

# Осницкий А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии



English version: [Osnitsky A.K., Byakova N.V., Istomina S.V. The study of conscious self-regulation development during a period of choosing a profession and vocational training](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Шадринский государственный педагогический институт, Шадринск, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Рассматривается динамика показателей саморегуляции в период юношеского возраста. Представлены результаты анализа показателей сформированности пяти компонентов регуляторного опыта и успешности профессионального становления ( $N = 748$ , в том числе 407 учащихся 10–11-го классов общеобразовательных учреждений, 341 студент 1–5-го курсов института). Показатели регуляторного опыта изучались комплексом методик: тесты, опросники, беседа, социометрия, экспертная оценка. Результаты исследования показали наличие зависимости успешности профессионального становления от некоторых компонентов регуляторного опыта. Представляется целесообразным использование в условиях профессиональной подготовки батареи методик для выявления показателей саморегуляции и дальнейшей работы по формированию регуляторного опыта.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, регуляторный опыт, профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, профессиональное становление

Одним из важнейших и принципиально необходимых психических механизмов реализации самодеятельной (внутренне детерминированной) активности субъекта является ее осознанная целенаправленная регуляция. При этом субъектное (деятельное) развитие и субъектное бытие человека определяются в первую очередь формированием и развитием тех сторон и качественных особенностей глобального феномена саморегуляции, которые детерминируют его стержневую, сущностную характеристику – общую способность к самостоятельному осознанному построению регуляции в новых видах и формах деятельности, способность к продуктивной творческой самодеятельности.

К научному исследованию саморегуляции как специфическому процессу в живых системах приступили в начале XX века, позднее были сформулированы основные принципы регулирования в живых системах [Анохин, 1975; Бернштейн, 1966]. В 60–70-е гг. XX в. начала разрабатываться концепция осознанной саморегуляции деятельности человека. О.А.Конопкин, отмечая недостаточную изученность и разработанность проблемы общих закономерностей построения и функционирования любой осознанной деятельности, приступил к разработке структурно-функционального подхода к изучению процесса ее осознанного регулирования [Конопкин, 1980].

В предложенном О.А.Конопкиным подходе саморегуляция психической активности понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на

достижение принимаемых субъектом целей. Как гибкий, целостный и индивидуализированный механизм она обеспечивает процессуальную регуляцию деятельности, то есть купирует ее внутренние трудности, рассогласования психических составляющих, мобилизует психологические и личностные резервы [Конопкин, 1980].

В рамках концепции осознанной саморегуляции произвольной активности выявлены общие закономерности регуляторных процессов, психологические механизмы отдельных функций и всей системы саморегуляции в целом, возрастные и индивидуальные различия в саморегуляции [Конопкин, 1980, 1984; Моросанова, 2001; Осницкий, 1986, 1991].

Дальнейшие исследования в этом направлении показали [Бохорский, 1991; Воробьева, 1994; Ле Тхи Хоа, 1998; Осницкий, 1992, 1996, 1998, 2000, 2007], что важным условием, обеспечивающим реализацию субъектной (авторской) активности человека и проявление его самостоятельности, является накапливаемый им регуляторный опыт. Этот вид опыта представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний (осознаваемых и непосредственно-чувственных), определяющих успешность регуляции деятельности и поведения, а также различные моменты его личностного самоопределения [Осницкий, 2000]. Совокупность компонентов регуляторного опыта (ценностного, рефлексивного, операционального, привычной активизации, сотрудничества), подключаемых к системе осознанного саморегулирования, является необходимой характеристикой для формирования субъектности, способности человека выступать автором, организатором и реализатором своей активности.

К настоящему времени можно отметить уже ряд прецедентов выделения подсистем опыта: субъектный опыт, представленный в работах И.С.Якиманской; субъектный опыт учащихся, изучаемый Е.Д.Божович; индивидуальный опыт в работах В.В.Ветровой; профессиональный опыт, который анализируется Е.А.Климовым, Ю.К.Стрелковым, Ф.С.Исмагиловой.

Регуляторный опыт (РО) представляет собой динамическую подсистему целостного опыта человека, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно-чувственным и опосредствованным путем, наполненную личностным смыслом и определяющую направленность активности человека. Специфика РО определяется связью его содержания с процессами регуляции деятельности и саморегуляции собственных усилий человека.

