

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА, ОСОБЕННОСТИ, ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PERSONAL QUALITIES, FEATURES AND FACTORS OF SELF-REGULATION OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY

Гасанова Р.Р.

Научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО

E-mail: renata_g@bk.ru

Gasanova R.R.

Research scientist of Institute of the scientific information and monitoring

Russian Academy of Education

Аннотация. В статье рассматривается сфера саморегуляции субъекта учебной деятельности. Существенным компонентом учебной ситуации являются психические состояния учащихся и педагогов. На формирование саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности влияют личностные качества, особенности и другие факторы. Делается вывод, что личностные переменные являются значимыми детерминантами индивидуального стиля саморегуляции деятельности, в том числе и учебно-профессиональной.

Annotation. Article considers the sphere of self-regulation on the subject of educational activity. Mental conditions of pupils and teachers are an essential component of an educational situation. Formation of self-regulation of the subject of educational-professional work is influenced by personal qualities, peculiarities and other factors. The conclusion is drawn that personal variables are significant determinants of individual style of controlling ones own activities, including educational-professional.

Ключевые слова. Саморегуляция, субъект учебно-профессиональной деятельности, личностные качества, особенности, факторы, детерминанты

Keywords. Self-control, the subject of educational-professional work, personal qualities, features, factors, determinants

На формирование саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности значительное влияние оказывают личностные качества.

Регуляторно-личностные свойства связаны со структурой системы саморегуляции в целом. Первоначально к ним относили: адекватность, осознанность, пластичность, надежность и устойчивость. В экспериментальном исследовании Г.С. Прыгин показал, что свойства автономности и зависимости также проявляют системный характер по отношению к особенностям регуляторных процессов [1]. Логика дальнейших исследований в русле данного направления предполагает эмпирическое обоснование влияния на индивидуальные характеристики регуляторных процессов других личностных качеств *инструментальной* и *стилевой* природы. Эти качества, в отличие от личностных диспозиций, менее жестко связаны с нейродинамической основой и формируются в индивидуальном опыте, преимущественно в опыте достигающей деятельности. От личностных качеств содержательного регистра их отличает то, что данные свойства характеризуют личность не с позиций индивидуального предпочтения определенных ценностей и целей, а в отношении способов достижения указанных целей. В исследовании И.В. Плахотниковой и В.И. Моросановой проверялась гипотеза о регуляторно-личностной природе таких инструментально-стилевых личностных характеристик как ответственность, уверенность, напористость, рефлексивность, тревожность [2]. Ответственность (критериальность внешних социальных оценок на протяжении всего процесса деятельности от выбора средств до достижения результата) связана с акцентом в профиле регуляции на планирование, программирование и оценивание результатов, что обеспечивает высокий уровень осознанной саморегуляции. При высокой ответственности возможны два типичных профиля саморегуляции. Первый связан с высоким развитием

планирования, программирования, оценкой результатов и невысоким уровнем развития процесса моделирования значимых условий. Второй определяется развитостью моделирования, программирования, оценки результатов и снижением роли планирования в структуре саморегуляции. В том и другом случае высоко развито оценивание результатов, т.е. оценка и продумывание последствий собственных действий.

Уверенность как личностное качество предполагает, напротив, автономность от внешних оценок процесса выбора средств достижения цели и оценивания результатов. Влияние данного качества проявляется в структуре индивидуальной саморегуляции в усилении функциональной роли программирования и моделирования и снижении планирующей функции. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется гибкостью программ, разнообразием тактик достижения цели. У учащихся с высокой выраженностью уверенности чаще формируется средний уровень осознанной саморегуляции [2, с. 29].

Личностное качество, определяемое Г. Айзенком как «напористость» определяет «достигающую доминантность», сочетание последовательности в достижении цели со стеничностью, эргичностью. В случае заметной выраженности данного качества в личностной структуре повышается роль звена моделирования в индивидуальном профиле саморегуляции. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется гибкостью и самостоятельностью. При высокой напористости в основном формируется средний и реже высокий уровень осознанной саморегуляции, низкий уровень формируется крайне редко [2, с. 30].

При повышении рефлексивности (способность к децентрации оценочной позиции) увеличивается роль планирования и снижается роль моделирования в системе индивидуальной саморегуляции. У рефлексивных – сильной стороной становится планирование, программирование, которые позволяют компенсировать слабую сторону – моделирование и, тем самым, повысить уровень индивидуальной саморегуляции. Существует связь между развитой рефлексивностью и уровнем осознанной саморегуляции, но она незначима и ниже, чем при развитой ответственности, уверенности, напористости.

