



СОДЕРЖАНИЕ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор

Л.А. Вербицкая
Р.М.Асадуллин
А.Ю.Белогуров
М.В.Богуславский
В.А.Болотов
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
В.М.Монахов
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской
Г.Н.Филонов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

- Лаптев В.В., Носкова Т.Н.**
Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества..... 3
- Моросанова В.И.**
Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей..... 13
- Филонов Г.Н.**
Междисциплинарные основы интегративных исследований процессов воспитания и социализации личности..... 24
- Барышников Н.В., Коржан Э.А.**
Инноватизация образовательного процесса в военном вузе..... 30
- Аркусова И.В.**
Компьютерное тестирование и виды контроля знаний в вузе..... 36
- Кочетов В.С., Узденов И.М.**
О целеполагании и подготовке кадров для государственного и муниципального управления..... 43

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С.**
Проектно-исследовательский семинар как площадка формирования компетенций магистрантов..... 50
- Логинова В.В., Плотникова Е.Г.**
Самостоятельная работа в малых группах при обучении математике в вузе..... 54
- Успенская Е.А., Пасько Ю.В.**
Синергия учебного и внеучебного пространства как способ оптимизации преподавания иностранного языка..... 60

3. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Мир психологии: Научно-методический журнал. 2010. № 2 (62).

4. Noskova T., Pavlova T., Yakovleva O. Web 3.0 Technologies and Transformation of Pedagogical Activities // Artificial Intelligence Technologies and the Evolution of Web 3.0. / Ed. T.Issa, P.Isaias. 2015. Doi 10.4018/978-1-4666-8147-7.

5. Drlik M., Morze N., Noskova T., Pavlova T., Yakovleva O. Quality features of university information environment in its external indicators // International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning. 2016. Vol. 26. № 2.

6. Scientific Output and Collaboration of European Universities. [Электронный ресурс] // Режим доступа https://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/scientific_output_collaboration_european_univ.pdf (дата обращения 15.10.2015).

7. Носкова Т.Н. Педагогика общества знаний: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2015. 236 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

9. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т.1. М., 1982.

10. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

11. Пичугина В.К., Сериков В.В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/rubin/index.php.

13. Лантев В.В. и др. «Высокотехнологичная информационная образовательная среда» — синтез высоких образовательных технологий и Hi-Tech технологий // Региональная информатика (РИ-2014). XIV Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика (РИ-2014)»: Материалы конференции. СПб., 2014. 637 с.

14. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.

15. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.

16. Носкова Т.Н. Психодидактика информационно-образовательной среды: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 171 с.

17. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Под ред. Г.Н.Поварова. М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. 344 с.

18. Лантев В.В., Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды // Высшее образование в России. 2013. № 2.

Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей

В.И.Моросанова

Аннотация. Рассмотрена проблема осознанной саморегуляции, обоснована ее актуальность для теории и практики обучения и воспитания подрастающего поколения. Введены концептуальные представления об универсальных и специальных регуляторных ресурсах достижения учебных и профессиональных целей. Показана практическая значимость разрабатываемых технологий развития осознанной саморегуляции для по-

вышения академической успешности и надежности в ситуации государственных экзаменов.

The problem of deliberate selfregulation is proved. Its relevance to the theory and practice of teaching and educating the younger generation. The author offers conceptual understanding of the universal and the specific regulatory resources to achieve educational and professional goals. The practical importance of the developing technologies of

conscious selfregulation's development, to improve the academic success and reliability in the situation of public examinations.

Ключевые слова. Осознанная саморегуляция, психологический ресурс, учебная деятельность, профессиональная деятельность, дифференциальный подход.

Conscious selfregulation, psychological resource, training activities, professional activities, a differential approach.

Одной из приоритетных задач современного школьного образования является усиление внимания к личности ребенка, создание предпосылок для реализации потенциальных возможностей школьников, развитие их самостоятельности, готовности к жизни в изменяющемся, находящемся на социальном переломе обществе. Особую актуальность в этих условиях приобретает научная разработка проблемы саморегуляции произвольной активности обучаемых, формирования их субъектной активности, способности самостоятельно выдвигать цели, ставить и последовательно добиваться решения поставленных задач.

В основе наших исследований лежит теория осознанной саморегуляции¹ О.А.Конопкина (1931–2008), который вместе с учениками создал инвариантную функциональную структуру системы саморегуляции, включающую в качестве компонентов процессы планирования целей, моделирования значимых для их достижения условий программирования, контроля и коррекции активности.