## Характеристики регуляторного опыта

К основным характеристикам регуляторного опыта человека (РО) помимо описанных ранее [Осницкий, 1992, 1996, 1998] можно отнести следующие:

- РО представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний, определяющую успешность деятельности и поведения;
- содержательные и операциональные составляющие РО связаны прежде всего с *проектируемой* (деятельно-организованной) активностью человека, частично включающей в себя оторефлексированную информацию о реактивной и импульсивной активности;
- РО включает широкий класс субъектно (с точки зрения решаемых человеком задач) и субъективно (через призму его индивидуального особенного опыта) переживаемых и воспринимаемых репрезентант регуляторных процессов, связанных с осознанием и рефлексией, целенаправленностью, привычной активизацией, умелостью в действиях и согласовании усилий с другими людьми;
- РО приобретается в процессе естественного развития и под влиянием обучения и воспитания. Определяющей для его формирования и совершенствования является постигаемая человеком технология самостоятельно проектируемой активности, обеспечивая РО как информационной системе постоянное обновление;

- РО, таким образом, рассматривается как открытая система, которая приобретается, обогащается и совершенствуется в течение всей жизни человека;
- РО объединяет знания, умения, ценности, переживания как осознаваемые, так и не всегда поддающиеся осознанию и вербализации, и, тем не менее, во многом определяющие повседневное поведение человека;
- выступая как результат рефлексии прошлой активности, РО используется при проектировании деятельности, определяет ее успех в настоящем и стратегию в будущем;
- РО способствует формированию системы субъективных критериев и оценок, включающей требования и нормы, на которые ориентируется человек;
- РО во многом определяет притязания субъекта деятельности;
- РО имеет свою структуру, компоненты которой во взаимодействии обеспечивают становление и реализацию субъектной активности (ценностный, рефлексивный, привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества) [Осницкий, 2000, 2007, 2009].

Целью данного исследования было установление возрастных особенностей развития индивидуального опыта саморегуляции и его отдельных компонентов в процессе выбора и освоения профессии. А также выяснение роли компонентов регуляторного опыта, (обеспечивающих осознанное регулирование активности), которую они играют в процессе первых шагов профессионального самоопределения. По нашему мнению, это позволит отыскать пути повышения эффективности осознанной саморегуляции и формирования самостоятельности, ответственности старшеклассников в принятии решений, связанных с профессиональным самоопределением.

Вопросы поиска профессионального призвания и профессионального становления человека всегда были актуальными в отечественной психологической науке. Интерес последних лет к данному аспекту личностного развития человека определяется усилением внимания к исследованию проблем самоопределения личности, ее профессиональному пути развития, связанному с развитием способностей и возможностей профессионального образования и роста. Важность решения всех этих вопросов связана с развитием общества, повышением требований к современному профессионалу.

Одним из основополагающих этапов профессионального становления личности является профессиональное самоопределение в юношеском возрасте. Социальная ситуация развития в данный период заключается в том, что общество настоятельно требует от старшеклассника определиться со своим профессиональным будущим. Этапу юношеского возраста предшествует этап формирования профессиональных намерений учащихся средней ступени обучения. Л.В.Брендакова выявила ряд стадий этого этапа: 1) преднамерений; 2) длительных безрезультатных размышлений; 3) разнотипных намерений; 4) однотипных намерений; 5) конкретных, но необоснованных намерений или неопределенных «расплывчатых» планов; 6) обоснованных профессиональных намерений [Брендакова, 2008].

Успешность профессионального самоопределения человека во многом определяется эффективностью первых шагов в этом направлении: выбором профессии и первыми этапами ее освоения. Собственно профессиональное самоопределение начинается с момента выбора профессии и проходит длительную историю развития, осуществляется в ходе активного овладения основами данной профессии, овладения необходимыми знаниями и умениями, постепенного повышения уровня профессионального мастерства. Освоение профессии может начинаться в школе, после школы и продолжается иногда на протяжении всей жизни, оставаясь важнейшей составляющей всей жизнедеятельности человека [Климов, 2005].

Период профессиональной подготовки можно также представить в виде последовательно проходящих этапов. В период профессионального обучения молодые люди не только усваивают профессиональные знания, умения и навыки, но и «доопределяют» себя в избранной сфере труда, у них расширяется образ профессионала, пересматривается отношение к профессии и видение себя в ней, начинается выполнение реальной профессиональной деятельности.

Необходимым условием успешности профессионального становления, как на этапе первичного профессионального самоопределения, так и на этапе профессионального обучения, является общая способность к самостоятельной организации деятельности и управлению ею [Конопкин, 1984; Кудрявцев, 1983; Осницкий, 1998; Смирнов, 2003].

Активность личности и способность к осознанной саморегуляции деятельности являются необходимыми условиями успешного профессионального становления и формирования профессиональной пригодности специалиста. По данным Н.С.Лейтеса, активность и саморегуляция – универсальные внутренние условия осуществления деятельности и необходимые предпосылки развития как общих, так и специальных способностей [Лейтес, 1971].

