязь личностных факторов (методика 16 PF Р. Кеттелла) с объективными проявлениями саморегуляции студентами-первокурсниками учебной деятельности

Фактор №	Обозначения фактора	Коррел. связь	Саморегуляционные объективные проявления
1	А (теплота – холодность)	0.31 0.39 0.38 0.49 0.31	Самостоятельность в планировании Самостоятельность в исполнении Инициативность в планировании Инициативность в исполнении Общительность
2	В (интеллект)	Нет	
3	С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость)	0.37 0.35 0.33	Организованность Общительность Уверенность
4	Е (доминантность)	0.30 0.35 0.58	Инициативность в планировании Умение совместно работать Общительность
5	F (импульсивность)	0.39 0.33 0.42 0.31 0.47 0.58	Самостоятельность в планировании Самостоятельность в исполнении Инициативность в планировании Инициативность в исполнении Умение совместно работать Общительность
6	G (групповая конформность)	0.38 0.49 0.32 0.51 0.40 0.32	Инициативность в исполнении Дисциплинированность Организованность Ответственность Трудолюбие Успеваемость по гуманитарным дисциплинам
7	Н (смелость – робость)	0.29 0.43 0.41 0.54 0.43 0.52	Самостоятельность в планировании Самостоятельность в исполнении Инициативность в планировании Инициативность в исполнении Настойчивость Общительность
8	I (эмоциональная сензитивность)	0.30 0.35	Дисциплинированность Успеваемость по гуманитарным дисциплинам
9	L (доверчивость – подозрительность)	0.30 -0.38	Настойчивость Успеваемость по гуманитарным дисциплинам
10	М (воображение)	-0.30 -0.29 -0.31	Дисциплинированность Ответственность Общая успеваемость
11	N (проницательность)	0.30	Инициативность в исполнении
12	О (склонность к чувству вины)	-0.30 -0.41 -0.41	Организованность Общительность Уверенность
13	Q1 (ригидность – гибкость)	Нет	

Факт ор №	Обозначения фактора	Коррел. связь	Саморегуляционные объективные проявления
14	Q2 (самоудовлетворенность)	-0.33 -0.33 -0.45	Инициативность в планировании Умение совместно работать Общительность
15	Q3 (импульсивность – самоконтроль)	0.31	Инициативность в исполнении
16	Q4 (фрустрированность)	-0.33	Организованность
		-0.34	Уверенность

Эмоционально напряжённые школьники холодны в общении ($r = -0.58$, $p < 0.01$), не уверены в себе ($r = -0.54$, $p < 0.01$), проявляют сниженную самостоятельность и инициативность, настойчивость и познавательную активность ($p < 0.01$), неумение работать в группе ($p < 0.01$). Таким образом, высокие показатели по фактору «Q₄» негативно влияют на саморегуляцию объективных проявлений отношений школьников к учебной деятельности.

Фактор «Н» «социальная смелость» связан с коммуникативной сферой личности. Личность с высокими показателями по фактору «Н» активна, свободно вступает в контакты, не испытывает трудности в общении, проявляет смелость, решительность в ситуациях публичности. Это отзывчивый, расположенный к общению человек. Фактор «Н» обнаружил достоверные корреляционные связи с 58.8 % объективных показателей саморегуляции учебной деятельности. Школьники с высокими показателями по данному фактору инициативны, уверены, настойчивы, общительны, проявляют познавательную активность и коммуникативную совместимость ($p < 0.01$). Таким образом, данный фактор вносит позитивный вклад в саморегуляцию школьниками учебной деятельности.

Фактор «С» «эмоциональная устойчивость» характеризует эмоциональную сферу личности. Данный фактор имел достоверные положительные корреляционные связи с 52.9 % объективными проявлениями отношения школьников к учебной деятельности ($r_{cp} = 0.36$, $p < 0.01$). Высокие показатели по этому фактору характеризуют спокойного человека, который реально взвешивает обстановку, трезво оценивает свои возможности. Личность с высокой выраженностью фактора «С» способна выражать имеющуюся эмоциональную энергию по интегрированным, а не по импульсивным каналам. Эмоциональная устойчивость школьников положительно влияет на проявления их

самостоятельности и инициативности, на познавательную активность, трудолюбие, общую успеваемость и в целом на саморегуляцию учащимися учебной деятельности. Наоборот, низкие значения по данному фактору «эмоциональная неустойчивость» отрицательно влияют на саморегуляцию объективных проявлений деятельности.

Фактор «G» «ответственность» характеризует волевою и эмоционально-нравственную сферы личности. Фактор «G» обнаружил корреляционные связи с 41.7 % саморегуляционными объективными проявлениями отношения школьников к учебной деятельности. Школьник с высоким показателем по фактору «G» склонен чрезмерно педантично придерживаться правил, инструкций. Он организован, ответственен, дисциплинирован, трудолюбив ($p < 0.01$), уверен в себе. Таким образом, данный фактор вносит позитивный вклад в саморегуляцию школьниками объективных проявлений учебной деятельности.

Как указывалось выше, доминирующее влияние на саморегуляцию студентами-первокурсниками учебной деятельности оказывают факторы «F», «G», «H», «A».

Фактор «F» «беспечность – рассудительность» характеризует коммуникативную сферу личности. Высокая выраженность показателя по данному фактору интерпретируется как наличие следующих черт: бодрый, весёлый, социабельный, отзывчивый, энергичный, подвижный, юморист, находчивый, остроумный в разговоре. Фактор «F» имел достоверные корреляционные связи с 35.3 % показателей, характеризующих саморегуляцию объективных проявлений деятельности ($r_{\text{ср}} = 0.42$, $p < 0.01$) и значительное количество корреляционных связей с факторами по данной методике (40.0 %, $r_{\text{ср}} = 0.46$, $p < 0.01$).

Содержательные характеристики фактора «F» способствуют раскрытию личности в группе, формируют умение работать в группе ($r = 0.35$, $p < 0.01$), общительность, т.е. направлены на развитие и совершенствование тех качеств личности студентов, которые обеспечивают им социальную адаптацию в новых условиях и которые у них, по-видимому, пока недостаточно развиты.

Содержательные характеристики факторов «G» и «H», также, как и у школьников, ярко представлены в процессе саморегуляции объективных проявлений отношения студентов-первокурсников к учебной деятельности и имели с последними по 35.3 % корреляционных связей ($p < 0.01$). Следует указать, что фактор «G» имел 60% корреляционных связей с

другими факторами методики Р. Кеттелла, а фактор «Н» – с 40 %. Можно утверждать, что содержательные характеристики данных факторов, так же как у школьников, оказывают существенное влияние на саморегуляционный компонент отношения студентов-первокурсников.

Фактор «А» «отчуждённость – сердечность», «теплота» представляет коммуникативную и эмоциональную сферы личности. Студенты, имеющие высокие оценки по данному фактору, добродушны, эмоциональны, открыты, умеют сотрудничать, общительны, внимательны к людям, мягкосердечны, доверчивы. Фактор «А» имел достоверные корреляционные связи с 33.3 % показателей саморегуляционного компонента студентов. В нашем случае фактор «А» обнаружил высокие корреляционные связи с показателями самостоятельности и инициативности в планирующей и исполнительной фазах деятельности и общительности ($p < 0.01$). Формируя и развивая у учащейся молодёжи содержательные характеристики данного фактора, можно существенно влиять на социальную адаптацию студентов-первокурсников к новым социальным условиям обучения.

Рассмотрим взаимосвязь объективных проявлений отношения учащихся юношеского возраста к учебной деятельности и показателей методики Л.А. Рабинович. Выраженность эмоций модальности «радость» проявляется во внутренней непротиворечивости характера, хорошей приспособляемости в жизни. Такие учащиеся активны, бодры, экспрессивны, инициативны, умеют увлечь и повести за собой других. Выраженные эмоции модальности «радость» характерны для индивидов с лидерскими тенденциями (+Е, +Н), низкой тревожностью, высокой эмоциональной устойчивостью, отсутствием внутренней напряженности (-О, +С, -Q₄). Эмоции модальности «радость» оказывают существенное влияние на саморегуляционный компонент отношения учащейся молодежи к учебной деятельности.

Показатель «радость» широко представлен в корреляционных матрицах школьников и студентов. Так, рассмотрение корреляционных взаимосвязей данного показателя с объективными проявлениями саморегуляции отношения школьников-выпускников к учебной деятельности показало, что эмоции модальности «радость» имеют достоверные корреляционные связи с 47 % показателей, характеризующих компонент отношения ($r_{cp} = 0.37$, $p < 0.01$). Особое влияние данный показатель оказывает на проявление у школьников инициативности,

настойчивости, познавательной активности, умения совместно работать, общительности, эмпатии, уверенности в своих силах. У студентов-первокурсников показатель эмоций модальности «радость» имел корреляционные связи с 35.7 % всех показателей компонента саморегуляции объективных проявлений отношения к учебной деятельности ($r_{cp} = 0.40$, $p < 0.01$). Обнаружено существенное влияние данного показателя на проявления самостоятельности и инициативности студентов в планирующей и исполнительных фазах деятельности, на умение работать в группе и на общительность. На основании изложенного выше можно говорить о том, что содержательные характеристики эмоций модальности «радость» могут оказывать существенное влияние на саморегуляцию учащейся молодёжью объективных проявлений учебной деятельности в переходный период обучения от школьного к вузовскому.

Эмоции модальности «страх» проявляются в конфликтности, потребности в высокой оценке, внутренней неуверенности в себе при внешней самоуверенности. Таким учащимся свойственна потребность в лидерстве, внутренняя напряженность. Эмоции модальности «страх» характерны для тревожных учащихся (+O), эмоционально напряжённых (+Q₄), эмоционально неустойчивых (-C). Они мешают проявлению воображения (-M). Данный показатель не имел корреляционных связей с компонентом саморегуляции объективных проявлений отношения к учебной деятельности в школьной выборке, а в студенческой – обнаружена положительная корреляционная связь с показателями дисциплинированности и ответственности. Следует заметить, что последние качества наиболее ярко проявляются у студентов-первокурсников, поскольку помогают социально адаптироваться, участвуя в саморегуляции учебной деятельности.

Выраженность эмоций модальности «гнев» проявляется в конфликтности, раздражительности, различных проявлениях агрессивного поведения. Данный показатель в школьной выборке имел отрицательную связь с показателем «эмпатия» ($r = -0.31$, $p < 0.05$), в студенческой – с «организованностью» ($r = -0.32$, $p < 0.01$), «уверенностью в себе» ($r = -0.30$, $p < 0.05$), с «общей успеваемостью» ($r = -0.29$, $p < 0.05$). В саморегуляции выполняет, как правило, опосредованную и неоднозначную роль.

Показатели, полученные по мотивационно-самооценочному опроснику В.А. Зобкова (Зобков В., 1992, 2011), следует рассматривать в единстве. Только в единстве всех трех показателей они дают информацию

о наличии той или иной самооценки: адекватной, завышенной, заниженной, несформированной, с тенденцией к завышению или занижению. Определённую информацию дают показатели и в отдельности. Первый показатель указывает на развитие у личности деловых, организационных качеств, на позитивное отношение к себе и коллективу (социально-деловой показатель). Вторым показателем характеризуют проявления личности, ориентирующие её на избегание неудач в поведении и деятельности (субъективно-заниженный показатель). Третьим показателем (субъективно-завышенный) интерпретируется как показатель, ориентирующий личность на высокую оценку себя, своего поведения и своих достижений в деятельности. Адекватная самооценка по данной методике определяется тогда, когда выраженность по первому показателю равна 67.0 ± 2.0 % по стопроцентной самооценочной шкале, а выраженность второго и третьего показателей не превышает одной третьей самооценочной шкалы. Исследованиями установлено, что высоким уровнем саморегуляции учебной деятельности обладает та часть учащейся молодёжи, которая имеет адекватную или адекватно-высокую самооценку (когда уровень выраженности по третьему показателю несколько превышает третью часть стопроцентной шкалы).

В корреляционной матрице школьников широко представлен социально-деловой показатель. Обнаружены достоверные положительные корреляционные связи с 76.5 % всех объективных проявлений саморегуляции отношения к учебной деятельности ($r_{cp} = 0.36$, $p < 0.01$). Также широко этот показатель представлен и в корреляционной матрице студентов-первокурсников: 57.4 % связей, $r_{cp} = 0.26$, $p < 0.05$.

Всё это указывает на то, что данный показатель является значимым в деле саморегуляции объективных проявлений отношения учащихся к учебной деятельности. В школьной выборке этот показатель представлен ярче, о чём свидетельствует большее количество его корреляционных связей с самооценочными объективными проявлениями учебной деятельности.

В школьной выборке также ярко представлен третий показатель – субъективно-завышенный (70.6 % связей, $r_{cp} = 0.42$, $p < 0.01$). Это о том, что данный показатель на заключительном этапе школьного обучения оказывает существенное влияние на саморегуляцию объективных проявлений учебной деятельности, а также на то, что в составе

школьников-выпускников имеется значительное количество учащихся с высокой или завышенной самооценкой.

В студенческой выборке данный показатель представлен опосредованно.

Третий показатель методики МСО (субъективно-заниженный) как у школьников, так и у студентов представлен слабее. У школьников он имеет отрицательные корреляционные связи с «уверенностью в себе», с «познавательной активностью», с «инициативностью», у студентов – с «уверенностью в себе», но положительно связан с «дисциплинированностью».

Результаты по мотивационно-результативной методике № 1 О.В. Дашкевича (*Дашкевич, 1976*), так же как и результаты по МСО В.А. Зобкова, РГС Л.А. Рабинович следует рассматривать в единстве. Только при рассмотрении их в единстве можно получить целостную картину самооценки испытуемого-учащегося. Методика МР-1 О.В. Дашкевича позволяет диагностировать почти все составляющие самооценки: исходный уровень притязаний, динамику целеполагания в ситуации успеха, в ситуации неуспеха, переживания уверенности – сомнений в каждой экспериментальной ситуации по самооценочной шкале, оценку достигнутого результата. Под самооценкой мы понимаем внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирующего в себе процессы целеполагания, оценку вероятности достижения цели, оценку достигнутого результата, коррекцию целеполагания. В самооценке на уровне действия ярко проявляются «самостоятельность» и «инициативность» в планирующей и исполнительной фазах действия. Наиболее успешными в плане саморегуляции учебной деятельности оказываются те учащиеся, которые начинают эксперимент с третьей задачи, постепенно повышают уровень притязаний, не пропуская задач и не делая повторных попыток на одной задаче. В искусственно созданной ситуации неуспеха они медленно понижают уровень притязаний, совершая при решении каждой задачи, как правило, по три попытки, при этом уверенность в успехе также понижается, переходя критическую границу в 50 %. После трех неудачных попыток при решении одной задачи они, как правило, понижают уровень притязания на одну задачу, увеличивая в то же время степень уверенности в успехе. Всего в ситуации неуспеха они совершают, как правило, по 9–10 попыток (по три на каждой задаче при решении трех неуспешных задач).

После прохождения этапа неуспеха создаётся ситуация повторного успеха. В ситуации повторного успеха снова наращивают уровень притязаний, не совершая повторных попыток при решении экспериментальных задач. Средний уровень переживаний уверенности – сомнений при решении всех экспериментальных задач колеблется на уровне 70 %. Такие учащиеся-испытуемые переживают, как правило, большую удовлетворенность в ситуации повторного успеха. Результаты эксперимента они оценивают высоко.

Учащиеся, которые начинают эксперимент с первой или с четвертой-пятой задачи, допускают повторные попытки при решении задач в ситуации успешной результативности, в ситуации «неуспех» проявляют либо ригидность, совершая много повторных попыток, либо делают 3–4 попытки и уходят в зону успешной результативности.

Наибольшая удовлетворенность результатами эксперимента у них возникает на первой фазе эксперимента, в ситуации первого успеха. Общими результатами они, как правило, не довольны. Саморегуляция учебной деятельности у таких учащихся ослаблена, социальная адаптация в новых условиях обучения затруднена. Таких учащихся-испытуемых в школьном возрасте оказалось 81.6 %, среди студентов – 85.7 %.

Наиболее информативными показателями, если анализировать результаты по данной методике, способствующими саморегуляции учебной деятельности у школьников-выпускников, оказались «динамика целеполагания в ситуации повторного успеха», «переживания уверенности в ситуации первого успеха и в ситуации неуспешной результативности»; у студентов-первокурсников – «уверенность в ситуации первого успеха».

В заключение данной части работы, связанной с описанием анализа влияния отдельных показателей экспериментальных методик на саморегуляцию учащейся молодёжью объективных проявлений учебной деятельности, укажем, что в корреляционной выборке школьников-выпускников было значительно больше достоверных корреляционных взаимосвязей, чем у студентов-первокурсников (на 17 %). Вероятно, это так же, как указывалось ранее, связано со сложным этапом психического развития студентов, с этапом социальной адаптации студентов к новым условиям обучения.

Ниже будут рассмотрены результаты исследования, связанные с динамикой структурных компонентов механизма саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников и студентов-первокурсников.

Необходимость такого исследования связана с требованиями оптимизации учебной деятельности на разных этапах обучения, где учет доминирующего влияния особенностей личности, в частности, самооценочных, системы личностных качеств учащихся необходим при решении задач обучения, воспитания и развития, при психической регуляции учебной деятельности, направленной на достижение эффективных и надежных результатов.

Анализ корреляционных взаимосвязей всех показателей, исследуемых в монографии, показал, что они образуют определенные блоки: 1) блок самооценочных характеристик (уверенность – сомнение, целеполагание в различных ситуациях действия: «успех», «неуспех»), 2) блок самооценочных объективных проявлений отношения к учебной деятельности – собственно саморегуляционный блок учебной деятельности; 3) блок личностных качеств.

Компонентный состав механизма саморегуляции учебной деятельности школьников представляют самооценка, саморегуляционные объективные проявления отношения учащихся к учебной деятельности, система качеств личности (см. рис. 15).



Рис. 15. Структурный механизм саморегуляции учебной деятельности старшеклассников-выпускников: 1 – коммуникативные качества; 2 – интеллектуальные качества; 3 – морально-нравственные качества; 4 – эмоционально-волевые качества.

Эксперимент показал, что компонентная структура саморегулирующего механизма учебной деятельности у школьников и студентов несколько различна (рис. 15, 16). Структурный компонентный механизм саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников представляет собой системно-структурное целостное образование, у студентов первого курса структурный механизм саморегуляции учебной деятельности состоит из двух отдельных подблоков, нарушая тем самым представление о целостности механизма саморегуляции. Каждый подблок саморегуляции учебной деятельности студентов имеет свою компонентную структуру показателей (см. рис. 16).

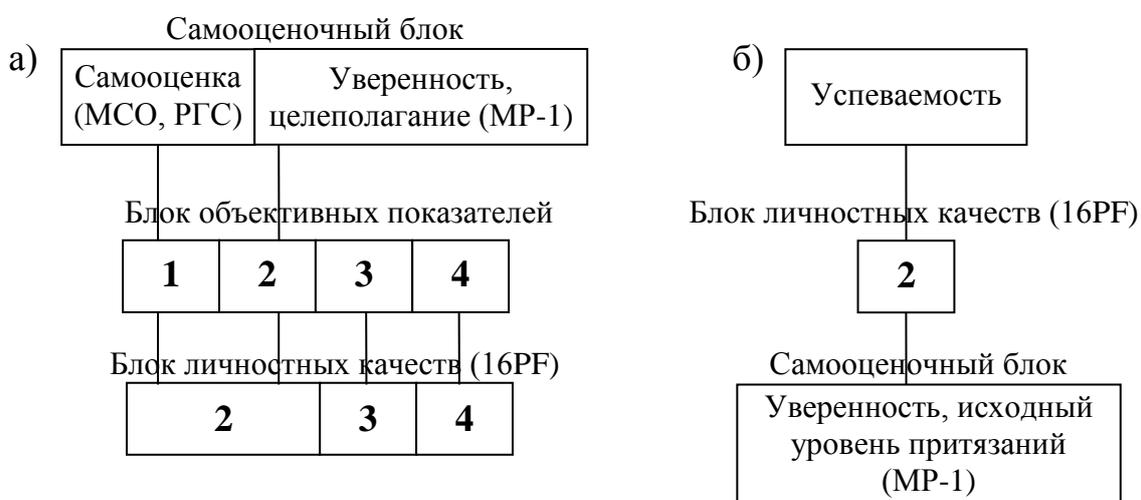


Рис. 16. Структурный механизм саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников: 1 – морально-нравственные качества; 2 – интеллектуальные качества; 3 – эмоционально-волевые качества; 4 – коммуникативные качества; а) социально-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности; б) учебно-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности.

Рассмотрим различия, имеющиеся в структурных взаимосвязях компонентов саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов.

Доминирующую позицию в саморегуляции учебной деятельности школьников-выпускников занимает самооценочный компонент, который включает в себя два подблока: подблок уверенности (методика МР-1) и подблок целеполагания и целеосуществления (методика МР-1), дополненный показателями мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова и методики Л.А. Рабинович по изучению доминирующих эмоций в деятельности. По-видимому, от уровня развития и сформированности самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности и будет зависеть отношение школьников-выпускников к

учебной деятельности. Как показывают исследования, в первую очередь следует формировать у школьников выпускных классов уверенность в себе, которая через посредство эмоционально-волевого компонента личности будет позитивно влиять на развитие и функционирование морально-нравственной, интеллектуальной коммуникативной сфер личности, на сформированность всех объективных проявлений отношения учащихся к учебной деятельности. Последнее будет также оказывать позитивное влияние на развитие и совершенствование качеств личности, представляющих названные сферы. В то же время развитие и формирование этапного целеполагания также будет оказывать позитивное влияние на развитие качеств личности, а те, в свою очередь, окажут влияние на становление саморегуляционных характеристик объективных проявлений отношения школьников к учебной деятельности.

Саморегуляционный механизм учебной деятельности школьников, по всей вероятности, будет выглядеть следующим образом: уверенность в себе, этапное целеполагание, качества личности, характеризующие эмоционально-волевою, морально-нравственную, интеллектуальную и коммуникативную сферы личности. Формирующая работа по саморегуляции учебной деятельности должна быть комплексной, захватывать всю личность, однако особое внимание при этом следует обращать на развитие самооценочного компонента саморегуляции и особенностей коммуникативной сферы личности, показатели которой занимают крайние позиции в механизме саморегуляции.

При анализе корреляционных взаимосвязей саморегуляции учебной деятельности студентов первого курса обращает на себя внимание то, что структурный механизм саморегуляции учебной деятельности не имеет целостности. Это указывает, по-видимому, на кризисность первого этапа обучения в вузе, а также на то, что саморегуляция учебной деятельности студентов-первокурсников может осуществляться по двум направлениям (см. рис. 16).

Первый вариант, условно названный нами как учебно-ориентированный вариант саморегуляции учебной деятельности студентов, по-видимому, зависит также от особенностей самооценки и, в частности, от ярко выраженной уверенности в себе и успехе и завышенного уровня притязаний на получение высоких баллов за обучение без опоры на содержание учебного материала, а также от особенностей развития интеллектуальной сферы личности (факторы «В» и «М»),

методика Р. Кеттелла). Как показало исследование, таких студентов-первокурсников большинство (около 90 %).

Второй вариант саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников зависит, вероятно, также от развития самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности (уверенность в себе и целеполагание в ситуации «неуспех»), а также от наличных, т.е. уже сформированных качеств личности, представляющих интеллектуальную, эмоционально-волевою и коммуникативные сферы личности. В данном случае механизм саморегуляции учебной деятельности студентов выглядит следующим образом: самооценка (уверенность в себе, целеполагание в ситуации «неуспеха»), качества личности, представляющие морально-нравственную, интеллектуальную, эмоционально-волевою, коммуникативную сферы личности.

Анализ экспериментальных результатов приводит к предположению о том, что наиболее социально адаптированными, что позволит им добиваться высоких успехов в обучении на первом курсе обучения в вузе, будут те студенты, которым свойственна адекватная или адекватно высокая самооценка, развитые качества личности и в первую очередь качества, характеризующие морально-нравственную сферу: трудолюбие, ответственность, организованность, дисциплинированность.

Обобщая результаты исследований, связанных с изучением и анализом механизма саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи, следует отметить, что компонентный состав структуры механизма саморегуляции имеет у школьников и студентов определённую схожесть. Общее наблюдается в том, что, во-первых, в обоих случаях самооценочный компонент саморегуляции занимает доминирующую позицию, правда, элементный состав этого компонента различный и, во-вторых, коммуникативные качества личности занимают крайние структурные позиции. По-видимому, на формирование названных характеристик и надо обращать повышенное внимание при работе с данным контингентом учащейся молодежи.

Различие состоит в том, что у испытуемых школьного возраста в структурном механизме саморегуляции учебной деятельности второе структурное место занимают качества личности эмоционально-волевой направленности, а у студентов – морально-нравственной направленности. Различие также состоит в том, что у студентов-первокурсников процесс саморегуляции учебной деятельности может осуществляться по двум

направлениям: по учебно-ориентированному пути и по пути социально-ориентированному. Первый путь лишает личность студента коллективного взаимодействия, участия в общественной жизни вуза, продолжая укреплять направленность на ситуативный неперенный учебный успех. Второй путь – социально-ориентированный – позволяет студенту быстрее адаптироваться к новым социальным условиям, получать удовлетворение от расширения социальных связей в вузе, насыщать себя опытом социальной работы, коллективного творческого труда, общения и познания. Следует, однако, указать, что для данной группы студенческой молодёжи свойственно несколько сниженное отношение к процессуальным аспектам учебной деятельности.

Глава 6

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Проблема, связанная с раскрытием закономерностей психической регуляции студенческой молодёжью своей активности в освоении учебно-профессиональной деятельности, занимает одно из центральных мест в общем контексте изучения психики субъекта образовательного процесса.

Учебно-профессиональная деятельность, реализуясь через специфические проявления в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сферах личности учащейся молодёжи, в своей структуре опирается на уровень сформированности психологических компонентов саморегуляции учащимися своего поведения и деятельности.

Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи – ведущее личностное образование, оказывающее существенное влияние на продуктивность учебно-профессиональной деятельности, а, следовательно, на качество обучения и в будущем – на качество профессиональной деятельности.

Современная социальная действительность требует воспитания такой молодежи, которая умеет самостоятельно мыслить, может осознавать ответственность за результаты своей деятельности, обладает самоорганизацией и саморегуляцией пространства собственной жизнедеятельности.

Саморегуляция поведения и деятельности студента в процессе обучения в вузе представляет собой целостное динамическое образование, проявления которого видоизменяются на каждом этапе вузовского обучения.

Восприятие субъектом объективных проявлений мотивации, целеполагания, самооценки, психических проявлений, характеризующих интеллектуальную, волевую, эмоциональную, коммуникативную сферы личности учащейся молодёжи, можно рассматривать как осознание субъектом своих свойств и качеств личности и последующих изменений в них, как результат собственной регулятивной активности субъекта.

Возможность саморегуляции поведения и учебной деятельности учащейся молодежи, их адекватное реагирование на различного рода внешние и внутренние воздействия, самоконтроль, самостоятельные

поисковые действия не только вызывают интерес исследователей, но и являются актуальной проблемой психологии развития и акмеологии.

Ниже будут рассмотрены психологические механизмы саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности в динамике от начального периода обучения в высшем учебном заведении до его завершающего этапа.

6.1. Психологические механизмы саморегуляции студенческой молодёжью учебно-профессиональной деятельности на объективно-психологическом уровне анализа деятельности

В данном материале с позиций субъектно-деятельностного подхода рассматривается процесс саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности, осуществляемый на объективно-психологическом уровне анализа деятельности.

Система саморегуляции, включает в себя внутренний произвольный процесс самодиагностики внутренних и внешних условий, целеполагание и оценку вероятности достижения цели, самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительной фазах деятельности, целеосуществление, самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности, оценку достигнутого результата, целеутверждение, самокоррекцию. Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией. Целенаправленное влияние на формирование у учащейся молодёжи «внутренних условий» саморегуляции поведения и деятельности позволит обеспечить решение важной задачи высшей школы XXI века – научить учиться самостоятельно.

Исследование, проведённое на контингенте учащейся молодёжи ($n = 1090$ чел.), показало, что процессы самодиагностики и самокоррекции, как правило, не входят в структуру саморегуляционного механизма учебной деятельности учащейся молодёжи. Самодиагностика и самокоррекция как важнейшие составляющие саморегуляции студентами учебной деятельности характерны только для 7 ± 2 % учащейся молодёжи.

Напомним, что психологический анализ учебной деятельности учащейся молодёжи с учётом положений субъектно-деятельностного подхода, а также оценок преподавателей и студентов позволил нам

выделить ряд объективно-деятельностных показателей личностной направленности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности.

По своему содержанию названные компоненты и входящие в них показатели раскрывают соответственно субъектные свойства студента – сознательность, активность, целенаправленность, творчество.

Можно говорить о том, что одной из нерешённых проблем саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности считается вопрос о выявлении участия объективно-деятельностных (индивидуально-поведенческих, экстрасубъектных) показателей и компонентов в саморегуляции студенческой молодёжью учебной деятельности в процессе их обучения в вузе.

Основными методами исследования были метод самооценивания (по 10-балльной самооценочной шкале) уровня развития качеств личности, участвующих в саморегуляции, метод наблюдения и метод анализа продуктивности учебно-профессиональной деятельности студента.

Выявление структурной организации черт и компонентов личности испытуемых, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, осуществлялось с применением алгоритма максимального корреляционного пути.

Определялась системно-структурная организация объективно-деятельностных проявлений саморегуляции студентами учебной деятельности на этапах обучения в вузе.

В исследовании приняли участие студенты психологического и физико-математического факультетов первых – пятых курсов очной формы обучения Владимирского государственного гуманитарного университета и студенты-психологи Владимирского государственного университета ($n = 497$ человек).

От качественных особенностей компонентного состава механизма саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности будут специфично работать мыслительные действия – анализ, планирование, рефлексия, абстракция, обобщение (по В.В. Давыдову), участвующие в коррекции и направлении внутренней и внешней активности человека, обуславливающей специфичность форм поведения. В процессах взаимодействия человека с объективной действительностью раскрывается сущность единства поведения и саморегуляции деятельности.

Реализуя стандарт высшего профессионального образования, студент овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками. По своему

содержанию учебно-профессиональная деятельность студента ежегодно изменяется, усложняется и направлена на становление будущего специалиста-профессионала. Для того чтобы студент качественно и своевременно выполнил требования преподавателей, определяющих учебно-профессиональную деятельность на всех этапах обучения, учащийся должен обладать саморегуляционными чертами объективно-деятельностного содержания, характеризующими его (студента) с мотивационно-организационной, коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сторон.

Изучение уровня развития показателей, входящих в тот или иной объективно-деятельностный компонент, показало, что от курса к курсу они претерпевают определённые изменения и находятся в пределах от 6.2 до 7.5 баллов, что, вероятно, указывает на зону оптимального уровня развития для студенческой молодёжи.