Мы разработали дифференциальный подход к психической саморегуляции. Для изучения типичных для субъекта, как личности, индивидуальных способов регулирования были разработаны кон-

цептуальные представления о стилевых особенностях саморегуляции произвольной активности, т.е. о тех индивидуальных различиях, которые устойчиво проявляются в разнообразных жизненных ситуациях и видах активности при движении и достижении субъектно значимых целей.

Существуют различные уровни проявления субъектности в стилевых особенностях осознанной саморегуляции личности человека. *Операциональный уровень* может быть описан регуляторным профилем развития стилевых особенностей (планирования целей, моделирования условий, программирования, корректирования активности и ее результатов). Другим уровнем являются *субъектные (регуляторно-личностные) качества*: ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. Их выраженность во многом определяет степень развития осознанной саморегуляции и своеобразие способов достижения целей (как действует человек). Именно субъектные черты влияют на преодоление субъективных и объективных трудностей в достижении жизненных целей и, наряду с индивидуальным регуляторным профилем, являются основой для формирования стилей саморегуляции в конкретных видах деятельности.

В наших работах было показано, что любая учебная и профессиональная деятельность является специфическим видом произвольной целенаправленной активности, продуктивные аспекты которой определяются во многом общим совершенством и индивидуально-стилевыми особенностями ее осознанной саморегуляции. Такой подход имеет практическую значимость как для психологического консультирования и индивидуальной работы педагога с учащимся, так и для создания новых методов мониторинга развивающих эффектов различных образовательных систем.

Изучение регуляторных предикторов успешности позволило нам обратиться

¹ *Процессы саморегуляции* — это внутренняя целенаправленная активность человека. Она обеспечивается целостной системой саморегуляции, системным участием самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации.

к понятию психологических ресурсов и разработать ресурсный подход к исследованию осознанной саморегуляции [1; 2].

Ресурсы определяются как психологические средства осознанного решения определенной задачи. Любые свойства и отношения человека могут быть сознательно им использованы, если это необходимо, но при условии, что их инструментальные возможности способствуют решению субъектно принятой задачи. *Задача*, т.е. цель, данная в определенных условиях, — нечто весьма конкретное, поэтому ученые чаще оперируют *классом задач*, объединенных одной целью (профессиональной, учебной, воспитательной и т.д.). Чем шире этот класс и глобальнее цель, тем неопределеннее и метафоричнее употребление термина «ресурсы». Следовательно, необходимо рассматривать специальные психологические ресурсы, связанные не только с целью человека, но и условиями ее достижения, а также признанием существования *универсальных ресурсов достижения целей*, соответствующих классам конкретных задач. Именно это имплицитно содержится в понятиях ресурсов профессиональной и учебной деятельности, когда относится не к задачам, которые весьма многообразны, а к профессиональным и учебным целям.

Возникает вопрос: можем ли мы говорить о ресурсах деятельности вообще? Утвердительный ответ по существу связан с признанием существования *мета-ресурсов*, т.е. психологических средств, необходимых для успешного достижения целей в любом виде деятельности.

В широком понимании *ресурсы* — любые свойства и отношения человека, которые могут использоваться им для решения определенной задачи. Чтобы сузить это определение, не расширяя его до всего потенциала индивидуальности, мы определяем *психологические ресурсы* через свойства, которыми являются возможность их накопления, расходования и восстановления.

В развиваемой нами теории осознанной саморегуляции сложилось понимание *психической саморегуляции* как многоуровневой и динамической системы процессов, состояний и свойств. Она является инструментом инициации, поддержания и контроля активности человека, направленной на выдвижение и достижение субъектных целей [3]. И, хотя в этом определении до недавнего времени не использовался термин «ресурсы», нетрудно заметить основные характеристики ресурсности (целесообразность, инструментальность и осознанность), присущие осознанной саморегуляции произвольной активности. Действительно, осознанная саморегуляция целесообразна, потому что именно цель для нее — системообразующий фактор; инструментальна, потому что является психологическим средством достижения цели; потенциально осознаваема как в отношении собственно регуляторных процессов, так и внутренних и внешних средств ее реализации.