Результаты исследований, проведенных под руководством О.А.Конопкина, В.И.Моросановой, А.К.Осницкого, свидетельствуют о наличии взаимосвязи профессионального самоопределения старшеклассников, учебной успеваемости студентов и развитости умений осознанной регуляции деятельности. Приобретенный человеком регуляторный опыт характеризует выраженность его субъектного отношения к профессиональной деятельности и при высоком уровне сформированности его компонентов, а также его сформированности в целом обеспечивает успешность решения задач профессионального самоопределения, эффективность профессионального обучения.

В данной работе впервые исследуются особенности развития регуляторного опыта на протяжении юношеского возраста. Выясняются особенности сформированности регуляторного опыта на начальных этапах профессионального становления, обеспечивающие осознанную саморегуляцию его произвольной активности.

## Методы

### Выборка

В экспериментальном исследовании 2005–2007 гг. приняли участие 748 человек: 407 человек – учащиеся общеобразовательных учреждений Шадринска, возраст 16–18 лет, 249 девушек и 158 юношей; 341 человек – студенты 1–5-х курсов Шадринского государственного педагогического института (факультет коррекционной педагогики и психологии, социально-педагогический факультет), обучающиеся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика, психология», возраст 18–23 лет, 230 девушек и 111 юношей.

### Психодиагностический инструментарий

Оценка сформированности компонентов регуляторного опыта осуществлялась с помощью комплекса психодиагностических методик:

1. Дифференциально-диагностический опросник (автор Е.А.Климов) в модификации А.К.Осницкого [Осницкий, 1996]. Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью данной методики, позволяет получить информацию об интересах, умениях, предпочтениях учащегося и сформированности его как субъекта деятельности, а также содержательно прогнозировать удовлетворенность избираемой профессиональной деятельностью.

Благодаря обследованию учащихся с помощью модифицированной дифференциально-диагностической процедуры мы получаем представление (выраженное в определенных показателях) о сформированности субъектной активности учащегося и позициях, занимаемых им по отношению к разным занятиям, соотносимым с разными профессиональными сферами труда:

- наличие или отсутствие интересов, подкрепленных умениями и положительным отношением даже в условиях принуждения;
- показатель отрефлексированности интересов и умений;
- информацию о наличии ценностей сотрудничества;
- показатель развития операционального опыта;
- отношение к успеху и неудаче и причинных объяснениях успеха;
- информацию о динамике развития интересов.

2. Опросник «Саморегуляция» [Осницкий, 1996], с помощью которого устанавливалось по самооценкам испытуемых наличие или отсутствие основных умений и характеристик саморегуляции:– структурно-компонентных умений, связанных с целеполаганием, удержанием цели, анализом и моделированием условий, выбором средств и способов действий, оценкой результатов и их коррекцией;

- функциональных особенностей саморегуляции – обеспеченности саморегуляции в целом, упорядоченности, детализации, практической реализуемости намерений, оптимальности регуляции действий;
- динамических характеристик саморегуляции, определяющих осторожность, уверенность, пластичность, вовлечение полезных привычек в регуляцию деятельности, практичность и устойчивость в регуляции деятельности;
- личностно-стилевых особенностей саморегуляции – инициативности, осознанности, ответственности, автономности, податливости воспитанию.

При обработке результатов, полученных с помощью данной методики, мы получаем по каждой характеристике саморегуляции данные об оценке наличия структурно-компонентных умений или особенностей саморегуляции: эти данные частично свидетельствуют о сформированности операционального опыта учащихся, в то время как анализ соотношения полученных однозначных или противоречивых оценок – о сформированности рефлексивного опыта.

3. «Методика определения базовых ориентаций активности личности» [Осницкий, 1996] для изучения ценностно-ориентационных аспектов саморегуляции. Данные, полученные с помощью этой методики, дополняют представление о ценностном опыте и о предпочитаемых формах активности и направленности активизации усилий.

4. Методика «Теппинг-тест» для оценки возможностей саморегуляции в простых сенсомоторных заданиях [Осницкий, 1996]. Данные, полученные при обработке этой методики, дополняют сведения об опыте привычной активизации деятельности на психофизиологическом и психическом уровне.

5. Методика измерения показателей сотрудничества – модификация социометрической методики для выявления у учащихся умений и склонности к сотрудничеству в разных сферах активности [Осницкий, 1996] была использована для оценки сформированности опыта сотрудничества.

6. Модификация методики Б.Вайнера для выявления представлений испытуемых о причинах своих успехов и неудач. Данные, полученные при ее обработке, дополняют представление об опыте привычной активизации [Осницкий, 1996].

7. Методика «Ожидание успешности выполнения заданий» [Осницкий, 1996] для оценки предпочитаемых видов проектируемой активности испытуемых, а также степени преодоления трудностей и отрицательного отношения к занятиям.

8. Методика Ш.Шварца (S.Schwartz) для изучения ценностей представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей [Карандашев, 2004].