При высокой тревожности (антиципация неуспеха) актуализируется функциональная роль планирования в структуре индивидуальной саморегуляции. Наиболее сильной стороной стиля саморегуляции становится планирование, программирование, слабой стороной – моделирование. Компенсаторные взаимодействия между функциональными звеньями саморегуляции не устанавливаются в силу ригидности, негибкости и при этом высокой аффективной заряженности неадекватных моделей значимых условий деятельности (переоценка факторов риска) [2, с. 30].

В последние годы значительное внимание уделяется также изучению взаимосвязи личностных особенностей с процессами саморегуляции эмоционально-фоновых и интерактивных составляющих учебной деятельности. В связи с этим рассмотрим вначале личностные стратегии саморегуляции психических состояний в учебной деятельности.

Сфера саморегуляции субъекта учебной деятельности не ограничивается учебными действиями. Психические состояния учащихся и педагогов являются существенным компонентом учебной ситуации. Педагогические технологии управления эмоциональными состояниями учащихся регулируют групповые эмоции. Техники и приемы регуляции педагогом индивидуальных эмоциональных состояний учащихся в различных учебных ситуациях не разработаны. В этих условиях основная функциональная нагрузка падает на ауторегуляционные процессы. Способы и приемы регулирования студентами собственных психических состояний складываются стихийно, не являются специально формируемыми навыками, но эти интуитивно найденные тактики регуляции применяются осознанно и целенаправленно, т.е. представляют собой форму осознанной саморегуляции. В условиях, когда схема регуляторных действий не задается извне и полностью является продуктом субъектной активности, личностная детерминация индивидуальных приемов регуляции психических состояний является не только ведущей, но и единственно возможной.

В исследованиях А.О. Прохорова [3, 4]; Е.М. Полевой, С.В. Формановой [5] выявлена высокая активность школьников (учащиеся старших классов) и студентов в регуляции собственных эмоциональных состояний. Процесс перехода от одного состояния к другому осуществляется при осознанности этих процессов и связан с актуализацией образа желаемого состояния [3, с. 160]. Осознанный вербализованный образ состояния является важнейшим элементом функциональной

структуры саморегуляции. Процесс саморегуляции представляет собой цепь переходных состояний, связанных с увеличением энергетической составляющей текущего состояния и последующей актуализацией заданного субъектом состояния или снижением энергетической составляющей, актуализацией психического состояния с меньшим уровнем активации. В переходных состояниях обязательным звеном являются равновесные состояния.

У студентов наиболее распространенными являются следующие способы саморегуляции:

- общение как стихийная психотерапия;
- отключение-переключение;
- размышление-рассуждение (проблемный анализ).

Типичные состояния, как негативные, так и желаемые, эффективность саморегуляции, а также применяемые приемы и способы зависят от личностного контекста – в частности, от типологических свойств нервной системы [4, с. 159].

При доминировании процессов возбуждения процессы саморегуляции активизируются при осознаваемых состояниях раздражительности, усталости, лени. Чаще всего используются приемы отключения-переключения (60%); общения (35%); рассуждения-размышления (25%); актуализации положительных образов и воспоминаний (10%). Наиболее типичная схема саморегуляции у студентов с преобладанием процессов возбуждения выглядит следующим образом:

- текущее состояние – раздражение;
- промежуточное – радость;
- желаемое – спокойствие.

У студентов с нервной системой, сильной в отношении процессов торможения, в качестве состояний, требующих регуляции, чаще всего осознаются депрессия, тоска, лень, неуверенность. Основные приемы регуляции данных состояний – отключение-переключение (52%); общение (41%); рассуждение-размышление (35%); самовнушение (10%). Основная схема саморегуляции:

- текущее состояние – лень;
- промежуточное – заинтересованность;
- желаемое – активность/активация.

Нервная система подвижного типа определяет необходимость саморегуляции в условиях учебной деятельности состояний раздражительности, тоски, грусти, безразличия. Приемы саморегуляции, используемые в этом случае: общение (95%), отключение-переключение (61%), двигательная и физическая разрядка (24%). Регуляторная схема в типичных случаях:

- отрицательное состояние – апатия;
- промежуточное – счастье;
- желаемое – радость [5, с. 158].

Эти данные свидетельствуют о том, что наиболее эффективными тактиками регуляции состояний являются поиск социальной поддержки, когнитивные усилия; относительно меньше используется катартическая разрядка внутреннего напряжения (аффективная и двигательная). Студенты с подвижным типом нервной системы прибегают, как правило, к множественным приемам преобразования психических состояний в одном цикле регуляции. Для студентов с тормозимым типом нервной системы преимущественно предпочтительны когнитивные способы саморегуляции. У студентов с сильной в отношении процесса возбуждения нервной системой контур саморегуляции отличается наибольшей простотой по операционному и инструментальному составу. Значительные различия энергетической составляющей насущного и желаемого состояний усложняет контур регуляции и снижает его вероятную эффективность, что, по-видимому, более характерно для гипостенического психического склада.