Распределяемость осознанной саморегуляции как ресурса показана в исследованиях *коллективного субъекта труда*, когда для достижения общей профессиональной цели регуляторные функции выполняются различными членами рабочей группы [4]. Эффекты истощения осознанной саморегуляции и ее способность к восстановлению как ресурса выявлены и описаны при исследовании утомления и его преодоления в экспериментальных условиях монотонии [5; 6], а также при решении задач операторского профиля в особых условиях, т.е. при эпизодическом воздействии экстремальных факторов рабочей среды (пилотажных перегрузок, монотонности обстановки, дефицита времени, информационных перегрузок) [7].

Наличие зависимости продуктивных аспектов достижения целей от совершенства и развития системы осознанной саморегуляции подчеркивает ее ресурсную природу. Можно говорить

об универсальном регуляторном ресурсе как комплексе индивидуальных универсальных компетентностей, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением. Эти компетентности имеют в качестве дифференциальной основы когнитивные особенности человека, а также особенности темперамента, характера и самосознания человека, мобилизуя, интегрируя и опосредствуя их влияние на поведение человека. Они включают также регуляторно-личностные свойства, по существу инструментальные субъектные черты, обуславливающие типичные для человека способы регуляции поведения и отношений с окружающим миром.

В известных нам классификациях регуляторные ресурсы выделяются в числе субъектных, хотя в их описание вкладывается различное содержание. С нашей точки зрения, универсальный регуляторный ресурс не соотносится с личностными, когнитивными, средовыми, мотивационными, ценностными и т.д. По существу он является механизмом их мобилизации на достижение результата, т.е. метаресурсом, от наличия и развития которого значимо зависит достижение любой цели. Он — продукт концептуализации опыта саморегуляции достижения разнообразных целей в различных условиях жизнедеятельности; важнейший источник и механизм создания и накопления специальных регуляторных ресурсов достижения различных целей (профессиональных и учебных).

Специальные регуляторные ресурсы имеют принципиально то же строение, что и универсальный, который представляет собой совокупность регуляторных компетенций, включающих регуляторные навыки и субъектные качества, необходимые для достижения разного рода профессиональных и учебных целей. Эти цели могут иметь различной степени конкретность (вплоть до разрешения определенных жизненных ситуаций). Принципиально

то, что универсальный ресурс в большей степени отражает уровень развития и стилевые особенности саморегуляции во взаимосвязи с их дифференциально-психологической основой (когнитивной и личностной), а также совокупность накопленных в опыте регуляторных навыков достижения разнообразных целей. Специальный регуляторный ресурс соответствует лишь определенному классу целей или даже одной конкретной задаче, однако его содержание и степень развития зависят от требований активности, необходимых для достижения системообразующей цели создания или актуализации ресурса (например, специальные регуляторные ресурсы в спорте и учении).

Коллективом лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО были созданы многошкальные опросные и экспериментальные методики диагностики развития и стилевых особенностей саморегуляции. Наиболее известен опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ» (1988 г.). Различные версии опросника позволяют измерять развитие общего уровня саморегуляции, профиль ее стилевых особенностей (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования действий, оценивания и коррекции их результатов) в различных жизненных ситуациях; регуляторно-личностных свойств (ответственность, надежность, гибкость, самостоятельность) безотносительно к профессиональным и учебным ситуациям [8]. Важно, что именно этот базовый опросник позволяет оценить универсальный индивидуальный регуляторный ресурс личности как субъекта своей жизнедеятельности. Наши ранние исследования показывают: чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем меньше ограничений в овладении новыми видами деятельности.

Для изучения развития стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности и некоторых видов професси-

ональной созданы специальные версии («Саморегуляция подготовки спортсмена, СПС»; «Стиль саморегуляции студентов, ССС»; «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУДМ»; «Саморегуляция в избирательной кампании депутата, СИК», «Стилевая саморегуляция подростка»), которые больше нацелены на выявление специальных регуляторных ресурсов — профессиональных, учебных и возрастных [8]. Они содержат шкалы, аналогичные базовому опроснику ССПМ, но утверждения построены на учебных и профессиональных ситуациях.

Различные виды профессиональной и учебной деятельности характеризуются специфическими требованиями к развитию как общего уровня саморегуляции, так и отдельных регуляторных компетентностей (моделирования условий, планирования, программирования и коррекции своей произвольной активности), а также и субъектных (регуляторно-личностных) ресурсов. Например, в экстремальных видах деятельности (в спорте, политике и т.п.) требования к универсальному ресурсу предельно высоки, и среди успешных спортсменов и политиков преобладают люди с развитой осознанной саморегуляцией и гармонично высоким профилем стиливых особенностей.

