



УДК 159.923

П.Р. Галузо, Ю.П. Шевелинская

**ПРОБЛЕМА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ***

В статье представлен обзор теоретических и эмпирических исследований в современной отечественной психологии по проблеме саморегуляции учебной деятельности. Обсуждены эмпирические результаты изучения осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов вуза на основе анализа различных подходов к пониманию феноменологии и механизмов саморегуляции личности и деятельности. Предложено авторское видение систематизации подходов к изучению регуляторных процессов, звеньев и механизмов осознанной саморегуляции студентов вуза в учебной деятельности. Особое внимание уделено содержанию исследований, результаты которых раскрывают закономерности осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов с позиций субъектного и смыслового подходов в современной российской и белорусской психологии.

**Саморегуляция учебной деятельности старшеклассников и студентов
как проблема современной отечественной психологии**

Наиболее теоретически и методологически обоснованные исследования механизмов и закономерностей саморегуляции учебной деятельности студентов вуза в современной отечественной (белорусской и российской) психологии базируются на субъектном подходе к изучению психики человека. Понимание человека как субъекта деятельности продуктивно в том случае, если оно опирается не только на анализ разнообразных форм проявления его произвольной активности, но и на глубинное проникновение в психологические механизмы саморегулирования этой активности. Особенно важным является рассмотрение психической саморегуляции любого вида деятельности человека не как локального набора регуляторов, характерных для данной деятельности, а как функционального комплекса саморегуляции частной деятельности в масштабе целостной жизнедеятельности личности. Такое рассмотрение саморегуляции учебной деятельности студента вуза позволяет относиться к ней как к многоуровневому и многокомпонентному функциональному психическому механизму, встроенному в систему регуляции индивидуального жизненного пути конкретной личности и обеспечивающему реализацию ее смысловых потребностей.

Термин «саморегуляция», широко используемый в практике психологических исследований, носит междисциплинарный характер и отличается многозначностью и разнообразием трактовок. Согласно утверждению А.К. Абульхановой-Славской, саморегуляция является тем механизмом, посредством которого обеспечивается централизующая, активизирующая и направляющая позиция субъекта деятельности. В своей целостности саморегуляция выступает в качестве основного механизма реализации внутренней психической активности человека психическими же средствами, причем активность и саморегуляция существуют в виде двух неразрывных и взаимодополняющих сторон единой функциональности: активность выражает движение, изменчивость,

* Исследование выполнено в рамках научной темы «Субъектогенез и полисубъектность личности: теоретические, методические и прикладные аспекты» (№ государственной регистрации 20130443 от 17.04.2013)



а самарэгуляцыя забеспечвае устойчыўсць і стабільнасць актывнасці [1]. Вершынным праяўленнем псіхічнаскай рэгуляцыі чалавека з'яўляецца осознанная самарэгуляцыя асобы як суб'екта цэласцнай жыццядзейнасці, уключаючая в сябя осознанную самарэгуляцыю парцыяльных суб'ектаў кожнай частковай дзейнасці, уваходзячай в ёе склад. По ўтвэрджэнню О.А. Конопкіна, імянно спосабнасць к осознаннай самарэгуляцыі і з'яўляецца псіхалагічным крытэрыем чалавека як суб'екта. При этом он отмечае, что, когда речь идет о способности к саморегуляции как о критерии субъектности, то имеются в виду не сами факты успешной регуляции определенной деятельности или совокупности конкретных видов деятельности, уже усвоенных человеком, а его общий деятельностный потенциал [2]. Применительно к учебной деятельности эту идею развивает А.К. Осницкий, который считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает ее успешность с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами осознанной саморегуляции [3].

Значимость проблемы осознанной саморегуляции учебной деятельности старшеклассников и студентов вуза для психологии в настоящее время обусловлена требованиями современного общества к академическим, социально-личностным и профессиональным компетенциям специалиста с высшим образованием. Многочисленные теоретико-эмпирические исследования убедительно доказывают, что степень сформированности системы осознанной саморегуляции учебной деятельности оказывает решающее воздействие на различные аспекты деятельности и жизнедеятельности личности в юношеском возрасте. В этих исследованиях осознанная саморегуляция учебной деятельности выступает эффективным средством развития психологической готовности к профессиональной деятельности [4], является фактором, оптимизирующим и стабилизирующим процесс профессионального самоопределения личности в ходе вузовского обучения [5; 6], детерминирует высокую академическую успеваемость старшеклассников и студентов [7–9], играет решающую роль в упрочении внутренней мотивации учения и формировании удовлетворенности учебой [10; 11], определяет выбор студентами копинг-стратегий [12], обеспечивает, наряду с другими психологическими характеристиками, высокий профессионализм личности в будущем [13], способствует оптимальному преодолению кризиса на начальном этапе профессиональной карьеры молодого специалиста [14] и др. Все эти и другие исследования проводились и проводятся на различных теоретических основаниях и в разных методологических парадигмах, что является объективным препятствием для их целостной систематизации. Разнообразие подходов к пониманию и изучению психологического механизма осознанной саморегуляции личности и деятельности порождено его сложной функциональностью и многообразием детерминационных, корреляционных и ситуационных взаимосвязей с разноуровневыми образованиями психики человека.