9. Методика Б.И.Додонова для оценки эмоциональной направленности личности [Додонов, 1978].

10. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В.М.Русалов), предназначенный для выявления обозначаемых автором типов темперамента и последующей оценки энергетических и динамических индивидуально-психологических особенностей человека [Русалов, 1997].

## **Экспертная оценка**

Экспертная оценка педагогов, оценивающих операциональные и мотивационные показатели успешности профессионального обучения [Бякова, 2009].

## **Формальные показатели**

Формальные показатели успешности профессионального обучения (академическая успеваемость).

## **Статистические методы**

Для статистической обработки эмпирических данных применялись компьютерные системы программного обеспечения Excel, SPSS 11,5, SPSS 17,0. Использовались методы обработки данных: кластерный анализ – для разбиения испытуемых на кластеры по уровням сформированности показателей регуляторного опыта и профессионального становления; корреляционный и факторный анализ – для выявления структуры взаимосвязей изучаемых показателей; дискриминантный и регрессионный анализ – для изучения степени влияния компонентов регуляторного опыта на профессиональное самоопределение испытуемых.

# **Результаты и обсуждение**

В нашем исследовании, как уже отмечалось, основное внимание сосредоточено на возрастных изменениях регуляторного опыта человека: содержании и сформированности отдельных его компонентов, взаимосвязях между этими компонентами, определении роли регуляторного опыта в решении жизненно важных задач данного возраста.

## **Динамика показателей регуляторного опыта**

Возрастные границы контингента испытуемых позволили нам выявить общие возрастные тенденции в изменении показателей сформированности регуляторного опыта (в целом по выборке) и характеристики сформированности регуляторного опыта для каждого интересующего нас возрастного периода. Анализ полученных данных показал наличие изменений в содержании компонентов регуляторного опыта.

*Ценностный компонент РО.* С помощью t-критерия Стьюдента значимых различий в средних значениях типов ценностей между учащимися 10-х и 11-х классов не выявлено ( $t = 1,412$ ). Тем не менее выявлены различия у учащихся 11-х классов в типах ценностей на уровне идеалов и поступков ( $t = 2,302$ , при  $p < 0,05$ ). У десятиклассников таких различий не было выявлено.

На уровне убеждений (нормативных идеалов) для старшеклассников наиболее значимыми являются такие ценности, как безопасность, личные достижения и доброта. На уровне индивидуальных приоритетов в поступках в наибольшей степени проявляются для десятиклассников – самостоятельность, доброта и личные достижения; для учеников 11-х классов – гедонизм (получение удовольствий), стимуляция и самостоятельность. Наименьшей значимостью, как на уровне нормативов, так и индивидуальных приоритетов, отмечены следующие ценности: традиции, власть, конформность.

Для студентов на уровне нормативных идеалов, который отражает представления человека о том, как нужно поступать, высокую ступень в иерархии ценностей занимают: доброта, самостоятельность, достижения и безопасность.

Значимые различия (по критерию t-Стьюдента, при  $p < 0,01$ ) зафиксированы между группами студентов 1-х и 2-х курсов – для второкурсников становятся менее значимыми такие ценности, как традиции, универсализм, стимуляция, гедонизм, достижения. От 1-го к 4-му курсу снижается значимость доброты, конформности, традиций, универсализма. Высоко значимыми остаются самостоятельность, достижения и безопасность.

На уровне индивидуальных приоритетов различия отмечаются в отношении таких ценностей, как конформность, традиции, универсализм (их значимость снижается). Однако, несмотря на то что все студенты считают конформность незначимой для себя, удельный вес этой ценности на уровне конкретных поступков возрастает от 3-го к 5-му курсу, хотя в целом по выборке данная ценность не занимает высокого ранга. Использование коэффициента корреляции r-Спирмена выявило наличие сильной прямой корреляционной связи между ценностями личности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студентов первого курса ( $r = 0,58$  при  $p = 0,001$ ), второго курса ( $r = 0,7$  при  $p = 0,001$ ), третьего курса ( $r = 0,9$  при  $p = 0,001$ ), пятого курса ( $r = 0,65$  при  $p = 0,001$ ). Это свидетельствует о том, что у данных испытуемых представления о том, как нужно поступать, их жизненные принципы реализуются в конкретных поступках.

Что касается эмоциональной направленности, следует отметить, что на протяжении пяти курсов практически неизменным остается ведущий эмоциональный комплекс, включающий альтруистическую, коммуникативную и практическую направленность. Использование t-критерия Стьюдента для независимых выборок не обнаружило значимых достоверных различий в данном комплексе между испытуемыми разных курсов. Мы не связываем наличие такого эмоционального комплекса с возрастными особенностями исследуемой выборки, считая, что он характерен преимущественно для людей, выбирающих и осваивающих профессию типа «человек-человек» (по классификации Е.А.Климова).