Наличие предельно высокого регуляторного ресурса не является типичным и необходимым для успешного достижения целей в большинстве жизненных ситуаций. То же можно сказать и о регуляторном ресурсе, необходимом для успешного обучения в школе и институте. Наши многочисленные исследования осознанной саморегуляции достижения учебных целей и успешности обучения показали, что специальный учебный регуляторный ресурс вносит значимый вклад (наряду с мотивацией и когнитивно-интеллектуальными особенностями) в учебную успешность [9]. В то же время условием эффективности и надежности обучения является не только и не столько гармонич-

ность развития стиливых особенностей саморегуляции учебной деятельности как компонентов универсального ресурса, сколько формирование эффективного регуляторного стиля как специальной компетентности и основы специального регуляторного ресурса. Такой стиль может быть сформирован и на основе акцентуированных регуляторных профилей не только при высоком, но и при среднем уровне саморегуляции. Главное — он является средством, позволяющим мобилизовать благоприятные и компенсировать неблагоприятные для успешности обучения индивидуально-психологические особенности путем создания компенсаторных отношений между высоко и низко развитыми стиливыми особенностями за счет высокой субъектной активности и положительного отношения к учению.

Проблема выявления предикторов академической успешности учащихся всегда была актуальна для психологической науки. Долгое время она решалась в рамках когнитивных исследований и исследований интеллекта. Однако, как было сказано выше, высокого уровня развития когнитивных процессов недостаточно для обеспечения оптимального результата учебной деятельности. В качестве одного из существенных факторов успешности рассматривается саморегуляция. Следует отметить, что в зарубежной психологии, в отличие от отечественной, накоплен значительный эмпирический материал в этой области и даже введен специальный конструкт, описывающий специфику саморегуляции в обучении — *self-regulated learning (SRL)*.

О.А.Конопкин, основоположник исследований в этой области, утверждал, что учащиеся, которые не обладают комплексом общедейательностных качеств, навыков и умений, проявляющихся в способности самостоятельно работать, организовывать свой труд, контролировать и правильно оценивать результаты своей учебной деятельности, как прави-

ло, демонстрируют устойчиво невысокую успеваемость [3; 4]. Исследования, проведенные коллективом лаборатории, подтверждают, что осознанная саморегуляция может выступать в качестве метакогнитивного фактора, который актуализируется в учебной деятельности и мобилизует познавательные и личностные ресурсы для достижения учебных целей [10].

Логику проведенных исследований можно обозначить следующим образом. Сначала был доказан факт влияния осознанной саморегуляции на академические достижения учащихся, затем спектр эмпирических задач существенно расширился: выявлена специфика ее влияния на академическую успешность одаренных подростков; рассматриваются возрастные аспекты регуляторно-личностных предикторов академических достижений; изучена система взаимосвязей осознанной саморегуляции с другими психологическими предикторами успешности учебной деятельности (интеллектом, когнитивными особенностями, мотивацией, самоэффективностью, оценочной тревожностью и др.); выявлена индивидуальная специфика в регуляторных предикторах успешности на экзамене; рассмотрена роль в обеспечении надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и др. Полученные результаты позволяют подойти к созданию интегративной концепции взаимосвязи саморегуляции, мотивационно-личностных и когнитивных особенностей учащихся с результатами их обучения. Остановимся на кратком анализе основных результатов, полученных в исследованиях последних лет.

На выборках старших школьников выявлено, что осознанная саморегуляция наряду с интеллектом и когнитивными характеристиками является значимым предиктором академической успешности. На примере математической успешности обучаемых показано, что взаимосвязь когнитивных и регуляторных индиви-

дуальных особенностей саморегуляции не является непосредственной, но отчетливо прослеживается в воздействии ее стилевых особенностей на проявления когнитивных способностей, в целом обеспечивая оптимизацию деятельности при решении математических задач [11]. На выборке одаренных учащихся определено, что осознанная саморегуляция и интеллект являются детерминантами учебной успешности вне зависимости от гуманитарного, математического и естественнонаучного направления учебной дисциплины. В то же время эта детерминация имеет свою специфику в частных показателях интеллекта и отдельных процессах саморегуляции, в зависимости от содержательных особенностей изучаемого предмета [12]. Кроме этого, существенным условием высокой успеваемости интеллектуально одаренных детей является развитие у них регуляторно-личностных качеств инициативности и самостоятельности. Полученные результаты позволяют утверждать, что устойчивая учебная успешность даже интеллектуально одаренных учащихся невозможна без осознанной саморегуляции своей учебной активности.