Самый высокий уровень развития у студентов-первокурсников был зафиксирован в повышении показателей мотивационно-организационного компонента (6.8 ± 0.1 балла), раскрывающего в целом сознательность студентов в отношении к учебной деятельности. Отметим, что уровень развития показателей мотивационно-организационного компонента на всех пяти курсах обучения студентов занимал ведущие позиции – первую или вторую.

Наивысший уровень развития показателей коммуникативного компонента (7.5 ± 0.2 балла), раскрывающего активность студента в процессе учебной деятельности, был зафиксирован у студентов-пятикурсников. Следует заметить, что уровень развития показателей данного компонента у студентов-первокурсников (общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия) находился на самом низком уровне развития (5.8 ± 0.2 балла).

Пик уровня развития показателей интеллектуального (6.6 ± 0.2 балла) и эмоционально-волевого компонентов (настойчивость, целеустремлённость, уверенность) (7.1 ± 0.1 балла) приходится на четвёртый курс обучения.

Анализируя в целом динамику уровня развития объективно-деятельностных показателей, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, отметим, что от первого ко второму курсу обучения наблюдается повышение уровня развития показателей всех компонентов.

Структурная организация механизма саморегуляции студентов-второкурсников по своей схеме схожа с механизмом структурной организации саморегуляции студентов первого года обучения. Результаты экспериментального исследования студентов-первокурсников, направленного на выявление структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности, были описаны выше (см. гл. 4). В четвёртой главе было показано, что компонентный механизм саморегуляции студентами-первокурсниками не имеет целостной структуры, что связано с кризисностью первого года обучения в вузе. Что касается обучения студентов на втором курсе, то несмотря на определённую схожесть результатов исследования, следует отметить, что компонентный механизм саморегуляции учебной деятельности студентов-второкурсников имеет целостную структуру, что указывает на сформированность у них механизма саморегуляции.

Встаёт вопрос: по какому принципу функционирует этот механизм и как протекает саморегуляция учебной деятельности студентов-второкурсников?

Установлено, что доминирующую позицию в структурной организации механизма саморегуляции занимает мотивационно-организационный (морально-нравственный) компонент показателей, представленный такими качествами, как дисциплинированность, организованность, трудолюбие, результативность, ответственность. Ведущая позиция названного компонента показателей может говорить о том, что студенты все еще находятся на уровне учащихся – объектов обучения, а не субъектов учебной деятельности. Навыки организации учебной деятельности, сформированные учащимися еще в школе (исполнительность, покорная дисциплинированность и т.п.), имеют место быть и во время обучения в вузе, где преподаватели, как правило, занимают авторитарную позицию. Такая форма взаимодействия между педагогом и студентами (субъект-объектная) не позволяет раскрыться интеллектуальной и творческой активности студентов, лишая их свободы действия, свободы мысли. Такое предположение подтверждается и тем, что интеллектуально-волевой компонент, являясь подчиненным в структуре саморегуляции студентов-второкурсников, занимает низшую структурную позицию в механизме саморегуляции, что свидетельствует о подавлении преподавателями у студентов инициативности,

самостоятельности, познавательной активности – качеств, входящих в данный компонент.

Влияние, которое оказывает мотивационно-организационный компонент на развитие и функционирование в учебной деятельности интеллектуально-волевых качеств, опосредуется качествами эмоционально-волевой направленности: настойчивость, произвольность, уверенность. Эмоционально-волевые качества личности студента обеспечивают выполнение предъявляемых требований преподавателями, способствуют развитию и совершенствованию качеств интеллектуально-волевой сферы, влияют на продуктивность (успеваемость) студентов в учебной деятельности.

Еще один компонент, участвующий в саморегуляции учебной деятельности студентов-второкурсников, – коммуникативный, включающий в себя такие качества, как эмпатия, общительность, коммуникативная совместимость, занимает промежуточную позицию, выполняя роль мостика-губки между требованиями педагога и их исполнением, наполняя студенческую жизнь эмоциональным, неформальным общением. Следует отметить, что на первом курсе обучения этот компонент занимал низшую позицию в структурной организации механизма саморегуляции, что объяснялось новыми социальными условиями, в которые попали первокурсники.

На третьем курсе обучения уровень развития показателей по сравнению с их развитием у студентов-второкурсников понижается, хотя и превышает средние значения у студентов-первокурсников. Вероятно, это можно связать, как следует из научной литературы, с кризисным периодом обучения студентов в вузе.

Учебно-профессиональная деятельность студентов третьего курса – это начальный период специальной профессионализации студента – будущего профессионала.

Результаты исследования показали, что все диагностируемые нами объективно-деятельностные показатели, входящие в структурный механизм саморегуляции учебной деятельности студента-третьекурсника, взаимосвязаны между собой. Этот экспериментальный факт указывает на то, что процесс обучения на третьем курсе не является для студентов кризисным периодом обучения. Доминирующую позицию в механизме саморегуляции учебной деятельности студентов-третьекурсников на объективно-психологическом уровне анализа деятельности занимает

мотивационно-организационный (морально-нравственный) компонент показателей: организованность, ответственность, трудолюбие ($p < 0.01$).

Третий курс обучения в вузе, как правило, связывается с некоторым снижением отношения студентов к учебной деятельности, с определённым нарушением в саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим сделаем некоторый акцент на процессе обучения студентов на третьем курсе.

На основании продуктов учебной деятельности студентов, наблюдения, в том числе включенного, за учебной деятельностью студентов, экспертных оценок педагогов, старост и профоргов групп, связанных с отношением студентов к учебной деятельности, а также учитывая отношение к профессиональной деятельности студента в период прохождения им производственной практики, все учащиеся были разделены на три подгруппы: 1) с низким уровнем саморегуляции учебной деятельности, с низкой продуктивностью учебно-профессиональной деятельности (25 %); 2) со средним уровнем саморегуляции учебной деятельности, со средним уровнем творческого отношения к деятельности (50 %); 3) с высоким уровнем саморегуляции учебной деятельности, с творческим отношением к деятельности (25 %).

В структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности студентов, отнесенных к первой подгруппе (с низким уровнем продуктивности), доминирующую позицию занимают показатели мотивационно-организационного компонента, подчиненную – эмоционально-волевого и интеллектуально-волевого. Заметим, что порог сформированности объективных показателей творческого отношения данных студентов к учебной деятельности на достоверном уровне был ниже, чем у студентов третьей группы.

Опираясь на результаты исследования творческого потенциала, мы сделали вывод о том, что показатели вербальной и невербальной креативности студентов данной подгруппы достаточно выражены. Причем значения вербальной креативности студентов первой подгруппы превосходят значения этого же показателя студентов третьей подгруппы, что свидетельствует о высоком творческом потенциале данных испытуемых. Однако, по материалам экспертного оценивания, для этих студентов характерны низкая продуктивность учебно-профессиональной деятельности и отсутствие творческого отношения к данному виду деятельности. Все эти факты дают основание предполагать, что реализация

творческого потенциала личности студентов данной подгруппы осуществляется за пределами учебно-профессиональной деятельности. Особый интерес, на наш взгляд, представляют данные по показателю разработанности (тест П. Торренса). Для студентов указанной группы характерны более низкие значения проработки выдвигаемых идей по сравнению со студентами третьей группы (с высоким уровнем продуктивности). Можно предположить, что для данных испытуемых первостепенное значение имеют проблемы, не связанные с учебной деятельностью, на решение которых направлены все их потенциальные возможности. Это также подтверждает нашу мысль о том, что творческие способности этих студентов находят выражение за пределами учебно-профессиональной деятельности.

Подводя некоторый итог, можно сказать, что ключевым моментом в проявлении творческого потенциала студента являются не способности человека, а его мотивация и жизненные цели. Заметим, что творческой мотивации как раз и не хватает студентам этой группы.

Результаты исследования указывают на то, что более адаптивными в плане саморегуляции учебной деятельности оказались студенты, отнесенные ко второй подгруппе (со средним уровнем продуктивности учебной деятельности). Экспериментально установлено, что в структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности все объективно-деятельностные показатели обнаруживают между собой довольно-таки высокую корреляционную связь ($p < 0.05$). Доминирующую позицию в структурной организации саморегуляции занимали показатели мотивационно-организационной, интеллектуальной и волевой направленности. Подчиненную позицию – показатели коммуникативной направленности.

В структурной организации механизма саморегуляции учебной деятельности студентов, отнесенных к третьей подгруппе (с высоким уровнем продуктивности учебной деятельности) доминирующую позицию занимают показатели интеллектуально-волевого блока: самостоятельность и инициативность ($p < 0.01$). Подчиненную – показатели мотивационно-организационного, эмоционально-волевого и коммуникативного блоков.

Данные диагностики компонентов креативности (вербальной и невербальной) свидетельствуют о том, что значения по индексу оригинальности и уникальности словесных формулировок студентов этой подгруппы ниже, чем значения этих же индексов у студентов первой

подгруппы. Однако значения показателя разработанности творческого мышления у данных испытуемых превышают значения этого показателя у испытуемых с низкой продуктивностью учебно-профессиональной деятельности и отсутствием творческого отношения к деятельности. Экспериментально установлено, что продуктивность учебно-профессиональной деятельности, раскрытие творческого потенциала студента зависят от сформированности саморегуляционных компонентов личности студента: творческой мотивации (интеллектуально-волевой компонент), нравственной составляющей (мотивационно-организационный компонент), эмоционально-волевой и коммуникативной составляющих саморегуляции, а также от способности студента детально прорабатывать все возможные аспекты решаемых задач.

Полученные результаты приобретают значение при оптимизации учебного процесса студента-третьекурсника и для ориентации педагогической деятельности на реализацию творческого потенциала личности студентов в условиях учебно-профессиональной деятельности.

На последующих курсах обучения снова отмечен рост уровня развития объективно-деятельностных показателей саморегуляции студентами учебной деятельности.

Исследованиями установлено, что доминирующую позицию в системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности на всех этапах обучения в вузе занимали показатели мотивационно-организационного компонента – трудолюбие, дисциплинированность, организованность, ответственность. Как указывалось выше, данный компонент раскрывает сознательность отношения студентов к учебной деятельности. Установлено, что акмеологическим (ведущим) показателем в данном компоненте саморегуляции студентами учебной деятельности на первом курсе является трудолюбие, на втором и третьем курсах – ответственность, на четвертом и пятом курсах обучения – организованность. Отметим, что от курса к курсу обучения студентов в вузе повышался не только уровень развития показателей данного компонента, исключая третий курс, но также увеличивались сила и компактность корреляционных связей между показателями компонента.

В системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности показатели эмоционально-волевого компонента (настойчивость, целеустремленность, уверенность) занимали вторую

структурную позицию. Исключением был третий курс обучения студентов, где показатели этого компонента занимали низшую структурную позицию. Анализ структурных связей показателей и компонентов, участвующих в саморегуляции студентами учебной деятельности, приводит нас к мысли о том, что уровень развития показателей эмоционально-волевого компонента, с одной стороны, зависит от уровня развития показателей мотивационно-организационного компонента, а, с другой – оказывает существенное влияние на уровень развития и проявление в деятельности показателей коммуникативного компонента.

Коммуникативный компонент в системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности занимал на первых трёх курсах вузовского обучения, а также на пятом курсе третью структурную позицию. На четвёртом курсе обучения показатели анализируемого компонента занимали низшую структурную позицию. Данный компонент определяет содержательную активность студентов в процессе обучения (самостоятельность, инициативность, общительность, эмпатия, коммуникативная совместимость). Вероятно, можно говорить о том, что проявление в деятельности показателей содержательно-деятельностного компонента зависит от уровня сформированности и воздействия показателей эмоционально-волевого компонента.

Показатели интеллектуально-волевого (творческого) компонента в структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности в период их обучения на первом, втором и пятом курсах занимали низшую позицию, на третьем курсе – вторую, а на четвёртом курсе – третью. Ведущими показателями данного компонента на первом, третьем и четвёртом курсах обучения была познавательная активность, а на втором и пятом курсах – самостоятельность. Обращает на себя внимание структурная модель саморегуляции студентами-четверокурсниками учебно-профессиональной деятельности (см. рис. 17), представленная последовательно: 1) мотивационно-организационным компонентом, 2) эмоционально-волевым компонентом, 3) интеллектуально-волевым компонентом, 4) коммуникативным компонентом, 5) продуктивностью учебно-профессиональной деятельности. Эта модель, на наш взгляд отражает субъектную позицию студента в учебно-профессиональной деятельности: проявление активности, сознательности, творчества. В данном случае, мы полагаем, что поведение и учебно-

профессиональная деятельность находится под контролем эмоций, воли и интеллекта.

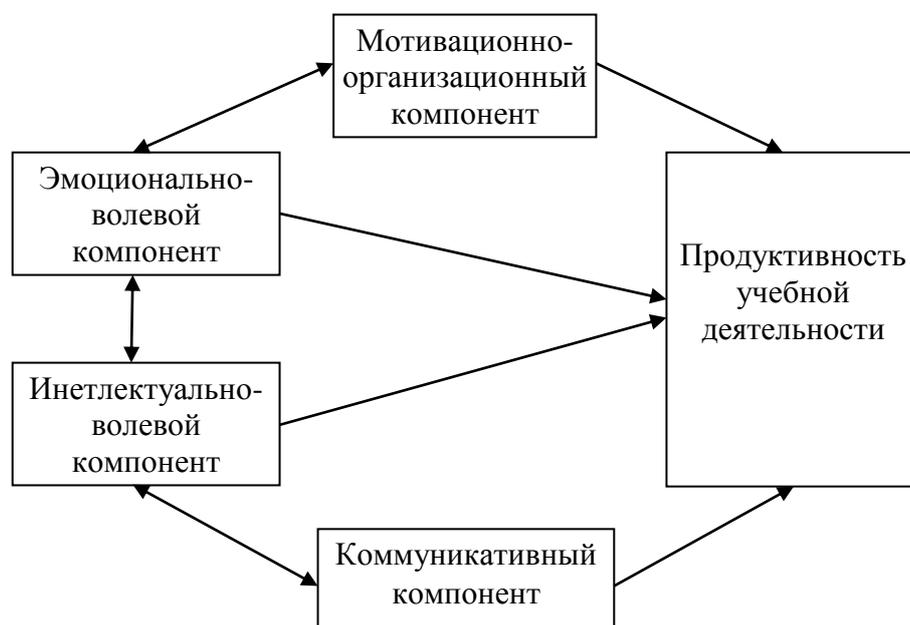


Рис. 17. Структурная схема объективно-психологической саморегуляции студентами четвертого курса учебно-профессиональной деятельности

Полученные результаты указывают на то, что на каждом этапе вузовского обучения имеются проявления специфичности саморегуляции студентами учебной деятельности, анализируемой нами на экстрасубъектном уровне. Снижение уровня развития показателей, участвующих в саморегуляции учебной деятельности, а также деструктуризация компонентов саморегуляции наблюдается в период обучения студентов на третьем курсе. Этот факт, на наш взгляд, должен находиться в поле внимания педагогов, психологов и самих студентов.

На основании результатов проведенного исследования можно говорить о саморегуляции студентами-субъектами учебной деятельности, осуществляемой на объективно-психологическом уровне, как о целостном многокомпонентном динамичном процессе, в котором ведущую роль играют показатели мотивационно-организационного компонента (дисциплинированность, организованность, ответственность, трудолюбие). От уровня развития показателей данного компонента, характеризующего сознательность отношения студентов к учебной деятельности, будет зависеть уровень развития показателей эмоционально-волевого, коммуникативного и интеллектуального компонентов, характеризующих соответственно целенаправленность, активность и творчество студентов в

деятельности, и в целом будут зависеть процесс саморегуляции студентами учебной деятельности, качество усвоения учебного материала и качество обучения.

6.2. Роль мотивации в саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на разных этапах обучения в вузе

В решении задачи, связанной с выявлением мотивационного компонента в психической саморегуляции студенческой молодёжью учебно-профессиональной деятельности на этапах обучения в вузе, приняли участие студенты Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета (n = 1041 чел.).

Необходимость такого изучения связана с требованиями оптимизации учебной деятельности на разных этапах обучения, где учет доминирующего влияния особенностей личности, в частности, мотивационных, самооценочных, системы качеств личности учащихся необходим при решении задач обучения, воспитания и развития, при психической регуляции учебной деятельности, направленной на достижение эффективных и надежных результатов.

Психическая саморегуляция поведения и деятельности студента в процессе обучения в вузе, осуществляемая на собственно-психологическом уровне, представляет собой целостное динамическое образование, проявления которого видоизменяются на каждом этапе вузовского обучения. Динамические образования психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи и их проявления могут быть изучены в процессе наблюдения, в том числе включённого, экспертного оценивания, анализа продуктивности учебно-профессиональной деятельности, а также при применении специально подобранного для этих целей психодиагностического инструментария.

Содержательно-мотивационный компонент саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности изучался также с помощью специально подобранного для этих целей психодиагностического инструментария: самоактуализационного теста в адаптации Ю.Е. Плещиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Заика, М.В. Кроз, мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова, опросника определения творческой активности М.М. Кашапова, О.Н. Ракитской,

опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина, личностного опросника Э. Шострома.

Результаты исследования показали, что содержательно-мотивационный компонент саморегуляции студентами поведения и деятельности качественно и количественно изменяется от первого к пятому курсу обучения. Полученные результаты отражены ниже графически (рис. 18).

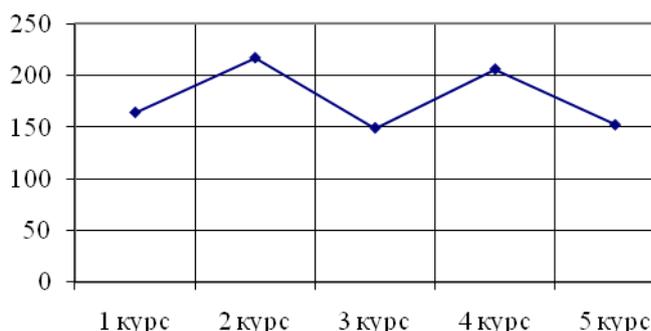


Рис. 18. Динамика корреляционных связей показателей мотивационного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности в зависимости от курса обучения

Исследования, наблюдаются на втором и четвёртом курсах обучения. Количество корреляционных связей показателей мотивационного компонента между собой и с показателями других компонентов саморегуляции, а также сила корреляционных связей указывают на то, что в системно-структурной организации механизма саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на данных этапах обучения доминирует мотивационный компонент. На основании этого можно предположить, что содержательно-мотивационный компонент психической саморегуляции студентами своего поведения и деятельности наиболее ярко формируется и проявляется на втором и четвёртом курсах обучения. Причём второй курс обучения в вузе, можно считать сензитивным периодом развития мотивационного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности ($n = 217$).

Вероятно, на втором курсе обучения в вузе создаётся положительная социальная ситуация для раскрытия студента как самореализующейся личности. Это связано с тем, что пройден трудный первый адаптационный курс обучения, известны требования вуза, преподавателей к студенту, произошло знакомство не только со студентами своей группы, курса, но и

Из данных, приведённых на рис. 18, можно сделать заключение о том, что пики выраженности количества значимых корреляционных связей показателей исследуемого компонента между собой и с другими показателями саморегуляции студентами поведения и деятельности, задействованными в

со студентами других курсов, «ушла» неуверенность, тревожность, свойственная студентам-первокурсникам, пространство и время начинают находиться под контролем студента. Именно с этими проблемами, как правило, сталкиваются студенты-первокурсники, отмечая их в содержании проблем первокурсника.

Студент-второкурсник стремится, как правило, выполнить и перевыполнить все задания преподавателей, раскрыть и реализовать своё творческое «Я», свой творческий потенциал. Этот факт следует учитывать преподавателям при работе с данным контингентом студентов.

Студенты, обучающиеся на 1-м, 3-м и 5-м курсах, требуют, по-видимому, к себе позитивного отношения со стороны преподавателей. На первом курсе обучения проходит адаптация студента к условиям обучения в вузе, на третьем в связи с введением в процесс обучения дисциплин специализации происходит переосмысление выбранного профессионального пути, а на пятом курсе обучения в вузе у студента, как правило, появляется тревожность, связанная с неопределённостью в будущем трудоустройстве, в реализации своего предназначения. Специфические трудности объективно-субъективного порядка на названных этапах обучения, по всей вероятности, приводят к нарушению механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности, к дезорганизации поведения и снижению продуктивности учебно-профессиональной деятельности.

На наш взгляд, результаты, характеризующие динамику развития и формирования содержательно-мотивационного компонента саморегуляции поведения и деятельности, представляют определённую теоретико-практическую значимость, поскольку известно, что чем адекватнее мотивационный компонент личности студента требованиям учебной деятельности, чем более развит мотивационный компонент саморегуляции студента, тем осмысленнее и продуктивнее становятся результаты его учебно-профессиональной деятельности. Можно утверждать, что в данном случае возрастает роль ответственности студента за результаты реализации целей, ценностей и смыслов учебно-профессиональной деятельности.

6.3. Роль самооценочного компонента в саморегуляции студенческой молодёжью учебной деятельности на разных этапах обучения в вузе

Важнейшей составляющей личности является самооценка. С.Л. Рубинштейн, как известно, придавал проблеме самосознания и самооценке исключительно высокую значимость. Самооценка, по мнению С.Л. Рубинштейна, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом. Этот мотив имеет исключительно широкий предметно-нравственный план, выходит за пределы конкретных целей, но реализуется практически в каждом действии человека, результаты которого имеют «общественный эффект». В связи с этим можно говорить о том, что самооценка может выступать в роли нравственного регулятора поведения и деятельности.

Актуальность изучения проблемы самооценки, согласно точке зрения С.Л. Рубинштейна, состоит в том, что, во-первых, этот нравственно-психологический механизм связан с формированием «одного из ценнейших характерологических свойств человека» – ответственного отношения к делу (*Рубинштейн, 2000, с. 628*) и, во-вторых, он является массовым, проявляющим себя у каждого человека в различных сферах его деятельности.

В монографии решается задача, связанная с выявлением участия самооценки в психической саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности.

Содержательно-самооценочный компонент саморегуляции изучался с помощью методики самооценивания развития качеств личности студента, участвующих в саморегуляции деятельности, мотивационно-самооценочного опросника В.А. Зобкова, методики Л.А. Рабинович по выявлению доминирующих эмоций в деятельности, мотивационно-результативной лабораторной методики № 1 (МР-1) О.В. Дашкевича.

Самооценка определялась как внутренний личностный план целостной регуляции действий, интегрирующий в себе особенности целеполагания (исходный уровень притязаний, взаимосвязь и расхождение («мостик») между реальной (удовлетворяющей) и идеальной целями действия, динамика уровня притязаний в ситуациях «успеха» и «неудачи»), оценку вероятности достижения цели (степень уверенности в

ситуациях целеполагания, определяемую по 100-процентной самооценочной шкале, а в лабораторных условиях также по количеству попыток в ситуации «неуспех» и по времени простой двигательной реакции на стимул в ситуации «неуспех»), оценку достигнутого результата. Таким образом, самооценка рассматривается нами как системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших личностных характеристик регуляции как действия, так и деятельности.

Ниже будут представлены результаты исследования содержательно-самооценочного компонента психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи на разных этапах ее обучения.

Результаты исследования показали, что содержательно-самооценочный компонент саморегуляции студентами поведения и деятельности качественно и количественно изменяется от первого к пятому курсу обучения. Полученные результаты отражены ниже графически (рис. 19).

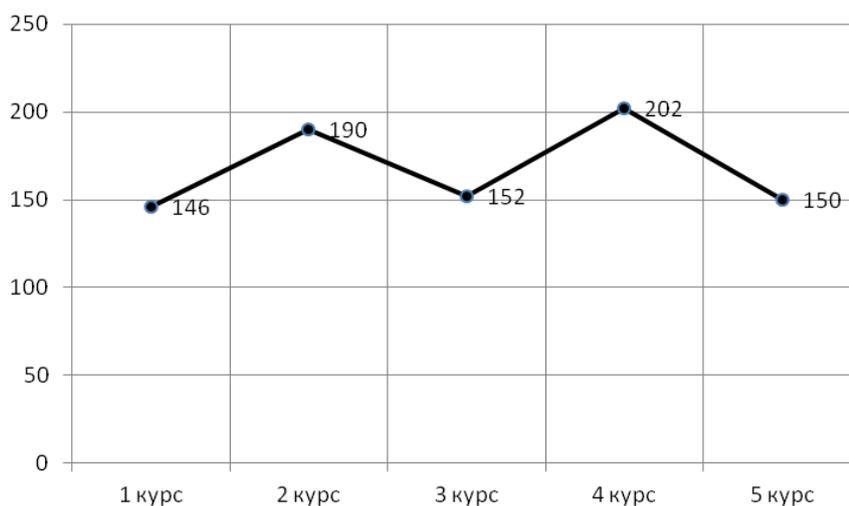


Рис. 19. Количественная представленность корреляционных связей показателей содержательно-самооценочного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности в зависимости от курса обучения.

Из данных, приведённых на рис. 18, можно сделать заключение о том, что пики выраженности количества значимых корреляционных связей показателей исследуемого компонента между собой и с другими показателями саморегуляции студентами поведения и деятельности, задействованными в исследовании, наблюдаются на втором и четвёртом курсах обучения. Такая же тенденция была выявлена и при анализе содержательно-мотивационного компонента саморегуляции. На основании этих данных можно предположить, что содержательно-самооценочный и содержательно-мотивационный компоненты саморегуляции студентами

своего поведения и деятельности наиболее активно формируются и проявляются на втором и четвёртом курсах обучения.

Вероятно, на этих курсах обучения в вузе создаются наиболее положительные социальные условия для раскрытия студента как самореализующейся личности.

Опираясь на результаты исследований, мы делаем предположение о том, что обучение студентов на четвёртом курсе вуза является сензитивным периодом по становлению субъектной (интегративной) саморегуляции учебной деятельности (наивысший уровень развития эмоционально-волевых показателей, наибольшее количество корреляционных взаимосвязей, ведущая роль в структурной организации саморегуляции учебной деятельности, тесное корреляционное взаимодействие с интеллектуально-волевым и мотивационно-организационными компонентами, высокая значимость мотивационного компонента саморегуляции).

Повторим ещё раз, что студенты, обучающиеся на 1-м, 3-м и 5-м курсах, испытывают определённые субъективно-объективные трудности, связанные с процессом саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, что обуславливает позитивное отношение к ним со стороны преподавателей. Субъективно-объективные трудности на обозначенных курсах обучения связаны, как отмечалось выше, с адаптацией студента к условиям обучения в вузе (1-й курс), с введением в процесс обучения дисциплин специализации происходит переосмысление выбранного профессионального пути (3-й курс), с неопределённостью в будущем трудоустройстве, в реализации своего предназначения (5-й курс). Названные трудности объективно-субъективного порядка на этапах обучения в вузе не способствуют профессионально-личностному росту студента, приводят к нарушению механизма психической саморегуляции студентами поведения и деятельности, к дезорганизации поведения и снижению продуктивности учебно-профессиональной деятельности.

От адекватности развития содержательно-мотивационного и содержательно-самооценочного компонентов психической саморегуляции студентами поведения и деятельности требованиям учебно-профессиональной деятельности существенно зависят развитие и функционирование качеств личности, обеспечивающих проявления поведения и деятельности ($p < 0.01$).

6.4. Динамика качеств личности студента, участвующих в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности

Динамика качеств личности студента, участвующих в психической саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности, изучалась с применением личностного стандартизированного опросника Р. Кеттелла.

Исследованиями установлено, что у студентов-первокурсников ($n = 211$ чел.) в структуре качеств личности, участвующих в саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности и влияющих на успешность последней, доминирующую позицию занимал фактор « Q_2 » (4.3 ± 0.5), характеризующий низкую степень самоудовлетворённости своими достижениями. Сниженная степень самоудовлетворённости своими достижениями не способствует развитию и проявлению студентами в деятельности самостоятельности и инициативности. Самостоятельность и инициативность, как черты личности, проявляемые на объективно-психологическом уровне, принимают активное участие в саморегуляции деятельности

Приведённый выше факт был отмечен в процессе наблюдения за поведением и деятельностью студентов, а также экспертами, что указывает на желательную эмоциональную поддержку студентов-первокурсников со стороны преподавателей как социально значимых для них людей. Следует отметить то, что первокурсники, как правило, – это дисциплинированные и достаточно ответственные студенты.

В личностном профиле студентов-второкурсников ($n = 217$ чел.) доминирующую позицию занимают факторы « Q_1 » (6.9 ± 0.2) – радикализм и «Н» (7.0 ± 0.2) – социальная смелость, что указывает на развитие и проявление в учебно-профессиональной деятельности качеств личности, характеризующих интеллектуальную и коммуникативные сферы их личности. Наблюдение за поведением и деятельностью студентов-второкурсников указывает на то, что в их интеллектуальной сфере доминируют элементы творческого теоретического мышления: анализ, обобщение, рефлексия, планирование (В.В. Давыдов). В сфере коммуникации они, как правило, стремятся продемонстрировать полученные знания, поделиться с сокурсниками найденным по сети «Интернет», проявляют социальную активность. Позитивные изменения в интеллектуальной и коммуникативной сферах личности студентов-

второкурсников приводят к повышению степени их самоудовлетворённости («Q₂») в деятельности в сравнении с показателями студентов-первокурсников ($p < 0.01$), а также к повышению проявлений самостоятельности и инициативности в процессуальных аспектах учебной деятельности ($p < 0.01$).

В личностном профиле студентов-третьекурсников ($n = 214$ чел.) ведущие позиции занимают фактор «E» (6.5 ± 0.4) – доминантность и фактор «G» (4.4 ± 0.4) – групповая конформность. Наблюдение за поведением и деятельностью испытуемых, а также данные экспертов подтверждают результаты исследования, полученные по личностному опроснику Р. Кеттелла: студенты-третьекурсники проявляют независимость в своих поступках и суждениях, склонны нарушать дисциплину, правила и нормы поведения, принятые в вузе, на факультете, на курсе, в группе. Проучившись на втором курсе в вузе на интеллектуально-творческом подъёме, студенты-третьекурсники переживают определённый спад в эмоционально-волевом развитии, активно используя интеллектуальный запас, накопленный ранее.

У студентов четвёртого курса ($n = 211$ чел.) доминирующие позиции в структуре личностного профиля занимают факторы «C» (7.7 ± 0.2) – эмоциональная устойчивость и «F» (7.5 ± 0.2) – импульсивность. Доминирование данных факторов в структуре личности студентов, а также высокая степень их выраженности указывают на то, что студентам четвёртого курса свойственна уверенность в себе, эмоциональная устойчивость в сложных условиях учебной деятельности (к которым следует отнести прохождение производственных практик, отчеты по прохождению практики, выпускные экзамены по направлению «Бакалавриат», защита бакалаврской выпускной квалификационной работы), энергичность, социальная активность, коммуникативность. В деятельности и поведении данных студентов по результатам наблюдения и экспертных оценок проявляется ответственность, организованность, коммуникативная совместимость, проявляющаяся в способности эффективно работать в группе, понимать и принимать цели и требования группы и их реализовывать. Названные факты указывают на определённое развитие механизма психической саморегуляции поведения и деятельности студентами четвёртого курса обучения, осуществляемого на уровне проявлений качеств личности.