При переходе от раннего юношеского к позднему юношескому возрасту происходят значимые изменения в ценностном компоненте РО ( $t = -4,904$  при  $p = 0,001$ ). Они связаны с формированием более выраженных профессиональных интересов и склонностей, изменениями в системе ценностей, эмоциональной направленности.

*Рефлексивный компонент РО* фиксирует осознание собственных возможностей, возможных преобразований в окружающих обстоятельствах и складывается из рефлексии относительно собственных возможностей и их преобразования для достижения потребного, рефлексии способов преобразования ситуации, способов преобразования себя, способов преобразования других, рефлексии себя действующего и сопоставляющего с другими людьми.

В рефлексивном компоненте РО наблюдается тенденция к уменьшению количества ошибок рефлексии в оценке сформированности умений и особенностей саморегуляции, к увеличению точности и уверенности в оценке своих интересов и склонностей и оценке себя как возможного участника сотрудничества. Статистический анализ полученных данных показал отличия в содержательных характеристиках данного компонента у старшеклассников и студентов:  $t = 5,035$  при  $p = 0,001$ .

*Привычно-активизационный компонент РО.* Значимые различия в уровне сформированности данного компонента выявлены у старших школьников и студентов ( $t = 2,567$  при  $p = 0,012$ ), студентов младших и старших курсов, в частности 1-го и 5-го курсов ( $t = -2,91$  при  $p = 0,004$ ); 2-го и 5-го курсов ( $t = -2,76$  при  $p = 0,006$ ). С возрастом увеличивается количество испытуемых с ориентацией на успех в выполнении деятельности, юноши и девушки становятся более

стабильными в работе, способными к продолжительным усилиям, возрастает умение переноса привычных умений саморегуляции в новые условия. Привычная активизация испытуемых оценивалась и по тому, в какой мере она направлена на преодоление трудностей. Большинство опрошенных считают, что успешное выполнение учебных заданий связано с собственными личностными качествами и способностями, а также с настойчивостью, терпением, которые они проявляют. В меньшей степени успехи и неудачи связывают с благоприятным / неблагоприятным течением обстоятельств.

*Операциональный компонент РО.* На протяжении всего рассматриваемого возрастного периода у учащихся отмечена недостаточная сформированность динамических характеристик саморегуляции. Изменяется направленность активности в решении конкретных задач: с увеличением продолжительности обучения уменьшается деловая направленность членов группы и увеличивается личностная. Испытуемые старших курсов чаще обнаруживают стремление к самоутверждению, престижу, самосовершенствованию. Данные различия особенно выражены у школьников и студентов ( $t = 2,736$  при  $p = 0,006$ ), студентов второго, третьего, четвертого и пятого курсов, что подтверждается значениями  $t$ -критерия Стьюдента:  $t = 3,21$  при  $p = 0,002$  для выборки 2-х и 4-х курсов;  $t = 2,68$  при  $p = 0,008$  для выборки 2-х и 5-х курсов;  $t = 3,06$  при  $p = 0,003$  для выборки 3-х и 4-х курсов;  $t = 2,55$  при  $p = 0,012$  для выборки 3-х и 5-х курсов.

В содержании и уровне сформированности *опыта сотрудничества* также обнаружены значимые различия ( $t = 2,136$  при  $p = 0,036$  для старших школьников и студентов;  $t = -2,23$  при  $p = 0,027$  для студентов первых и вторых курсов;  $t = 2,35$  при  $p = 0,02$  для студентов вторых и третьих курсов;  $t = 1,98$  при  $p = 0,049$  для студентов вторых и пятых курсов). С возрастом становится более адекватной оценка себя как участника сотрудничества (представления о своих связях с другими совпадают с представлениями других о связях с ним), испытуемые демонстрируют высокий или достаточный уровень показателя надежности как партнера взаимодействия.

Итак, в рассматриваемом возрастном диапазоне у старшеклассников и студентов в ценностном компоненте регуляторного опыта отчетливее проявляются профессиональные интересы и склонности; в рефлексивном – уменьшается количество ошибок рефлексии; в компоненте привычной активизации – возрастает стабильность в работе и способность к продолжительным усилиям; в операциональном компоненте снижается ориентация на выполнение действий, связанных с конкретными задачами, и возрастает ориентация на решение личностных проблем; в сотрудничестве – повышается адекватность оценки себя как возможного участника сотрудничества.

## Взаимосвязь компонентов регуляторного опыта

Как отмечалось выше, РО носит системно-структурный характер и является открытой системой, которая в течение всей жизни человека обогащается, совершенствуется. В разные возрастные периоды изменяется характер взаимосвязей между его отдельными компонентами (таблица 1).