Регуляция учебной деятельности в старших классах носит субъектный характер, при этом самоорганизация, мотивация и эмоциональная регуляция существенно влияют на успешность учебной деятельности, а наибольшего успеха добиваются те учащиеся, у которых гармонично представлены все три компонента. Преобладание тех или иных личностных диспозиций может стать предпосылкой формирования специфических регуляторных особенностей осознанной саморегуляции, которые выступают специальными ресурсами достижения учебных целей.

В системе психологических предикторов осознанная саморегуляция может стать медиатором, опосредствующим взаимосвязи различных (но не всех) когнитивных и личностных особенностей с

академическими достижениями обучающихся (общий уровень саморегуляции и отдельные регуляторные показатели являются значимыми предикторами разных видов учебной успешности); выступает в качестве медиатора, опосредствующего влияние оценочной тревожности учащихся на результаты экзамена. Ее механизмы способствуют снижению уровня беспокойства, тем самым обеспечивая более эффективный результат сдачи экзамена [13].

Итак, при овладении новыми видами деятельности (профессиональными и учебными) специальные регуляторные ресурсы создаются на основе усвоения специфических учебных и профессиональных компетенций и актуализации тех компонентов индивидуальных универсальных компетентностей, которые им соответствуют. Они также необходимы для компенсации недостающих в опыте новых регуляторных компетентностей путем мобилизации реализующих их индивидуально-психологических резервов.

В состав специальных компетенций обычно включают профессионально важные качества. Исследования показали, что можно говорить о существовании профессионально важных регуляторных стилевых особенностей. Так, для спасателей такими качествами являются ориентировка и оценивание быстро меняющихся и малознакомых условий ЧС, а также выбор алгоритма действий, соответствующего условиям и инструкциям. Поэтому в данном случае к ресурсным стилевым особенностям относятся компетентности в моделировании значимых условий и программировании действий, а также регуляторная надежность как устойчивость осознанной саморегуляции в психологически сложных условиях.

Важно отметить, что *регуляторная надежность* — важнейший ресурс безошибочности действий во всех психологически напряженных ситуациях. Исследования разных лет показали влия-

ние данного регуляторного ресурса на результаты действий не только в таких экстремальных условиях, как ЧС и спорт высших достижений. Развитие осознанной саморегуляции и ее надежность вносят значимый вклад в успешность обучения, в частности, лежат в основе такого важного ресурса результатов обучения, как умение проявить свою компетентность в ситуациях проверки знаний, в том числе и при сдаче экзаменов [14; 15].

Усложнение учебной деятельности и системы оценивания достижений учащихся в современной российской школе привело к росту числа учеников, которые, показывая в целом хорошие знания по предмету, не всегда успешно демонстрируют их в ситуации экзамена. Это связано с появлением ЕГЭ, который предполагает оценку соответствия уровня знаний выпускников образовательному стандарту, а также повышение ее объективности за счет формального характера экзаменационных тестирований. В проведенном исследовании [16] выявлено, что учащиеся с различным уровнем надежности учебных действий различаются развитием и стилевыми особенностями осознанной саморегуляции учебной подготовки, а также уровнем показателей оценочной тревожности. Если успешность экзамена обеспечивается в первую очередь общим уровнем сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции, то надежность учебных действий на экзамене — особенностями развития регуляторно-личностных свойств, в частности регуляторной надежности.

Нами апробирована и затем внедрена в практику работы образовательного учреждения программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена. Экспериментально доказана эффективность ее практического применения. Саморегуляция выступает в качестве одного из факторов, значимо влияющих на устой-

чивость и эффективность поведения экзаменируемых в напряженных условиях тестирования.

Анализ результатов ЕГЭ и надежности учебных действий школьников показал, что при отсутствии существенных различий по баллам учащиеся экспериментальной и контрольной групп значительно различаются по показателю надежности. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более стабильные показатели, подтвердив свои академические результаты, а в некоторых случаях и улучшив их на экзамене [16].