Рассмотрим далее личностные факторы саморегуляции в ситуациях учебных взаимодействий.

А.К. Осницкий включает в структуру опыта саморегуляции опыт сотрудничества [6 с. 46]. Применительно к учебной деятельности это подобный опыт определяет личностные особенности саморегуляции организации взаимодействия в процессе решения совместной задачи в учебных ситуациях. В аналогичном направлении исследований О.М. Локша (2002) использовала коммуни-

кативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения [7], однако ее диссертация выполнена в рамках общей педагогики, а не педагогической психологии.

Задачей современной педагогической науки наряду с концептуальным обоснованием совершенствования традиционного обучения является разработка технологий инновационного обучения [8, с. 11]. Инновационное обучение трактуется как ориентированное на формирование личностной готовности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Т.Н. Князева относит способность к успешному учебному взаимодействию к важнейшим качествам субъекта учебной деятельности [9, с. 10]. Указанная способность характеризуется следующими составляющими:

- навыки учебно-социального взаимодействия при совместном решении учебной задачи;
- характер общения и социальной направленности в процессе взаимодействия.

Критериями оценки сформированности социального аспекта субъектности являются принятие учебной цели взаимодействия (осознание необходимости совместных согласованных действий для успешного решения поставленной задачи); удержание цели учебной задачи в процессе взаимодействия; позиция в общении (лидирующая, ведомая, уклоняющаяся); проявление инициативности в ходе взаимодействия (инициация совместной деятельности; предложение вариантов конкретных действий для решения проблемы); стремление к совместным действиям (ориентация на сотрудничество, на автономное решение, на альтернативное решение – соперничество). Высокий уровень саморегуляции в ходе учебных взаимодействий характеризуется направленностью на сотрудничество, которое воспринимается с интересом. Такие учащиеся принимают нормы взаимодействия (паритетный характер), гибко приспосабливаются к ним. При низкой сформированности социальной стороны субъектности инициативность в обсуждении и принятии совместного решения низкая, характерна пассивная или пассивно-негативистичная (уклоняющаяся) позиция в общении; отказ от совместной деятельности [9, с. 73].

Т.Г. Хащенко исследованы личностные детерминанты саморегуляции в процессе совместного решения поисковых задач [10]. Изучались следующие регулятивные показатели: активность включения в совместную деятельность; инициативность в выборе направления и стратегии поиска, принятия решения; реакция на ограничение автономного решения (критику со стороны партнера); контроль и коррекция совместного решения (критическая оценка решений, предлагаемых партнером). Выявлено, что активность включения в обсуждение проблемы и нахождение решения зависит от внутригруппового соотношения экстра- и интрапунитивности. Учащиеся с низкими показателями экстрапунитивности обладают наибольшей альтернативно-гипотетической активностью, чаще определяют направление и стратегию поиска в группе и являются лидерами совместного решения. Высокая экстрапунитивность соотносится со снижением самоконтроля в совместной деятельности – негативная реакция на ограничение автономного решения, отказ от решения. Качество контрольно-корректирующих функций саморегуляции в совместной деятельности проявляется по-иному, чем в индивидуальной деятельности. Осознанное регулирование количества критических высказываний в адрес решения партнера повышает продуктивность совместного решения. Наиболее продуктивен поиск при количестве критических высказываний лидера не более 40% от общего числа его вербальных реакций [10, с. 143].

Важную роль в организации и регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза выполняет рефлексия. В связи с этим можно констатировать, что магистральным направлением позитивной модернизации высшего образования в России является его развитие в русле рефлексивно-смысловой парадигмы. В пользу этого утверждения свидетельствует, в частности, тот факт, что в последние годы в указанном направлении выполнено большое количество исследований, в том числе диссертационных (см., например: [11, с. 60]).

В настоящее время в структуре психолого-педагогического знания сложились три ведущих направления в разработке проблем рефлексии:

1. исследования рефлексивного самосознания,
2. работы по творческому мышлению,
3. изучение рефлексии как познания человеком явлений чужого сознания.

Много внимания в русле рассматриваемого подхода уделяется соотношению рефлексивности и самосознания и, в частности, Я-концепции. Организация рефлексивных процессов человека имеет следующие параметры:

1. Самооценка. Человек склонен относиться к другим так же, как к самому себе. Неадекватная самооценка искажает процесс рефлексии как восприятия и понимания процесса общения с другими.
2. Дифференцированность, проявляющаяся в степени детализации представлений о себе (дифференцированность Я-концепции определяет глубину и тонкость видения других).
3. Уровень инструментальности в подходе к самому себе, умение использовать свои сильные стороны в качестве инструмента воздействия на других людей. Инструментальность Я-концепции означает высокий уровень саморефлексии [12].