У студентов-выпускников ($n = 188$ чел.) в личностном профиле доминирует фактор «В» (7.7 ± 0.3) – интеллект, что указывает на достаточно высокий уровень развития общих мыслительных способностей студентов пятого курса. Следует отметить тот факт, что у студентов-выпускников снижается по сравнению с результатами студентов, обучающихся на четвёртом курсе, степень выраженности эмоциональной устойчивости ($p < 0.05$).

Результаты исследований, связанные с изучением качеств личности, участвующих в психической саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжи, приводят нас к выводу о том, что для каждого периода вузовского обучения свойственна своя специфическая структура (профиль) качеств личности, участвующих в психической саморегуляции поведения и деятельности. Степень выраженности доминирующих показателей можно считать оптимальной, так как эти данные получены на значительной выборке испытуемых. При доминировании в профиле личности студента, обучающегося на том или ином курсе, других факторов, нарушается механизм психической саморегуляции поведения и деятельности студента. Учитывая, что проявления качеств личности непосредственно связаны и взаимозависимы от основных компонентов психической саморегуляции поведения и деятельности – мотивации и самооценки, следует предположить, что и в названных компонентах саморегуляции будут наблюдаться определённые дисгармонии, приводящие к снижению продуктивности учебно-профессиональной деятельности.

6.5. Саморегуляция субъектами образования учебно-профессиональной деятельности с учётом индивидуально-типологических свойств личности студента

Цель исследования – выявить участие индивидуально-типологических свойств студенческой молодёжи в процессах психической саморегуляции студентами поведения и учебно-профессиональной деятельности на этапах обучения в вузе, для чего применялась методика по выявлению формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова, направленная на изучение особенностей темперамента испытуемого. Исследуемыми проявлениями индивидуально-типологических свойств личности выступали «эргичность»,

«пластичность», «скорость», «эмоциональность». Эти свойства – результат обобщения врожденных биологических программ, которые, включаясь в самые разнообразные виды деятельности общения, постепенно начинают трансформироваться, перестраиваться, реорганизовываться, образуя независимо от содержания самой деятельности обобщенную, качественно новую, индивидуально-устойчивую систему инвариантных свойств, но уже не биологических, а полисистемных, психобиологических или формальных (несодержательных) свойств индивидуального поведения. Анализируемые свойства темперамента проявляются в моторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах деятельности.

В решении задачи, связанной с выявлением участия индивидуально-типологических особенностей в саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности, приняли участие студенты Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета (n = 1041 чел.)

Индивидуально-типологический компонент (ИТК) по своему содержанию не входит в структуру механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности. Отметим, что этот компонент является структурным образованием интегральной индивидуальности (по В.С. Мерлину). Однако можно не только предполагать, но с определённой долей уверенности говорить о том, что саморегуляционный компонент человека формируется с опорой на ИТК и, вероятно, на его основе и ИТК оказывает определённое влияние на процесс саморегуляции, особенно в ситуациях, характеризующихся стрессогенностью, экстремальностью.

Ниже рассмотрим результаты исследования, связанные с изучением показателей компонента индивидуально-типологических свойств студентов и их взаимосвязи с показателями и компонентами механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности.

Свойства индивидуально-типологического компонента, как указывалось выше, изучались с помощью методики В.М. Русалова, направленной на выявление продолжительности, интенсивности, темпа и ритма психических процессов, степени выраженности и устойчивости эмоций и чувств, степени волевого усилия.

Мы предположили, что по количеству и силе корреляционных связей показателей ИТК как между собой, так и с показателями других компонентов механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности в процессе обучения в вузе можно будет судить о включении

свойств ИТК в процесс саморегуляции студентами поведения и деятельности, о взаимосвязи ИТК с другими компонентами механизма саморегуляции, о сформированности индивидуального стиля деятельности (ИСД), в котором в целостном виде представлен механизм саморегуляции поведения и деятельности.

Исследование показало, что пики количества и силы взаимосвязей показателей диагностируемых свойств темперамента приходятся на второй и четвертый курсы обучения (рис. 20), причем на 4-м курсе обучения количество корреляционных связей возрастает до его максимума ($n = 113$).

На основании этих данных, вероятно, следует говорить о том, что четвертый курс обучения в вузе является сензитивным периодом по формированию индивидуального стиля деятельности студентов, в котором базовые позиции занимают прижизненно сформированные показатели и компоненты эффективной саморегуляции студентами поведения и деятельности.

Наличие взаимосвязей показателей ИТК с показателями компонентов механизма саморегуляции

студентами поведения и деятельности, выявленные на других курсах обучения студентов, указывает на то, что ИСД в процессе обучения студентов в вузе видоизменяется. Можно предположить, что на видоизменение ИСД существенное влияние оказывают показатели и компоненты механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности. В данном случае ИСД представляет собой устойчивую систему на определённый промежуток времени (один год обучения в вузе) и зависит от формирующихся и изменяющихся в процессе обучения в вузе качеств и особенностей личности, а также от свойств темперамента, определяющих во многом приёмы, способы, наиболее типичные для конкретного человека в эмоциональной, волевой, интеллектуальной и коммуникативной сферах личности и деятельности.

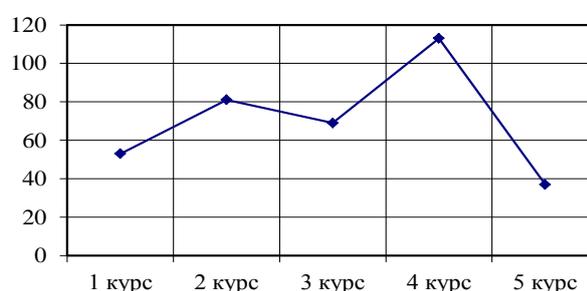


Рис. 20. Динамика распределения корреляционных связей показателей компонента «индивидуально-типологические свойства» саморегуляции студентами поведения и деятельности в зависимости от курса обучения

По результатам данного исследования вызывают тревогу те данные, которые указывают на понижение уровня сформированности ИСД у студентов-выпускников. Возникает вопрос: в чем причина? Вроде бы успешно закончен четвертый курс, сформирован эффективный ИСД и вдруг на пятом курсе обучения наблюдается существенное снижение эффективности ИСД. Отсюда вытекает заключение, что, видимо, рано говорить о сформированности эффективного ИСД, так как последний на пятом курсе обучения в вузе подвержен разрушению под влиянием неопределенности будущего трудоустройства, внешних социальных условий. В связи с этим ещё раз повторим, что компоненты механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности в процессе обучения в вузе не достаточно устойчивы, динамичны и могут быстро перестраиваться, нарушая или формируя ту форму ИСД, которая в данных условиях учебно-профессиональной деятельности наиболее адекватна.

Стиль деятельности обусловлен как разноуровневыми индивидуальными особенностями личности, так и внешними условиями и требованиями деятельности. На основании приведённых результатов исследования можно предположить, что внешние условия и требования учебно-профессиональной деятельности на выпускном курсе обучения для значительной части учащейся молодёжи чрезмерны, что приводит к существенной перестройке структуры механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности. Довольно-таки часто, как показывает наблюдение, это приводит к нарушениям деятельности психосоматики, к заболеваниям.

Подводя итоги, можно говорить о том, что механизм саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности является личностным образованием, оказывающим существенное влияние на проявление индивидуально-типологических и темпераментальных свойств личности студента и в целом на ИСД, динамично изменяющимся на каждом этапе вузовского обучения. Процесс профессионального становления будущего специалиста будет эффективным, если обучение студента в вузе строится с учётом ведущих компонентов саморегуляции, обеспечивающих им эффективность деятельности, а также с учётом темпераментальных свойств личности каждого конкретного студента.

Далее рассмотрены результаты исследований, связанные с изучением влияния формально-динамических свойств индивидуальности, участвующих в процессах саморегуляции учащейся молодёжью поведения

и учебной деятельности. Для реализации этой цели исследования мы обратимся к анализу средних арифметических значений изучаемых свойств темперамента по В.М. Русалову. На основании полученных данных в соответствии с конструктом методики были вычислены индексы формально-динамических свойств темперамента (ИПА, ИИА, ИКА, ИОА, ИОЭ, ИОАД). Полученные результаты позволили судить о степени интеграции формально-динамических свойств индивидуальности студентов первых–пятых курсов. Динамика данных показателей представлена в табл. 14.

Таблица 14

Динамика уровня развития формально-динамических свойств темперамента студентов гуманитарной направленности

Индекс темперамента	Курс обучения				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Индекс психомоторной активности (ИПА)	82.1	100.2	94.7	98.3	91.0
Индекс интеллектуальной активности (ИИА)	88.1	93.8	90.0	91.5	89.7
Индекс коммуникативной активности (ИКА)	91.1	98.6	97.5	100.6	91.5
Индекс общей активности (ИОА)	260.3	290.6	282.1	290.4	270.2
Индекс общей эмоциональности (ИОЭ)	81.7	90.2	88.2	84.4	86.2
Индекс общей адаптивности (ИОАД)	177.5	199.4	190.9	205.1	185.0

Изучение особенностей индивидуально-типологических свойств студентов гуманитарной направленности показало, что наибольшая степень психомоторной (двигательной) активности учащихся приходится на второй курс обучения в высшей школе (ИПА = 100.2). Это свидетельствует о том, что в саморегуляции жизнедеятельности студентов-второкурсников, по всей вероятности, доминирует потребность в двигательной активности, стремление к разнообразным способам физической деятельности. Это в полной мере отражается на проявлениях в психомоторной сфере студентов – быстроте, силе, интенсивности внешней подвижности, мышечных движениях и речи, окрашивающих их жизнедеятельность специфическими индивидуально-типологическими проявлениями. Вероятнее всего, именно в этот период студенческой жизни эффективность учебно-профессиональной деятельности оценивается учащимися по степени соответствия затраченных ими энергетических сил и объективно полученному результату деятельности.

Интеллектуальная активность студенческой молодёжи на учебных занятиях является важным показателем их включенности в учебный процесс, показателем, участвующим в саморегуляции учебной деятельности. Пик интеллектуальной активности приходится также на второй курс обучения студентов в вузе (ИИА = 93.8) (см. табл. 14), о чём свидетельствуют высокие показатели эргичности (постоянное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением, легкость умственного возбуждения), пластичности (гибкость мышления, легкость перехода с одних форм мышления на другие, постоянное стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности) и скорости умственных процессов при выполнении интеллектуально-творческих заданий.

Изменения показателя общей активности в жизни студенческой молодёжи достигают своего максимума на втором году обучения в вузе (ИОА = 290.6) (см. табл. 14). В саморегуляции поведения и деятельности учащихся отмечается стремление к инициативности и самостоятельности, проявлению себя в различных видах учебно-профессиональной деятельности. Они являются активными участниками семинарских и практических занятий, при подготовке к которым стараются выйти за границы заданного преподавателем материала. В итоге значительно изменяется содержание их обучения, преобразуемое студентами в пространство личностно-профессиональной самоактуализации.

Динамические показатели «общая эмоциональность», проявляемые в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах, указывают на приоритет второго курса в развитии данного параметра (ИОЭ = 90.2). Это характеризует студента-второкурсника как высокочувствительного субъекта к ситуации рассогласования между ожидаемым и итоговым результатом выполняемой учебно-профессиональной деятельности, что служит важным показателем саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студента.

В целом индекс общей адаптивности, являющейся интегративным показателем методики В.М. Русалова, в максимальной степени выражен в группе студентов-четверокурсников (ИОАД = 205.1). Это свидетельствует о том, что формально-динамические особенности учащихся к этому периоду составляют основу в структурной организации личности учащихся, над которой в соответствии со специфическими особенностями студентов различных курсов надстраиваются такие составляющие, как

личностные качества, особенности мотивации и самооценки, ценностные ориентации, принимающие активное участие в саморегуляции поведения и деятельности учащейся молодёжи. Эти данные ещё раз подтверждают тот факт, что в период обучения студентов на четвёртом курсе у них складывается индивидуальный стиль саморегуляции поведения и деятельности, основные особенности которого следовало бы сохранить на последующих этапах их жизнедеятельности.

Достоверности различий среди показателей, полученных с помощью опросника формально-динамических свойств личности на выборке студенческой молодёжи первых – пятых курсов, была оценена с помощью t-критерия Стьюдента.

По результатам проведённого исследования можно говорить о том, что на значимом уровне выявлены различия в динамике развития основных сфер личности учащихся первого и второго курсов, а именно, интеллектуальной («скорость интеллектуальная» ($t = 2.3$; $p < 0.05$), коммуникативной («эргичность коммуникативная» ($t = 2.5$, $p < 0.05$), «скорость коммуникативная» ($t = 3.0$; $p < 0.01$), психомоторной («эргичность моторная» ($t = 2.5$; $p < 0.05$), «пластичность психомоторная» ($t = 5.4$; $p < 0.01$), «скорость психомоторная» ($t = 5.9$; $p < 0,01$) и эмоциональной («эмоциональность интеллектуальная» ($t = 4.1$; $p < 0.01$) в сторону увеличения средних значений по каждому из перечисленных параметров. Вероятно, это связано с тем, что хорошо отработанные в период школьного обучения стратегии поведения и деятельности, используемые в учебно-профессиональной деятельности студентами-первокурсниками, явно не соответствуют тем требованиям, которые предъявляются к выполнению учебных задач в вузе. Как следствие возникает необходимость перестройки базовых личностных характеристик, определяющих наиболее адекватные поставленным условиям способы реализации действий. Необходимо отметить, что описанные выше закономерности согласуются с проведенными ранее исследованиями по изучению профессионального становления студентов, свидетельствующие о смене к периоду второго курса школьной идентичности на учебно-академическую.

С учетом результатов применения t-критерия Стьюдента можно говорить о том, что на третьем курсе у студентов снижаются значения по показателю «эргичность интеллектуальная» (2-й курс ЭИ = 32.8; 3-й курс ЭИ = 29.1; $t = 3.0$; $p < 0.01$). Этот факт указывает, по-видимому, на полную

адаптацию студентов-третьекурсников к учебному процессу в вузе, что приводит к снижению их вовлеченности в учебно-познавательный процесс, к снижению умственного напряжения, сужению круга интеллектуальных интересов, познавательных потребностей. В тот же момент это, вероятно, свидетельствует о деформации механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, указывает на некоторый кризис в самодвижении, в саморазвитии личности, на кризисный период обучения.

У студентов-четверокурсников, по сравнению с учащимися третьего курса, превалируют показатели по параметрам коммуникативной сферы («эргичность коммуникативная» ($t = 2.4$; $p < 0.05$), «эмоциональность коммуникативная» ($t = 2.1$; $p < 0.05$), что отражает значимость формирования и развития на этом этапе профессионализации коммуникативных умений и навыков, составляющих основу профессионально важных качеств студентов гуманитарно-педагогического профиля.

Анализируя результаты сравнения средних значений по t-критерию Стьюдента студентов четвертого и пятого курсов, можно отметить, с одной стороны, снижение показателей по параметрам «эргичность коммуникативная» (4-й курс ЭК = 37.8; 5-й курс ЭК = 31.3; $t = 5.2$, $p < 0.01$) и «скорость психомоторная» (4-й курс СМ = 33.6; 5-й курс СМ = 29.1; $t = 3.8$, $p < 0.01$), а, с другой стороны, рост средних значений по параметру «эмоциональность психомоторная» (4-й курс ЭМ = 25.5; 5-й курс ЭМ = 28.3; $t = 2.9$, $p < 0.01$). Эти данные свидетельствуют, вероятно, о следующих тенденциях в развитии личности студентов. Снижаются коммуникативные потребности обучаемых, что наблюдается в демонстрируемой ими стратегии ухода от участия в различного рода учебных и общественных мероприятиях курса, факультета и вуза в целом. Отмечается двигательная пассивность, сопровождающаяся инертностью двигательных операций при выполнении реализуемой деятельности. В результате увеличивается степень эмоционального напряжения по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом учебно-профессиональной деятельности, возникает ощущение неполноценности продуктов учебной работы. Данные факты также свидетельствуют о деформационных процессах в механизме саморегуляции студентами-пятикурсниками учебно-профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что использование полученных данных в организации обучения студенческой молодёжи позволит оптимизировать учебно-воспитательный процесс с точки зрения учета формально-динамических особенностей личности обучаемых, принимающих участие в саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов и определяющих поведенческие особенности и уровень достижений студентов в учебно-профессиональной деятельности.

6.6. Психологическая модель саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности

В монографии решается задача, связанная с выявлением участия мотивации, самооценки, личностных качеств, индивидуально-типологических особенностей в психической саморегуляции учащейся молодёжью учебно-профессиональной деятельности.

Механизм психической саморегуляции можно раскрыть при помощи корреляционного и факторного анализа, которые позволяют наглядно проследить и выявить ведущие и дополнительные компоненты механизма психической регуляции учебной деятельности. Такая методика анализа результатов широко применяется в психологических исследованиях. Анализ корреляционных результатов по методу максимального корреляционного пути (МКП) Л.К. Выханду позволяет реализовать в исследовании системный принцип.

Системный принцип как методологический подход к анализу психических явлений дает возможность рассматривать психические явления как систему, не сводимую к сумме своих компонентов, но обладающую структурой, а свойства её компонентов определяются их местом в этой структуре (Ломов, 1984).

В исследовании приняли участие студенты Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета ($n = 1041$ чел.).

Отметим, что сбор исследовательских материалов осуществлялся на каждом курсе обучения два раза: сентябрь – октябрь и март – апрель. Описанная выше закономерность механизма саморегуляции поведения и деятельности проявлялась как в начале учебного года, так и при его завершении. Однако, как показал анализ корреляционных связей, количество корреляций в начале учебного года было несколько меньше, но

сила связей между исследуемыми показателями была значительно выше, превышающая, как правило, уровень $p < 0.01$.

На основании теоретического анализа литературы по саморегуляции деятельности, саморегуляции поведения и деятельности студента, а также эмпирических исследований, связанных с изучением саморегуляционных характеристик студентов на объективно-психологическом уровне анализа, была составлена модель психической саморегуляции поведения и деятельности студента, осуществляемая на субъективно-психологическом уровне, включающая нижеследующие структурные компоненты, изучение которых надлежало осуществить:

- 1) содержательно-мотивационный компонент (мотивационные проявления, параметры самоактуализации личности, ценностные ориентации, творческая активность);
- 2) содержательно-самооценочный компонент (особенности самооценки, рефлексивность);
- 3) компонент качеств личности, характеризующий её с интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сторон;
- 4) индивидуально-типологический компонент (эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность).

Общая структура механизма психической саморегуляции студентами поведения и деятельности представлена следующим образом (рис. 21):

- 1) содержательно-мотивационный компонент (СМК);
- 2) компонент личностных качеств (КЛК),
- 3) содержательно-самооценочный компонент (ССК),
- 4) индивидуально-типологический компонент (ИТК).

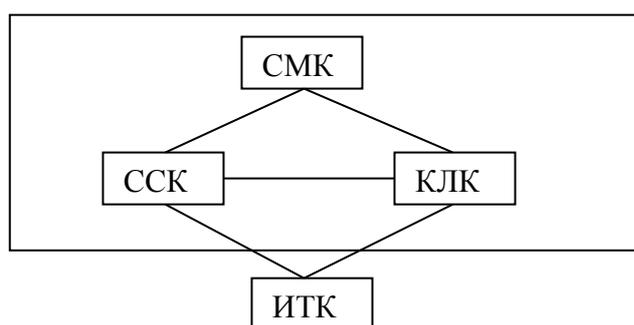


Рис. 21. Психологическая модель саморегуляции студентами поведения и деятельности

Индивидуально-типологический компонент по своему содержанию не входит в структуру механизма психической саморегуляции студентами поведения и деятельности. Отметим, что этот компонент является

структурным образованием интегральной индивидуальности (по В.С. Мерлину). Однако можно не только предполагать, но с определённой долей уверенности говорить о том, что саморегуляционный компонент человека формируется с опорой на ИТК и, вероятно, на его основе и ИТК оказывает определённое влияние на процесс психической саморегуляции, особенно в ситуациях, характеризующихся стрессогенностью, экстремальностью.

Мы предположили, что проявления содержательно-мотивационного компонента механизма саморегуляции поведения и деятельности студентов будут занимать доминирующую позицию и будут наиболее актуализированы на первом, втором и четвертом курсах обучения в вузе. Высказывая такое предположение, мы опирались на работы, проведенные нами ранее (Зобков А., 2009 – 2012), а также на работы Ю.П. Поваренкова и др., в которых указывается на более ответственную и сознательную активность учащихся на первом, втором и четвертом курсах обучения в вузе и её снижения на третьем и пятом курсах.

Вышесказанное предположение было подтверждено экспериментальными результатами (наблюдение, в том числе включённое, экспертное оценивание, анализ продуктивности деятельности, тестирование), а также результатами математико-статистической обработки показателей саморегуляции.

Установлено, что структурную модель саморегуляции поведения и деятельности студентов, обучающихся на втором и четвёртом курсах, составляют показатели компонентов СМК, ССК, КЛК, ИТК. На основании этих данных можно предположить, что у студентов на втором и четвертом курсах обучения в вузе формируются такие «внутренние условия», которые позволяют им наиболее успешно осуществлять саморегуляцию своего поведения и деятельности. Подчеркнём, что структурная модель саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодёжью имеет целостный системно-структурный вид только начиная со второго года обучения студентов в вузе.

Несколько иная, чем вышеприведённая структура механизма саморегуляции студентами поведения и деятельности, представлена на первом, третьем и пятом курсах. Тут, у студентов, обучающихся на первом курсе, в механизме саморегуляции доминирует ССК и далее представлены СМК, КЛК и ИТК, структурная модель саморегуляции не имеет целостности; у студентов третьего курса – СМК, КЛК, ИТК и ССК; у

студентов пятого курса механизм саморегуляции представлен СМК, КЛК, ССК и ИТК. Следует отметить, что если структурная модель психической саморегуляции студентами 3-го и 5-го курсов имеет целостный системно-структурный вид, то количество и сила корреляционных связей показателей, участвующих в саморегуляции поведения и деятельности данной учащейся молодёжи, значительно меньше чем на втором и четвёртом курсах обучения. Это указывает на сложность, а может быть, на кризисность обучения студентов на этих курсах.

Психическая саморегуляция человека неотделима от его поведения, в котором раскрываются его «внутренние условия», представленные СМК, ССК, КЛК и ИТК. От содержательных характеристик механизма психической саморегуляции студентами поведения и учебной деятельности зависит эффективность и надёжность последней, а также характер установления жизненно необходимых связей человека с конкретным социальным окружением в процессах жизнедеятельности, с конкретной социальной группой, в которую он включен в процессе деятельности, с обществом, с самим собой.

Психологический механизм саморегуляции поведения и деятельности складывается в процессе жизнедеятельности, обучения и воспитания. Воспитание и обучение учащегося должно быть направлено, в первую очередь, на становление «внутренних условий» (СМК, ССК, КЛК, ИТК), которые выполняют роль саморегуляции поведения и деятельности. Можно говорить о том, что первопричина саморегуляции – это процесс воспитания и обучения, а в последующем процесс самовоспитания и самообразования.

От качественно сложившихся внутренних условий будет специфично отражаться в сознании человека объективная действительность, будут специфично работать мыслительные действия – анализ, планирование, рефлексия, абстракция, обобщение (по В.В. Давыдову), участвующие в коррекции и направлении внутренней и внешней активности человека, обуславливающей специфичность форм поведения. В процессах взаимодействия человека с объективной действительностью раскрывается не только сущность единства поведения и саморегуляции, но и сущность отношения человека к деятельности, в целом, к жизнедеятельности. Отношение человека к деятельности – это и есть совокупность внутренних условий, которые обуславливают его (человека) отношение к предметам, явлениям действительности и в данном случае об отношении следует

говорить как об Я-отношении (внутренние условия личности) к отношению (Зобков В., 2011).

Ниже приведём психологическую модель саморегуляции студента, обучающегося на выпускном курсе Владимирского государственного университета и Владимирского государственного гуманитарного университета (n = 188 чел.). Применялись методы естественного и лабораторного эксперимента.

Исследования показали, что содержательно-структурный «механизм» саморегуляции (модель саморегуляции) студентов-пятикурсников, обучающихся на «хорошо» и «отлично», включает в себя:

- 1) самодиагностику достигнутого развития качеств личности;
- 2) деловую коллективистскую мотивацию, адекватную самооценку;
- 3) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей (обнаружена тесная положительная корреляционная связь между мотивационно-организационными показателями и показателями интеллектуально-волевой сферы личности учащихся, $p < 0.01$);

- 4) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальную оценку временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);

- 5) постоянную рефлекссию своего поведения в общении и деятельности, а также самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекцию и определение границ на будущее развитие.

У студентов-выпускников в компоненте качеств личности 16-PF Р. Кеттелла) доминирующую позицию занимал фактор «В» (7.7 ± 0.3) – интеллект, что указывает на достаточно высокий уровень развития общих мыслительных способностей студентов пятого курса. Следует отметить тот факт, что у студентов-выпускников снижается по сравнению с результатами студентов, обучающихся на четвёртом курсе, степень выраженности эмоциональной устойчивости ($p < 0.05$).

6.7. Функционально-динамическая психологическая модель саморегуляции учащейся молодёжью учебной деятельности

Проблема, связанная с раскрытием закономерностей саморегуляции человеком своей активности, занимает одно из центральных мест в общем контексте изучения сознания и личности человека.

Психологическая модель саморегуляции учебной деятельности учащихся позволяет направлять усилия родителей, воспитателей, учителей, педагогов на формирование ведущих (акмеологических) компонентов саморегуляции, обеспечивающих учащимся возможность добиваться в деятельности оптимально высоких результатов.

Основным звеном, определяющим особенности саморегуляции деятельности, по мнению О.А. Конопкина (*Конопкин, 1980*), является субъективно принятая цель. Конечно, с результатами, полученными О.А. Конопкиным, а в дальнейшем В.И. Моросановой, А.К. Осницким и др., трудно не согласиться. Все названные звенья саморегуляции деятельности затрагивают личностный уровень регуляции деятельности. Однако истоки саморегуляции закладываются на основе индивидуально-типологических свойств человека через посредство формирующихся в процессе жизни совокупности индивидуально-поведенческих черт личности, характеризующих собой индивидуальный уровень саморегуляции деятельности, внешних социально-психологических условий, что в последующем выступает основой образования доминирующей мотивации и самооценки. В свою очередь, сформированные мотивация и самооценка как личностные образования саморегуляции в последующем будут определять развитие и функционирование совокупности качеств личности (личностный уровень саморегуляции). На индивидуально-поведенческом уровне функционирования человека ведущую регулируемую роль играет эмоциональный компонент саморегуляции, эмоциональный интеллект, на личностном уровне – волевой контроль, самооценка, на субъектном (интегративном) уровне – интеллектуальный контроль, самооценка, рефлексия.

Ведущим звеном саморегуляции деятельности является самооценка субъекта учебной деятельности, которая непосредственно и тесно связана с мотивацией. На такую связь указывал и С.Л. Рубинштейн. Самооценка, по мнению С.Л. Рубинштейна, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом (*Рубинштейн, 2000*).

Мотивация и самооценка, а также совокупность качеств личности, раскрывающая смысловые образования личности, создают тот вектор саморегуляции, который существенно проявляется на этапе целеосуществления, имеющем объективно-деятельностное содержание, и в других звеньях саморегуляции, влияя в итоге на результат деятельности, выступающий интегративным объективно-деятельностным показателем саморегуляции деятельности.

Основываясь на представлении о жизнедеятельности человека как открытой сложноорганизуемой системе, саморегуляцию субъектом учебной деятельности на интегративном уровне можно представить в виде модели функционирования целостного регуляторного кольца (рис. 22).



Рис. 22. Акмеологическое кольцо-модель функционирования саморегуляции учебной деятельности

По мнению Н.В. Кузьминой, подобные модели соответствуют логике методологических принципов системности и комплексности, выделения и описания общего, особенного и единичного, субъективного и объективного (Кузьмина, 2001).

Система саморегуляции включает в себя следующие психологические звенья: внутренний произвольный процесс самодиагностики сформированности черт личности; мотивацию, самооценку (целеполагание и оценку вероятности достижения цели) и систему качеств личности; самостоятельность и инициативность в планирующей фазе деятельности; целеосуществление, затрагивающее объективно-психологический уровень саморегуляции, в котором имеют место проявления интеллектуально-волевой активности, мотивационно-организационной (морально-нравственной) активности, эмоционально-волевой и коммуникативной активности; самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности; результат деятельности; самооценку достигнутого результата, рефлекссию; целеутверждение и в случае обнаружения отклонения от запланированного – самокоррекцию.

Представляется, что кроме приведённых звеньев саморегуляции деятельности, регуляторное кольцо содержит и дополнительные звенья, что связано со спецификой его структурных составляющих и с закономерностью функционирования в целом. Так, интеллектуально-волевая активность в звене «целеосуществление» проявляется через познавательную активность, самостоятельность и инициативность учащихся в исполнительной фазе деятельности.

Центральным компонентом саморегуляции деятельности выступает самооценка человека.

Самооценка находит своё проявление в каждом компоненте функционального кольца саморегуляции. Её особенности наиболее ярко отражаются в компоненте «целеосуществление», которое рассматривается нами как объективно-психологический уровень саморегуляции деятельности. Целеосуществление представляет собой систему черт личности, характеризующую её с интеллектуальной, волевой, эмоциональной, коммуникативной, морально-нравственной сторон, которые можно объективно наблюдать и фиксировать. Объективно-психологическая система черт личности имеет свою специфику на каждом этапе обучения учащегося в школе и вузе, оказывая существенное влияние на результативность деятельности учащегося.

Уровни саморегуляции и их проявления могут быть изучены с помощью специально подобранного инструментария (личностных опросников, лабораторного эксперимента), а также с помощью наблюдения, в том числе включённого, экспертных оценок, анализа результатов учебной деятельности.

Структурная организация компонентов и входящих в их состав показателей саморегуляции характеризуется динамичностью, то есть имеет определённое видоизменение на каждом этапе школьного и вузовского обучения, что и характеризует специфичность саморегуляции поведения и деятельности в период обучения учащихся в школе и в вузе.

На каждом этапе обучения строятся разномасштабные структурно-функциональные регуляторные системы со своим составом, закономерностями функционирования как универсальными для всех этапов обучения, так и специфическими для каждого из них, реализующие процессы регуляции и саморегуляции, самоорганизации.