Признание правомерности выделения и изучения не только специальных (необходимых для решения конкретной задачи), но и универсальных психологических ресурсов человека принципиально для применения ресурсного подхода к исследованию психического развития. Хотелось бы подчеркнуть, что применение термина «психологические ресурсы» конструктивно в первую очередь к изучению саморазвития человека, т.к. эти ресурсы являются только его психологическим инструментарием. Применение данного термина к анализу процессов развития, как стихийных или управляемых вне становления психики человека, вряд ли правомерно, т.к. подразумевает позицию внешнего наблюдателя или воспитателя.

Достаточно дискуссионным является и применение ресурсного подхода к формированию психологических качеств, но это возможно в процессах психологической и педагогической помощи, оказываемой для осознания индивидуальных резервов саморазвития. В то же время воспитатель (педагог или родитель) начнет взаимодействовать с ребенком эффективнее, если будет иметь представление о его индивидуально-психологических, в том числе и регуляторных ресурсах. Не менее значимо и то, какими из них обладает сам педагог. В этом плане представляют интерес результаты сравнительных исследований стилевых особенностей саморегуляции

в их взаимосвязи с коммуникативными особенностями у школьных учителей, ориентированных на личностную или дисциплинарную модель обучения [17]. Личностно-ориентированные преподаватели проявляют тенденцию к осознанной саморегуляции на более высоком уровне, испытывают меньше трудностей в педагогическом общении, которое больше подчинено целям воспитания, чем у педагогов, ориентированных на дисциплинарную модель.

Одна из ключевых проблем юношеского возраста — рассогласование между самосознанием и поведением. В этот возрастной период представления о нормах морали и общечеловеческих ценностях у молодежи уже сформированы, однако доказано, что не каждый способен руководствоваться ими в своем поведении. Можно с уверенностью утверждать, что чем ниже уровень сформированности осознанной саморегуляции человека, тем больше на его поведение влияют ситуативные обстоятельства и темпераментальные особенности. В то же время развитие осознанной саморегуляции способствует становлению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в поведении в юношеском возрасте, активизирует процессы личностного саморазвития.

Основное условие, способствующее становлению регулирующей функции самосознания в юности, — обучение, которое дает импульс к развитию позитивных форм самосознания и создает внутренние предпосылки и социальную ситуацию реализации молодым человеком своей субъектности. Это положение было нами верифицировано при сравнении эффектов личностного и субъектного развития у старшеклассников, обучавшихся в начальных классах в разных образовательных программах: традиционной (ТО) и развивающей Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова (РО). Согласно полученным данным, обучение по системе РО дает им-

пульс к формированию осознанной саморегуляции достижения целей, что приводит к осознанию своей субъектности, т.е. способности самостоятельно и ответственно действовать, эффективно добиваясь результата. Это происходит сначала в ситуациях получения знаний, а потом и в более широком контексте жизнедеятельности при решении задач личностного и профессионального самоопределения.

Одним из важнейших критериев становления субъектности выступает развитие осознанной саморегуляции. О.А.Конопкин предложил рассматривать ее в качестве общей способности, необходимой человеку как субъекту для установления действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром [18]. Поскольку, по нашему мнению, эта способность является самым главным ресурсом субъекта (и универсальным, и специальным), в лаборатории была продолжена работа по операционализации этого феномена. Выделены основные признаки общей способности к саморегуляции, позволяющие судить о ее развитии, среди которых — уровень сформированности и гармоничности профиля осознанной саморегуляции, ее устойчивость в различных по напряженности и новизне ситуациях, а также наличие развитого внутреннего плана взаимодействия с действительностью. Обосновано, что развитие такой способности определяет возможность человека принимать рациональные и ответственные решения в новых и необычных ситуациях.

Описаны особенности проявления, по которым можно судить о развитости этой способности: действенное преодоление нетипичных, незнакомых ситуаций, продуктивная самостоятельность, упорство и настойчивость в достижении принятой цели. Отмечена значимая роль эмоционального компонента, поддерживающего у субъекта чувство уверенности в своих возможностях достижения цели.

Так как общая способность к саморегуляции наиболее ярко проявляет себя, пре-

жде всего, в успешном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности, в успешном решении нестандартных задач и действенном преодолении нетипичных, незнакомых ситуаций, была решена задача создания дополнительных экспериментальных методов ее изучения. Разработан и апробирован программный диагностический комплекс, позволяющий судить о ее проявлениях в различных экспериментальных ситуациях. Экспериментальные задания, с одной стороны, моделируют ситуации, схожие с учебными, с другой — отвечают требованиям новизны и нетипичности, различаются по сложности, значимости и обратной связи, предоставляют возможность получения информации о достижениях и неудачах учащихся.