Приступая к обзору конкретных теоретико-эмпирических исследований, обращенных к проблематике осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности в период получения образования в высшем учебном заведении, мы должны обозначить его границы. Во-первых, наше внимание сосредоточено на тех исследованиях, предметом которых выступают различные аспекты собственно осознанной саморегуляции личности студента вуза как субъекта учебной деятельности, а в их методологический аппарат в той или иной мере входит субъектный подход к изучению регуляторики психики. В отдельных случаях, когда это было обусловлено теоретическими позициями и концептуальным подходом авторов, мы обратились к исследованиям механиз-



мов осознанной регуляции учебной деятельности старшеклассников и учащихся колледжей. Во-вторых, более обстоятельному обсуждению подвергнуты результаты психологических исследований, в которых учебная деятельность студентов вуза представлена не в узком частнодеятельностном аспекте, а выведена в контекст целостной жизнедеятельности и жизненного пути личности и рассматривается как этап ее профессионального и личностного становления. В-третьих, а это обусловлено предыдущим тезисом, для обзора и анализа отобраны исследования, в которых подразумевается понимание осознанной саморегуляции учебной деятельности как регуляторного механизма, оптимальное функционирование которого детерминировано смысловыми структурами личности.

Несмотря на большое количество психологических исследований, обращенных к учебной деятельности старшеклассников и студентов вуза, в современной психологии можно выделить всего несколько достаточно цельных и концептуально оформленных подходов к исследованию звеньев, процессов, механизмов и закономерностей саморегуляции личности в учебной деятельности.

Личностно-деятельностный подход к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

Личностно-деятельностный подход, имеющий давние традиции и по праву занимающий прочные позиции в отечественной психологии, позволяет комплексно изучать различные аспекты произвольной активности человека, в том числе и механизмы саморегуляции учебной деятельности. Комплексность такого рода исследований заключается в том, что в них в полной мере представлена возможность одновременно охватить как личностные, так и деятельностные составляющие психических явлений и процессов, а также и механизмов, обеспечивающих их функционирование. Обратим внимание на две работы, выполненные в рамках личностно-деятельностного подхода. Одна из них – исследование А.Д. Ишкова, представляющее характер связи компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с их успешностью в учебной деятельности [8]. Положив в основу теоретического конструкта исследования понимание саморегуляции как частного проявления самоорганизации, автор на эмпирическом уровне выявил, что основными компонентами самоорганизации, влияющими на успешность учебной деятельности студентов, являются функциональные компоненты (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и личностный компонент (волевые усилия). В исследовании установлено, что показатели по всем компонентам самоорганизации у юношей в среднем значительно выше, чем у девушек. К тому же у девушек не выявлены взаимосвязи коррекции учебной деятельности с анализом ситуации, планированием и самоконтролем. С первого по пятый курс обучения у студентов наблюдается последовательное снижение уровня самоорганизации и таких компонентов самоорганизации как целеполагание, анализ ситуации, планирование и волевые усилия, а уровень развития компонентов, относящихся к контрольно-коррекционной части процесса самоорганизации, при этом возрастает. У успешных студентов преобладает связь качеств, необходимых в управленческой деятельности, с такими компонентами самоорганизации, как целеполагание, анализ ситуации, планирование и самоконтроль, а у неуспешных студентов – с коррекцией и волевыми усилиями [8].

Психологическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов подвергнута обстоятельному рассмотрению в исследовании В.Н. Неверова [15]. В результате эмпирического исследования выявлена специфика психологической структуры осознанной саморегуляции учебно-академической и учебно-профессио-



нальной деятельности студентов. Для учебно-академической деятельности ведущей выступает свойство рефлексивности, а для учебно-профессиональной – процессы программирования и планирования. Установлена связь между осознанной саморегуляцией и уровнем сформированности учебной деятельности, выделен комплекс регуляторно важных и учебно важных качеств у студентов. В наибольшей степени с эффективностью учебной деятельности связаны общительность и интернальность в области производственных отношений, а уровень саморегуляции связан с рефлексивностью, самоконтролем, уровнем общей интернальности, гибкостью и самостоятельностью. Выявлены некоторые тенденции во взаимосвязи осознанной саморегуляции и успеваемости студентов. Вначале вузовского обучения у студентов действуют типичные школьные формы регуляции учебной деятельности, являющиеся недостаточно эффективными. На втором курсе обучения происходит поиск оптимальных путей саморегуляции с целью повышения эффективности учебной деятельности. На третьем курсе устанавливаются устойчивые взаимосвязи осознанной саморегуляции с уровнем успеваемости, а общий уровень саморегуляции достигает максимума. Эти факты дали основания автору сделать вывод о перестройке в данный период психологической структуры осознанной саморегуляции в соответствии с содержанием учебной деятельности [15]. Можно заключить, что представителями личностно-деятельностного подхода к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности выявлены существенные характеристики данного психологического механизма. В специальных эмпирических исследованиях вскрыта динамика структурных компонентов саморегуляции учения в переходный период от старшего школьного возраста к студенческому (А.В. Зобков), установлены соотношение и динамика компонентов осознанной саморегуляции в студенческий период обучения (А.Д. Ишков, В.Н. Неверов), зафиксированы связи саморегуляции с академической успеваемостью студентов (В.Н. Неверов, И.А. Калинина).

Мотивационный подход к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

Несмотря на то, что особенности мотивации осознанной саморегуляции учебной деятельности на разных возрастных этапах развития личности достаточно глубоко изучены, закономерности взаимосвязи мотивационных структур и процессов личностной осознанной саморегуляции в учебной деятельности еще основательно не прояснены. Структура и типологические особенности формирования мотивационной составляющей психической саморегуляции учебной деятельности студентов-филологов изучены в эмпирическом исследовании Т.И. Поповой [16]. Установлено, что структура психической саморегуляции включает в себя мотивационно-деятельностный блок, самооценочный блок, а также блок личностных качеств. Доминирующую позицию на всех этапах учебной деятельности студентов занимают показатели мотивационно-самооценочного блока. Результаты исследования позволили автору создать типологию студентов, в основу которой положена мотивация учебной деятельности. Основными типами студентов являются: 1) студенты со сформированной мотивационной составляющей саморегуляции учебной деятельности; 2) студенты с несформированной мотивационной составляющей саморегуляции учебной деятельности с субъективным избирательно-положительным типом отношения и 3) студенты с несформированной мотивационной составляющей саморегуляции учебной деятельности с субъективно-пассивным типом отношения [16].



Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза представлены в исследовании Р.Р. Гасановой [10]. В результате эмпирического исследования установлено, что общая выраженность осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза взаимосвязана с такими базовыми характеристиками субъектного становления и личностного развития, как уровень рефлексивности и структура мотивации, значимая для образовательного процесса. В исследовании выявлено также, что взаимосвязь структуры учебной мотивации и структуры осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза имеет нелинейный характер. Эти факты позволили автору сформулировать вывод о том, что раздельного воздействия только на мотивацию или только на осознанную саморегуляцию недостаточно, чтобы обеспечить высокую результативность учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. Автор утверждает, что повышение результативности учебно-профессиональной деятельности студентов вуза может быть обеспечено за счёт формирования полноценной структуры осознанной саморегуляции, неразрывно связанной с её мотивационными детерминантами, среди которых ведущую роль играют познавательные и образовательные мотивы [10].

Нельзя обойти вниманием исследование, выполненное В.И. Моросановой с коллегами (И.Ю. Цыганов, А.В. Ванин, Е.В. Филиппова) на выборке старшеклассников и учащихся колледжей [11]. В нем сформулирована проблема необходимости изучения взаимосвязи мотивации к учению и осознанной саморегуляции учебной деятельности как важнейшего условия формирования позитивного субъектного отношения личности к учению и обеспечения его успешности. Мотивация учения рассматривается авторами как интеграл мотивации достижения учебных успехов и познавательной активности, обеспечивающий направленность личности на учебную деятельность. Осознанная саморегуляция, выступая инструментальной стороной личности учащегося, обеспечивает реализацию мотивации учения в поведении и деятельности. В результате эмпирического исследования установлено, что стилевые особенности саморегуляции тесно положительно связаны с мотивацией учения. Осознанная саморегуляция отрицательно связана с эмоциональными состояниями тревожности и гнева в условиях обучения. Изучение индивидуально-типической структуры взаимосвязи мотивации и саморегуляции учебной деятельности позволило авторам исследования показать, что развитая способность к саморегуляции и наличие мотивированности сопутствуют адаптации к условиям учебной деятельности [11].