Глава 7

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выявление и описание акме-типологических характеристик саморегуляции подростками учебной деятельности явилось результатом исследований акмеологического механизма саморегуляции учащимися учебной деятельности, рассмотренными выше в главах 3–5. Описание типологических характеристик учащихся позволит, на наш взгляд, в определённой мере решить вопрос о воспитании и самовоспитании учащихся, связанный с коррекцией структурных образований личности учащегося, определяющих тип саморегуляции.

Теоретические вопросы акмеологии саморегуляции учебной деятельности неразрывно связаны с практикой, результаты которой требуют знания психологии личности учащегося, а это обязательно приводит к изучению типологии особенностей личности, лежащей в основе типа саморегуляции. Типология саморегуляции учебной деятельности выступает как способ поведения, как результат деятельности, как способ реализации своих возможностей в деятельности.

Как было показано выше, особенности структурной организации саморегуляции учебной деятельности обуславливают как содержательные, так и динамические характеристики саморегуляции. Эти особенности проявляются на психологическом уровне анализа процесса саморегуляции деятельности в своеобразии взаимосвязей показателей, входящих в структуру определенного компонента: целеполагания, самооценки, мотивации, целеосуществления, а на акмеологическом – в своеобразии типологических характеристик саморегуляции учебной деятельности.

В данной главе будут приведены типологические характеристики саморегуляции учебной деятельности учащихся подросткового и юношеского возраста.

Своеобразие взаимосвязей показателей и компонентов саморегуляции подростками деятельности, проявляющихся на объективно-психологическом (поведенческом) уровне в специфических характеристиках, определило типологию саморегуляции подростками деятельности, которая была дополнена в дальнейшем собственно-психологическими данными:

- 1) акме-тип саморегуляции учебной деятельности, раскрывающий акмеологию достижений в учебной деятельности и характеризующий учащегося как самостоятельного и инициативного в планирующей и исполнительной фазах деятельности, обладающего адекватной самооценкой, деловой коллективистской мотивацией, активным целеосуществлением, самоконтролем и оценкой хода выполнения деятельности;
- 2) тревожно-неуверенный тип саморегуляции учебной деятельности (пассивно-сомневающиеся учащиеся), проявляющийся в низкой степени самостоятельности и инициативности в планирующей фазе деятельности, заниженной самооценке, лично-престижной мотивации, сниженной психомоторной активности в целеосуществлении;
- 3) самоутверждающийся тип саморегуляции учебной деятельности (субъекты оппозиционно-претензионисткой направленности), характеризующий учащегося как самостоятельного и инициативного в планирующей фазе деятельности, имеющего завышенную самооценку, лично-престижную мотивацию на успех в деятельности, неустойчивую активность в целеосуществлении;
- 4) неустойчивый тип саморегуляции - субъекты неустойчивой активности, имеющие неустойчивую самооценку, неустойчивую лично-престижную мотивацию, неустойчивую активность в целеосуществлении.

В главе приведена типология саморегуляции учебной деятельности студенческой молодёжью, а также акме-саморегуляционные особенности студента.

Ниже приводятся типологические характеристики саморегуляции учебной деятельности соответственно выделенным типам саморегуляции.

7.1. Акме-тип саморегуляции учебной деятельности школьника

В состав этой подгруппы учащихся по данным результатов исследования было отнесено 8.1 ± 0.6 % учащихся 7–9-х классов ($n = 116$ чел.) и 10.3 ± 1.0 % учащихся 10–11-х классов ($n = 49$ чел.) от общего числа испытуемых.

Изучение жизнедеятельности данных учащихся показало, что им свойственен широкий круг интересов: увлекаются музыкой, сочиняют стихи, занимаются спортом, интересуются природой, занимаются художественным творчеством. Они стремятся включиться в различные

виды общественной работы в процессе учебной деятельности, а также в различные формы общественно полезной деятельности: организация и проведение различных конкурсов, КВНов, творческих вечеров и т.п. В данном случае можно говорить о том, что для них свойственно многообразие смысложизненных ориентаций, что, на наш взгляд, оказывает позитивное влияние на формирование личности учащегося.

Субъектная направленность личности проявляется и формируется прежде всего и главным образом в разных видах деятельности, которые по-разному инициируют активность основных систем организма. Поэтому достижение учащимся «акме» в различных видах своей жизнедеятельности имеет свои позитивные особенности.

Субъекты учебной деятельности умеют чётко планировать время. Их режим дня сбалансирован, имеет границы работы и отдыха. Им свойственна высокая степень работоспособности и высокая степень восстанавливаемости физических и психических возможностей.

У данных испытуемых отмечен высокий уровень моральных знаний, требований к себе. Им свойственно стремление «забегать вперёд» – мысленно представить себе свою собственную жизнь в целом и стремление к высоким ценностям и духовным идеалам.

Они самокритичны. В связи с самокритичностью у них проявляется неудовлетворенность собой, достигнутым результатом. Говоря о личности такого учащегося, можно сказать так, что это акме-личность, которой свойственно внутренне позитивное эмоционально-волевое и интеллектуальное состояние души, связанное с неудовлетворённостью достигнутым результатом, со стремлением достичь «акме» результата в деятельности. Именно на этапе осознанной неудовлетворённости собой, достигнутым результатом учащийся способен «забегать вперёд», ставить перед собой реально достижимые перспективно-отдалённые и этапные цели деятельности, активно работать над самоусовершенствованием. Отметим, что у данных учащихся самокритичность отражает реальные успехи и неудачи и способствует мобилизации их интеллектуально-волевого усилия.

Названные характеристики акмеологического типа саморегуляции особенно ярко проявляются в учебной деятельности. Их успеваемость находится на высоком уровне: средний балл по учебным дисциплинам составляет 4.4 ± 0.2 балла. Устойчивое внимание, высокая активность на уроках, заинтересованность в изучаемых предметах, конструктивные

дискуссии на занятиях, стремление к рассуждениям, любознательность, сообразительность – всё это положительно характеризует интеллектуальное развитие данной группы учащихся. Они адекватно реагируют на полученные оценки и отметки преподавателей, организованы и требовательны к себе при выполнении поручений учителей, родителей.

Дисциплинированность, ответственность, организованность проявляются в том, что они систематически готовятся к учебным занятиям, не пропускают их без уважительной причины.

Социометрические исследования свидетельствуют о высоком положительном персональном статусе таких учащихся в официальном ($81.2 \pm 4.3 \%$) и в неофициальном общении ($73.2 \pm 4.6 \%$).

Учащимся данной подгруппы присуще умение ориентироваться на требования и оценки учителей и одноклассников, учитывать их в своём поведении и взаимоотношениях с ними, то есть адекватно оценивать своё положение в коллективе. Они не провоцируют конфликты, способны найти компромиссное решение спорного вопроса, что указывает на развитое чувство самоконтроля. Положительное отношение к делу, к коллективу, к себе стимулирует их к личностному и духовному самосовершенствованию.

Характерной особенностью саморегуляции учебной деятельности учащихся данной подгруппы является эмоциональная устойчивость к фактам успеха и неудач. Им свойственна оптимальная степень уверенности (около 70 %) в достижении этапной цели деятельности. Учебный уровень притязаний данных учащихся отличается адекватностью.

Под влиянием самокритичного отношения к фактам успеха и временных неудач в деятельности у них сформировалась способность к самоанализу, к самоконтролю своего поведения и деятельности, способность к самокоррекции своего поведения и деятельности.

Таким образом, приведённые факты жизнедеятельности данных испытуемых характеризуют процесс саморегуляции учащимися учебной деятельности, который всецело совпадает с данными регуляторного кольца саморегуляции учащимися учебной деятельности, приведённого на рис. 14. (см. главу 5). Исследование психологических особенностей испытуемых с применением дополнительных психологических процедур позволило сформировать более полное представление о феномене саморегуляции учащимися данной подгруппы учебной деятельности, а также подтвердить

информацию, полученную в ходе наблюдений, экспертных оценок, анализа продуктов учебной деятельности.

Исследование осуществлялось с помощью стандартизированного личностного 14-факторного теста-опросника Р. Кеттелла, мотивационно-самооценочного опросника (МСО) В.А. Зобкова (Зобков, 1992, 2011) и апробированного в ряде диссертационных работ, опросника Л.А. Рабинович (Аболин, 1985), методики Я. Стреляу.

Изучение черт личности, характеризующих доминирующую мотивацию и самооценку, осуществляемое с помощью МСО В.А. Зобкова, свидетельствовало о том, что у этой части учащихся в структуре их личности доминируют черты, характеризующие деловую просоциальную мотивацию и адекватную самооценку: общий показатель развития деловых качеств для данной группы учащихся составляет – $84.1 \pm 8.5\%$, коллективистских – $66.4 \pm 8.4\%$. Отметим, что хотя данные испытуемые по результатам опросника дают довольно-таки высокие оценки, характеризующий отношение к себе ($83.2 \pm 4.3\%$), однако они адекватно оценивают свои слабые и сильные стороны развития личности. На данный факт указывает то, что учащиеся указывают на оптимум занижения и завышения своей самооценки, который не выходит за пределы 33 % самооценочной шкалы.

Самооценка учащейся молодежи изучалась нами также в условиях управляемого лабораторного эксперимента при помощи методики «МР-1» О.В. Дашкевича. Испытуемым в ходе лабораторного эксперимента предлагалось решить десять скоростно-временных задач, временные интервалы на которых уменьшались с первой до десятой задач в десять раз. Сообщалось, что включительно до пятой задачи, учащиеся данного возраста, как правило, доходят успешно (социальная норма), а далее успех будет зависеть от их интеллектуально-волевых способностей. В процедуру эксперимента входила фиксация уверенности испытуемых по стопроцентной самооценочной шкале до и после решения скоростной задачи, искусственно создавались ситуации успеха и неудачи, определялось целеполагание на начало эксперимента и на повторное обследование.

Наблюдение, осуществляемое в ходе лабораторного эксперимента, показало, что такие учащиеся ведут себя во всех экспериментальных

ситуациях сдержанно, проявляют выдержку, самообладание, разумную активность.

Исходный уровень притязаний (УП) учащейся молодежи данной подгруппы находился, как правило, на оптимальной границе (3 задача), то есть между минимальным УП (1задача) и уровнем притязаний, который характеризовал собой социально достижимый уровень учащихся данной возрастной группы - социальной нормой результативности (5задача).

Уровень притязаний испытуемые повышали постепенно, не пропуская задач и не задерживаясь для совершения повторных попыток, что указывало на уверенность учащихся в своих возможностях. Следует заметить, что $94.5 \pm 2.0\%$ учащихся этой подгруппы ни разу не пропускали задачу № 5, имеющую социально-нормированную трудность. Это является подтверждением того, что для данных испытуемых социальная норма является важным критерием сличения себя с эталонной нормой, оценки своей подготовленности с целью дальнейшего совершенствования.

Динамика целеполагания в ситуации «Успех-1б» (от задачи № 5 до задачи № 8) имела тенденцию постепенного наращивания У.П., в ситуации неуспешной результативности («Неуспех» - от задачи № 8 до задачи № 5) у испытуемых наблюдалась разумная настойчивость действий, заключающаяся в том, что У.П. учащихся понижался, как правило, после 3-й неуспешной попытки. Выраженность настойчивости испытуемых в данной ситуации составила 9.1 ± 1.8 попытки, что на достоверном уровне превышает данный показатель у групп с другими типами самооценки. Следует заметить, что ни один из учащихся не снизил уровень своих притязаний в ситуации «Неуспех» ниже социальной нормы трудности (5 задача).

Динамика целеполагания в ситуации «Успех-2» (она следовала за ситуацией «Неуспеха», в которой испытуемые под влиянием неуспешной результативности действий вынуждены были снижать У.П. до задачи № 5), которая распространялась на задачи 5, 6, 7, где действия оценивались как успешные, находилась под влиянием неуспешной результативности. Уровень притязаний в данной ситуации возрастал постепенно от задачи к задаче, однако у $23.5 \pm 3.5\%$ от числа испытуемых отмечалась высокая степень решительности, выражающаяся в быстроте наращивания У.П. в ситуации успешной результативности, то есть перескакивали с 5-й задачи на 7-ю или 8-ю.

Уровень притязаний на заключительной фазе эксперимента в ситуации «Максимальной мобилизации» основывался на обобщении опыта результативности и выражал собой интегральную оценку целеполагания. Для этого испытуемых просили ответить на следующий вопрос: «Какую из задач Вы можете успешно решить пять раз подряд, максимально мобилизовав свои психомоторные возможности?». Оказалось, что таким интегративным показателем целеполагания у учащихся с адекватной самооценкой выступает, как правило, задача № 6 ($83.4 \pm 4.2\%$), превышающая на один показатель задачу социально-нормированной трудности (5 задача).

Изучение перспективного целеполагания на начало исследования (№ 1) в конце эксперимента на повторное исследование – (№ 2) свидетельствуют о том, что показатели первого не распространялись на задачи более легкие, чем задача, связанная с социальной нормой трудности, а второго – чем задача достигнутого результата (7 задача).

Было показано, что процесс саморегуляции учащимися деятельности, протекающей в лабораторных условиях, включает в себя проекцию прошлого опыта (оптимальный выбор исходного УП), настоящего (оптимальный уровень настойчивости в ситуации «неуспех») и будущего (оптимальное перспективное целеполагание). В понятии оптимальности главным является признак соответствия внешним и внутренним факторам (соответствия УП, с одной стороны, наличным объективным условиям его реализации, с другой – индивидуальным возможностям учащегося).

Таким образом, по данным лабораторного эксперимента видно, что их целеполагание отличается адекватностью, настойчивостью, решительностью. Эти результаты хорошо согласуются с объективно-деятельностными показателями, выявленными в условиях естественной деятельности, на что указывают и корреляционные связи, что дает основание говорить об адекватности целеполагания и самооценки данных испытуемых.

Изучение субъективных переживаний уверенности в успехе в условиях лабораторного эксперимента показало, что уверенность испытуемых в успехе в процессе всего хода эксперимента характеризовалась оптимальностью, отражающей, с одной стороны, трудность задания (дефицит уверенности или собственной неуверенности), а с другой стороны – свою подготовленность (уверенность). Динамика

переживаний уверенности в успехе незначительно колебалась в каждой ситуации эксперимента («Успех-1», «Неуспех», «Успех-2», «Максимальная мобилизация») и средний показатель уверенности в успехе у данной группы учащейся молодежи составил 67.2 ± 7.4 %, т.е. около 2/3 100 % самооценочной шкалы.

Наблюдение за поведением испытуемых в ходе эксперимента говорило об организованности и собранности испытуемых, о готовности к работе в течение всего исследования, о четко представленной в сознании социально-нормированной трудности. Опрос испытуемых показал, что они хотели через этот эксперимент выяснить свои слабые стороны с целью дальнейшего своего совершенствования. Они активно соглашались на повторное исследование.

Исследованиями установлено, что для всех учащихся данной подгруппы характерно высокое развитие морально-нравственных качеств, эмоционально-волевой, коммуникативной и интеллектуальной сфер личности.

Морально-нравственную и волевою сферу личности таких учащихся характеризует дисциплинированность, собранность, стойкость моральных принципов, чувство ответственности, обязательности и добросовестности (+G), сознательность поведения и высокий самоконтроль (+Q₃), смелость, энергичность, самостоятельность и настойчивость (+E). На проявление решительности и настойчивости учащихся, на умение держать себя в руках указывают также содержательные характеристики по факторам (+C, +H).

Для эмоциональной сферы учащихся данной подгруппы свойственно богатство и развитость эмоциональных проявлений, естественность поведения (+A), активная эмоциональная включенность в деятельность и энергичность (+Q₄), эмоциональная устойчивость и уверенность в себе (+C), способность выдерживать эмоциональные нагрузки, о чем свидетельствуют также данные, полученные по результатам проведения методики по изучению основных модальностей Л.А. Рабинович: преобладание эмоций модальности «Радость», и низкие показатели эмоций модальности «Страх» и «Гнев».

Коммуникативная сфера личности таких учащихся характеризуется готовностью к сотрудничеству с людьми (+A), общительностью (+F), свободным вступлением в межличностные контакты (+H), доверительным отношением к людям (-J).

Для интеллектуальной сферы личности данной молодежи характерна сообразительность, любознательность, развитость абстрактного мышления (+В).

Таким образом, выявленные диагностическим путем результаты исследования особенностей личности испытуемых с адекватной самооценкой согласуются и несколько дополняют результаты, полученные в естественных условиях деятельности.

Изучение индивидуально-типологических свойств нервной системы, а также отдельных свойств темперамента учащихся данной группы показало, что для большей части из них ($76 \pm 4.1\%$) свойственна уравновешенная, подвижная и сильная нервная система относительно возбуждения и торможения. Для этих учащихся характерна хорошая переключаемость с одного вида деятельности на другой, умение контролировать себя. Особенности их темперамента выступают энергичность (+Q₄), эмоциональность (+Н), разумная активность волевой регуляции деятельности в ситуации неуспешной результативности (методика МР-1 О.В. Дашкевича).

Таким образом, рассмотренная совокупность личностных свойств и качеств личности, взаимодействуя создаёт благоприятную «психологическую почву» для формирования акме-саморегуляции учащимися учебной деятельности. Акме-саморегуляция подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития. Адекватное целеполагание, оптимальная степень уверенности в успехе, адекватная самооценка, адекватное отношение к успехам и неудачам, высокая эмоциональная устойчивость, интеллектуальные и волевые способности учащихся, склонность к труду обладают «двойным потенциалом»: они значимы не только сами по себе, но и как составляющие того фундамента, который выступает основой акме-саморегуляции учебной деятельности. Вводя понятие «акме-саморегуляции» мы характеризуем её как гармоническую структуру саморегуляции учащимися учебной деятельности, обуславливающую высокую успешность в учебной деятельности, акмеологическую направленность в учебной деятельности и в жизнедеятельности в целом.

Благодаря акме-саморегуляции учебной деятельности у учащихся подростково-юношеского возраста повышается произвольность поведения, способность ставить отдаленные и близкие цели, регулировать свое поведение в соответствии с этими целями, осознавать расхождения между

реальными и идеальными целями в процессе учебной деятельности. Это вызывает стремление к самовоспитанию, необходимость определенной работы над собой для достижения «акме» на данном этапе деятельности, осуществлять подбор средств по реализации цели, преодолевать трудности, возникающие при движении к ней.

7.2. Психологические характеристики тревожно-неуверенного типа саморегуляции учебной деятельности школьника

К данной подгруппе учащихся было отнесено: 40.5 ± 2.4 % учащихся 7–9-х классов, 35.2 ± 2.1 % учащихся 10–11-х классов. Часть учащихся после окончания девятого класса поступила в колледжи, часть – выполняла разовые рабочие поручения.

Изучение жизнедеятельности данных учащихся показало, что для них характерна повышенная чувствительность к возможным отрицательным оценкам и результатам выполняемой деятельности, что, конечно, снижает их активность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, приводя, как правило, к отказу от планируемого ранее включения в различные виды деятельности.

Они предпочитают одиночество, которое обеспечивает им условия для пребывания в мечтах, для сочинения стихотворений, занятий с животными, наблюдений за явлениями природы.

У тревожно-неуверенных (пассивно-сомневающихся) школьников отмечается негативное отношение к соревновательным ситуациям, контрольным работам и т.п., где они бывают излишне напряжены, скованы, ригидны, что, конечно же, негативно влияет на результаты их деятельности. Эти учащиеся более успешны в той деятельности, которая не требует проявлений инициативы, самостоятельности, ответственности. Они, можно сказать, хорошие исполнители тех дел и поручений, где требуется подчинение.

Эксперты и сами испытуемые отмечают, что у них слабо развиты организаторские способности. При этом они указывают на выраженное развитие конформности, несформированность особенностей самосознания, характеризующих самоконтроль, самостоятельность.

В сфере официального и неофициального общения в классе данные учащиеся имеют низкий персональный статус – соответственно 52.4 ± 3.6 % и 64.0 ± 3.4 %. В общении они, как правило, занимают

позицию слушателя, не включаясь в обсуждение, дискуссию, что указывает на лично-престижную мотивационную тенденцию, связанную с избеганием возможного неуспеха в сфере общения, взаимодействия.

Такие учащиеся не умеют чётко планировать время, плохо ориентируются в пространстве. Они трудолюбивы, склонны к длительному выполнению монотонной работы, им свойственна низкая степень восстанавливаемости физических и психических возможностей.

У данных испытуемых отмечен высокий уровень моральных знаний, требований к себе. Они не самокритичны.

Анализ результативности учебной деятельности испытуемых показал, что, несмотря на значительное количество времени, затрачиваемое на подготовку домашних заданий, учащиеся данной подгруппы учатся, как правило, на «хорошо» и «удовлетворительно» (3.7 ± 0.2 средний балл по дисциплинам). Отмечено, что на учебных занятиях испытуемые пассивны, хотя внешне внимательны, собраны, напряжены.

Учебная деятельность – это, как правило, единственный вид деятельности, в которой они включены в процессе своей жизнедеятельности. Для них учебная деятельность является, можно сказать, акме-деятельностью, на достижение продуктивности в которой они тратят почти всё своё свободное время.

Как отмечалось выше, субъектная направленность личности проявляется и формируется главным образом в разных видах общественной деятельности, которые способствуют инициации активности основных систем организма. Участие в различных видах общественно полезной деятельности способствует накоплению позитивного опыта взаимодействия, общения, снижает личностную тревожность, повышает уверенность человека в своих силах, формирует субъектное «акме».

Ниже опишем особенности личности таких учащихся, выявленных с помощью диагностических процедур.

Для эмоциональной сферы личности учащихся (тест Р. Кеттелла) свойственна эмоциональная пассивность, вялость аффекта, отсутствие радостного настроения (-А). Показатели по фактору (-Q₄), подтверждая последнее, дополняют характеристики этой группы учащихся недооценкой своих возможностей, знаний, способностей, тягой к плохим предчувствиям, неопределенным беспокойствам, эмоциональной неустойчивостью. У таких учащихся более выражено проявляется

социальная осторожность (-Н), недоверчивость, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость (-С). Вышеназванное подтверждают также данные, полученные по методике Л.А Рабинович: преобладание в эмоциональной сфере эмоций модальности «Страх» и «Гнев», по сравнению с переживаниями эмоций модальности «Радость».

В коммуникативной сфере таких учащихся доминируют конформность, неумение отстоять свою точку зрения и т.п. Они склонны к скептицизму и отчужденности, предпочитают работать одни (-А, -Н, -F).

У этой подгруппы учащихся снижена способность к абстрактному мышлению (-В).

В волевой сфере данной подгруппы учащейся молодежи под влиянием неуверенности в себе фиксируется низкая настойчивость, целеустремленность, проявляется фиксированность на неудачах (+I), неустойчивость к трудностям. В морально-нравственной сфере таких учащихся доминируют обязательность и добросовестность, стойкость моральных принципов.

Изучение черт личности, характеризующих доминирующую мотивацию и самооценку испытуемых (МСО В.А. Зобкова) показало, что для данной подгруппы учащейся молодежи характерна неадекватно заниженная самооценка, неуверенность в поведении, общении, лично-престижная мотивация. Неадекватно заниженная самооценка, неуверенность в поведении и общении, лично-престижная мотивация не способствуют проявлениям акмеологической саморегуляции поведения и деятельности, являются тормозом в развитии личности учащегося.

Анализ индивидуально-типологических свойств нервной системы, а также изучение отдельных свойств темперамента испытуемых показало, что для них свойственна сильная относительно торможения или слабая и инертная нервная система. Их характеризует плохая переключаемость с одного вида деятельности на другой, длительная вработываемость.

Исследование самооценочного компонента саморегуляции учащимися поведения и деятельности в условиях лабораторного эксперимента («методика МР-1 О.В. Дашкевича») показало, что для данных испытуемых характерна неадекватно заниженная самооценка: исходный уровень притязаний составил 1.2 ± 0.3 балла трудности; в ситуации «Успех-1а» осторожно повышали уровень притязаний, часто совершая повторные попытки и, пропуская, как правило, задачу № 5, связанную с социальной нормой результативности; в ситуации

«Успех-1б» очень осторожно, медленно, совершая повторные попытки, повышали уровень притязаний; в ситуации «Неуспех» не проявляли выраженной настойчивости и быстро снижали уровень притязаний; в ситуации «Успех-2» отмечалась излишняя осторожность и нерешительность, выражающаяся в совершении повторных попыток на каждой из задач, прежде чем повысить уровень притязаний (УП) до задачи более высокой трудности; УП в конце эксперимента в ситуации «Максимальной мобилизации» был ориентирован на 3–5 задачи и составил 4.3 ± 0.4 балла – трудности экспериментальных задач.

Изучение субъективных переживаний уверенности в успехе в условиях лабораторного эксперимента показало, что уверенность испытуемых в успехе в процессе всего хода эксперимента характеризовалась заниженностью (менее 50 %). Динамика переживаний уверенности в успехе незначительно колебалась в каждой ситуации эксперимента («Успех-1», «Неуспех», «Успех-2», «Максимальная мобилизация») и средний показатель уверенности в успехе у данной группы учащейся молодежи составил 47.5 ± 3.3 %, т.е. ниже 50-ти процентного уровня стопроцентной самооценочной шкалы.

Таким образом, рассмотренная совокупность внешненаблюдаемых проявлений личности учащихся данной подгруппы и их внутренних побудителей (условий) позволяют сделать вывод о том, что механизм саморегуляции поведения и деятельности у данной учащейся молодежи тревожно-неуверенный. К основным составляющим тревожно-неуверенного типа саморегуляции следует отнести неадекватно заниженную самооценку учащихся со всеми вытекающими отсюда поведенческими и деятельностными проявлениями, а также лично-престижную мотивацию на избегание возможных неудач в деятельности, которая выступает основой формирования такого рода самооценки. Тревожно-неуверенный тип саморегуляции учащимися учебной деятельности существенно обусловлен свойствами темперамента и нервной системы.

Тревожно-неуверенный тип саморегуляции учащимися подростково-юношеского возраста своего поведения и деятельности не формирует стремление учащихся к самовоспитанию, необходимость определенной работы над собой для достижения «акме» на данном этапе возрастного развития, сужает спектр деятельностей, в которых учащиеся, приобретая

социальный опыт взаимодействия в группе, создавали бы благоприятную «психологическую почву» для формирования оптимальной саморегуляции.

При работе с таким контингентом учащихся при общей коррекции всех сфер личности, особое внимание следует обратить на формирование адекватного целеполагания, уверенности в успехе, активности в целеосуществлении, как исходных черт, лежащих в основе акмеологической саморегуляции.

7.3. Психологические характеристики самоутверждающегося типа саморегуляции учебной деятельности школьника

К данной подгруппе учащихся было отнесено: 44.6 ± 2.3 % учащихся 7–9-х классов; 40.5 ± 2.2 % учащихся 10–11-х классов.

Как показывает практика, не все учащиеся, отнесённые к данной подгруппе, продолжают обучение в 10-м классе: одни поступают в колледжи, другие находят применение в сфере малого бизнеса, обслуживания, торговли, выполнения одноразовых поручений, бродяжничества. Этим, по-видимому, и объясняется снижение количества обучающихся-испытуемых в 10-м классе средней школы.

Анализ поведения и деятельности учащихся данной подгруппы показал, что они, как правило, ориентированы на получение только высоких положительных социальных оценок за результаты своих действий, деятельности, на самоутверждение в деятельности средствами, не связанными с её результатами. В связи с этим можно говорить о том, что, в структуре их личности доминируют мотивы лично-престижной направленности на непреходящий успех в конкретном действии, деятельности. По этой причине такие учащиеся отдают предпочтение тем видам действий и деятельности, успех в которых создает им условия для превосходства в классе, группе над другими, что и обуславливает избирательный подход к выбору деятельности.

К важнейшим чертам (объективно-психологическим характеристикам) личности данных учащихся, хотя и относятся самостоятельность, инициативность, активность, однако, следует заметить, эти черты личности у них проявляются в той деятельности, которые не связаны с учебной деятельностью (спорт, досуг, хобби), либо связаны частично (там, где гарантирован успех). Для данных учащихся, как показали результаты исследования, характерна самостоятельность только в

планирующей части деятельности и отсутствие ее в исполнительной фазе. Можно сказать, что они могут выступать в роли генераторов идей, призывать к действию, однако уходят из ситуации исполнения запланированного.

Данным учащимся свойственна эмоциональная неустойчивость, самоуверенность, зазнайство, неоправданное упрямство и т.п. Наблюдения показывают, что у данных испытуемых отмечается недисциплинированность, сниженная целеустремленность, настойчивость, небрежность при выполнении заданий.

В отношениях с одноклассниками отмечается нетактичность, иногда грубость, особенно к тем, кто «слабее», эмоциональная и физическая напряженность в ситуациях неудачи, неуспеха. Высокие притязания, стремление во что бы то ни стало привлечь к себе внимание, выделиться, завоевать авторитет идут, как правило, в разрез с ожиданиями коллектива. Стремление реализовать престижную потребность в самоутверждении вызывает повышенную чувствительность таких подростков к справедливым замечаниям товарищей, зачастую проявляющуюся в грубости, позерстве, что, конечно же, отрицательно сказывается на структуре взаимоотношений в коллективе. Они легко и свободно вступают в общение, чувствуют себя хорошо приспособленными к жизни, стараются быть внешне спокойными, гордыми за свое «Я» даже при помехах в общении. Свою точку зрения стремятся навязывать даже в случаях неправоты.

Наблюдения показали, что уровень морально-нравственных знаний у такой учащейся молодежи довольно-таки высокий, однако, он имеет расхождения с реальными формами их поведения. Требования таких учащихся к окружающим часто превышают их требования к себе, к своему поведению. Они не всегда могут соотнести свои желания с чувством долга, требования к своему поведению с общественными нормами. В действиях и поведении испытуемых проявляется властность, стремление к независимости. От остальных учащихся они стараются отличаться внешним видом, походкой, манерой держаться, вести общение.

У данной подгруппы учащихся значительно снижена самокритичность, способность к самоанализу, однако развиты способность к критике, к осуждениям. Желание выделиться отвлекает внимание таких учащихся от непосредственных задач учебного занятия, вносит в них атмосферу нервозности.

Подводя итоги наблюдения и анализа учебной деятельности данных испытуемых, можно заключить, что в их поведении прослеживается яркая потребность в самоутверждении, в получении положительных социальных оценок за результаты своих действий, деятельности. Последнее можно отнести к акме-качествам данных учащихся, определяющим процесс саморегуляции деятельности. Для них чрезвычайную важность приобретает достижение успеха в настоящий момент. Совокупность качеств и особенностей личности таких учащихся отрицательно сказывается на их результатах, которые характеризуются нестабильной эффективностью. В связи с вышеизложенным можно утверждать, что у данной подгруппы учащейся молодёжи имеются нарушения в саморегуляции своего поведения и деятельности, идущие от престижной мотивации и стремления к самоутверждению. Итогом самоутверждающегося типа саморегуляции поведения и деятельности учащихся является нестабильная эффективность деятельности, нарушения во взаимоотношениях со сверстниками и другими представителями учебной деятельности.