Исследование, дополненное диагностикой регуляторных профилей стилевых особенностей, позволило выделить группы испытуемых с различным развитием общей способности к саморегуляции. Высокий уровень такой способности в сочетании с большой познавательной активностью и мотивацией достижения определяет высокую результативность и при выполнении экспериментальных заданий, и в учебной деятельности. Это достигается за счет устойчивости осознанной саморегуляции в новых, нетипичных ситуациях благодаря наличию внутреннего плана взаимодействия с действительностью и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели. Доказано, что направленное изменение характеристик экспериментальных ситуаций (сложности, значимости и обратной связи) может способствовать мобилизации и развитию регуляторных ресурсов, повышению результатов действий испытуемых, в первую очередь тех, чья общая способность к саморегуляции находится на среднем или низком уровне.

Наши последние исследования показали, что развитие саморегуляции взаи-

мосвязано с отношением к учению у старшеклассника, выступая универсальным ресурсом его оптимизации. Особенности такой взаимосвязи проявляются в самоорганизации, эмоциональной регуляции и мотивации учения. Изучение индивидуально-типологической специфики данной взаимосвязи доказывает, что ее проявление во многом определяет успешность на выпускных экзаменах, т.е. является значимым специальным ресурсом продуктивности обучения.

Развитие осознанной саморегуляции с учетом дифференциальных различий в процессе педагогического взаимодействия может способствовать становлению субъектной позиции учащегося в проектировании своей жизни, в процессах профессионального самоопределения. Ее стилевые особенности и развитие являются предпосылками формирования у школьников профессиональных установок, способствующих рациональности принятия решений в процессе профессионального самоопределения [19]. Было установлено, что учащиеся, ориентированные на будущее и обладающие высоким уровнем саморегуляции, более решительны в выборе профессии. Ориентированность на будущее позволяет заблаговременно готовиться к профессиональному выбору, что не исключает иллюзий и страхов, часто его сопровождающих. В свою очередь, осознанная саморегуляция позволяет старшекласснику быть по-настоящему современным, дифференцирует его представление о будущем (выстраивает, приближает, делает реальным, близким, достижимым) [20]. В этом смысле ее развитие является тем универсальным ресурсом, который позволяет формировать индивидуально типологические специальные ресурсы для решения различных задач самоопределения.

Актуальность проблемы регуляторных ресурсов для сферы образования имеет существенные организационные основания. Наряду с интеллектуальным раз-

витием, одной из главных задач современной школы является формирование личностных компетенций ребенка. Так, в ФГОС ВПО одинаково для бакалавров и магистров определено, что результаты обучения — «усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции», где «компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [21]. По существу, речь идет о необходимости усиления внимания к выработыванию у обучаемых потребности и способности ответственно выбирать цели своего поведения и самостоятельно добиваться их достижения. Такая постановка проблемы, на наш взгляд, соответствует вектору развития современного образования, ориентированному на компетентностную парадигму.

Осознанная саморегуляция учебной подготовки является психологической компетентностью и значимым специальным метаресурсом, который делает возможным самостоятельное и продуманное выдвижение учебных целей и управление их достижением на основе максимального использования индивидуальных ресурсов.

Необходимы специальные усилия всех субъектов педагогического и социального взаимодействия для развития осознанной саморегуляции не только как специального, но и универсального ресурса, который, с одной стороны, во многом обеспечивает успешность обучения, а с другой, способствует повышению регулирующей роли самосознания в становлении активной, действенной и социально ответственной позиции по отношению к себе и миру.

Подведем итоги. В теоретическом плане развит ресурсный подход к исследованию осознанной саморегуляции как многоуровневой динамической системы когнитивных, личностных и регуляторных компетентностей человека, которые могут осознанно использоваться в качестве средств решения учебных и профес-

сиональных задач. Такие компетентности способны накапливаться, расходоваться и восстанавливаться. Их следует отличать от психологического потенциала наблюдаемых и оцениваемых свойств индивидуальности (например, способностей), выступающих резервом для формирования психологических ресурсов. Человек может наделить их ресурсной ролью, если они будут осознанны и использованы как средство решения какой-либо задачи.