Нам представляется, что исследования осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с мотивационными структурами личности имеют хорошие перспективы. Эти перспективы связаны в первую очередь с обнаруженными в последние годы новыми фактами и закономерностями. Наиболее значительными среди них являются: описание генезиса мотивационной сферы личности студента в ходе учебной деятельности (Е.В. Карпова); выявление интегрального характера мотивации учения (В.И. Моросанова, И.Ю. Цыганов, А.В. Ванин, Е.В. Филиппова); установление характера детерминации осознанной саморегуляции учения мотивационными образованиями личности (В.И. Моросанова, Р.Р. Гасанова); обнаружение нелинейных взаимосвязей мотивации достижения, учебной мотивации и осознанной саморегуляции личности в учебной деятельности (С.И. Романчук).



Структурно-функцыянальны падход к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

Наиболее глубоко и детально разработанной в современной российской психологии стратегией исследования осознанной саморегуляции в различных сферах человеческой деятельности является структурно-функцыянальны падход. В рамках этого подхода в концепции осознанной психической саморегуляции деятельности О.А. Конопкина осознанная саморегуляция рассматривается как открытая информационная система, структура которой универсальна для различных видов деятельности и поведения человека. Сформированная система саморегуляции субъекта состоит в умении строить и управлять своей целенаправленной активностью и проявляется в успешном овладении новыми видами и формами деятельности, в успешном решении нестандартных задач, в продуктивной самостоятельности и настойчивости в достижении принятой цели [17; 18]. Основные компоненты системы осознанной саморегуляции реализуются следующими регуляторными процессами, имеющими специфические функции:

1) *Планирование цели деятельности.* Данный процесс выполняет системообразующую функцию, так как на его основе формируется все остальные процессы осознанной саморегуляции.

2) *Модель значимых условий деятельности.* Данный регуляторный процесс опирается на информацию о внешних и внутренних условиях, в которых протекает деятельность и которые необходимы для успешного достижения поставленной цели.

3) *Программа исполнительских действий.* Данное регуляторное звено выполняет функцию построения конкретного алгоритма действий и определения путей достижения намеченной цели.

4) *Система субъективных критериев достижения целей.* Регуляторный процесс, выполняющий функцию уточнения и конкретизации цели по форме и содержанию.

5) *Оценивание и коррекция результатов.* Данный регуляторный процесс функционально нацелен на оценку промежуточных и конечных результатов деятельности, на соотнесение результатов и цели согласно с ее субъективными критериями. Согласно концепции О.А. Конопкина, все компоненты саморегуляции работают как единый неразрывный процесс, обеспечивая психологическую структуру построения выполняемой деятельности или осуществления поведения [17; 18].

Концепция осознанной психической саморегуляции деятельности получила развитие в исследованиях учеников и последователей О.А. Конопкина и породила целый кластер самостоятельных концепций (В.И. Степанский, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.), каждая ветвь которого в настоящий момент по праву претендует на статус самостоятельного методологического подхода к исследованию осознанной саморегуляции субъекта. Мы взяли на себя смелость объединить эти исследования в группы и дать подходам названия.

Интенсивно развивающимся направлением концепции осознанной психической саморегуляции О.А. Конопкина является концепция стилей произвольной саморегуляции В.И. Моросановой [20]. В ней нашло отражение влияние индивидуально-личностных особенностей человека на отдельные функциональные звенья саморегуляции. В настоящее время концепция стилей произвольной саморегуляции развивается в полноценный дифференциально-регуляторный методологический подход к исследованию индивидуальности человека (В.И. Моросанова, Е.А. Аронова, А.В. Ванин, О.Г. Власова, Т.А. Индина, Н.Г. Кондратюк, Е.М. Коноз, И.В. Плахотникова и др.). В плане разра-



ботки частной проблемы осознанной саморегуляции учебной деятельности старшеклассников и студентов вуза мы назвали этот подход стилевым.

Стилевой подход к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

Под стилем осознанной саморегуляции понимается типичный способ регулирования, устойчиво проявляющийся в различных деятельных ситуациях и видах психической активности субъекта, индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека [20]. В концепции стиля произвольной саморегуляции представлены следующие регуляторные процессы: 1) индивидуальные особенности планирования целей; 2) особенности моделирования; 3) особенности программирования; 4) особенности контроля, оценивания и коррекции активности. Кроме того, наряду с регуляторными процессами, компонентами стиля являются личностные регуляторные свойства, такие как адекватность, осознанность, гибкость, надежность и устойчивость, которые характеризуют целостную систему саморегуляции и одновременно являются свойствами личности как субъекта произвольной активности. Если концепция осознанной регуляции отражает общие механизмы регуляции деятельности, то индивидуальный стиль саморегуляции деятельности – это индивидуальный способ функционирования этих механизмов [20].

Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов исследовались Р.Р. Сагиевым. К регуляторным процессам системы осознанной регуляции учебной деятельности студентов автором отнесены: планирование как определение и выбор учебных целей; моделирование как учет значимых условий учебной деятельности; программирование как определение последовательности исполнения учебных действий; оценка результатов как контроль и коррекция результатов учебной деятельности на основе индивидуальных эталонов успешности учения [21]. Автором также определены регуляторные особенности, характеризующие функционирование целостной системы саморегуляции и отдельных регуляторных звеньев. Это адекватность, самостоятельность, гибкость, надежность, действенность планов, иерархичность субъективной модели значимых условий учебной деятельности, детализация учебных планов и программ учебных действий, избирательность процессов моделирования и программирования, строгость критериев успешности учебной деятельности. В исследовании были выделены и описаны автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции учебной деятельности, которые характеризуются различными индивидуально-типическими комплексами стиливых особенностей регуляторных процессов. Установлены также различия осознанной саморегуляции учебной деятельности в зависимости от успеваемости студентов [21]. В этом и других исследованиях, выполненных на основе стиливого подхода, доказано: эффективный стиль саморегуляции – автономный (Н.А. Киселевская), ответственный (И.В. Плахотникова), гармоничный (Р.Р. Сагиев) – обеспечивает успешность субъекта в учебной деятельности. Оптимальный стиль характеризуется развитым комплексом стиливых особенностей регуляции и компенсацией функционально слабых звеньев. Основной путь формирования эффективной личностной саморегуляции в юношеском возрасте, по мнению авторов исследований, – повышение степени осознанности саморегуляции и регуляторно-личностных свойств. Кроме этого, в отдельных исследованиях, которые также можно отнести к стиливому подходу, выявлено: 1) сформированная система саморегуляции составляет психологическую основу самостоятельности студента вуза (Н.А. Киселевская); 2) учебно-профессиональная деятельности студентов на разных этапах обучения в вузе обладает специфически-



ми особенностями (Т.О. Отт); 3) стили учебной деятельности студентов технической и гуманитарной профессиональной направленности (активный, прагматический, рефлексивный и теоретический) имеют поступательную, колебательную, статичную и регрессивную динамику (О.И. Белохвостова).

Типологический подход к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

Одной из первых работ, посвященных осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов вуза, выполненной с опорой на структурно-функциональный подход, явилось исследование О.А. Конопкина и Г.С. Прыгина [22]. В нем представлены результаты изучения связи учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции и описана процедура создания специализированного опросника. С этого исследования начинается ряд научных работ Г.С. Прыгина, которые обращены к индивидуально-типологическим проявлениям системного регуляторного качества субъекта – эффективной самостоятельности [23]. Под эффективной самостоятельностью автором понимается симптомокомплекс личностных качеств, в который входят: собранность, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, развитый самоконтроль, легкая переключаемость с одной работы на другую, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности. Степень сформированности данного комплекса личностных качеств была положена в основу типологизации людей и выделения типологических групп «автономных», «зависимых» и «смешанных» субъектов, характеризующихся различным уровнем эффективности функционирования контура осознанной саморегуляции при выполнении деятельности. В эмпирических исследованиях автора раскрывается структура типологии субъектной регуляции; в частности, доказывается, что наиболее оптимальной структурой субъектной регуляции обладают «автономные» субъекты, структура субъектной регуляции «зависимых» субъектов лишена целостности, а их деятельность – высокой результативности. Автономность (эффективная самостоятельность) при этом рассматривается как одно из важнейших интегративных качеств личности, отражающее высокую степень сформированности системы осознанной регуляции [23].