**Таблица 1**

Значения коэффициентов корреляции компонентов регуляторного опыта ( $r$ -Спирмена)

| Компоненты РО   | С | Ц     | Р     | О     | ПА    |
|-----------------|---|-------|-------|-------|-------|
| Старшеклассники |   |       |       |       |       |
| С               |   | 0,473 | 0,257 | 0,275 | 0,312 |
| Ц               |   |       | 0,211 | 0,237 | 0,299 |
| Р               |   |       |       | 0,305 | 0,302 |
| О               |   |       |       |       | 0,376 |
| ПА              |   |       |       |       |       |

Студенты (вся выборка)

С *0,219 0,295 0,231* 0,150

Ц *0,569 0,249* 0,167

Р *0,362 0,205*

О 0,183

ПА

Студенты (1-й курс)

С *0,486* 0,361 0,250 0,375

Ц *0,807 0,587* 0,423

Р 0,361 0,287

О 0,315

ПА

Студенты (2-й курс)

С 0,341 *0,437* 0,163 0,261

Ц *0,667* 0,222 0,372

Р 0,282 0,263

О 0,01

ПА

Студенты (3-й курс)

С 0,319 0,330 0,395 0,222

Ц *0,499* 0,312 0,423

Р *0,530* 0,305

О *0,395*

ПА

Студенты (4-й курс)

С 0,422 *0,450* 0,288 0,348

Ц *0,723* 0,504 *0,546*

Р *0,522 0,450*

О 0,378

ПА

Студенты (5-й курс)

С 0,317 *0,492* 0,318 0,335

Ц *0,549 0,551* 0,143

Р *0,580* 0,204

О *0,402*

ПА

*Примечания.* С – опыт сотрудничества; Ц – ценностный опыт; Р – рефлексивный опыт; О – операциональный опыт; ПА – опыт привычной активизации. Прямым жирным шрифтом выделены показатели, значимые при  $r \leq 0,001$ , курсивом – при  $r \leq 0,05$ .

Анализ имеющихся данных показал наличие значимой положительной взаимосвязи между компонентами РО: высокие показатели сформированности одного из компонентов связаны с высокими показателями других компонентов, и напротив, низкие – с низкими. Отмечено также изменение характера взаимосвязи на разных этапах профессионального обучения. Такие изменения мы связываем с появлением новых, жизненно важных задач, которые требуют активной перестройки индивидуального опыта человека.

Кроме возрастных особенностей РО нами определены и описаны показатели профессионального самоопределения и успешности обучения, установлены связь и влияние показателей регуляторного опыта на успешность профессионального становления старшеклассников и студентов.

## **Критерии успешности профессионального становления**

Успешность профессионального самоопределения старшеклассников мы традиционно связываем с развитостью трех основных составляющих:

- когнитивной: выраженность профессиональных интересов, сформированность профессиональных намерений, широта знаний о мире профессий, требованиях конкретной профессии, собственных возможностях, согласованность профессиональных интересов и склонностей, реалистичность выбора;
- поведенческой: развитость профессиональных умений, самостоятельность и осознанность выбора, совпадение профессиональных намерений и действий выбора профессии, реализация выбора с учетом ближней и дальней профессиональной перспективы;
- отношенческой[1]: положительное отношение к миру профессий, положительная динамика профессиональных интересов.

Успешность прохождения начальных этапов освоения профессии (профессионального обучения) мы оценивали с помощью ряда экспертных оценок и показателей академической успешности.

На основе анализа этих показателей и применения кластерного анализа (hierarchical cluster analysis) были выделены группы испытуемых с разным уровнем успешности профессионального становления, как на этапе профессионального самоопределения, так и на этапе профессионального обучения (высокий, средний, низкий).

Показатели сформированности регуляторного опыта в группе испытуемых с низкой успешностью профессионального становления свидетельствуют о том, что в ценностном компоненте регуляторного опыта у них оказываются недостаточно сформированными профессиональные интересы и склонности; в рефлексивном – обнаруживается большое количество ошибок рефлексии, связанных с оценкой своих возможностей; в компоненте привычной активизации преобладает ориентация на избегание неудачи и трудности с быстрым освоением нового способа действия, низкий уровень продуктивности, преобладает поиск причины неуспеха в деятельности во внешних обстоятельствах; в операциональном компоненте опыта чаще отмечается несформированность структурно-компонентных умений саморегуляции.

## **Взаимосвязь профессионального становления и компонентов регуляторного опыта**

Исследование взаимосвязей сформированности различных компонентов РО с успешностью профессионального становления показало, что на его разных этапах успешность значимо связана с различными компонентами (таблица 2).