Осознанная саморегуляция не рядоположена с другими видами ресурсов. Она, как метаресурс, не только вносит вклад в продуктивные аспекты учебной и профессиональной деятельности, но и является медиатором связей с ними когнитивных и личностных особенностей, средством и механизмом координации всех индивидуальных психологических ресурсов.

Чрезвычайно важной в обучении и воспитании, а также в процессах саморазвития представляется роль осознанной саморегуляции. Она — психологическое средство человека, которое позволяет осознанно использовать свои индивидуальные ресурсы для изменения собственного характера и развития личности, говоря образным языком — «вырабатывать характер». Важным условием активизации процессов саморазвития является формирование у учащихся представлений о психологии человека и существующих между людьми индивидуальных психологических различиях, возможностях и технологиях направленного самовоспитания.

В практическом плане исследование регуляторных ресурсов дает новые ориентиры в применении компетентностного подхода. С одной стороны, выдвигается практическая задача формирования универсального регуляторного ресурса как развитой системы компетентностей, необходимых для того, чтобы осознанно и ответственно выдвигать цели своей активности, самостоятельно и настойчиво добиваться их достижения. С другой — развиваются представления о специальных регуляторных компетенциях, необходимых для ов-

ладения различными видами профессионального труда. На основе этого созданы и успешно внедрены комплексы методов диагностики индивидуальной специфики развития осознанной саморегуляции, имеющие практическое значение для помощи обучающимся в повышении академической успешности и преодолении негативных черт характера и темперамента.

Технологии развития осознанной саморегуляции, несомненно, важны для системы образования, т.к. они обеспечивают самостоятельность в учебной деятельности, развивают субъектную активность, формируют способность самостоятельно выдвигать цели, ставить и последовательно добиваться решения поставленных задач в учении, личностном самовоспитании и профессиональном самоопределении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А., Обознов А.А., Турзин П.С. Информационный стресс в операторской деятельности // Психологический журнал. 1998. Т.19. № 5.
2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». М., 1998. 382 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2.
5. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека // Московская психологическая школа: История и современность / Под ред. В.В.Рубцова. М.: ПИ РАО, Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. Т. 1 Кн. 1.
6. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. 1984. № 3.
7. Круглова Н.Ф. Произвольная регуляция деятельности и физическое утомление // Вопросы психологии. 1976. № 2.
8. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 3.

9. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 4.

10. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007.

11. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

12. Моросанова В.И., Ванин А.В. Субъектные и личностные предпосылки выбора профессии старшеклассниками // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4.

13. Моросанова В.И., Сагеев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5.

14. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Моск. ун-та. 2014. № 4. Сер. 14. Психология.

15. Моросанова, В.И., Фомина Т.Г. Дифференциально-регуляторные основы педагоги-

ческого взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. № 2.

16. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. №2.

17. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. 2014. №4.

18. Сергиенко Е.А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И.Моросановой. М.: ПИ РАО; Ставрополь, СевКавГТУ, 2007.

19. Хазова С.А., Дорьева Е.А. Ресурсы субъектности: теория и практика исследования. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 240 с.

20. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // Psychology in Russia: State of the Art. 8(3).

21. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 12. № 6.

Междисциплинарные основы интегративных исследований процессов воспитания и социализации личности

Г.Н.Филонов

Аннотация. В статье характеризуются междисциплинарные основы интегративных исследований процессов воспитания и социализации личности. Рассматривается вариативный проект таких исследований, в котором отражены отдельные стороны обновляемого воспитательного процесса, зоны взаимодействия его субъектов, тенденции его развития. Делается акцент на патристическом воспитании и духовно-нравственном развитии молодого поколения.

In the article interdisciplinary bases of integrative researches of processes of education and socialization of a personality are characterized. The author reviews variable project of such researches in which the separate parties of the updated educational process, zones of interaction of its

subjects, tendencies of development are reflected. The emphasis is placed on patriotic education and spiritual and moral development of the younger generation.

Ключевые слова. Воспитание, социализация личности, интегративные исследования, полипредметный блок знаний, воспитательный потенциал, опытно-экспериментальная работа, комплексные программы, научно-методические комплекты, патристическое воспитание, духовно-нравственное развитие.

Education, socialization of a personality, integrative researches, polysubject block of knowledge, educational potential, skilled and experimental work, comprehensive programs, scientific and methodical sets, patriotic education, spiritual and moral development.