Логичным развитием концепции типологических особенностей осознанной саморегуляции деятельности Г.С. Прыгина является исследование И.М. Захаровой, в котором предпринята попытка выявить структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности на выборке учащихся старших классов [24]. В данном исследовании успешность субъекта деятельности рассматривается не только с точки зрения развития общего уровня саморегуляции или сформированности каждого отдельного звена контура регуляции, но и с позиций целостной организации системы саморегуляции субъектов с «автономным», «смешанным» и «зависимым» типом саморегуляции деятельности. В результате многоступенчатого эмпирического исследования установлено, что наиболее развитой структурой саморегуляции обладают «автономные» субъекты. Структурные особенности системы саморегуляции «смешанных» субъектов позволяет им быть более гибкими при оценивании результатов своей деятельности по сравнению с «автономными» и «зависимыми» испытуемыми. Функциональные звенья системы саморегуляции «зависимых» субъектов взаимосвязаны слабо, что лишает ее целостности и определяет низкую результативность деятельности данных индивидов [25]. Исследования осознанной саморегуляции учебной деятельности со стороны типологических особенностей субъектов



учения представляется весьма перспективными. Об этом свидетельствуют названные работы, а также результаты некоторых наших исследований, посвященных типологическим особенностям взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной деятельности и имплицитных теорий у студентов вуза (П.Р. Галузо).

Регуляторный опыт как критерий подхода к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

Представление о регуляторном опыте человека, обеспечивающем функционирование системы осознанной саморегуляции деятельности и ее совершенствование, разработано А.К. Осницким [25]. По утверждению исследователя, осознанная саморегуляция учебной деятельности возможна в том случае, если учащийся является субъектом этой деятельности. Но для реализации субъектности в учебной деятельности ему необходимо приобрести специализированный регуляторный опыт. Наличие такого опыта создает возможность формирования полноценного контура осознанной саморегуляции учебной деятельности, позволяет учащемуся инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач. А.К. Осницким выделены компоненты регуляторного опыта субъекта:

1. Ценностный опыт, связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов и убеждений (ориентирует субъектную активность человека).

2. Опыт рефлексии, накапливаемый путем соотнесения субъектом знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности (помогает увязывать ориентировку с другими компонентами субъектного опыта).

3. Опыт привычной активизации, предполагающий подготовку, адаптивную готовность, ориентацию на привычные и определенные условия деятельности, определенные усилия и определенный уровень успеха (помогает оптимально приспособить возможности субъекта к решению значимых задач).

4. Операциональный опыт, включающий в себя общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции (объединяет конкретные средства преобразования ситуации и возможности субъекта).

5. Опыт сотрудничества, складывающийся при взаимодействии с другими исполнителями (способствует объединению усилий с другими субъектами с целью решения поставленных задач) [25].

Концепция регуляторного или субъектного опыта получила развитие во многих исследованиях, в том числе и в исследованиях осознанной саморегуляции учебной деятельности старшеклассников, учащихся колледжей и студентов вузов. Прежде всего, следует отметить масштабные исследования самого А.К. Осницкого, в которых экспериментально доказано, что каждый компонент регуляторного опыта определенным образом оказывает влияние на процесс осознанной саморегуляции, но только целостность структуры во взаимодействии обеспечивает развитие и формирование свойства субъектности. В этих исследованиях выявлена связь сформированности регуляторного опыта с успешностью реализуемой человеком деятельности и профессиональным самоопределением. Показано, что регуляторный опыт реализуется в соответствующих умениях осознанной саморегуляции деятельности, а сформированность этих умений определяется уровнем развития компонентов регуляторного опыта. В свою очередь умения саморегуляции выступают как психическое образование, способствующее структурированию содержания компонентов целостного опыта. На эмпирическом уровне установле-



но, что наиболее важным и специфичным для человека компонентом регуляторного опыта является рефлексивный опыт: именно в нем представлены основные субъективные репрезентанты саморегуляции; через него открывается доступ к содержательному анализу других компонентов опыта. Автором разработан методический арсенал для диагностики и изучения сформированности компонентов регуляторного опыта человека и субъективных репрезентант его системы саморегуляции [25]. Содержанию основных составляющих индивидуального опыта осознанной саморегуляции и их влиянию на успешность профессионального обучения студентов вуза посвящено исследование Н.В. Ежовой [7]. В результате эмпирического изучения установлены различия в индивидуальных особенностях регуляторного опыта студентов с разным уровнем успешности профессионального обучения. Субъекты с высоким уровнем успешности характеризуются развитым ценностным и операциональным опытом, сформированным опытом привычной активизации. У студентов с низким и ниже среднего уровнем успешности профессионального обучения наблюдаются низкий уровень сформированности ценностного и операционального опыта, недостаточно развитая привычная активизация деятельности. Выявлена взаимосвязь отдельных компонентов опыта осознанной саморегуляции с успешностью профессионального обучения студентов в вузе. Наиболее значимая связь обнаружена между успешностью профессионального обучения и такими аспектами опыта осознанной саморегуляции, как рефлексивный, ценностный, привычной активизации и операциональный. В исследовании установлено, что различные компоненты регуляторного опыта оказывают разное влияние на успешность профессионального обучения: на младших курсах успешность детерминируется рефлексивным и ценностным компонентом регуляторного опыта, на старших – компонентами привычной активизации, операциональным, сотрудничества и ценностным [7]. Несмотря на то, что эмпирические исследования осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов вуза на основе анализа их регуляторного опыта только начинаются, можно предположить, что они имеют хорошие перспективы.