## Таблица 2

Значимые корреляционные связи показателей саморегуляции (регуляторного опыта) и профессионального становления

| Этапы профессионального становления | Компоненты РО |              |              |              |              |
|-------------------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                                     | ЦК            | РК           | ОК           | ПА           | С            |
| Профессиональное самоопределение    |               |              |              |              |              |
| Старшие классы                      | <b>0,407</b>  | <b>0,159</b> | <b>0,296</b> | <b>0,207</b> | <b>0,25</b>  |
| Профессиональное обучение           |               |              |              |              |              |
| Первый год обучения в вузе          |               |              |              |              | <b>0,476</b> |
| Четвертый год обучения в вузе       | <b>0,705</b>  | <b>0,948</b> | <b>0,617</b> | <b>0,641</b> | <b>0,213</b> |
| Пятый год обучения в вузе           | <b>0,44</b>   | <b>0,343</b> | <b>0,419</b> | <b>0,563</b> | <b>0,517</b> |

*Примечания.* Компоненты РО: ЦК – ценностный, РК – рефлексивный, ОК – операциональный, ПА – привычно активизационный, С – сотрудничество. Прямым жирным шрифтом выделены показатели, значимые при  $r \leq 0,001$ , курсивом – при  $r \leq 0,05$ .

Значимые взаимосвязи между успешностью профессионального становления и показателями РО выявлены преимущественно для старшеклассников и студентов старших курсов. Отсутствие статистически значимых связей между изучаемыми показателями у студентов младших курсов мы объясняем закономерной реорганизацией регуляторного опыта, обусловленной изменением социальной ситуации развития и ведущей деятельности в юношеском возрасте. По мере освоения деятельности происходит переструктурирование, обогащение, совершенствование опыта, в результате чего устанавливается его влияние на успешность профессионального становления.

## Зависимость профессионального становления от сформированности компонентов регуляторного опыта

Степень влияния компонентов регуляторного опыта на успешность профессионального становления оценивалась нами с помощью дискриминантного анализа (для выборки старшеклассников) и множественного регрессионного анализа (для выборки студентов). Выбор методов анализа обусловлен представленностью полученных данных в разных измерительных шкалах.

Пошаговый метод включения компонентов регуляторного опыта в качестве детерминант позволил выделить их вклады в процесс профессионального самоопределения старшеклассников: ценностный компонент ( $\beta = 1,177$  при  $p < 0,001$ ), операциональный компонент ( $\beta = 1,112$  при  $p < 0,001$ ), привычная активизация ( $\beta = 0,688$  при  $p < 0,001$ ), рефлексивный компонент ( $\beta = 0,521$  при  $p < 0,001$ ). Таким образом, по данным дискриминантного анализа, в наибольшей степени успешность профессионального самоопределения в раннем юношеском возрасте определяют ценностный и операциональный компоненты, следующими по значимости являются привычная активизация и рефлексивный компонент.

По итогам регрессионного анализа, проведенного методом пошагового включения показателей, в качестве детерминант, оказывающих наибольшее влияние на успешность профессионального обучения студентов младших курсов, были выделены: ценностный компонент регуляторного опыта ( $\beta = 0,227$ ;  $p < 0,001$ ) и рефлексивный компонент регуляторного опыта ( $\beta = 0,355$ ;  $p < 0,01$ ).

Для студентов старших курсов компонентами регуляторного опыта, оказывающими влияние на успешность профессионального обучения, являются: ценностный ( $\beta = 0,186$ ;  $p < 0,001$ ), привычная активизация ( $\beta = 0,571$ ;  $p < 0,001$ ), операциональный ( $\beta = 0,314$ ;  $p < 0,01$ ) и сотрудничество ( $\beta = 0,244$ ;  $p < 0,05$ ).

Мы сочли необходимым сделать обобщенный анализ влияния опыта осознанной регуляции деятельности на успешность профессионального обучения. Результаты показали, что среди компонентов опыта осознанной регуляции деятельности, в наибольшей мере определяющих успешность обучения в вузе, можно выделить ценностный ( $\beta = 0,173$ ;  $p < 0,001$ ), привычную активизацию ( $\beta = 0,281$ ;  $p < 0,001$ ) и операциональный ( $\beta = 0,196$ ;  $p < 0,001$ ).

Таким образом, наличие сформированного ценностного, операционального компонентов регуляторного опыта, развитой привычной активизации повышает вероятность высокой успешности обучения студентов. Полученные результаты можно использовать для разработки технологии помощи в формировании целостной системы индивидуального опыта саморегуляции в процессе профессионального становления субъекта деятельности.

## Выводы

В границах рассматриваемого возрастного периода выявлены тенденции к повышению уровня сформированности осознанной саморегуляции. С возрастом становятся более отчетливыми профессиональные интересы и склонности, снижается количество ошибок рефлексии, увеличивается стабильность в работе и способность к переносу действий в новые условия, испытуемые положительно оценивают свои умения саморегуляции, повышается адекватность оценивания себя как предпочитаемого участника сотрудничества.