Выявленные качества и свойства личности данных учащихся, влияющие на форму и содержание поведения и деятельности учащихся, прослеживаются во всех видах деятельности и общественной работы, в которые они включаются.

Ниже приводятся результаты экспериментального исследования черт и свойств личности данной подгруппы учащихся.

Рассмотрение группового профиля личности (тест Р. Кеттелла) испытуемых по параметру эмоциональности показало, что он характеризуется самоуверенностью (+E), эмоциональной возбудимостью, импульсивностью (+Q₄), неустойчивостью (-C). Причем у учащихся 7 – 9-ых классов эти качества проявляются более выразительно, чем у учащихся 10-го класса.

В волевой сфере самоутверждающихся учащихся по данным опросника доминирует безответственное, безвольное поведение (-G), в интеллектуальной сфере - хорошо развитое абстрактное мышление (+B), коммуникативную сферу характеризует легкость вступления в контакт (+H), общительность (+F,+H), демонстративность, бестактность (-I), самостоятельность (+Q₂).

Таким образом, исходя из данных экспериментального исследования следует, что для данной подгруппы учащейся молодёжи свойственна

самоуверенность, эмоциональная неустойчивость, безвольность поведения, повышенная коммуникативность с чертами высокомерия, бестактности и т.п., развитость абстрактного мышления.

Дальнейшее изучение черт и особенностей личности испытуемых (мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова) подтвердило наше предположение о том, что у испытуемых в структуре их личности важную роль в саморегуляции поведения и деятельности принимает неадекватно завышенная самооценка ($83.2 \pm 4.3 \%$). Было установлено, что у представителей данной подгруппы учащихся недостаточно развиты черты, характеризующие деловую коллективистскую направленность (отношение к делу, взаимопомощь, взаимовыручка и т.п.), а также черты, связанные со сниженным уровнем развития целеустремленности, самоконтроля своего поведения, самокритичности. Это еще раз свидетельствует об определенной деформации в их личности, о несовершенстве психорегулирующего механизма учебной деятельности. Можно предположить, что у учащихся данной подгруппы недостаточно развиты побуждения к активному и всестороннему самосовершенствованию личности. Они, как правило, всегда удовлетворены собой, своими результатами действий и деятельности. У самоутверждающихся учащихся не сформирована привычка упорно трудиться, в связи с чем желание самосовершенствоваться, повысить качество своей работы, избавиться от ошибок присутствует только на вербальном уровне и остаётся нереализованным.

Изучение свойств нервной системы и темперамента учащихся данной подгруппы показало, что большинству ($85.1 \pm 6.2 \%$) свойственна сильная и подвижная нервная система. Для них характерна импульсивность поведения (+Н), субъективизм (+І).

Личностные характеристики саморегуляции учащимися поведения и деятельности, выявленные в условиях естественной деятельности у испытуемых, согласуются с результатами лабораторного эксперимента (методика МР-1 О.В. Дашкевича).

Напомним, что перед началом исследования по методике МР-1 испытуемым предъявлялась инструкция, цель которой была создать мотивационно-перспективные установки. В инструкции подчеркивалась значимость задачи № 5 как социально нормативной трудности. Инструкция, таким образом, давала право молодежи оценить свои

возможности, наметить исходный уровень притязаний и целевую перспективу.

Исследования показали, что социальная норма трудности (задача №5) не являлась для данной подгруппы учащихся тормозом для определения исходного уровня притязаний и целевой перспективы. В их побудительных действиях присутствовал максимализм, опирающийся на лично - престижную направленность (выбор исходного уровня притязаний ориентирован, как правило, на 6 задачу, целевая перспектива на данное исследование определялась 9 и 10 задачами, целевая перспектива на повторное исследование – 10 задачей).

Анализ исходного уровня притязаний испытуемых данной подгруппы показал, что он неадекватно завышен и составляет 3.9 ± 0.2 балла. Особенность первого выбора испытуемые объясняли стремлением к быстрой реализации целевой перспективы.

Результаты исследования показали, что завышенный уровень притязаний не способствовал проявлению настойчивости учащихся в ситуации неуспешной результативности. После неуспешной результативности динамика целеполагания испытуемых в ситуации «Успех-2» существенно отличалась от целеполагания в ситуации «Успех-1б». Так, если в ситуации «Успех-1б» данная молодёжь проявляла решительность и быстро наращивала уровень притязаний, то в ситуации «Успех-2» динамика целеполагания задерживалась.

Испытуемые, как правило, на каждой задаче совершали по две и более попыток. В связи с этим можно утверждать, что перед значимой с их точки зрения ситуацией социальной оценки, а также после неуспешной результативности деятельности в структуре самосознания таких учащихся проявляется скрытая неуверенность в себе, которая является тормозом в развертывании целеполагания, в проявлении активности.

Исследования переживаний уверенности-сомнений в лабораторных условиях показало, что для данной группы испытуемых свойственна неадекватно завышенная уверенность в успехе. На это косвенно указывают следующие показатели завышенного целеполагания: неадекватно завышенный выбор исходного уровня притязаний, завышенное исходное перспективное целеполагание и целевая перспектива на повторное исследование.

Анализ поведенческих, ориентировочно-исследовательских действий и операций, возникающих по ходу эксперимента и полученных при

помощи наблюдения, показал, что данные испытуемые совершали повышенное количество ориентировочных действий и операций, а также наблюдалась повышенная напряженность, скованность.

Опираясь на результаты лабораторного эксперимента, можно говорить о том, что у данной подгруппы учащейся молодежи в саморегуляции поведения и деятельности активное участие принимает завышенный уровень притязаний, завышенная самооценка собственных возможностей. Данная особенность целеполагания и личности ориентирует такую молодежь на получение только успешных оценок за результаты своих действий, способствует снижению настойчивости в ситуации неуспешной результативности, отрицательно сказывается на проявлении активности после фактов неуспеха, что, в свою очередь, деформирует саморегуляцию деятельности и снижает её результативность.

Таким образом, рассмотрение всего комплекса показателей, приводит нас к заключению, что в основе этого типа саморегуляции учащимися поведения и деятельности лежит потребность в самоутверждении в деятельности, выражающаяся в лично-престижной направленности на получение высоких социальных оценок за результаты своих действий и деятельности, неадекватно завышенная самооценка.

Потребность в самоутверждении в деятельности определяют монолитную структуру саморегуляции, направленную на доминирование в группе, которая является результатом концентрации структурной иерархии одним единственным смыслом, одной идеей, определяющей всю направленность личности – быть первым, лидером. Такая форма саморегуляции деформирует другие смыслы, используя их «энергию» для укрепления собственной позиции.

Названные структурные компоненты саморегуляции учащимися данной подгруппы поведения и деятельности определяют поведение, своеобразие интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-организационной, коммуникативной сфер личности, нестабильную эффективность деятельности. В конечном итоге определяют самоутверждающую саморегуляцию поведения и деятельности. Главным признаком самоутверждающейся саморегуляции является признак несоответствия (рассогласования) внешних и внутренних факторов (индивидуальные возможности учащегося, с одной стороны, не соответствуют, с другой, самооценке, мотивации, смысло-жизненных ориентаций, наличным объективным условиям деятельности).

Учет вышеназванных особенностей в практической работе с таким контингентом учащейся школьной молодежи позволит осуществить индивидуальный подход к учащимся и избежать ошибок в обучении и воспитании учащихся выделенного типа саморегуляции деятельности. Средства, применяемые в психолого-педагогической работе с такой молодежью, должны быть направлены на коррекцию в основном самооценочного механизма: целеполагания, уверенности, настойчивости, самостоятельности и инициативности в исполнительской фазе деятельности, оценке достигнутого результата, что приведет в дальнейшем к адекватной саморегуляции поведения и деятельности, позитивной перестройке всех сфер личности. Большое внимание в педагогической работе также должно быть обращено на формирование у данной молодежи чувства коллективизма, доброжелательности.

7.4. Психологические характеристики неустойчивого типа саморегуляции учебной деятельности школьника

К данной подгруппе учащихся было отнесено: 6.8 ± 2.0 % учащихся 7–9-х классов и 14.0 ± 2.1 % – учащихся 10–11-х классов.

Наблюдение за поведением и деятельностью учащихся с неустойчивым типом саморегуляции, итогом которого является низкая степень проявлений самостоятельности и инициативности в планирующей и исполнительской фазах деятельности, неустойчивая самооценка, неустойчивая лично-престижная мотивация, неустойчивая активность в целеосуществлении, показало, что поведение и результативность деятельности всецело зависят от этапных успехов и неудач данных учащихся. Если условия складываются неблагоприятно, если за результаты деятельности они получают неуспех, то испытуемые данной подгруппы не проявляют настойчивости, инициативности и т.п. волевых качеств, чтобы преодолеть ситуативные трудности, а впадают в тревожно-депрессивное состояние. Если результат деятельности удовлетворяет учащихся, условия для протекания деятельности складываются благополучно, то в таких ситуациях испытуемые проявляют активность, стремление к соперничеству, лидерству. Можно сказать, что учащиеся с неустойчивой саморегуляцией поведения и деятельности находятся во власти успеха и неудачи за результаты своей деятельности. Следует отметить, что

отрицательное, тревожно-депрессивное состояние у данной молодежи преобладает.

В процессе учебных занятий у такой учащейся молодёжи отмечается импульсивность поведения, что оказывает влияние на качество усвоения учебного материала, а также на результативность, которая у них, как правило, нестабильно эффективная (общая успеваемость удерживается на одном уровне – удовлетворительном).

Для учащихся 7–9-х классов характерна повышенная ориентация на общественную работу. Включение их в эту сферу деятельности способно оказать позитивное влияние на коррекцию личности подростков, на становление оптимальной саморегуляции поведения и деятельности. Ориентация на общественную работу резко снижается у старшеклассников (2.7 ± 0.1 балла) по 10-ти балльной самооценочной шкале.

Изучение особенностей личности учащихся с неустойчивой саморегуляцией поведения и деятельности показало, что характерными особенностями являются: повышенная возбудимость, беспокойство, неумение владеть своим поведением, держать себя в руках и, особенно, в ситуациях, связанных с преодолением трудностей. Поведение таких школьников сильно зависит от текущего состояния (+D). Старшеклассникам свойственна доверчивость, ответственность, эмоциональная активность, яркое переживание чувства собственной незначительности (-I).

Эксперты отмечали, что в структуре личности учащихся с неустойчивой саморегуляцией своего поведения и деятельности ярко представлены черты, характеризующие как завышенную, так и заниженную самооценку. Следует указать на тот факт, что последние представлены более выражено. Для этой категории учащихся свойственна также сентиментальность, тревожность, эмоциональная возбудимость, ригидность, субъективизм, чувствительность к фактам социальной оценки.

Переживания уверенности в достижении учебной этапной цели в ситуации эмоционального подъёма они оценивали, как правило, на 75–90 процентов (средний показатель 83 процента), в ситуации эмоционального спада – на 35–50 процентов (средний показатель равнялся 42 процентам)

Следует отметить тот факт, что в ситуации подъёма данная учащаяся молодёжь проявляла суетливость, допускала оговорки, отмечались случаи заикания, описки, а в ситуации эмоционального спада – вялость, апатию, скуку, сниженную работоспособность, молчаливость, замкнутость.

Изучение самооценочного компонента данных учащихся в условиях лабораторного эксперимента (методика МР-1 О.В. Дашкевича) показало, что исследуемые параметры самооценки, моделируемые в эксперименте, не имеют однозначной направленности: у одного и того же испытуемого одни показатели указывают на наличие завышенной самооценки, а другие - на наличие заниженной самооценки. Так, у учащихся был зафиксирован завышенный начальный (исходный) уровень притязаний, завышенный уровень этапного целеполагания и в то же время регистрировалась заниженная степень выраженности уверенности в успехе, заниженный уровень притязаний в ситуации "максимальная мобилизация".

Следует также подчеркнуть тот факт, что в самооценочном регулирующем компоненте саморегуляции доминирующую роль, определяющую связь личности с действительностью и с различными её сторонами, играет эмоциональная составляющая.

Рассмотрение всего комплекса показателей, характеризующих самооценочный компонент саморегуляции, свидетельствует о неустойчивости, дисгармонии самооценки данных испытуемых. При этом следует заметить, что на функционирование самооценки испытуемых доминирующее влияние оказывает дисгармоничность, неустойчивость основного структурного компонента саморегуляции – мотивационной сферы учащихся.

Итак, в основе неустойчивой саморегуляции учащимися переходного подростково-юношеского возраста своего поведения и деятельности находится неустойчивость лично-престижного мотива, проявляющегося в ориентации в одном случае на успех, на получение положительных социальных оценок, а в другом – в ориентации на избегание неуспеха и социальных оценок. Самооценка таких учащихся имеет двухмодельную направленность, выражающуюся в неадекватном завышении или в неадекватном занижении. Последнее в самооценке представлено действеннее. В связи с этим в поведении такой учащейся молодежи чаще проявляются элементы неуверенности в себе, тревожности, импульсивности, сниженная настойчивость и решительность, отсутствие инициативности и самостоятельности, что, конечно же, отрицательно сказывается на развитии интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых особенностей личности и, как следствие, на результативности деятельности, которая находится, как правило, на удовлетворительном уровне.

Изучение результативности действий на операциональном уровне показало, что учащиеся при решении всех экспериментальных задач демонстрируют высокую тоническую напряженность при решении социально-заданных и социально-оцениваемых задач, неадекватное отражение условий и трудности при решении экспериментальных задач.

Хорошим средством по коррекции неустойчивой саморегуляции учащимися своего поведения и деятельности как на внешнем, так и на внутреннем уровне деятельности может быть включение их в специально организованные тренинги личностного роста, самореализации растущего человека.

7.5. Типологические характеристики саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности

Системогенетический подход к саморегуляции учебной деятельности студентами вуза привел нас к предположению о том, что процесс саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжью осуществляется, как правило, по трем направлениям: по учебно-ориентированному пути, по социально-ориентированному пути и по исполнительно-безынициативному пути. Укажем, что количественный состав всех трёх групп примерно одинаков и колеблется в пределах 32–34 процентов.

Первый путь (высокоэффективный) позволяет студентам добиваться высоких успехов в обучении (учатся они, как правило, на «хорошо» и «отлично») на всем протяжении обучения в вузе. В содержательно-структурный «механизм» саморегуляции таких учащихся входят деловая коллективистская мотивация, адекватная или адекватно-высокая самооценка, система развитых качеств личности, и, в первую очередь, качества, характеризующие мотивационно-организационный аспект личности: ответственность, организованность, трудолюбие. Последнее является также содержанием мотивации учащихся. На взаимосвязь самооценки и мотивационно-организационного аспекта личности указывал также С.Л. Рубинштейн (*Рубинштейн, 2000*). Ответственность, организованность, трудолюбие – ценнейшие характерологические черты личности, непосредственно участвующие в саморегуляции деятельности. Структура саморегуляции студентами учебной деятельности в данном случае включает в себя:

1) деловую коллективистскую мотивацию, адекватную самооценку;
2) самодиагностику достигнутого развития качеств личности;
3) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей (обнаружена тесная положительная корреляционная связь между мотивационно-организационными показателями и показателями интеллектуально-волевой сферы личности учащихся, $p < 0.01$);

4) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальная оценка временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);

5) постоянную рефлекссию своего поведения в общении и деятельности, а так же самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекцию и определение границ на будущее развитие.

Ниже приведём отдельные данные, полученные в процессе наблюдения, экспертных оценок, анализа результатов учебной деятельности и применения ряда стандартизированных личностных методик.

Установлено, что учащийся, обучающийся по первому (высокоэффективному) пути – это организованный (7.9 ± 1.7 – по 10-ти балльной шкале оценок), дисциплинированный (8.4 ± 1.8), ответственный (8.6 ± 1.6), обладающий высоким уровнем развития трудолюбия (7.8 ± 1.7) и аккуратности (7.6 ± 1.8) учащийся, что позволяет ему выполнять учебную деятельность на высокопродуктивном уровне. Такие учащиеся обладают высоким уровнем развития произвольности (8.4 ± 1.2) и самоконтроля (8.7 ± 1.2), которые позволяют им быть работоспособными, а также проявлять в учебной деятельности любознательность (8.4 ± 1.4), инициативность (8.1 ± 1.6) – необходимые характеристики творческой деятельности. Для них характерен высокий уровень развития целеустремленности (8.4 ± 1.4), настойчивости (8.2 ± 1.3), уверенности в себе и своих возможностях ($76 \pm 11.0\%$, по стопроцентной самооценочной шкале). Высокоэффективный тип творческого стиля обусловлен высоким уровнем развития интеллекта (+В), что согласуется с высокой степенью интенсивности вербального творческого мышления по тесту Дж. Гилфорда (1.3 ± 0.3) и высоким уровнем развития оригинальности (10.5 ± 2.5) и

беглости (8.9 ± 1.4), образного творческого мышления. По данным стандартизированного личностного опросника Р. Кеттелла эту группу учащихся отличает независимость и настойчивость (+E), высокая совестливость и требовательность к порядку (+G), высокий волевой самоконтроль и способностью сдерживать тревогу (+Q₃), рациональность (-I), рефлексивность и обязательность (+O), смелость (+H) и склонность к соперничеству (+L).

Самооценка (мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова) у данной группы учащейся молодёжи адекватная (67.0 ± 3.0 %) или адекватно-высокая (73.9 ± 12.0 %), доминирует направленность на дело и коллектив (72.3 ± 15.0 %). Для них характерна высокая психомоторная активность (89.1 ± 10.3 %). Перечисленные характеристики обеспечивают учащемуся устойчивую творчески-эффективную позицию в процессе обучения.

Второй путь – социально-ориентированный, – насыщает учащегося опытом коллективного труда, вынесенного за рамки обучения, общения и социального познания, приводит к снижению продуктивности учебной деятельности на всех этапах обучения в вузе. В содержательно-структурный механизм саморегуляции учебной деятельности учащихся, ориентированных на второй путь обучения, входят лично-престижная мотивация с ориентацией на получение непременно высокого социального успеха, завышенная самооценка с характерными для неё содержательно-поведенческими проявлениями, инициативность в ситуациях социальной деятельности, вынесенной за рамки непосредственного обучения в учебном заведении.

Доминирующую позицию в структуре личностных компонентов саморегуляции занимают элементы коммуникативного компонента: стремление к доминированию в группе (8.8 ± 1.4), коммуникативная активность при работе в группе (8.9 ± 1.1). Они более дипломатичны (+N) в отличие от прямолинейных представителей первой группы – им свойственна изысканность в поведении, граничащая с искусственностью и наигранностью. В эмоционально-волевой сфере преобладает самообладание (7.8 ± 1.2), произвольность (7.9 ± 1.3), что позволяет учащимся этой группы своеобразно приспособляться к требованиям учебно-профессиональной деятельности и поддерживать положительные межличностные отношения со сверстниками и преподавателями.

Как показывает наблюдение и практика, молодежь, обучающаяся по социально-ориентированному пути, по окончании вуза более адаптивна к современным социально-экономическим условиям.

Третий путь – исполнительно-безынициативный. В содержательно-структурный механизм саморегуляции учебной деятельности учащихся, ориентированных на третий путь обучения, входят лично-престижная мотивация с ориентацией на избегание возможных неудач в деятельности, заниженная самооценка с характерными для неё содержательно-поведенческими проявлениями, безынициативность в ситуациях учебной и социальной деятельности. Учатся они, как правило, на «хорошо» и «удовлетворительно». По окончании вуза плохо адаптируются к изменяющимся социально-экономическим условиям.

На основании результатов исследования особенностей поведения и черт личности учащихся мы можем констатировать, что этой группе учащихся свойственна низкая степень коммуникативной совместимости и продуктивности работы в группе (4.8 ± 2.4), общительности (4.9 ± 1.1). Для данной группы учащихся характерно недостаточное развитие содержательных характеристик образного (7.0 ± 2.9) и вербального (1.1 ± 0.2) творческого мышления. Ниже среднего уровня развиты характеристики интеллектуально-творческой сферы, стимулирующие творческую активность: любознательность (4.1 ± 2.1), инициативность (4.3 ± 1.9) и самостоятельность (5.2 ± 1.8). Также недостаточно развиты характеристики мотивационно-организационного компонента, составляющие основу успешности любой деятельности: трудолюбие (4.1 ± 1.9), ответственность (4.9 ± 2.2), организованность (4.9 ± 2.2). Эту группу учащихся отличает средний уровень развития интеллекта ($\pm B$), однако они более проницательны по отношению к окружающим и осторожны. Им присуща экспрессивность (+F), теплота в общении (+A), выраженная чувствительность, сентиментальность, мягкость к себе и окружающим (+I), неуверенность в себе (+O).

Опираясь на результаты наших исследований, следует включать в учебный процесс обучения в вузе (начиная с 1-го курса), такие формы и содержания обучения, которые бы позволяли личности соотносить себя с современной действительностью и быстрее адаптироваться к изменяющимся общественно-экономическим условиям.

Наши исследования показывают, что одним из позитивных методов, повышающих уровень саморегуляции, является метод самомониторинга,

проводимого два раза в течение учебного года: перед новым календарным годом и в конце учебного года. Самомониторинг проводится учащимися в течение 1-ой–2-х недель и включает в себя самодиагностику личностных качеств, позитивно и негативно влияющих на процесс учебной деятельности, на процесс жизнедеятельности. Учащиеся сами определяют средства коррекции качеств, отрицательно влияющих на процесс деятельности и жизнедеятельности. Строят графики самонаблюдения. По окончании самомониторинга проводится индивидуальная беседа с учащимися, целью которой является анализ самомониторинга.

7.6. Акме-саморегуляционные особенности студента, обеспечивающие акмеологию достижений в учебной деятельности

Федеральная программа развития образования в России называет важнейшей целью образования «гармоничное развитие личности и ее творческих способностей на основе формирования мотивации необходимости образования и самообразования в течение всей жизни».

Начиная с работ Б.Г. Ананьева, характеристика человека как субъекта деятельности становится основополагающей. Стать субъектом деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию. В качестве основных свойств субъекта деятельности С.Л. Рубинштейном выделяются сознательность, активность, целенаправленность, творчество.

К данной категории учащейся молодёжи из 1041 испытуемых было отнесено 17 % испытуемых, что составило 177 человек.

Можно говорить о том, что одной из нерешённых проблем саморегуляции учебной деятельности является вопрос о выявлении субъектных качеств личности, характеризующих студента как активного субъекта учебной деятельности, что оказывает существенное влияние на качество и продуктивности учебной деятельности студента в процессе обучения его в вузе.

Установлено, что доминирующую позицию в системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности, отнесённых к акме-типу саморегуляции, занимали показатели мотивационно-организационного компонента – трудолюбие, дисциплинированность, организованность, ответственность. Как указывалось выше, данный компонент раскрывает сознательность

отношения студентов к учебной деятельности. Ведущим показателем в данном компоненте был показатель организованность.

Показатели эмоционально-волевого компонента занимали вторую структурную позицию в саморегуляции студентами учебной деятельности. Ведущими показателями, активно участвующими в саморегуляции учебной деятельности на её объективном уровне, были уверенность и целеустремлённость.

Коммуникативный компонент в системно-структурной организации саморегуляции субъектами учебной деятельности занимал – третью структурную позицию. Вероятно, можно говорить о том, что проявление в деятельности показателей коммуникативного компонента зависит от уровня сформированности и воздействия показателей эмоционально-волевого компонента.

Показатели интеллектуально-волевого (творческого) компонента в структурной организации саморегуляции субъектами учебной деятельности занимали четвертую (низшую) позицию. Ведущий показатель – оригинальность мышления.

На основании результатов проведённого исследования можно говорить о саморегуляции учебной деятельности, осуществляемой на объективно-психологическом уровне, как о целостном многокомпонентном динамичном процессе, в котором ведущую роль играют показатели мотивационно-организационного компонента, характеризующего сознательность отношения студентов к учебной деятельности, а показатели эмоционально-волевого, коммуникативного и интеллектуально-волевого компонентов, характеризующих соответственно целенаправленность, содержательную активность и творчество студентов в деятельности, играют подчиненные роли.

Студенты, для которых характерен акме-тип саморегуляции учебной деятельности, учатся, как правило, на «хорошо» и «отлично» на всем протяжении обучения в вузе.

Структура «внутренних условий» акме-типа саморегуляции учебной деятельности в данном случае включает в себя:

- 1) деловую коллективистскую мотивацию, адекватную самооценку;
- 2) самодиагностику достигнутого уровня развития черт личности;
- 3) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей;

4) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальная оценка временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);

5) постоянную рефлекссию своего поведения в общении и деятельности, а так же самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекцию и определение границ на будущее развитие.

Приведём отдельные данные, полученные в процессе наблюдения, экспертных оценок, анализа результатов учебной деятельности и применения ряда стандартизированных личностных методик.

Установлено, что субъект учебной деятельности – это организованный (7.9 ± 0.7 – по 10-ти балльной шкале оценок), дисциплинированный (8.4 ± 1.8), ответственный (8.6 ± 1.6), обладающий высоким уровнем развития трудолюбия (7.8 ± 1.7) учащийся, что позволяет ему выполнять учебную деятельность на высокопродуктивном уровне. Для них характерен высокий уровень развития целеустремленности (8.4 ± 1.4), настойчивости (8.2 ± 1.3), уверенности в себе и своих возможностях (76 ± 11.0 %). Такие студенты обладают высоким уровнем развития самоконтроля (8.7 ± 1.2), самостоятельности и инициативности (8.1 ± 0.6) – необходимые характеристики творческой деятельности.

Им свойственен высокий уровень развития интеллекта (+В), что согласуется с высокой степенью интенсивности вербального творческого мышления (1.3 ± 0.3) и высоким уровнем развития оригинальности (10.5 ± 2.5) и беглости (8.9 ± 1.4), образного творческого мышления. По данным стандартизированного личностного опросника Р. Кеттелла эту группу учащихся отличает независимость и настойчивость (+Е), высокая совестливость и требовательность к порядку (+G), высокий волевой самоконтроль и способностью сдерживать тревогу (+Q₃), рациональность (-I), рефлексивность и обязательность (+O), смелость (+Н) и склонность к соперничеству (+L).

Глава 8

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. Обоснование формирующего эксперимента

Современные дети в отличие от детей 80–90 гг. живут по другим законам. Окружающий мир становится все более цивилизованным, технически совершенным, «аутичным» (люди обособлены как в обществе, так и в семьях), что негативно отражается на психическом развитии детей. С раннего возраста они зачастую «лишены» родителей, которые с утра до вечера активно включены в работу, зарабатывая на жизнь, и заниматься детьми им некогда.

Все более ценную и значимую роль в развитии детей играют телевизоры и компьютеры, что в основе своей негативно сказывается на их развитии.

Отметим, что формирование саморегуляции субъектом учебной деятельности должно осуществляться через пробуждение познавательных интересов в ходе активной деятельности. Задания должны вызывать не только напряжение мысли и памяти, но и эмоционально приятные ощущения, радостные переживания от успешного преодоления сложностей в самостоятельном поиске знаний.

Главной целью формирующего эксперимента является пробуждение интереса к знанию, учебной активности через совершенствование и коррекцию субъектных качеств и свойств учащихся, ориентированных на формирование саморегуляции учебной деятельности.

Эффективность деятельности может быть достигнута с учетом, во-первых, субъектного фактора – возможностей учащихся, их психологических характеристик; во-вторых, проведения линии развития активности: от любопытства к любознательности, от любознательности к интересу, от интереса к познавательной активности; в-третьих, присутствия в жизни учащегося лично значимого взрослого человека, являющегося авторитетом на очередном этапе психического развития (таковым может стать, например, педагог-психолог); в-четвертых, вовлечения учащихся в различные виды деятельности (в том числе общественную работу), представляющие для учащихся определенную новизну и требующие от них повышения самостоятельности,

инициативности, уверенности, самоконтроля, самопознания и самоанализа, формирования адекватной самооценки, коммуникативных навыков, в-пятых, внедрение в практику тренинговых занятий , направленных на формирование саморегуляционных характеристик субъекта учебной деятельности..

Наша рабочая гипотеза строилась на основе включенного наблюдения, результатов факторного и корреляционного анализа и сводилась к тому, что формирование психорегулирующего механизма учебной деятельности следует проводить с учетом иерархии значимости и взаимосвязей компонентов, начиная с двух базовых, с точки зрения регуляции деятельности, качеств личности – самостоятельности и уверенности, постепенно вовлекая в этот процесс другие значимые личностные компоненты: коммуникативную совместимость, общительность, инициативность, настойчивость, эмоциональную устойчивость, самоконтроль, деловую просоциальную мотивацию, перспективное целеполагание, познавательную активность, способность к рефлексии.

Применение психолого-педагогических средств воздействия по формированию вышеназванных качеств личности должно в итоге привести к устойчивым проявлениям адекватных характеристик самооценки в учебной деятельности и, как следствие, к увеличению ее успешности. Для проведения формирующего эксперимента нами использовались принципы экспериментально-генетического подхода. Обсуждая его преимущество, В.В. Давыдов утверждает, что «наиболее перспективным методом психологических исследований является экспериментально-генетический метод, позволяющий обнаруживать механизмы психического развития путем активного формирования определенных сторон и качеств ребенка» (Давыдов, 1978, с. 5).

В нашем эксперименте мы не проводили поэтапного введения средств формирующего эксперимента, как это рекомендует А.К. Маркова (Маркова, 1983), а осуществляли глобальное воздействие всего комплекса средств с регистрацией изменения параметров методом срезов. Такое построение эксперимента объясняется стремлением реализовать задачу комплексного подхода к формированию значимых с точки зрения регуляции учебной деятельности личностных качеств и свойств субъекта учебной деятельности.

Особенностью формирующего эксперимента с учащимися

школьного возраста явилась индивидуальная психокоррекционная работа. Она сводилась к снятию проблем эмоционального состояния испытуемых. Интенсивные впечатления от непривычной обстановки порождали колебания эмоциональной сферы учащихся, в частности, это касалось эмоций уверенности-сомнения. Навыки уверенного поведения совершенствовались на психологическом тренинге.

Главной идеей тренинга стала концепция уверенности, понимаемая как переживание установки поведения учащегося по отношению к самому себе, к внешним обстоятельствам в конкретный момент времени. Подразумевается, что уверенность в большей степени зависит от недостатка чувства собственной ценности, чем от дефицита поведения.

По нашему опыту, тренинг поведения (т.е. оперантное формирование новых образцов поведения) только тогда эффективно выполняет приписанную ему функцию, если в нем происходит изменение внутреннего диалога участника, его установок по отношению к себе самому и своим правам. Решающим психологическим приемом, который в итоге обуславливает психологический успех, а также изменение поведения, становится изменение самовербализации, который до того мешал участнику соответствующим образом обращаться со своими желаниями и чувствами.

Отдельные компоненты тренинга в нашей программе объединялись в целое на основе единой регуляционной модели. Эта модель помогала участникам тренироваться одновременно как в плоскости поведения, реальных действий, так и в когнитивной плоскости.