Личностно-смысловой подход к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности

В современной психологии все большую популярность приобретает смысловой подход к исследованию психических процессов. В основе одного из его направлений лежит утверждение о том, что смысловая регуляция составляет «функциональное ядро» всей системы осознанной саморегуляции, которое определяет, модулирует, стабилизирует и интегрирует все ее функциональные звенья и компоненты. Именно в этом проявляется включенность личности в процесс осознанной саморегуляции личности, заинтересованной в максимизации возможностей деятельности и минимизации ее дефектов [26]. Концептуальная сила данного положения в полной мере распространяется и на исследования, направленные на поиски закономерностей и вскрытие механизмов влияния смысловой регуляции личности на осознанную регуляцию ею собственной учебной деятельности. В отечественной психологии нами обнаружено всего два исследования, обращенные к смысловой регуляции учебной деятельности старшеклассников и студентов вуза. Одно из них не содержит прямых данных о взаимосвязи смысловой регуляции личности и осознанной саморегуляции учебной деятельности, но посвящено эмпирическому поиску детерминант смыслообразующей активности личности в старшем школьном возрасте [27]. В результате эмпирического исследования Т.В. Шрейбер установлено, что высокий уровень смыслообразующей активности субъекта характеризуется пре-



обладанием ориентации на цель и процесс над ориентацией на результат, а также высоким уровнем осмысленности жизни. Средне-высокий уровень смыслообразующей активности субъекта характеризуется более выраженной ориентацией на процесс. Средний и низкий уровни смыслообразующей активности субъекта характеризуются отсутствием доминирующей смысложизненной ориентации и различаются только по уровню осмысленности жизни. Выявлено также, что на уровень смыслообразующей активности влияют регуляторные свойства: уровень и стиль осознанной саморегуляции произвольной активности; мотивационные свойства личности (уровень притязаний, уровень целей); коммуникативная и интеллектуальная активность. Высокий уровень смыслообразующей активности детерминирован развитостью и интегрированностью компонентов системы осознанной саморегуляции. Испытуемые с высокой смыслообразующей активностью отличаются самостоятельностью, гибкостью, адекватностью реагирования на изменение внешних и внутренних условий выдвижения и достижения целей [27].

Другое исследование, выполненное одним из авторов данной статьи и обращенное к взаимосвязи осознанной саморегуляции со смысловыми установками как смысловой структурой личности, вносит определенный вклад в разработку обсуждаемой проблемы [28]. В эмпирическом исследовании на большой выборке испытуемых, в качестве которых выступили студенты университета, проверялся ряд гипотез о направленности и силе связей между осознанной саморегуляцией поведения личности как субъекта учебной деятельности и ее базовыми смысловыми установками. В результате исследования выявлено, что между смысловыми установками личности и осознанной саморегуляцией существует разнонаправленная взаимосвязь. В частности, смысловые установки субъектов, обладающих средним уровнем осознанной саморегуляции, во многом определяют регуляторные процессы осознанной саморегуляции. Выявлено также, что гибкость осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности в юношеском возрасте связана с адекватностью ее зависимости от собственных достижений и требовательности к другим людям. Субъекты, проявляющие зависимость самооценки от своих достижений и успехов, а также высокой уровень требовательности к другим, способны вносить коррективы в систему саморегуляции своей учебной деятельности при изменении внешних и внутренних условий ее протекания. Для таких студентов характерна пластичность всех регуляторных процессов осознанной саморегуляции. Кроме того, гибкость системы осознанной саморегуляции является значимым фактором проявления смысловой установки личности на собственные достижения в учебной деятельности. На основе анализа эмпирических данных установлено, что высокий уровень осознанной саморегуляции определяется независимостью субъекта от эмоциональной поддержки других людей, зависимостью его самооценки от собственных успехов и достижений, требовательностью к окружающим [28].

Выводы

Проведенный анализ теоретико-эмпирических исследований осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности в старшем школьном и студенческом возрасте позволяет заключить следующее:

1. В современной отечественной психологии осознанная саморегуляция личности в деятельности понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленной на достижение принимаемых субъектом целей.