Описанный подход к изучению рефлексии отражает лишь часть той реальности, которая в действительности имеет отражение в сознании посредством рефлексии и при этом затрагивает лишь часть внутренней психической деятельности, которая нуждается в рефлексировании для обеспечения эффективной саморегуляции.

В последние годы интенсивно проводятся исследования, выявляющие роль рефлексивности в регуляции учебной и учебно-профессиональной деятельности. Так, М.С. Егорова исследовала когнитивный стиль «импульсивность – рефлексивность» и показала, что биологическую основу формирования данного стиля составляют нейродинамические особенности регуляции познавательной деятельности, имеющие 50-процентную наследственную обусловленность и складывающиеся к концу младшего школьного возраста [13].

Учитывая специфику возрастного и личностного развития студентов вуза, важно отметить мнение А.В. Карпова о том, что рефлексивность как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность, проходит в своем развитии ряд этапов, характеризующихся гетерохронностью созревания различных ее аспектов [14]. При этом генезис рефлексивных процессов представляет собой относительно самостоятельную линию в структуре онтогенеза психики и в связи с этим может не совпадать с развитием других личностных и интеллектуальных образований (например, самосознания или мышления) и соответственно анализироваться в контексте их формирования.

Л.Г. Дикая (2007) подчеркивает роль рефлексии в саморегуляции, в том числе – при профессиональном обучении [15]. Автор отмечает, что именно механизм общения с собой является инструментом самоорганизации и самопрограммирования своих действий и поступков, то есть субъектной активности (Грибак, 1991). Она определяет общую и высшую программу регулирования поведения и деятельности, процессы самоформирования, как оптимальных, так и неоптимальных личностных программ субъектной регуляции. Рефлексируя, человек не только вербально фиксирует свое состояние, но и выявляет причины душевного дискомфорта. В процессе саморефлексии человек пытается оценить их со стороны, более критично, в диалоге с собой им обсуждаются и формируются представления об окружающем мире и о себе, осознаются пути выхода из критических ситуаций. Для этого могут быть использованы различные способы пусть не всегда осознанного, но, тем не менее, активного воздействия на свое состояние и самочувствие [15, с. 246]. Л.Г. Дикая выделяет ряд уровней, на которых осуществляется субъектная регуляция психической активности на всех уровнях: информационно-энергетический (оценка значимости информации и возможности принятия адекватного решения, мобилизация), эмоциональный и волевой (самоисповедь, самоубеждение, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление), мотивационный и личностный (самоорганизация, самоутверждение, самодетерминация, самоактуализация, самосовершенствование) [15, с. 247]. Как справедливо отмечает Л.Г. Дикая, только осознав внешние условия, и адекватно оценив свои возможности, подчинившись необходимости согласовывать свои обязанности с интересами других, и принимать ответственность за свои действия перед обществом, человек может сделать сознательно и целенаправленно свой выбор. Именно такая активная позиция может либо способствовать развитию субъектной регуляции личности, либо тормозить ее. Поэтому в процессе профессионального обучения у специалиста необходимо формировать механизмы, включающие, наряду с бессознательным стремлением корректи-

ровать свои действия, разные способы осознанного и целенаправленного самоуправления своим состоянием, деятельностью, поступками [15 с. 247].

Таким образом, проведенный анализ показал, что личностные переменные являются, как показывает опыт исследований, значимыми детерминантами индивидуального стиля саморегуляции деятельности, особенно такой регламентированной по содержанию и структуре как учебно-профессиональная деятельность.

Литература:

1. *Прыгин, Г. С.* Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983.
2. *Плахотникова, И. В., Моросанова, В. И.* Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. – С. 23-30.
3. *Прохоров, А. О.* Психические состояния и их роль в учебном процессе. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 167 с.
4. *Прохоров, А. О.* Семантические пространства психических состояний. – Дубна: Феникс+, 2002. – 279 с.
5. *Полевая, Е. М., Форманова, С. В., Янош, О.* О некоторых приемах регуляции эмоциональных состояний учащихся // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1988. – С. 117-118.
6. *Осницкий, А. К.* Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. – С. 42-51.
7. *Леонтьев, А. Н.* Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
8. *Клаус, Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М.: Педагогика, 1987. – 271 с.
9. *Князева, Т. Н.* Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе. – СПб: Речь, 2007. – 118 с.
10. *Хаченко, Т. Г.* Индивидуально-психологические особенности партнеров в процессе совместного решения задач // Вопросы психологии. 1989. № 3. – С. 141-144.
11. *Вилложанина, Т. К.* Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе профессионального становления будущих психологов: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Киев, 2006. – 200 с.
12. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987.
13. *Егорова, М. С.* Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей // Вопросы психологии. 1987. № 4. – С. 12-23.
14. *Карпов, А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 428 с.
15. *Дикая, Л. Г.* От саморегуляции к субъектной регуляции личности в профессиональной деятельности // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с. – С. 246-247.