Участники группы, используя формулируемые ими определения уверенности в себе, вырабатывали реалистическую концепцию, которая помогала им конструктивно обращаться с самим собой и своим окружением.

Успешным в нашей программе считается то уверенное поведение, которое не ущемляет права партнера на уважение его желаний и чувств. Голое самоутверждение, при котором участники, безусловно, добиваются осуществления своих интересов, не входит в целевую область нашего тренинга. Подкрепляется в ходе тренинга не достижение конечной цели, а, скорее, уверенное участие в ситуации, способность к успешному общению в любое время и с любым социальным партнером. Именно на это направляются нами и позитивные самовербализации участников группы.

Усилия по формированию значимых для саморегуляции учебной

деятельности качеств и свойств личности субъекта учебной деятельности актуализировались со всех сторон: родителей, учителей, психолога, участвующих в развитии личности субъекта учебной деятельности. Более всего это касается учителей и родителей. Чтобы закрепить полученные результаты, были предусмотрены следующие виды работы:

- лекции для учителей и родителей, связанные с раскрытием особенностей подростково-юношеского возраста структурно-содержательных характеристиках саморегуляции учебной деятельности;
- занятия по рассмотрению положений психологии конфликта;
- тренинг эффективного взаимодействия учителей и учащихся.

Формирующий этап исследования показал определенные положительные изменения в развитии личности школьника. Испытуемые демонстрировали повышение самостоятельности, проявляли уверенность, инициативность в деятельности, настойчивость в преодолении внешних и внутренних препятствий, эмоциональную устойчивость к фактам неуспеха. Стремление уйти от проблемы сменилось поиском конструктивных путей решения и преодолением негативных эмоциональных переживаний. Самооценка подростков приобрела черты адекватности и устойчивости. Становление вышеперечисленных новообразований нашло отчетливое проявление в повышении успеваемости учащихся – участников формирующего эксперимента ($p < 0.05$). В контрольных группах, хотя и происходили определенные изменения, однако они мало отличались от исходных данных ($p < 0.05$).

8.2. Коррекция психического и личностного развития студенческой молодёжи, проявляющей сниженный уровень саморегуляции учебной деятельности

Второй этап формирующей работы был связан с коррекцией качеств и свойств личности студента-первокурсника.

Главной целью формирующего эксперимента со студентами-первокурсниками являлось совершенствование и коррекция у студентов тех особенностей и качеств личности, которые обеспечивают им продуктивную саморегуляцию учебной деятельности.

Обучение в вузе должно развивать личность студента всесторонне.

8.2.1. Программа и результаты формирующего эксперимента

В разделе приводятся материалы психолого-педагогического эксперимента по формированию компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников.

К проведению психолого-педагогического формирующего эксперимента нас побудило то обстоятельство, что на первом этапе обучения в вузе значительная часть студентов социально не адаптированы к новым условиям обучения. В большинстве случаев это связывается с низким уровнем развития коммуникативности, коммуникативной совместимости, с чрезмерной ориентацией студентов на высокие социальные оценки со стороны преподавателей, на ведение студенческой жизни изолированно от общестуденческой жизни. Среди таких студентов наблюдается существенное количество учащихся с неадекватной самооценкой, что приводит к снижению эффективности регуляции учебной деятельности. В связи с этим возникает необходимость изучения возможности построения психологической помощи студентам-первокурсникам.

Формирующий эксперимент был проведен при участии двух групп испытуемых (экспериментальной и контрольной по $n = 26$ чел.) в течение одного года.

По уровню развития самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности, а также по сформированности эмоционально-коммуникативной сферы испытуемые на начало формирующего эксперимента были практически идентичны (см. табл. № 15).

Применение психолого-педагогических средств воздействия по формированию вышеназванных качеств личности должно в итоге привести к устойчивым проявлениям адекватных характеристик самооценки в учебной деятельности и, как следствие, к социальной адаптации и высокой продуктивности учебной деятельности. Для проведения формирующего эксперимента нами использовались принципы экспериментально-генетического подхода, позволяющего обнаруживать механизмы психического развития путем активного формирования определенных сторон и качеств учащегося.

Известно, что специфические качества личности не даны от рождения человеку, а усваиваются в форме общественных образцов (содержания) в процессе целенаправленного обучения.

Таблица 15

Показатели регуляции учебной деятельности до и после формирующего эксперимента

	Показатели до формирующего эксперимента		Показатели после формирующего эксперимента		
	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная	
Объективные показатели					
Самостоятельность в планирующей деятельности	самооц.	8.1±1.7	7.9±1.8	8.0±1.1	6.6±1.4
	экс. оц.	4.1±1.6	4.2±1.7	7.8±0.6	4.6±1.1
Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности	самооц.	8.1±1.6	7.8±1.8	8.2±1.2	6.9±0.8
	экс. оц.	4.3±1.2	4.4±1.1	7.2±0.6	4.7±0.9
Инициативность в планирующей фазе деятельности	самооц.	7.6±1.4	7.7±1.8	8.0±1.4	6.6±1.5
	экс. оц.	4.6±1.3	4.6±0.9	7.5±0.4	5.1±0.9
Инициативность в исполнительной фазе деятельности	самооц.	8.0±1.31	8.1±1.7	8.0±1.4	7.0±1.4
	экс. оц.	4.2±0.8	4.3±0.7	7.8±0.3	4.7±0.8
Дисциплинированность	самооц.	8.4±1.5	8.4±1.7	8.7±1.1	7.2±1.5
	экс. оц.	4.3±1.1	4.4±1.1	7.7±0.5	4.6±1.1
Организованность	самооц.	7.9±1.6	7.8±2.6	8.3±1.2	7.0±2.1
	экс. оц.	6.6±1.0	6.8±1.0	7.9±0.4	7.0±0.8
Ответственность	самооц.	7.5±1.8	7.7±2.7	8.9±1.0	7.9±1.6
	экс. оц.	6.5±1.2	6.5±1.0	8.1±0.7	7.0±0.9
Настойчивость	самооц.	7.6±1.8	7.3±1.8	8.0±1.4	7.3±1.7
	экс. оц.	6.1±1.1	6.2±1.0	6.9±0.4	6.9±0.8
Познавательная активность	самооц.	7.5±1.5	7.4±1.7	8.4±1.3	7.0±1.6
	экс. оц.	5.0±0.9	4.1±1.0	7.5±0.5	5.2±1.0
Коммуникативная совместимость	самооц.	8.1±1.8	7.9±1.9	8.9±0.9	7.5±1.8
	экс. оц.	4.3±1.1	4.4±1.1	8.8±0.3	4.7±0.9
Общительность	самооц.	8.8±1.3	8.8±1.3	8.4±1.3	7.2±2.1
	экс. оц.	4.1±1.0	4.2±1.1	7.8±0.4	5.0±1.0
Эмпатия	самооц.	8.2±1.5	8.1±2.4	8.9±1.5	7.9±1.6
	экс. оц.	4.5±1.5	4.4±1.1	8.1±0.8	6.0±1.0
Уверенность	самооц.	7.6±2.1	7.6±2.1	7.6±1.3	6.5±1.3
	экс. оц.	4.8±2.1	4.8±1.9	6.7±0.2	5.1±0.7
Трудолюбие	самооц.	7.1±2.0	7.1±2.5	8.3±1.3	6.7±1.6
	экс. оц.	6.5±1.3	6.5±1.2	7.3±0.8	6.6±1.0
Общая успеваемость	самооц.	4.3±0.5	4.4±0.4	4.4±0.6	4.4±0.3
	экс. оц.	3.6±0.4	3.6±0.4	4.3±0.2	3.7±0.3
Мотивационно самооценочный опросник					
X1 (социально-деловой показатель)		85.72 ±3.39	80.91±14.56	70.2±7.1	72.15±8.88
X2 (субъективно-заниженный)		35.14±14.31	40.81±20.66	34.2±6.64	45.05±16.08
X3 (субъективно-завышенный)		54.41±14.74	54.94±12.95	34.7±4.53	55.0±14.89

Экспериментально-генетический метод потребовал разработки программы формирующего эксперимента, включающей содержание формирующих параметров, формирующих средств и методов контроля. Это позволило четко проследить психолого-педагогические воздействия на развитие личности и формирование психорегулирующего механизма учебной деятельности.

Поскольку учебная деятельность формируется не одномоментно, а проходит в своем развитии ряд этапов с характерными для них условиями, то и программа ее формирования должна состоять из нескольких этапов с соответствующими целями и задачами. В качестве же основного средства их достижения, учитывая динамизм и многоаспектность исследуемого явления, выступает логичное и последовательное сочетание надежно зарекомендовавших себя на практике средств формирования учебной деятельности студентов первого курса. Такой подход к решению проблемы не только дает возможность точнее учесть своеобразие каждого этапа работы, но и позволяет с наибольшей полнотой использовать накопленный научно-практический опыт.

Первый этап обучения в вузе (1 курс) является наиболее сензитивным для развития готовности к будущей профессиональной деятельности. Это время адаптации к условиям обучения и требованиям факультета, новому виду деятельности, а поэтому психологическое состояние студента должно быть в известной степени подчинено контролю.

Было бы неправомерно заявлять, что в результате задуманного нами формирующего эксперимента мы получили обобщенную модель личности. Формирование личности будущего педагога-психолога – процесс многосторонний и длительный, а потому нельзя ограничить его рамками обучения в высшем учебном заведении. Поэтому целью формирующего эксперимента в условиях первого года обучения в вузе стала актуализация самосознания студента, но не завершенное его формирование.

Обобщая результаты исследований, связанных с изучением и анализом объективно-деятельностных характеристик саморегуляции учебной деятельности студентов, следует отметить, что при коррекции и формировании мотивации учебной деятельности студента 1 курса необходимо обращать внимание на основные психорегулирующие качества мотивации – морально-нравственные: организованность, дисциплинированность, трудолюбие, ответственность, а также

познавательная активность. Особое внимание должно уделяться формированию навыков научной организации труда и развитию коммуникативных качеств, обеспечивающих студентам комфортное эмоциональное состояние в группе. Научная организация труда позволит студенту повысить степень личностной успешности в группе, что будет позитивно влиять на формирование новообразований студенческой жизни, в частности самостоятельности и инициативности.

Как показывает анализ организации учебного процесса на факультете психологии (ФП), система высшей школы не всегда использует высокую сензитивность и активность первокурсников, их заинтересованность в новом виде деятельности для обеспечения наиболее успешного профессионального становления. По этой причине многие студенты младших курсов теряют интерес к обучению, что ведет к снижению успеваемости.

Программа и средства формирующего эксперимента для первого этапа обучения студентов были составлены нами с учетом вышеизложенных особенностей. Основное внимание было уделено развитию коммуникативных качеств личности, а также самостоятельности и инициативности.

Цель программы: опираясь на психодиагностическую основу исследования, изучить личность студента-первокурсника и оказать психологическую помощь на начальном этапе вхождения в учебный процесс, сформировать ценностное отношение к учебному процессу и к себе как к субъекту этого процесса. Повысить уровень сформированности навыков общительности, умений работать в группе, самостоятельности, инициативности. Сформировать представление об учебном процессе в высшем учебном заведении как о субъект-субъектом, развить познавательную и творческую самостоятельность студентов.

Задачи программы: оказать морально-эмоциональную поддержку на первом этапе обучения в педагогическом вузе; способствовать формированию у студентов представлений о себе как об активном субъекте учебного процесса; выявить и изучить личностные особенности студентов; оказать влияние на формирование у студентов адекватных представлений о деятельности педагога-психолога.

Направление программы:

1. Изменение самой модели обучения, внедрение в нее активных форм обучения, увеличение процента самостоятельной работы;

2. Организация на всех этапах обучения студента в вузе и особенно на первом этапе обучения (на первом курсе) психологического сопровождения, основными направлениями которого являлись бы:

- психологический мониторинг и коррекция развития профессионально важных качеств в процессе обучения;

- предоставление преподавателям и администрации информации о социально-психологическом уровне развития студентов факультета;

- предоставление студентам возможности гласно или анонимно получить информацию о своих психологических особенностях;

- изучение процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения,

- помощь в преодолении дезадаптационных состояний путем групповой и индивидуальной работы со студентами.

Вопрос профессионального формирования и совершенствования личности будущего специалиста напрямую затрагивает проблему творческого развития личности и проблему психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Творческая, креативная способность определяется как способность находить новые способы решения проблемы, переосмысливать уже имеющиеся формы, сочетать устоявшийся опыт и новые идеи. И само это сочетание подразумевает в личности творческого человека высокий уровень самопознания и самостоятельности, умение разобраться в своих мыслях и чувствах, умение перестроить себя в зависимости от меняющихся обстоятельств. Для любой деятельности, в том числе и педагогической, также немаловажным становится развитая способность к эмпатии, сформированность навыков делового и личного общения, умение продуктивно работать в группе, коллективе. В вопросе подготовки педагога-психолога важно затронуть формирование профессионально важных качеств – эмоциональной гибкости и устойчивости, способности к аналитическому мышлению, чувство языка.

Средства программы. Цель реализации программы может быть достигнута посредством вовлечения студентов в различные виды учебной и внеучебной деятельности: активные методы обучения (дискуссии, деловые игры, тренинги), социально-психологическая игра «Что? Где? Когда?», компьютерная игра «Тетрис», адаптированная для целей формирующего эксперимента, индивидуальное и групповое консультирование, обратная связь, что даст возможность воздействовать

на основные компоненты личности студента: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, деятельностный.

Содержание эксперимента.

Актуализация потребности в личностном и профессиональном самопознании. Развитие самоанализа и рефлексии. Развитие интереса и ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Осознание необходимости развития объективно-деятельностных характеристик саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов. Развитие навыков самостоятельной деятельности. Формирование умения работать в группе, коммуникативных навыков, первичных профессиональных умений.

Учебная деятельность включает в себя не только работу студента во время аудиторных занятий, но и самостоятельную работу. Именно в этом виде деятельности более всего могут проявиться мотивация к обучению, целенаправленность, организованность, сознательность и дисциплинированность, а также другие личностные качества, характеризующие мотивацию студента к учебной деятельности с объективной стороны. В программе нашего формирующего эксперимента самостоятельная работа служит основой перестройки позиции студента в учебном процессе.

На лабораторных и практических занятиях осуществлялась самостоятельная работа студентов, связанная с выполнением дифференцированных разноуровневых, индивидуальных и групповых заданий. В ходе обучения нами производилось постоянное усложнение самостоятельных заданий студентам, что способствовало проявлению их творческой активности, развитию индивидуальности, оказывало влияние на формирование личностного отношения к деятельности, индивидуального стиля педагогической деятельности.

На занятиях по психологии нами широко применялись групповые формы работы студентов, к которым можно отнести дискуссию, конференцию, ролевые игры. Такой вид работы ведет к осознанию студентами единой цели деятельности, которая требует объединения усилий каждого члена группы. Разделение труда между членами группы обеспечивает отношения взаимной ответственности и зависимости, развивает навыки командной деятельности.

Эффективным средством развития личности студента является работа в тренинге. В программу формирующего эксперимента были включены как элементы тренинговой работы, так и специальные тренинги.

Развитие самосознания участников тренинга является целью занятия. В нашем же случае задача усложняется тем, что речь идет не только о самосознании в широком смысле, но и о самосознании относительно конкретной профессиональной деятельности, в которой студентам еще предстоит себя проявить.

Тренинг включал в себя, помимо специальных психотерапевтических и психокоррекционных техник, деловые и организационно-управленческие игры, дискуссионные методы группового и самостоятельного принятия решений, задания, направленные на развитие эмоциональной сферы, гибкости психики, эмпатии, артистических способностей.

Поскольку большинство существующих видов тренингов направлено на снятие ограничений, мешающих оптимальному развитию тех или иных сторон личности и ее эффективной жизнедеятельности и раскрытие внутренних потенциалов личности, расширение его самосознания, то именно тренинг позволяет реализовать все необходимые психологические условия развития профессионального и личностного самосознания участников.

В качестве базовых тренинговых методик были использованы техники и приемы, применяемые в различных психологических и психотерапевтических школах – в гештальт-терапии, психодраме, трансактном анализе, арт-терапии.

Использование техник разных школ имело своей целью обогатить программу наиболее действенными практическими методиками, имеющими собственную психокоррекционную ценность вне зависимости от теоретического контекста создавших их школ.

Детальное изложение всех процедурных моментов психологического тренинга развития профессионального самосознания не представляется возможным вследствие, во-первых, ограниченности объема работы и, во-вторых, отсутствия однозначного алгоритма и широкого варьирования сценарного плана этой работы (примерные упражнения приведены в приложении).

Тренинговая программа состояла из трех взаимосвязанных тематических блоков.

Первый блок ориентирован на личностную сферу, посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит

упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о себе самом. На этом этапе ведущий ставит перед собой задачу создать в тренинге такие условия и такие ситуации, которые могли бы обеспечить каждому человеку возможность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя и в зеркале собственных представлений и самооценок, и в зеркале мнений других людей – участников группы, оценить свои личные качества, прислушаться к своим переживаниям. Этому в огромной степени способствует необходимость постоянной вербальной рефлексии своих мыслей и переживаний, которая тут же обогащается процессами обратной связи от других участников группы. Уже в этот период начинают разрушаться привычные стереотипы неадекватного самовосприятия, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны личностного Я.

Второй блок направлен на осознание участниками себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений с однокурсниками, коллегами, администрацией и членами семьи. Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, ее социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии. Большое значение в этом блоке придается системе приемов невербальной коммуникации, тренингу сензитивности, отработке навыков оптимального общения. Студенты знакомятся с приемами налаживания делового взаимодействия и общения с однокурсниками, преподавателями, администрацией и пр. Этим целям служит использование большого количества невербальных техник, а также ролевых и организационно-деятельностных игр.

Третий блок ориентирован на осознание себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе основной упор делался на освоение и закрепление поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа профессиональной деятельности, а также способы высвобождения своего творческого потенциала.

Во всех блоках студенты познакомились с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения, приемами саморегуляции (релаксационные и медитативные техники, аутотренинг и пр.).

По результатам опросов, проводимых на заключительных занятиях тренинга, 86 % его участников отмечают произошедшие в себе изменения, так 66 % отмечают, что они стали более самостоятельными в своих суждениях и действиях, 15 % изменили отношение к себе, 35 % стали лучше понимать поведение других людей. Преподаватели, задействованные в экспертном оценивании, отмечают, что студенты стали более самостоятельными, раскрепощенными, уверенными в себе, творческими.

На занятиях по психологии студент учится оценивать и прогнозировать свою работу, осознает свои положительные стороны, ресурсные качества личности, выстраивает собственные стратегии поведения в личностной и педагогической сферах деятельности. Ориентационной основой для самоанализа являются сравнительные характеристики непродуктивных и продуктивных приемов, стратегий.

Анализ видов учебной деятельности показывает, что самостоятельная работа студента характеризуется собственной познавательной потребностью студента, самоконтролем, собственным режимом работы, свободой выбора места и времени ее выполнения.

Трудности этапа: Для студентов 1-го курса наиболее сложным оказывается переход с позиции объекта обучения на позицию субъекта обучения. Школьная идентичность трудно преодолевается, а потому к учебному процессу студенты первого курса подходили с позиции школьника, т.е. были ориентированы на урочную систему; считали, что высокой оценки заслуживает только тот студент, который пересказывает материал учебника или лекции близко к тексту; не понимали целесообразности изучения разных точек зрения. У многих первокурсников задания, требующие проявления самостоятельности, выражения собственной позиции, вызвали чувство тревоги. Так, студентам было предложено прочитать художественный текст (по выбору преподавателя), описать те чувства, которые он у них вызвал, а затем проанализировать, с помощью каких средств (художественных деталей, поворотов сюжета, описаний и пр.) автор достигает такого эффекта. В итоге задание выполнили только 50 % студентов. Остальные либо отказались выполнять, мотивируя отказ следующими причинами:

- не знаю, как можно себя анализировать – 10 %
- боюсь ошибиться – 15 %
- считаю выполнение этого задания нецелесообразным – 5 %.

Однако, 20 % вместо самоанализа законспектировали критические статьи, то есть использовали авторитетную для них, но чужую точку зрения.

Для достижения высокой активности на занятиях потребовалось определенное время. В начале учебного года только 33 % студентов активно высказывали свою точку зрения на семинарах, проявляли инициативу в выборе тем для доклада и пр. К концу учебного года в экспериментальной группе этот процент увеличился до 83 %, а в контрольной – до 50 %.

Тренинг был новой формой работы для студентов вызвав большой интерес, и, как показали итоги, оказался наиболее эффективным средством в преодолении школьной идентичности. Сама организация тренинговой работы значительно отличается от семинарско-лекционной или урочной системы, а потому студенты чувствовали себя более раскованно, снизился уровень тревожности (студенты начали активно высказывать свое мнение, предлагать темы для обсуждения, задавать вопросы). Основной трудностью было привить студентам навык адекватного выражения своего состояния, давать корректную обратную связь.

Дискуссия в студенческой среде использовалась нами с целью актуализации личности студента. В дискуссии требовалось проявить свое отношение к предмету обсуждения, не только высказать свою точку зрения на вопрос, но и обосновать ее. При подведении итогов дискуссии студенты приходили к объективному восприятию проблемы и, если не находили самый рациональный способ ее разрешения, то составляли «банк» возможных вариантов решения. Большая часть дискуссий возникала стихийно, в ходе семинара, если проблема, затронутая докладчиком или преподавателем, оказывалась важной для группы. В этом случае от преподавателя требовалось только «направлять» дискуссию и контролировать эмоциональное состояние студентов. В другом случае дискуссия организовывалась целенаправленно, т.е. студентам задавалась конкретная тема для обсуждения.

За основу дискуссии, как правило, бралась практическая проблема, которая либо предлагалась самими студентами, либо определяется преподавателем.

Ролевые игры на занятиях по психологии ориентируют студентов на моделирование жизненных ситуаций. Разыгрывание таких ситуаций создает необходимые условия для развития личности студента, объективного восприятия действительности, формирует моральные качества, корректирует однополюсные подходы к миру и людям, обогащает жизненный опыт, развивает навыки продуктивного общения. В процессе игры студент проявляет свои теоретические знания из области психологии и умение применять их на практике. В игру активно включаются проблемные задания, которые способствуют развитию творчества, активизируют познавательный интерес. В ходе игры студенту необходимо выработать собственное видение вопроса, решения проблемы.

Со студентами были проведены такие игры, как «Катастрофа на воздушном шаре», «Необитаемый остров», «Сказочное путешествие» по итогам которых было проведено анкетирование и собраны самоотчеты студентов. Результаты показывают, что игры заинтересовали 95 % участников, 95 % готовы принять участие в следующих играх такого типа, 50 % задумались о причинах своего поведения в ситуации коллективной деятельности, 35 % пришли к выводу о необходимости коррекции представлений о себе. Вот лишь некоторые выдержки из самоотчетов:

«Я пытаюсь разобраться в себе, разобраться в ситуации, но не понимаю, чем же я отличаюсь от остальных»;

«Себе я желаю быть поактивнее, посмелее, попроще и понять, наконец, что же такое случилось, что отношение сверстников ко мне заметно изменилось»;

«За время игры я узнал, что мне нравится спорить»;

«Теперь я понял на опыте, как мешают эмоции в принятии жизненно важных решений»;

«За время игры я убедилась, что я еще не научилась сама принимать решения, более организованно вести себя».

Так же нами были использованы приемы моделирования жизненных ситуаций. Каждый студент получил задание – подготовить фрагмент урока (занятия) по психологии и провести его в своей группе. После предъявления фрагмента «ученики» оценивали «учителя»: определяли его стиль преподавания, доступность подачи материала, адекватность использования вспомогательных средств. «Учитель» же оценивал работу «класса», давал ему краткую характеристику.

Студенты обменивались мнениями о том, что было для них самым трудным в подготовке занятия, что заставляло их волноваться перед выходом к доске. По итогам обсуждения был обозначен основной круг проблем, связанных с профессиональной самоидентификацией. Самые актуальные вопросы послужили основой для проведения конференции, посвященной первым шагам в профессиональной деятельности. В ходе конференции были освещены такие темы как:

- адаптация к профессиональным условиям работы;
- категории «проблемных» учеников (гиперактивные, агрессивные, интроверты, физически неполноценные, отверженные, дети с низким интеллектуальным уровнем, неадекватной самооценкой и т.д.) и методы работы с ними;
- неуверенность в своих силах, страх неудачи.

Конференция как способ обучения и развития стимулировала формирование собственной позиции, развивала самостоятельность, творческую активность, способствовала личностно-ориентированному обучению студентов. Через публичное представление своего научного исследования в личности студента актуализировались такие качества как уверенность в себе, самостоятельность, ответственность, умение распределять свои силы, держать себя перед аудиторией.

По итогам этого этапа можно отметить повышение активности студентов на занятиях, интереса к учебно-профессиональной деятельности. По результатам опросов и анкетирования можно утверждать, что 95% студентов отметили результативность активных форм обучения, 90% отметили снижение общего уровня тревожности, 80% готовы применять полученные знания по психологии в жизни и профессиональной деятельности.

Сравнение результатов обучения и развития студентов контрольной и экспериментальной группы показывает, что внедрение разработанной нами психологической системы, включающий в себя психологический контроль, мониторинг развития профессионально важных качеств, психологическое сопровождение учебного процесса, активные формы обучения, индивидуальное консультирование, способствует социальной адаптации к условиям обучения в вузе, повышает общий уровень успеваемости.

Использованные нами методы повышают творческую и познавательную активность студентов, формируют приемы

профессионального общения и взаимодействия, формируют адекватную самооценку своих способностей и возможностей профессионального развития.

Во внеучебной деятельности одним из важнейших формирующих средств была социально-психологическая игра «Что? Где? Когда?», адаптированная под цели и задачи формирующего эксперимента. Представленный метод состоял из двух этапов: а) это, непосредственно, сама игра и б) процесс самооценивания своих впечатлений и состояний после подведения итогов игры. Всего было проведено восемь игр, которые проводились еженедельно. После завершения цикла игр нами был сделан вывод о том, что еженедельное проведение игр не рационально, приводит испытуемых к эмоциональной перенасыщенности играми. За столь короткое время испытуемые не успевали полностью эмоционально пережить события предыдущей игры, что способствовало привыканию и соответственно, падению интереса к играм. Подобные игры следует проводить, на наш взгляд, 1–2 раза в месяц.

Перед началом каждой игры, мы разбивали группу испытуемых на 5 команд по 5–6 человек в каждой. Состав команд формировался таким образом, чтобы в каждой команде были испытуемые с различным уровнем развития активности, самостоятельности, инициативности, общительности, умения работать в группе. Капитаном команды выбирался, как правило, испытуемый с самым низким уровнем развития названных показателей. Вопросы подбирались из специальных источников по играм «Что? Где? Когда?» и «Брейн Ринг», а также формулировались по итогам пройденного материала по общей психологии, по истории Отечества и др. учебным предметам.

На обдумывание вопроса давалась одна минута. Игра продолжалась до тех пор, пока одна из команд не наберет шесть очков или не закончатся вопросы, отведенные на игру. По истечении минуты, капитан команды должен был выбрать из всех предложенных вариантов ответов, на его взгляд, правильный и, записав его в бланке ответов, огласить. Командой-победителем признавалась та команда, в которой было максимальное число правильных ответов. С учетом того, что состав команды от игры к игре варьировался, то для поддержания мотивации студентов был объявлен конкурс, победителем которого считался тот, у кого в активе было больше всего выигрышей за ту или иную команду.

По окончании игры и оглашению результатов командам давалось время на обсуждение результатов игры, своих переживаний, эмоций и т.п., после чего каждый из участников должен был на отдельном бланке оценить у себя по 10-ти балльной шкале степень включенности в процесс игры, степень результативности и степень удовлетворенности процессом игры по сто процентной самооценочной шкале.

По окончании данного эксперимента было установлено, что такой вид деятельности как социально-психологическая игра «Что? Где? Когда?» способствует более быстрой адаптации студентов-первокурсников к новым социальным условиям, помогает им преодолевать барьеры неуверенности в общении как с сокурсниками, так и с преподавателями, повышает их творческую и познавательную активность, самостоятельность, способствует развитию умений учитывать разные точки зрения на проблему, формирует способность работать успешно в группе.

Другим, не менее важным формирующим средством, построенным по принципу лабораторной мотивационно-результативной методики № 1 профессора О.В. Дашкевича (*Дашкевич, 1976*) и адаптированным в диссертационном исследовании А.Г. Писненко (*Писненко, 2002*), была компьютерная игра «Тетрис». В процессе игры для испытуемых создавались ситуации успеха-неуспеха и конкурентной деятельности, что позволяло решать задачи саморегуляции эмоционально-волевой сферы личности.

Группа испытуемых была разбита на 3 подгруппы по 8–9 человек (по численности компьютеров в аудитории) и им предлагалось сыграть в компьютерную игру тетрис, но с определенными правилами: 1) для успешного завершения игры необходимо набрать определенное количество очков (в нашем случае это было 1500 очков, что примерно равнялось 10–20 минутам игры); 2) общее количество попыток, дающихся для успешного завершения игры – 5; 3) перед началом каждой попытки должен быть выбран уровень сложности игры и зафиксирован на специальном бланке; 4) после окончания каждой попытки на этом же бланке должны быть зафиксированы результаты, а именно количество выпавших фигур, убранных линий, набранных очков и время затраченное на попытку.

Во время игры экспериментатор фиксировал в свой блокнот эмоционально-объективные проявления. После того, как все испытуемые

закончили свои попытки (удачно или неудачно) им предлагалось выбрать себе соперника и попробовать свои силы в конкурентной борьбе (игра поддерживала режим для двух игроков и позволяла играть одновременно двоим на одном компьютере, разбив экран монитора на 2 половины, до победы одного из играющих). Нами было замечено, что определяющую роль в выборе соперника на первом этапе эксперимента играли дружеские отношения между испытуемыми, т.к., вероятно, другу или подруге не так обидно было бы проиграть. В последствии пары комплектовались экспериментатором.

Для решения психолого-педагогических задач по формированию оптимальной уверенности в успехе, адекватного целеполагания применялись следующие средства: 1) соревнования с «форой» в 100, 200, 300 очков, 2) выбор партнёра игры, превосходящего по темпу и качеству игры, 3) приёмы аутогенной тренировки (активизация), 4) приёмы идеомоторного «настроя», направленные на актуализацию содержания целевой установки, 5) аналитические беседы до и после выполнения задания.

Специфика первых двух заданий состоит в том, что они моделируют конкурентную деятельность, что имеет место в современных социальных условиях, и отражают фактор трудности конкурентной задачи. С помощью средств аутогенной тренировки и идеомоторного «настроя» испытуемые переводили содержание цели и оптимальной уверенности в успехе в план самосознания, формируя саморегуляционные качества.