2. Наиболее интенсивно развивающимся и перспективным направлением исследования осознанной саморегуляции личности в учебной деятельности является субъектный подход, утверждающий активную роль личностного начала в регуляции отношений человека с действительностью и рассматривающий саморегуляцию как психологический механизм обеспечения внутренней активности субъекта психическими средствами.

3. Осознанная саморегуляция личности как субъекта учебной деятельности в современной отечественной психологии понимается как функциональное психическое образование, состоящее из системы регуляторных процессов и регуляторных личностных свойств, характеризующих целостную систему саморегуляции и одновременно являющихся свойствами личности как субъекта произвольной активности.

4. Абсолютное большинство исследований осознанной саморегуляции учебной деятельности старшеклассников, учащихся колледжей и студентов вузов в отечественной психологии выполнено на основе структурно-функционального подхода, а внутри него – на основе концепции стилей произвольной саморегуляции, которая убедительно доказывает влияние индивидуально-личностных особенностей человека на отдельные функциональные звенья его осознанной саморегуляции.

5. Перспективы теоретических и эмпирических исследований осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности связаны с оптимальным сочетанием субъектного и смыслового подходов, которое базируется на утверждении о том, что смысловая регуляция обуславливает функциональную целостность, стабильность, слаженность всех звеньев и компонентов системы осознанного саморегулирования [26].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
3. Осницкий, А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42–51.
4. Соловьёва, Е.В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.В. Соловьёва. – Ставрополь, 2010. – 213 с.
5. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г.С. Прыгин [и др.] // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 45–51.
6. Осницкий, А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 1–2. – С. 52–59.
7. Ежова, Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н.В. Ежова. – М., 2009. – 23 с.
8. Ишков, А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.Д. Ишков. – М., 2004. – 202 с.
9. Моросанова, В.И., Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 213 с.



10. Гасанова, Р.Р. Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р.Р. Гасанова. – Н. Новгород, 2010. – 214 с.
11. Моросанова, В.И. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения / В.И. Моросанова, И.Ю. Цыганов, А.В. Ванин, Е.В. Филиппова // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 24. – С. 5.
12. Сорокина, Ю.Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.Л. Сорокина. – Ярославль, 2005. – 257 с.
13. Сикорская, Т.В. Развитие профессионализма практических психологов средствами логоанализа : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т.В. Сикорская. – М., 2005. – 19 с.
14. Могилевкин, Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала / Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2005. – 266 с.
15. Неверов, В.Н. Психологическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.Н. Неверов. – Ярославль, 2012. – 21 с.
16. Попова, Т.В. Формирование мотивационной составляющей психической саморегуляции учебной деятельности студентов филологического факультета : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Владимир, 2002. – 213 с.
17. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
18. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
19. Миславский, Ю.А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Ю.А. Миславский. – М., 1994. – 364 с.
20. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
21. Сагиев, Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Р.Р. Сагиев. – М., 1993. – 129 с.
22. Конопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 42–52.
23. Прыгин, Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Г.С. Прыгин. – М., 2006. – 382 с.
24. Захарова, И.М. Структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И.М. Захарова. – Ярославль, 2005. – 24 с.
25. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А.К. Осницкий. – М., 2003. – 370 с.
26. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни : монография / К.В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 280 с.



27. Шрейбер, Т.В. Детерминанты смыслообразующей активности личности: на материале исследования старших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.В. Шрейбер. – Ижевск, 2006. – 165 с.

28. Шевелинская, Ю.П. Осознанная саморегуляция и смысловые установки личности как субъекта учебной деятельности в юношеском возрасте / Ю.П. Шевелинская // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. : в 2 ч. / ГрГУ имени Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский, В.А. Мазилев. – Гродно : ГрГУ, 2012. – Ч. 2. – С. 290–303.

Galuzo P.R., Shevelinskaya Y.P. The Problem of Conscious Self-regulation Learning Activities of University Students in the National Psychology: A Review of Research

The article provides an overview of theoretical and empirical research in modern domestic psychology on the issue of self-regulation of learning activities. The empirical results of the study of conscious self-regulation of learning activities of students of the university based on an analysis of different approaches to understanding the phenomenology and mechanisms of a person's self-regulation and activity are discussed. The author's vision of approach systematization to the study of regulatory processes, links and mechanisms of conscious self-regulation of university students in learning activities is offered. Particular attention is paid to the content of studies the results of which reveal the regularities of conscious self-regulation learning activities of students from the standpoint of subjective and semantic approaches in modern Russian and Belarusian psychology.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.03.2014