В изучаемый возрастной период повышается не только общий уровень сформированности регуляторного опыта и его отдельных компонентов, но и устанавливается взаимосвязь между ними, он приобретает большую целостность и системность, в нем отчетливее обнаруживается взаимозависимость всех составляющих. У старших школьников более значимые корреляционные связи отмечены между следующими компонентами: ценностным и сотрудничеством, ценностным и операциональным, операциональным и сотрудничеством. Высокие показатели взаимосвязи на этапе профессионального обучения наблюдаются между ценностным и рефлексивным компонентами, между рефлексивным и операциональным компонентами.

Испытуемые с низким и ниже среднего уровнем успешности профессионального становления имеют низкие показатели сформированности регуляторного опыта, у них, как правило, недифференцированы профессиональные интересы, не сформирована эмоциональная направленность личности. Такие юноши и девушки часто допускают ошибки рефлексии, не способны к длительному усилию.

Уровень сформированности регуляторного опыта оказывает влияние на процесс профессионального становления. На этапе выбора профессии степень влияния компонентов регуляторного опыта происходит в следующем порядке: ценностный, операциональный, привычная активизация, на этапе профессионального обучения: ценностный, привычная активизация, операциональный.

## Литература

Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.

*Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.

*Бохорский Е.М.* Развитие рефлексии как условие формирования у учащихся субъектного отношения к труду: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.

*Брендакова Л.В.* Психологические условия и средства развития профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

*Бякова Н.В.* Опыт осознанной саморегуляции как условие успешного профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

*Воробьева М.В.* Анализ сформированности умений саморегуляции деятельности в профессиональном консультировании школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

*Додонов Б.И.* Эмоции как ценность. М.: Политиздат, 1978.

*Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности. М.: Речь, 2004.

*Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.

*Климов Е.А.* Идеалы культуры и становление человека как субъекта профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 3. С. 94–101.

*Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.

*Конопкин О.А., Прыгин Г.С.* Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 42–52.

*Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.

*Ле Тхи Хоа.* Становление субъектного опыта учащихся СПТУ в процессе профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.

*Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.

*Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 2001.

*Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1986.

*Осницкий А.К.* Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: Методическое пособие для практических психологов. Иваново: ИППК, 1991.

*Осницкий А.К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 52–59.

*Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. Москва: Эль-Фа, 1996.

*Осницкий А.К.* О связи непосредственно-чувственного и опосредствованного в опыте человека // Хрестоматия по телесно-ориентированной терапии и психотехнике / ред.-сост. В.Ю.Баскаков. М.: Смысл, 2000. С. 119–123.

*Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1.

*Осницкий А.К.* Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения // Вопросы психологии. 1998. No. 3. С. 136–148.

*Осницкий А.К.* Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... докт. психол. наук. М., 2000.

*Осницкий А.К.* Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов / под ред. В.И. Моросановой. М.: Изд-во ПИ РАО, 2007.

*Осницкий А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В.* Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления // Вопросы психологии. 2009. No. 1. С. 3–12.

*Русалов В.М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. М.: ИП РАН, 1997.

*Смирнов С.Д.* Секреты хорошей и плохой учебы студентов // Психология в вузе. 2003. No. 4. С. 3–23.

## Примечания

[1] Не эмоциональной, а именно отношенческой, т.е. содержащей в себе и эмоциональные и когнитивные моменты (в особенности, связанные с оценкой собственных возможностей).

Поступила в редакцию 18 июля 2011 г. Дата публикации: 24 апреля 2012 г.

## Сведения об авторах

*Осницкий Алексей Константинович.* Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия; заведующий кафедрой психологии, Московская гуманитарно-техническая академия. Адрес для переписки: Психологический институт, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия Москва, Россия.  
E-mail: [osnizak@mail.ru](mailto:osnizak@mail.ru)

*Бякова Наталья Владимировна.* Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический институт, ул. К.Либкнехта, д. 3, 641870 Шадринск, Курганская область, Россия.  
E-mail: [bykova@glstar.ru](mailto:bykova@glstar.ru)

*Истомина Светлана Владимировна.* Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический институт, ул. К.Либкнехта, д. 3, 641870 Шадринск, Курганская область, Россия.  
E-mail: [istomina-sv@mail.ru](mailto:istomina-sv@mail.ru)

## Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru

Осницкий А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии. Психологические исследования, 2012, No. 2(22), 11.  
<http://psystudy.ru.0421200116/0023>.

ГОСТ 2008

Осницкий А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии // Психологические исследования. 2012. № 2(22). С. 11.  
URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421200116/0023.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)