При проведении данного эксперимента мы устанавливали «фору» отдельно для каждого испытуемого, ставя испытуемых с завышенной самооценкой в позицию исходно проигравшего 100, 200, или 300 очков, а испытуемого с заниженной самооценкой – в позицию лидера. В содержание целевой установки при этом включалось: тщательная подготовка к началу игры с применением приёмов аутотренинга, идеомоторного настроя на своевременную и быструю реакцию на стимул, на игру в целом, на координацию движений. В данном случае под целевой установкой мы понимали единство содержания цели, эмоционального компонента, отражающего вероятность достижения цели в данных конкретных условиях конкурентной борьбы, а также динамику психомоторных операций, объективно отражающих предметное содержание целевой установки. После завершения игры испытуемые делали короткий устный отчёт о выполнении задания, в котором отмечали

степень реализации целевой установки и давали оценку собственного состояния, результата. Это служило поводом для внесения коррекции неадекватности целевой установки испытуемого. Новое содержание целевой установки способствовало формированию мобилизационной готовности к игре и являлось важной предпосылкой уверенности в успехе.

При такого рода целевых установках испытуемые не допускали характерных для них ошибок: задержек реакции на стимул, скованности, «закрепощения» движений, проявлений неадекватной эмоциональной напряжённости, эмоциональной несдержанности, упреков в свой адрес, заметного снижения продуктивности игры в жестких (равных) конкурентных условиях

На момент окончания психолого-педагогического формирующего эксперимента студенты экспериментальной группы повысили показатели, характеризующие содержание мотивационной сферы на достоверном уровне ($p < 0.05$) (см. табл. № 15). Выявлена положительная динамика таких показателей, как самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительной фазах деятельности, общительность, познавательная активность, умение совместно работать в группе. Другие объективные деятельностные показатели (организованность, ответственность, настойчивость, трудолюбие) также обнаружили положительную динамику, приближающуюся к достоверному уровню. Значительно улучшилась функция самоконтроля и саморегуляции познавательной активности, поведения и учебной деятельности, эмоциональной напряжённости в экстремальных условиях зачёта, экзамена.

Студенты экспериментальной группы после формирующего воздействия стали более уверенными в себе, в своих познавательных возможностях, в общении с сокурсниками и педагогами, в профессиональной успешности. Они стали более активными в плане социального включения в организацию и проведение различных воспитательных мероприятий в студенческой группе, на курсе, на факультете, в университете, проявляя при этом умения творчески работать в группе. Всё это послужило основой повышения учебной результативности, социальной адаптации к новым условиям обучения в вузе. В личности студентов контрольной группы наблюдалась сходная динамика, но не настолько интенсивно и выражено, как у студентов экспериментальной группы.

На основании проведённого исследования можно представить символически-знаковую модель саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности на объективно-психологическом уровне анализа учебно-профессиональной деятельности в следующем виде:

- 1) самодиагностика развития черт и компонентов личности, проявляемых на объективно-психологическом уровне;
- 2) коррекция развития показателей организационно-деятельностного компонента;
- 3) коррекция развития черт эмоционально-волевого компонента;
- 4) коррекция развития показателей мотивационно-организационного компонента;
- 5) коррекция развития показателей интеллектуального компонента;
- 6) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальная оценка временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);
- 7) постоянная рефлексия своего поведения в общении и деятельности, а так же самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекция и определение границ на будущее развитие.

Исследования показали, что наиболее эффективно процесс рефлексии своего поведения и деятельности, активно повышающий уровень саморегуляции, проявляется при применении самомониторинга (самокоррекции), проводимого два раза в течение учебного года: перед новым календарным годом и в конце учебного года. Длительность самомониторинга составляет одну-две недели. Процедура самомониторинга включает в себя самодиагностику личностных качеств, оказывающих влияние на процесс учебной деятельности, на процесс жизнедеятельности, выделение проблемных «зон», дезорганизирующих процесс общения, деятельности, жизнедеятельности, определение средств коррекции качеств, проблемных «зон», отрицательно влияющих на процесс деятельности и жизнедеятельности, построение графика самонаблюдения, интерпретацию полученных результатов. По окончании самомониторинга проводилась индивидуальная беседа с каждым учащимся, целью которой являлся анализ результатов самоэксперимента.

Конечно, решить все проблемные вопросы и овладеть процессом саморегуляции своего поведения и деятельности за одну-две недели невозможно и мы это понимали, и такой задачи не ставили, однако, следует отметить то, что результаты самоэксперимента выполняли роль установки на постоянную рефлексию и самоконтроль своего поведения в общении и деятельности, на самокоррекцию качеств личности и устранение проблемных «зон» в течение длительного времени – четыре – пять месяцев. На основании результатов постоянно проводимых самоэкспериментов следует согласиться с Н.А. Менчинской в том, что процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией (*Менчинская, 1981*).

Подводя итог, хотелось бы отметить, что работа преподавателя высшего учебного заведения должна быть направлена на формирование личностных компонентов саморегуляции студентами учебной деятельности, на раскрытие творческих и интеллектуальных способностей студентов, на поддержание интереса к выбранной профессии, путем самостоятельного её познания под чутким руководством педагога-специалиста. От сформированности компонентов саморегуляции деятельности будет зависеть успех студента в учебной деятельности и, соответственно, качество обучения.

В деятельности педагога должна отсутствовать «слепая» отработка студентами учебных заданий, связанная с проявлением ими (студентами) мотива-стимула – стремлением получить высокую отметку и оценку преподавателя. Высшее учебное заведение должно быть помощником и гидом в самостоятельном приобретении знаний студентами, в формировании саморегуляционного механизма личности студента – иначе, на наш взгляд, теряется смысл существования высшей школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перед современной системой образования стоит ряд важных общественно значимых задач, среди которых на одно из приоритетных мест претендует проблема саморегуляции учебной деятельности. Под учебной деятельностью понимается процесс овладения субъектом умением учиться самостоятельно, процесс формирования деятельностной саморегуляции. На зависимость способности к учению от особенностей саморегуляции учащимися процесса учебной деятельности указывали Л.С. Выготский, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская. Низкий уровень саморегуляции субъектом учебной деятельности лежит в основе порождения определённых трудностей в учебно-познавательной деятельности, а в дальнейшем и в жизнедеятельности. В определённой мере обозначенная проблема нашла решение в данной работе.

Использование методологии субъектно-деятельностного подхода, теории учебной деятельности, теоретических концепций психической регуляции, отношения, мотивации состояло в реализации следующих принципов: комплексного изучения деятельности и личности, учета требований ведущей деятельности к развивающейся личности, рассмотрение объективно-деятельностных, собственно-психологических (личностных) и интегративных компонентов в качестве психического механизма, регулирующего деятельность.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. Саморегуляция учебной деятельности – это интегративная содержательная характеристика субъекта деятельности, её смысловое динамическое образование, выражающееся в единстве индивидуальной формы деятельности и доминирующих особенностей личности – мотивации, самооценки, а также системы качеств личности, имеющее свою логику развития и проявления на каждом этапе школьного и вузовского обучения.

Саморегуляция учебной деятельности – это акмеологическое образование, направляющее и организующее субъекта учебной деятельности на достижение акме-результата в деятельности, повышающее его активность и регуляционные возможности в деятельности, это процесс саморазвития личности, диагностируемый, реализуемый и корректируемый самой личностью.

2. Саморегуляция учебной деятельности осуществляется на основе системно-субъектного подхода и образует иерархию, включающую три основных уровня: объективно-психологический (поведенческий), собственно-психологический (личностный) и интегративный (субъектный).

Сущность интегративного уровня заключается в том, что его содержанием выступают собственно структурные образования объективно-психологического (поведенческого) и личностного уровней саморегуляции. Интегративная система является содержанием саморегуляционной системы, образуя ведущий уровень саморегуляции – субъектно-акмеологический.

3. Установлена специфика объективно-психологического уровня саморегуляции учебной деятельности, отличающегося закономерным сочетанием саморегуляционных компонентов индивида и составляющих их показателей, проявляемых на поведенческом уровне анализа учебной деятельности, и включает интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой, мотивационно-организационный и коммуникативный компоненты. Выявлена компонентная структура и состав показателей объективно-психологического уровня саморегуляции учебной деятельности в динамике от подросткового периода обучения до окончания обучения в вузе, имеющего свою специфику и определяющего вид саморегуляции на каждом этапе школьного и вузовского обучения. Коммуникативный компонент, входящий в структуру саморегуляции учебной деятельности, раскрывается как объективно необходимый, однако, как правило, занимает низшую структурную позицию в саморегуляции учебной деятельности и принимает, вероятно, слабое участие в саморегуляции учебной деятельности. Показано, что нарушение целостности структурной организации саморегуляции учебной деятельности связано или с переходным возрастным периодом от подросткового к юношескому, или со сменой специфики обучения при переходе от школьного к студенческому.

4. Раскрыта сущность и структура личностного уровня саморегуляции учебной деятельности в динамике от подросткового этапа обучения до окончания обучения студента в вузе. Показана специфика личностного уровня саморегуляции учебной деятельности на каждом этапе школьного и вузовского обучения.

Выявлены саморегуляционные качества личности учащегося подростково-юношеского возраста, характеризующие её с реальной непосредственно актуальной стороны, с идеальной стороны и со стороны человека-профессионала, добившегося успеха в жизнедеятельности, что позволяет определить разработку стратегии самовоспитания и саморегуляции деятельности, определить «дистанцию» личностного развития субъекта учебной деятельности, которая составляет, как правило, 1.0 балл от реально актуального уровня до идеального уровня и 2.0 балла до уровня человека-профессионала, что может выступать диагностико-коррекционным средством саморегуляции учебной деятельности.

Отмечена значимость ценностей, отражающих прошлое, настоящее и будущее: творческая направленность в процессе жизнедеятельности и прекращение трудовой деятельности. Для объяснения активности личности учащегося в процессе учебной деятельности важное значение имеет факт соотношения хронологического, ощущаемого и желаемого возраста. Наибольшую активность в учебной деятельности и оптимальную степень саморегуляции поведения и деятельности проявляют испытуемые, у которых желаемый возраст совпадает с хронологическим, а ощущаемый возраст меньше хронологического.

Обнаружено, что второй курс обучения в вузе является сензитивным периодом по развитию и функционированию мотивации, а четвёртый курс – дифференцированной самооценки как важнейших компонентов саморегуляции учебно-профессиональной деятельности.

5. Выявлена и описана структурная организация поликомпонентной системы, образующей интегративный уровень саморегуляции учебной деятельности на этапах школьного и вузовского обучения. Разработана интегративная акмеологическая модель саморегуляции учебной деятельности. Она образована синтезом трёх структурно-содержательных уровней и трёх пространственных координат: внешнего, внутреннего и интегративного; временная координата отражает специфику саморегуляции на этапах школьного и вузовского обучения.

6. Определена и подробно описана типология саморегуляции учебной деятельности на этапах школьного и вузовского обучения. Полученная типология, дополненная понятием «акмеология достижений в учебной деятельности», выявленными закономерностями саморегуляции учебной деятельности, является основой обоснования программы

психологического сопровождения субъектов учебной деятельности, имеющих нарушения в саморегуляции учебной деятельности.

7. В исследовательской практике применены авторские методики по диагностике саморегуляции учебной деятельности.

8. Предложена программа и система коррекционно-развивающих акме-технологий, построенная с учётом психологических составляющих саморегуляции учебной деятельности и направленных на становление субъектных компонентов саморегуляции учебной деятельности. Формирующая работа проводилась на психодиагностической основе, на базе данных, полученных в констатирующем эксперименте. Эффективность средств проверена в условиях психолого-педагогического эксперимента. Использование предложенных акме-технологий позволяет осуществить коррекцию социально-неадекватных особенностей личности, что приводит к повышению эффективности и надёжности учебной деятельности, к социальной адаптации школьников и студентов к новым условиям учебной деятельности.

Показана эффективность психофизиологических воздействий на психику учащихся, повышающих саморегуляционные возможности школьников.

9. Доказано и экспериментально обосновано положение, согласно которому формирование и развитие саморегуляции учебной деятельности подчиняется основным принципам системно-субъектного подхода. Одной из главных закономерностей является то, что формирование субъекта учебной деятельности представляет собой динамическое развитие структурно-уровневой иерархии, включающей три уровня саморегуляции: объективно-психологический (поведенческий), собственно-психологический (личностный) и интегративный. Обоснована концепция интегративной саморегуляции учебной деятельности, описывающая закономерности саморегуляции в динамике от подросткового этапа обучения до окончания обучения в вузе. Концепция интегративной саморегуляции учебной деятельности является теоретическим основанием акмеологизации образовательного процесса в школе и вузе. Она включает, структуру, функции, акмеологическую модель саморегуляции.

Сведения, приведённые в монографии, будут особенно полезны психологам, учителям-педагогам, родителям учащейся молодёжи, студентам, аспирантам гуманитарной направленности, а также всем тем, кто интересуется психолого-педагогическими проблемами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Абдуллина, О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для педагогических специальностей высших учебных заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
- Аболин, Л.М.* Методики изучения эмоций в спорте / Л.М. Аболин – Казань, 1985. – 99 с.
- Абульханова, К.А.* Идея системности в современной психологии / К.А. Абульханова, Ю.И. Александров, Т.Ф. Базылевич и др. ; под. ред. Барабанщиков В.А. – М : Ин-т психологии РАН, 2005. – 495 с. ISBN 5-9270-0057-6
- Абульханова, К.А.* О субъекте психической деятельности : методол. проблемы психологии / К.А. Абульханова ; АН СССР. Ин-т философии. Ин-т психологии. - М. : Наука, 1973. – 288 с.
- Абульханова, К.А.* Психология активности личности / К.А. Абульханова // Психологический журнал. 1985. – Т. 6. – № 5, – С. 3-18
- Абульханова, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- Айдарова, Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л.И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
- Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1 – 230 с.
- Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
- Ананьев, Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого–педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – Вып. 2. – С. 3-15.
- Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. [и др]. : Питер, 2001. – 260 с.
- Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 282 с.
- Анохин, П.К.* Теория функциональных систем в физиологии и психологии / П.К. Анохин / АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1978. – 369 с.
- Анохин, П.К.* Философские аспекты теории функциональной системы: Избр. тр : сборник научных трудов / П.К. Анохин; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
- Асеев, В.Г.* Мотивационная регуляция поведения личности : автореф. дис... доктора психол. наук : 19.00.01 / Владимир Георгиевич Асеев. – М., 1995. – 45 с.
- Асеев, В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
- Асеев, В.Г.* Проблема мотивации и личность / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – Москва, 1974. – С. 122-144.

- Асмолов, А.Г.* Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
- Бабаева, Ю.Д.* Проблема психологического анализа проблемы постановки задачи / Ю.Д. Бабаева // "Искусственный интеллект" и психология. / Под ред. О.К. Тихомирова и др. – М.:Наука, 1976. – С.95-113
- Барабанщиков, В.А.* Б.Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал.– 2002.– Т .23, № 4. – С. 27-38.
- Барабанщиков, В.А.* Идея системности в психологии: пути развития / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 1. – С. 5-13.
- Барабанщиков, В.А.* Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса : учеб. пособие / В.А. Барабанщиков. – М. : Когито–Центр : Высшая школа психологии, 2006. – 238 с. – ISBN 5-89353-194-9.
- Батурин, Н.А.* Оценочная функция психики : автореф. дис...доктора психол. наук : 19.00.01 / Николай Алексеевич Батурин. – СПб., 1998. –36 с.
- Белугина, М.А.* Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте : автореф... канд. дис. : 19.00.01 / Мария Анатольевна Белугина. – Ярославль, 2009. – 22 с.
- Белых, В.А.* Индивидуальная успешность личности и образ успеха в студенческом возрасте / В.А. Белых // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М., 1998. – С. 17-18
- Бодалев, А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : ФЛИНТА : Наука ; М. : ФЛИНТА, 1998. – 167 с.
- Бодалев, А.А.* Восприятие и понимание человека человеком : монография / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 200 с
- Бодалев, А.А.* Как становятся великими или выдающимися – это акмеология тоже должна исследовать / А.А. Бодалев // Смысл жизни и акме: 10 лет в поиске: В 2 ч. / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чуковского. Часть I. – М.: Смысл, 2004. – С. 23-30
- Бодалев, А.А.* О некоторых важных задачах, решаемых акмеологией / А.А. Бодалев // Смысл жизни и акме: 10 лет в поиске: В 2 ч. / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чуковского. Часть I. – М.: Смысл, 2004. – С. 23-30
- Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
- Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте : Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
- Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности : избр. психолог. тр. / Л.И. Божович ; Под ред. Д.И. Фельдштейн. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997 ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
- Божович, Л.И.* Психическое развитие школьника и его воспитание : к изучению дисциплины / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – Москва : Знание, 1979. – 96 с.
- Братусь, Б.С.* О механизмах целеполагания / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 121–124

- Брушлинский, А.В.* Деятельность, действие и психическое как процесс / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С.17–29
- Брушлинский, А.В.* Психология субъекта : монография / А.В. Брушлинский ; Отв. ред. В.В. Знаков; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Науч. изд. – СПб. : Алетейя, 2003. – 269 с. – ISBN 5-89329-545-5
- Быков, А.В.* Генезис волевой регуляции / А.В. Быков ; Моск. гос. обл. ун-т. – [Изд. 2-е, доп.]. – М. : Юго-Восток-Сервис, 2007. – 247 с. – ISBN 5-902164-49-4
- Быков, А.В.* Генезис волевой регуляции : автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Александр Владимирович Быков. – М., 2003. – 43 с.
- Варданын, А.У.* Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся / А.У. Варданын, Г.А. Варданын // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности : межвуз. сб. науч. тр. – Уфа : БГПИ, 1985. – С. 23-39
- Василюк, Ф.Е.* Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 200 с.
- Вилюнас, В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1990. – 288 с.
- Вилюнас, В.К.* Психология развития мотивации : монография : соврем. и клас. исслед. науч. дан. и жизн. примеры / В.К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 457 с.
- Вилюнас, В.К.* Психология эмоциональных явлений : научное издание / В.К. Вилюнас ; Под ред. О.В. Овчинниковой. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1976. – 143 с.
- Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков* / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.
- Волочков, А.А.* Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 22-31
- Выготский, Л.С.* Педагогическая психология : монография / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- Выготский, Л.С.* Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский ; ред.: А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
- Выготский, Л.С.* Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский ; под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
- Выготский, Л.С.* Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
- Выханду, Л.К.* Об исследовании многопризнаковых биологических систем / Л.К. Выханду // Применение математических методов в биологии. – Л. : ЛГУ, Вып. 3, 1964. – С. 19-23
- Вяткин, Б.А.* Роль темперамента в спортивной деятельности / Б.А. Вяткин. – Москва : Физкультура и спорт, 1978. – 134 с.
- Гаврилова, Т.А.* Новые исследования особенностей подросткового возраста / Т.А. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 152–157

- Гальперин, П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 44 с.
- Гальперин, П.Я.* Теория усвоения знаний и программированное обучение / П.Я. Гальперин // Советская педагогика. – 1964, – № 10. – С. 56-65
- Гошке, Т.* ИмPLICITное обучение и последовательность семантических категорий: дайджест / Т. Гошке, А.Б. Брауншвейг // Психология обучения. – 2007. – № 11. – С. 124-125.
- Давыдов, В.В.* О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии / В.В. Давыдов // Психология обучения и воспитания. – М., 1978. – № 5, С. 4-5.
- Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В.В. Давыдов ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
- Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. "Развивающее обучение". – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
- Дашкевич, О.В.* К вопросу о психодиагностике некоторых общих свойств мотивации и целеполагания спортсменов / О.В. Дашкевич // Тезисы докладов V Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – М., 1977. – С. 257-258
- Дашкевич, О.В.* К методам исследования эмоционального компонента деятельности и психических состояний спортсменов / О.В. Дашкевич // Психология спортивной деятельности. – М., 1977. – С.16-22
- Дашкевич, О.В.* Методы исследований эмоций спортсменов в лабораторных условиях / О.В. Дашкевич. – М., 1976. – 22 с.
- Дашкевич, О.В.* Экспериментальные исследования социально-обусловленной мотивации человека / О.В. Дашкевич // XIV Всесоюзный Совет по проблемам нервной деятельности, посвященный 125-летию со дня рождения И.П. Павлова. Материалы симпозиума.– М., 1974. – С. 59-60
- Дашкевич, О.В.* Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дис... доктора психол. наук / О.В. Дашкевич. – М., 1985. – 36 с.
- Деркач, А.А.* Акмеологические основы развития профессионала : монография / А.А. Деркач ; Рос. акад. образов-я, Моск. психол.-соц. Ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с. – ISBN 5-89502-498-X
- Деркач, А.А.* Акмеология : учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зыбкин. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 252 с. – ISBN 5-314-00082-2
- Дзугкоева, М.Г.* Психические новообразования студенческого возраста : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.Г. Дзугкоева. – М., 1999. –24 с.
- Дикая, Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека : (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 318 с. – ISBN 5-9270-0048-7
- Елисеева, Н.Ю.* Формирование саморегуляции поведения старшеклассников : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.Ю. Елисеева. – Н.Новгород, 1997. –20 с.
- Журавлев, А.Л.* Психология коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 51-81. – ISBN 5-9292-0070-X

- Журавлёв, А.Л.* Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН / А.Л. Журавлев // Национальный психол. журнал. – 2007. – № 1/2. – С. 75-80. – ISSN 2079-6617
- Забродин, Ю.М.* Очерки теории психической регуляции поведения / Ю.М. Забродин ; М-во труда соц. развития Рос. Федерации, Всерос. науч.-практ. центр проф. ориентации и психол. поддержки населения. – М. : Магистр, 1997. – 206 с.
- Забродин, Ю.М.* Системный анализ психических (функциональных) состояний в деятельности человека / Ю.М. Забродин // Проблемы диагностики и управления состоянием человека – оператора : Тез. научн. сообщ. Всесоюз. конф. – М., 1984. – С. 5–9
- Залесский, Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности : монография / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 141 с.
- Захарова, А.В.* Генезис самооценки : автореф. дис... доктор. психол. наук : 19.00.01 / Аида Васильевна Захарова. – М., 1989. – 44 с.
- Здравомыслов, А.Г.* Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 224 с..
- Зимняя, И.А.* Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / И.А. Зимняя ; ред. С.И. Дударенок. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
- Зинченко, В.П.* Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В.П. Зинченко, В.М. Гордон // Системные исследования : ежегодник / Акад. наук СССР. Ин-т истории естествознания и техники. – М. : Наука, 1976. – С. 82-127
- Зобков, А.В.* Индивидуально-типологические характеристики студенческой молодёжи и психическая саморегуляция поведения и учебно-профессиональной деятельности / А.В. Зобков // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Сер. Педагогические и психологические науки. – 2011. – Вып. 11(30). – С. 353–356. – ISSN 2076-8192
- Зобков, А.В.* Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности / А.В. Зобков // Ярославский педагогический вестник. Психологические науки. – 2010. – Т. 2. – № 3. – С. 234-238. – ISSN 1913-145X
- Зобков, А.В.* Психическая саморегуляция учебно–профессиональной деятельности с учетом индивидуально–типологических свойств личности студента / А.В. Зобков // Экономика образования. – 2012. – № 1. – С. 152–156. – ISSN 2072–9634
- Зобков, А.В.* Психологическая модель саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи / А.В. Зобков // Вестник Тамбовского университета : Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 7(99). – С.79-86. – ISSN 1810-0201
- Зобков, А.В.* Психологическая модель саморегуляции учащейся молодежью учебно–познавательной деятельности / А.В. Зобков // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2012. – № 2(23). – С. 88-93. – ISSN 2073-8544
- Зобков, А.В.* Психологические компоненты саморегуляции учебно–профессиональной деятельности студенческой молодежи / А.В. Зобков // Вестник Владимирского

- государственного гуманитарного университета : Сер. Педагогические и психологические науки. – 2011. – Вып. 9(28). – С. 160-166. – ISSN 2076-8192
- Зобков, А.В.* Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения : монография / А.В. Зобков. – Владимир : Собор, 2010. – 168 с. – ISBN 978-5-904418-85-4
- Зобков, А.В.* Психолого-акмеологические особенности саморегуляции субъектами образования учебной деятельности / А.В. Зобков // Экономика образования. – 2012. – № 4. – С. 171-176. – ISSN 2072-9634
- Зобков, А.В.* Самооценочный компонент психологической модели саморегуляции студенческой молодежью учебной деятельности / А.В. Зобков // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 67-70. – ISSN 1819-7671
- Зобков, А.В.* Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности / А.В. Зобков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С.250-254. – ISSN 1998-0817, ISSN 2073-1426
- Зобков, А.В.* Саморегуляция учебного процесса в переходные периоды обучения / А.В. Зобков // Вестник университета ГУУ. Социология и управление персоналом. – 2008. – №10(48). – С.79-81. – ISSN 1816-4277
- Зобков, А.В.* Саморегуляция учебной деятельности студента: экстрасубъектный аспект / А.В. Зобков // Вестник университета ГУУ. Социология и управление персоналом. – 2009. – № 34. – С.43-46. – ISSN 1816-4277
- Зобков, А.В.* Саморегуляция учебной деятельности: монография / А.В. Зобков, А.С. Турчин ; Владим. гос. Ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Иван. гос. Ун-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 251 с. – ISBN 978-5-9984-0383-5
- Зобков, В.А.* Психология отношения и личности учащегося : монография / В.А. Зобков. – Казань : Изд-во Казан. Ун-та, 1992. – 155 с.
- Зобков, В.А.* Психология отношения человека к жизнедеятельности: теория и практика: монография / В.А. Зобков. – Владимир : Калейдоскоп, 2011. – 264 с. – ISBN 978-5-88636-042-4
- Иванников, В.А.* К сущности волевого поведения. // Психологический журнал. –1985. – № 3. – С. 47-55
- Иванников, В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции : Учеб. пособие / В.А. Иванников ; Ун-т Рос. акад. образования. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : УРАО, 1998. – 144 с.
- Исаев, Е.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-66
- Исенина Е.И.* Гуманизация обучения в школе. Идеи. Ценности. Методы : учебное пособие / Е.И. Исенина – Иваново: Иванову госю ун-т, 2007. – 440 с. – ISBN 5-7807-70620-4

- Каган, М.С.* Человеческая деятельность : опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
- Калин, В.К.* Актуальные аспекты теории воли / В.К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тезисы второго Всесоюзного семинара молодых ученых. 19–24 мая 1986 г. – Симферополь, 1986. – С. 120-124
- Калин, В.К.* На путях построения теории воли / В.К. Калин // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 46-55.
- Карпов, А.В.* Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис / А.В. Карпов; Ин-т психологии РАН; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2000. – 328 с.
- Карпов, А.В.* Психология принятия управленческих решений : научное издание / А.В. Карпов ; Под ред. В.Д. Шадрикова. – М. : Юристъ, 1998. – 435 с.
- Карпова, Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : монография / Е.В. Карпова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – 569 с. – ISBN 978-5-87555-386-4
- Кашапов, М.М.* О психологической концепции педагогического мышления / М.М. Кашапов // Ярославский психологический вестник. –1999. – Вып. 1. – С. 173-190
- Кашапов, М.М.* Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) / М.М. Кашапов // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 22. – С. 135-140
- Кашапов, М.М.* Психология творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов. – Москва : Пер Сэ, 2006. – 687 с. – ISBN 5-9292-0161-7
- Кашапов, М.М.* Теория и практика решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов ; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1997. – 100 с.
- Кашук, Я.Н.* Переживание смысложизненного кризиса в юношеском возрасте / Я.Н. Кашук // Образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 52-60. – ISSN 1994-5639
- Кле, М.* Психология подростка // Психология развития : хрестоматия: учеб. пособие: рек. УМО / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. – М. : ЧеРо : Омега-Л, 2005. – С. 318-330. – ISBN 5-88711-216-6
- Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Е.А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
- Ковалев, В.И.* Мотивы поведения и деятельности : монография / В.И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 193 с.
- Кон, И.С.* Открытие "Я" / И.С. Кон. – Москва : Политиздат, 1978. – 367 с.
- Кон, И.С.* Психология ранней юности : книга для учителя / И.С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 254 с.
- Кон, И.С.* Психология старшеклассника : методический материал / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
- Кон, И.С.* Психология юношеского возраста : пробл. формирования личности : учеб. пособие для пед. ин-тов / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

- Конопкин, О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно–функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12
- Конопкин, О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
- Конопкин, О.А.* Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии. –1989. – № 5 –С. 18-26
- Крутецкий, В.А.* Проблема формирования и развития способностей / В.А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 1972. – №2. – С. 53-58
- Крюкова, Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : монография / Т.Л. Крюкова ; Костром. гос. ун–т им. Н.А. Некрасова. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 294 с. – ISBN 978-5-7591-1166-5
- Кузьмина, Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : моногр. / Н.В. Кузьмина ; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
- Кузьмина, Н.В.* Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина// Изв. Рос. акад. образования. 2000. – № 1. – С. 19–31
- Кузьмина, Н.В.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова ; Акад. акмеол. наук, Науч. и учеб. центр "Социал. синергетика", Автоном. некоммерч. орг. высш. проф. образования "Евразийс. открытый ин-т" (Коломен. фил.). – Рязань [и др.] : Изд–во Ряз. обл. ин-та развития образования, 2008. – 375 с. – ISBN 978-5-7943-0336-0
- Кузьмина, Н.В.* Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина ; Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л. : Изд–во ЛГУ, 1967. – 183 с.
- Кузьмина, Н.В.* Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина ; Рос. акад. образования, Акад. акмеол. наук, СПб. акмеол. акад. ... СПб. гос. ун-т. – Изд. 2-е, испр. и доп. - СПб. : Политехника, 2002. – 189 с. : – ISBN 5–7325–0700–0
- Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 214 с.
- Кулюткин, Ю.Н.* Психология обучения взрослых : монография / Ю.Н. Кулюткин ; редкол.: В.М. Коротов, Ю.Ю. Иванов, Н.Д. Малахов. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с
- Лазурский, А.Ф.* Классификация личности / А.Ф. Лазурский. – Пг.: Госиздат, 1922. – 401 с.,
- Левин, К.* Динамическая психология : избр. тр. / К. Левин ; Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 576 с.
- Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения : в 2–х т. / А.Н. Леонтьев ; Под ред. В.В. Давыдова ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

- Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики : научное издание / А.Н. Леонтьев ; АПН РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 495 с.
- Личко, А.Е.* Подростковая психиатрия : рук-во для врачей / А.Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л. : Медицина. Ленингр. Отд-ние, 1985. – 416 с.
- Ломов, Б.Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии : монография / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 297 с.
- Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии : научное издание / Б.Ф. Ломов ; Акад. наук СССР, Ин-т психол. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
- Ломов, Б.Ф.* О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45
- Ломов, Б.Ф.* Психическая регуляция деятельности : Избр. труды / Б.Ф. Ломов ; ред.: В.А. Барабанщиков, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова ; Рос. акад. наук, Ин-т психол. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – 624 с. – ISBN 5-9270-0099-1
- Ляудис, В.Я.* Формирование действия организации жизни / В.Я. Ляудис // Формирование учебной деятельности студентов / ред. В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Московского университета, 1989. – С. 180–216
- Мазиллов, В.А.* Методологические проблемы психологии / В.А. Мазиллов. – Ярославль : МАПН, 2006. – 236 с.
- Мазиллов, В.А.* Методология отечественной психологической науки: актуальные проблемы, перспективные подходы, новые горизонты / В.А. Мазиллов // Проблемы системогенеза в учебной и профессиональной деятельности : Материалы научно-практической конференции. – Ярославль : ЯГПУ, 2003. – С. 52-58
- Маркова, А.К.* Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
- Маркова, А.К.* Психология профессионализма : монография / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
- Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
- Менчинская, Н.А.* Психологические проблемы активности личности в обучении / Н.А. Менчинская // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946–1980 годов / ред. И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – С. 153-159
- Мерлин, В.С.* Личность как предмет психологического исследования : учеб. пособие к спецкурсу / В.С. Мерлин ; Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь : ПГПИ, 1988. – 80 с.
- Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин; Предисл. Е.А. Климова. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
- Мерлин, В.С.* Очерк теории темперамента : научное издание / В.С. Мерлин ; Акад. пед. наук РСФСР, О-во психологов. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
- Миронова, Т.И.* Социально-психологическая реабилитация депривационных ограничений в детских временных группах : монография / Т.И. Миронова. – М. ; Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 218 с. – ISBN 5-7591-4734-27

- Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал : Психол. проблемы / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
- Моросанова, В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека : научное издание / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
- Моросанова, В.И.* Психология саморегуляции : учебное пособие / В.И. Моросанова. – М.; СПб. : Нестор-история, 2012. – 280 с. – ISBN 978-5-905986-94-9
- Моросанова, В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека : 2-е изд. / В.И. Моросанова ; Ин-т психологии РАН ; Психологический ин-т РАО. – М. : Наука, 2012. – 519 с. ISBN 978-5-02-038454-5
- Моросанова, В.И.* Стилевые особенности индивидуальной саморегуляции и личностные диспозиции человека / В.И. Моросанова // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека : фундам. исслед-я в психол. / Под ред. В.И. Моросановой. – М. : Психологический институт РАО, 2006. – С. 18-39. – ISBN 5-7939-0024-5
- Мясищев, В.Н.* Психология отношений : Избранные психол. труды / В.Н. Мясищев ; ред. : А.А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с
- Назарв, В.И.* Социальная перцепция в управлении: теория и практика / В.И. Назаров ; Федер. агентство по образованию, Иван. гос. ун-т. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2006. – 243 с. – ISBN 5-7807-0573-9
- Нечаев, Н.Н.* Психолого–педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н.Н. Нечаев ; МГУ им. М.В. Ломоносова, Фак. повышения квалификации. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 166 с.
- Нижегородцева, Н.В.* Проблемы системогенеза учебной деятельности : монография / Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Ансимова ; Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 419 с. – ISBN 978-5-87-555-540-9
- Нижегородцева, Н.В.* Психологическая готовность детей к обучению в школе : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Нижегородцева ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2001. – 46 с.
- Нюттен, Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Ж. Нюттен ; под ред. Д.А. Леонтьева ; [пер. с англ. Е. Ю. Патяевой и др.]. – М. : Смысл, 2004. – 607 с. – ISBN 5-89357-151-7
- Обуховский, К.* Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности : сб. науч. тр. / Акад. наук СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – С. 45-67.
- Орлова, Е.А.* Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей : автореф... доктора психол. наук : 19.00.07 / Орлова Елена Александровна. – М., 1998. – 42 с.

- Осницкий, А.К.* О регуляторном опыте человека / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2005. – № 4. – С. 3-8
- Осницкий, А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19
- Осницкий, А.К.* Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 230 с. – ISBN 978-5-91070-053-0
- Осницкий, А.К.* Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека / А.К. Осницкий ; Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 2012).
- Осницкий, А.К.* Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. / А.К. Осницкий ; Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 2012).
- Осницкий, А.К.* Регуляция деятельности и направленность личности / А.К. Осницкий. – М. : Издательство Моск. экономико-лингвист. Ин-та, 2007. – 232 с.
- Осницкий, А.К.* Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А.К. Осницкий, Л.Л. Астахова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42-51. – ISSN 0042-8841
- Осницкий, А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
- Осницкий, А.К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 52-59
- Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
- Пиаже, Ж.* Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 198 с. – ISBN 5-94723-096-8
- Писненко, А.Г.* Личностные компоненты регуляции учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту : Автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.07 / А.Г. Писненко. – М., 2002. – 24 с.
- Поваренков, Ю.П.* Диалектика становления профессионала. (Психологические основы периодизации профессионализации) / Ю.П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. – Вып. 1. – М. ; Ярославль, 1999. – С. 19–37
- Поваренков, Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека : научное издание / Ю.П. Поваренков ; Университет Российской Академии образования. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.
- Позняков, В.П.* Психологические отношения субъектов экономической деятельности : монография / В.П. Позняков. – М. : Институт психологии РАН, 2000. – 220 с.
- Пономарев, Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев ; АН СССР. Ин-т психологии. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
- Прихожан, А.М.* Подросток в учебнике и в жизни / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых ; Ред. Е.И. Соколова. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

- Прихожан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-соц. Ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000. – 304 с.
- Прохоров, А.О.* Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров ; РАН, Ин-т психологии. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 152 с.
- Прохоров, А.О.* Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 351 с. – ISBN 5-9292-0139-0
- Прохоров, А.О.* Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 352 с. – ISBN 978-5-9270-0142-2
- Прыгин, Г.С.* Психология самостоятельности : монография / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с. – ISBN 978-5-93388-049-3
- Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа : [антология науч. работ] / Перм. гос. пед. ун-т ; сост.: Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М. : Смысл, 2011. – 635 с. – ISBN 978-5-89357-298-8*
- Психология человека от рождения до смерти : младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : Полный курс психологии развития / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак : Нева ; М. : Олма-Пресс, 2001. – 652 с.*
- Рогов, Е.И.* Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
- Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии : научное издание / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
- Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; Сост., коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
- Рубинштейн, С.Л.* Принципы и пути развития психологии : научное издание / С.Л. Рубинштейн ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Акад. наук СССР, 1959. – 352 с.
- Рубцов, В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения : монография / В.В. Рубцов ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
- Руссо, Ж.Ж.* Педагогические сочинения : в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо ; ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1 – 656 с.
- Салмина, Н.Г.* Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
- Селиванов, В.И.* Воля и ее воспитание / В.И. Селиванов. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
- Сергиенко, Е.А.* Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 352 с. – ISBN 978-5-9270-0201-6
- Сергиенко, Е.А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции / Е.А. Сергиенко // Интернет-журнал «Психологические исследования». № 5-7,

2008. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html> [дата последнего обращения 2012]
- Сергиенко, Е.А.* Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения / Е.А. Сергиенко // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под. ред. В.И. Моросановой. – М. ; Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 256-274. – ISBN 5-9596-0377-4
- Сержантов, В.Ф.* Человек, его природа и смысл бытия / В.Ф. Сержантов; Ред. В.С. Сдобникова ; Ленингр. гос. ун-т. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1990. – 360 с.
- Симонов, В.П.* Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых : учеб. пособие / В.П. Симонов. – М., 2004. – 173 с. – ISBN 5-89411-039-4
- Славина, Л.С.* Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. / АПН СССР ; ред.: Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежина. – М. : Педагогика, 1972. – С. 45-80
- Сластенин, В.А.* Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности : монография / В.А. Сластенин, Н.Е. Мажар. – М. : Прометей, 1991. – 143 с.
- Слободчиков, В.И.,* Основы психологической антропологии : Психология человека (Введение в психологию субъективности) : Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- Слободчиков, В.И.* Образование как всеобщая форма развития человека / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2012. – № 1. – С. 4-21
- Слободчиков, В.И.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72-80
- Смирнова, Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. Ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1998. – 251 с.
- Совиньский, А.Я* Самовоспитание и его структура (на примере изучения учащихся старших классов) / А.Я. Совиньский // Акмеология. – № 3. – 2003. – С. 8-11
- Сосновский, Б.А.* Мотив и смысл : (Психолого-пед. исслед.) / Б.А. Сосновский ; Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию, Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М. : Прометей, 1993. – 198 с.
- Социально–психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива : сб. тр. / отв. ред. П.А. Просецкий. – М., 1978. – 87 с.*
- Столин, В.В.* Мотивация и самосознания / В.В. Столин // Мотивация личности : феноменология, закономерности и механизмы формирования. – М. : АПН СССР, 1982. – С. 58-67
- Столин, В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
- Субетто, А.И.* Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интегративный синтез) : монография / А.И. Субетто ; Гос. ком. РФ по высш. образованию. – М. : Исследоват-й центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 1000 с.

- Сушков, И.Р.* Психологические отношения человека в социальной системе / И.Р. Сушков ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – 411 с. – ISBN 978-5-9270-0125-5
- Талызина, Н.Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М. : Знание, 1986. – 108 с.
- Тимашева, Л.В.* Становление самосознания ребенка на этапах перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лариса Владимировна Тимашева. – М., 2006. – 24 с.
- Тихомиров, О.К.* Психологические механизмы целеобразования : научное издание / О.К. Тихомиров ; Акад. наук СССР, Ин-т психол. ; ред. О.К. Тихомиров. – М. : Наука, – С. 5-20
- Тихомиров, О.К.,* Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О.К. Тихомиров, В.Е. Ключко // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 23-21
- Турчин, А.С.* Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами : монография / А.С. Турчин. – М. ; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 318 с. – ISBN 978-5-7591-1160-5
- Фетискин, Н.П.* Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности / Н.П. Фетискин. – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990. – 108 с.
- Формирование личности старшеклассника* / Под ред. И.В. Дубровиной ; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с.
- Фрейд, А.* Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; Пер. с англ. М.Р. Гинзбурга. – М. : Педагогика–Пресс, 1993. – 140
- Фрейд, З.* Введение в психоанализ : лекции : [пер. с нем.] / З. Фрейд ; изд. подгот. и комм. М.Г. Ярошевский. – 2-е изд., стереотип. – М. : Наука, 1991. – 455 с.
- Фридман, Л.М.* Изучение процесса личностного развития ученика : Пособие для студ., учителей и школьных психологов / Л.М. Фридман. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ин-т практической психологии, 1998 ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 64 с.
- Фридман, Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога : кн. для учителя / Л.М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с.
- Хартман, Х.* Эго-психология и проблема адаптации личности : научное издание / Х. Хартман; Пер. с англ. В.В. Старовойтова. – М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2002. – 143 с. – ISBN 5-88230-075-4
- Хрусталева, Т.М.* Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности : Автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Татьяна Михайловна Хрусталева. – Пермь : 2004. – 43 с.
- Цукерман, Г.А.* Зачем детям учиться вместе? / Г.А. Цукерман. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
- Чебыкин, А.Я.* Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса, 1992. – 169 с.
- Чудновский, В.Э.* Нравственная устойчивость личности : психологическое исследование / В.Э. Чудновский ; Науч.-исслед. Ин-т общей и пед. психол. АПН СССР. – М. : Педагогика, 1981. – 207 с.

- Чудновский, В.Э.* О возрастном подходе к проблеме формирования личности школьника / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 41-54
- Шадриков, В.Д.* Введение в психологическую теорию профессионального обучения : учебное пособие / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1981. – 72 с.
- Шадриков, В.Д.* Деятельность и способности : монография / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 317 с.
- Шадриков, В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности : научное издание / В.Д. Шадриков ; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
- Шадриков, В.Д.* Психологический анализ деятельности: системогенетический подход / В.Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во Ярослав. Ун-та, 1979. – 91 с.
- Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека : Учеб. пособие для вузов / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
- Шамионов, Р.М.* Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Раиль Мунирович Шамионов ; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Ярославль, 2002. – 46 с.
- Шамионов, Р.М.* Личность и ее становление в процессе социализации / Р.М. Шамионов ; Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, Междунар. акад. психол. наук. – Саратов : Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. – 239 с.
- Шамионов, Р.М.* Профессиональная социализация и проблема категоризации Другого / Р.М. Шамионов, В.О. Анисимов // Социология образования. – 2012. – № 10. – С.75-86. – ISSN 1561-2465
- Шорохова, Е.В.* Психология личности и образ жизни : сб. ст. / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – 219 с.
- Шульга, Т.И.* Подросток в кризисной ситуации / Т.И. Шульга. – М. : Чистые пруды, 2009. – 32 с. – ISBN 978-5-9667-0542-8
- Шульга, Т.И.* Проблема волевой регуляции в онтогенезе / Т.И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 34-39
- Шульга, Т.И.* Становление волевой регуляции в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Ивановна Шульга ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Специализир. – М., 1994. – 38 с.
- Щукин, М.Р.* Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Марат Родионович Щукин; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 1994. – 40 с.
- Эллис, А.* Гуманистическая психотерапия : рационально-эмоциональный подход / А. Эллис; Пер. с англ. Р. Балыбердина и др. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 269 с. – ISBN 5-04-010213-5
- Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин ; авт. предисл. В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
- Эльконин, Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте – Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20
- Эмоциональная регуляция учебной деятельности : сборник материалов всесоюзной конференции / под общ. ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1986. – 255 с.*

- Якунин, В.А.* Психология учебной деятельности студентов : учебное пособие / В.А. Якунин. – М. : Логос, 1994. – 156 с.
- Achtziger, A.* Motivation and volition during the course of action / A. Achtziger, P.M. Gollwitzer // Motivation and action / J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.). – London : Cambridge University Press, 2008. – pp. 272-295. – ISBN 978-0-521-85259-3
- Atkinson, J.W.* Motivational determinants of risk-taking behavior / J.W. Atkinson // Psychological Review. – 1957, – Vol. 64. – pp. 359-372
- Atkinson, J.W.* Towards experimental analyses of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives / J.W. Atkinson // Motives in fantasy, action and Society. – New York, 1958. – pp. 288-305
- Bandura, A.* (1994). Self-efficacy / A. Bandura // Encyclopedia of human behavior / V.S. Ramachandran (Ed.). – New York : Academic Press, 1994. – Vol. 4. – pp. 71-81
- Bandura, A.* Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York : Worth Publishers, 1997. – 604 p.
- Bios, P.* The Adolescent Passage: Developmental Issues / P. Bios. – New York : International Universities Press, 1979. – 521 p.
- Castaredes, M.F.* La sexualite chez l'adolescent / Marie-France Castaredes // La Psvhiatrie de l'Enfant. – 1978. – V. 21, № 2. – pp. 561-568
- Cattell R.B.* Personality, motivation, structure and measurement / R.B. Cattell. – Yonkers, New York: World Book Company, 1957. – 948 p.
- Coleman, J.C.* The Nature of Adolescence / John Coleman ; 4th Ed. – Routledge, 2011. – 276 pp. – ISBN 978-0-415-56419-9, ISBN 978-0-415-56420-5
- Douvan E.* The Adolescent Experience / E. Douvan, J Adelson. – New York : John Wiley & Sons, Inc., 1966. – 471 p.
- Elkin F.* The myth of adolescent culture / F. Elkin, W.A. Westley // Amer. Social. Rev. – 1955. – Vol. 20. – pp. 680-684.
- Ellis, A.* Rational-emotive therapy (RET) approaches to overcoming resistance : How RET disputes clients' irrational, resistance-creating beliefs / A. Ellis // British Journal of Cognitive Psychotherapy. – 1983. – № 1(2). – pp. 1-16.
- Escalona, S.K.* The Effect of Success and Failure upon the Level of Aspiration and Behavior in Manic-Depressive Psychoses / S.K. Escalona // Studies in topological and vector psychology ; Univ of Iowa Studies in Child Welfare Lowwa City. – 1940, – Vol. 16(3). – pp. 197-302
- Feather N.T.* The relationship of persistence at a task to expectation of success and achivement-related motives / N.T. Feather // Abnorm. soc. Psychol. – 1961. – pp. 552-561
- Franken, R.E.* Human motivation / Robert E. Franken ; 6th ed. – Belmont, Calif. : Wadsworth Incorporated Fullfilment, 2007. – 464 p. ISBN 0495090816
- Freud, A.* Adolescence as a developmental disturbance / A. Freud // Adolescence: Psychosocial Perspectives / G. Kaplan, F. Lebovici (Eds). – New York : Basic Book, 1969. – pp. 5-10
- Freud, A.* Das Ich und die Abwehrmechanismen / A. Freud // Wein: Internationaler psychoanalytischer verlag, 1936. – 207 p.

- Freud, S.* The neuro-psychoses of defense / S. Freud // The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. – London : Hogarth press and the Institute of Psychoanalysis, 1962. – Vol. 3. – pp. 45-61
- Goschke, T.* The 1st Zeigarnik lecture: Control dilemmas in voluntary action or have we banished the homunculus from theories of cognitive control? // Третья международная конференция по когнитивной науке : тезисы докладов : в 2 т., Москва, 20-25 июня 2008 г. – М.: Художественно-издательский центр, 2008. – Т. 1. – С. 16-18
- Goschke, T.* Volition und kognitive Kontrolle / T. Goschke // Allgemeine Psychologie / J. Müsseler & W. Prinz (Hrsg.). – Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2002. – S. 271–335
- Goschke, T.* Voluntary action and cognitive control from a cognitive neuroscience perspective / T. Goschke // Voluntary action: Brains, minds, and sociality / S. Maasen, W. Prinz, & G. Roth (Hrsg.). – Oxford : Oxford University Press, 2003. – pp. 49–85.
- Haan, N.* Coping and Defending: Processes of Self–Environment Organization. / N. Haan. – New York: Academic Pr., 1977. – 360 p.
- Hall, G.S.* Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education : Vol. 2. / G.S. Hall. – New York : D. Appleton and Company, 1904. – 784 p.
- Hartmann, H.* Ego psychology and the problem of adaptation / H. Hartmann. – New York : International Universities Press, Inc., 1958. – 260 p.
- Heckhausen, H.* The anatomy of achievement motivation / H. Heckhausen. – London : Academic. Press. – 1967. – № 4. – 216 p.
- Iyengar, S.* Doing better but feeling worse: Looking for the “best” job undermines satisfaction / S. Iyengar, R. Wells, B. Schwartz // Psychological Science. – 2006. – № 17. – pp. 143-150. – ISSN 0956-7976
- Jocelyn, I.M.* Psychological changes in adolescence / I.M. Jocelyn // Children. – 1959. – pp. 43-47
- Katz, D.* The functional approach to the study of attitudes / D. Katz // Public Opinion Quarterly. – 1960. – Vol. 24. – pp. 163-204
- Kuhl, J.* Action Control from cognition to behavior / J. Kuhl, J. Beckmann. – Berlin : Springer-Verlag Heidelberg ; Softcover reprint of the original 1st ed. 1985 edition ; Wemding : G.Appl, 2012. – 304 p.
- Lazarus, R.* Emotion and adaptation / R. Lazarus. – Oxford : Oxford University Press Inc., 1991. – 558 p.
- Lazarus, R.* Stress, appraisal, and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer Pub. Co., 1984. – 218 p.
- Leonard, N.* Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes / N. Leonard, L. Beauvais, R. Scholl // Human Relations. – 1999. – № 52(8), – pp. 969-997
- Nuttin, J.* Future time perspective and motivation / J. Nuttin. – Leuven : Leuven University Press ; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – 235 p.
- Offer, D.* From teenage to young manhood: A psychological study / D. Offer, J.B. Offer. – New York : Basic Books, 1975. – 262 p.

- Pulkkinen, L.* Self control and continuity from childhood to adolescence / L. Pulkkinen // Life-span development and behavior / B.P. Baltes & O.G. Brim, Jr. (Eds.). – Orlando, FL : Academic Press, 1982. – Vol. 4. – pp. 63-105.
- Pulkkinen, L.* The effect of simulation exercises on the control of aggressive behaviour in children / L. Pulkkinen // Scandinavian Journal of Psychology. – 1974. – № 15. – pp. 169-177.
- Rutter, M.* Adolescent turmoil: fact or fiction / M. Rutter, P. Graham, O. Chadwick, M. Yule // Child Psychology and Psychiatry. – 1976. – Vol. 17, Issue 1. – pp. 35-56
- Ryan, R.M.* Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Richard M. Ryan, Edward L. Deci / Contemporary Educational Psychology. – 2000. – №25. – pp. 54-67
- Schunk, D.H.* Motivation in education: Theory, research, and applications / D.H. Schunk, P.R. Pintrich, J.L. Meece. – Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008. – 433 p. – ISBN 978-0132281553
- Schwartz, B.* Be careful what you wish for: The dark side of freedom / B. Schwartz // Handbook of the uncertain self: Perspectives from social and personality psychology / R.M. Arkin, K.C. Oleson, P.J. Carroll (Eds.). New York: Psychology Press, 2009. – pp. 62-77. – ISBN 978-0805861877
- Stipek, D.* Motivation to learn: From theory to practice :4th edition / D. Stipek. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2002. – 272 p. – ISBN 978-0205342853
- Strelau, J.* Temperament as an expression of energy level and temporal features of behavior / J. Strelau // Polish Psychological Bulletin. – 1974. – № 5. – pp. 119-127
- Temperamental Bases of Behavior : Warsaw Studies on Individual Differences / J. Strelau (Edt).* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985. – 209 p.
- Zazzo, B.* La psychologie Differentielle des Adolescent / B. Zazzo. – Paris, 1966 – 420 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

АНКЕТА

«ДИАГНОСТИКА ОБЪЕКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Инструкция. Ниже приведены 14 черт (качеств) личности учащегося, характеризующих с объективно-деятельностной стороны процесс саморегуляции учебной деятельности. Вам предлагается заполнить анкетный бланк в соответствии с предписаниями. Мы надеемся на Вашу ответственность и искренность при заполнении бланка анкеты. Результаты диагностики будут использованы нами в научных целях.

Внимательно прочитайте и заполните, пожалуйста, бланк анкеты в соответствии с данными инструкции:

1) оцените по 10-балльной шкале, где 1 балл – min, 10 – max, уровень развития объективно-деятельностных черт (качеств), характеризующих процесс саморегуляции учебной деятельности, у Вас в настоящий момент и поставьте балл напротив каждого качества;

2) до какой степени развития черт (качеств), по Вашему мнению, Вы сможете прийти через год? В соседней колонке, пожалуйста, поставьте это значение (также по 10-балльной шкале). В третью колонку впишите цифры, связанные с оценкой степени уверенности (в процентах от 0 до 100 %), что через год Вы с n степенью уверенности можете добиться указанного значения;

3) оцените, пожалуйста, (по той же 10-балльной шкале) уровень развития черт (качеств), характерный для «идеального» учащегося (четвёртая колонка), в следующей, пятой колонке, поставьте год - через сколько лет Вы сможете достигнуть этого значения и в последней, шестой ячейке, поставьте степень уверенности в процентах, что через указанный промежуток времени Вы сможете достичь этого значения. Всего для каждой черты (качества) должно быть заполнено 6 колонок.

Пример: дисциплинированность

1	2	%	4	5	%
7	9	70	10	2	90

Бланк анкеты

Ф.И.О. _____ Класс (курс) ____ Факультет _____

	1	2	3	4	5	6
1. Самостоятельность в планирующей деятельности						
2. Самостоятельность в исполнительной фазе деятельности . .						
3. Инициативность в планирующей фазе деятельности. . .						
4. Инициативность в исполнительной фазе деятельности. . . .						
5. Дисциплинированность.						
6. Организованность.						
7. Ответственность						
8. Настойчивость.						
9. Познавательная активность						
10. Коммуникативная совместимость.						
11. Общительность						
12. Эмпатия						
13. Уверенность.						
14. Трудолюбие						

Дата _____

Спасибо за работу!

Вариант 2

АНКЕТА

«ДИАГНОСТИКА ОБЪЕКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Инструкция. Ниже приведены 14 черт (качеств) личности учащегося, характеризующих с объективно-деятельностной стороны процесс саморегуляции учебной деятельности. Вам предлагается заполнить анкетный бланк в соответствии с инструкцией. Мы надеемся на Вашу ответственность и искренность при заполнении бланка анкеты. Результаты диагностики будут использованы нами в научных целях.

Внимательно прочитайте и заполните, пожалуйста, бланк анкеты в соответствии с данными инструкции:

1) оцените по 10-балльной шкале, где 1 балл – min, 10 – max, уровень развития объективно-деятельностных черт (качеств), характеризующих процесс саморегуляции учебной деятельности, у Вас в настоящий момент и поставьте балл напротив каждой черты личности;

2) оцените, пожалуйста, (по той же 10-балльной шкале) уровень развития черт (качеств), характерный для «идеального» учащегося (вторая колонка);

3) оцените, пожалуйста, (по той же 10-балльной шкале) уровень развития черт (качеств), характерный для человека-профессионала, добившегося успеха в своей профессиональной деятельности.

Бланк анкеты

Ф.И.О. _____ Класс (курс) _____ Факультет _____

1. Самостоятельность в планирующей деятельности			
2. Самостоятельность в исполнительской фазе деятельности			
3. Инициативность в планирующей фазе деятельности.			
4. Инициативность в исполнительской фазе деятельности.			
5. Дисциплинированность.			
6. Организованность.			
7. Ответственность			
8. Настойчивость.			
9. Познавательная активность			
10. Коммуникативная совместимость.			
11. Общительность			
12. Эмпатия			
13. Уверенность.			
14. Трудолюбие			

Дата _____, подпись: _____

Спасибо за работу!

Расшифровка качеств для респондентов

Самостоятельность понимается как способность ставить перед собой этапные и перспективные цели, осуществлять поиск средств и методов реализации цели, проводить оценку достигнутого результата и вносить коррекцию в выполняемое действие без вмешательства в этот процесс других лиц. Данное определение включает в себя два уровня самостоятельности: уровень *самостоятельности в планирующей фазах деятельности* и уровень *самостоятельности в исполнительной фазе деятельности*.

Инициативность рассматривается как характеристика активности личности, способствующая творческой реализации самостоятельности посредством настойчивости, решительности, уверенности, что обеспечивает творческое продолжение деятельности, приводя к качественному ее изменению, к эффективному результату, к самореализации личности. *Инициативность* может проявляться как *в планирующей*, так и *в исполнительной фазе деятельности*.

Дисциплинированность понимается как показатель отношения к своим обязанностям, к требованиям. Уровень дисциплинированности складывается из целого ряда проявлений: опоздания по неуважительным причинам, неподготовленность к текущей работе, неаккуратное и недобросовестное отношение к выполнению работ, нетактичное отношение к окружающим. Высокой оценки по этому показателю заслуживает тот человек, который положительно характеризуется по названным проявлениям.

Организованность подразумевает умение планировать свою деятельность и действовать согласно плану. Человек, отличающийся высокой степенью организованности, как правило, выполняет все вовремя и в срок, не имеет опозданий, прогулов, имеет подготовленное рабочее место, выполняет свои функциональные обязанности и обещания. В ходе работы сосредоточен, внимателен, быстро усваивает инструкцию, четко выполняет операции.

Ответственность – сознательное соблюдение моральных принципов, норм и правил в процессе выполнения деятельности.

Настойчивость – умение добиваться в деятельности поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия; умение не снижать интенсивности и эффективности деятельности в ситуации неуспеха.

Познавательная активность предполагает стремление к познанию нового, заинтересованность в самом процессе освоения новых навыков, получения новой информации, а не только в результате. Проявляется в том, насколько человек «открыт» новой информации. Также этот

показатель выражается в степени общительности, готовности личности узнавать людей, а не просто «показывать» себя в общении.

Коммуникативная совместимость – эффективное и бесконфликтное взаимодействие при осуществлении учебной или профессиональной деятельности в группе, без снижения уровня притязаний и самооценки.

Общительность – широта общения, контактность, умение общаться с посторонними людьми, умение вступать в контакт, поддерживать общение в течение длительного времени, коммуникативная гибкость, эрудиция и т.п.

Эмпатия – проявление доброты, поддержки, помощи, сопереживания.

Уверенность – внешнее проявление внутреннего переживания личностью своих возможностей как адекватных – неадекватных тем задачам, которые перед ними ставит учебная или профессиональная деятельность, и тем, которые они ставят перед собой сами.

Трудолюбие определяется через готовность к умственному и физическому труду, через желание трудиться. Студент с высоким показателем трудолюбия выполняет большой объем работы вне зависимости от временных ограничений, его деятельность отличается интенсивностью; он охотно берется за новое задание, если оно интересно или же представляет общественную важность.

АНКЕТА «САМООЦЕНКА “ДИСТАНЦИИ” ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Инструкция. Перед Вами 44 качества, характеризующие личность человека. После внимательного ознакомления с ними выберите 10 качеств, которые больше всего характеризуют Вас в настоящий момент. Потом выберите 10 качеств, которые, с Вашей точки зрения, больше всего характеризуют идеального молодого человека. В заключение выберите 10 качеств, которыми Вы бы охарактеризовали взрослого человека, добившегося успеха в жизни.

Отметьте Ваш выбор в соответствующей колонке, поставив напротив выбранного качества какой-либо знак, например крестик или галочку.

Одно качество может быть отмечено и при оценке себя в настоящий момент, и при оценивании идеального молодого человека, и при оценивании взрослого, добившегося успеха в жизни. Указывайте ровно по 10 качеств в каждом из трех критериев оценивания. Спасибо!

Ф.И.О. _____ Пол ___ Курс ___ Факультет _____

Качества	Я в настоящее время	Идеальный молодой человек	Взрослый, добившийся успеха в жизни
Креативность, склонность к импровизации и эксперименту в деятельности			
Любознательность			
Воспитанность			
Организованность			
Социальная адаптация			
Послушание			
Доброта			
Предприимчивость			
Независимость			
Наличие собственных убеждений			
Способность критически мыслить, формулировать альтернативы			
Озабоченность материальным успехом			
Интеллектуальная развитость			
Запоминание книжного материала			

Качества	Я в настоящее время	Идеальный молодой человек	Взрослый, добившийся успеха в жизни
Умение вести конструктивный диалог на бытовом, социальном, научном и профессиональном уровнях			
Самостоятельное и ответственное принятие решений			
Самостоятельное и ответственное выполнение принятых решений			
Трудолюбие			
Инициативность, выход за рамки заданного (инструкцией), рассмотрение учебного материала в нестандартном аспекте			
Добросовестность			
Честность			
Познавательная активность			
Справедливость			
Ответственность			
Настойчивость			
Эмпатия			
Коммуникативная совместимость			
Результативность, удовлетворенность своей учебной деятельностью (работой)			
Артистизм			
Профессиональная компетентность			
Групповой успех (достижение)			
Межличностные отношения, стремление к сотрудничеству			
Уверенность в себе			
Индивидуализм (личные достижения)			
Конкуренция (соревновательность)			
Открытость			
Активность, увлеченность самим процессом учения (профессиональной деятельностью)			
Готовность к риску			
Неформальность отношений			
Прямота			
Здоровье			
Социальное признание			
Способность к опережающему отражению (предвиденье развития событий)			

Научное издание

ЗОБКОВ Александр Валерьевич

АКМЕОЛОГИЯ
САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 29.08.13.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 18,6. Тираж 1000 экз.

Заказ 195

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.