

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Стилевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции



English version: [Fomina T.G., Morosanova V.I. Style features of sociability of teachers with different levels of self-regulation](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Исследуется специфика выраженности компонентов общительности учителей с различным уровнем развития осознанной саморегуляции ($N = 263$). Показано влияние осознанной саморегуляции на продуктивные аспекты общительности личности. Выявлена связь между стилевыми особенностями саморегуляции и общительности. Обнаружены значимые различия в проявлениях и факторной структуре общительности у учителей с высоким и низким уровнем развития осознанной саморегуляции.

Ключевые слова: индивидуальные особенности, осознанная саморегуляция, педагогическое взаимодействие, общительность, факторная структура

Отличительной чертой современного человека является многообразие форм и способов осуществления взаимодействия с окружающими людьми. Умение общаться и эффективно строить взаимоотношения считается неотъемлемым качеством профессионала в тех сферах труда, где от особенностей общительности личности зависит результативность всей деятельности. В этих случаях остро встает вопрос о профессиональной компетентности человека в сфере общения и эффективной коммуникации. Педагогическая профессия неразрывно связана с общением, так как высокие требования предъявляются к коммуникативным качествам учителей. Развитие коммуникативных качеств является одним из основных показателей профессиональной компетентности педагога [Кан-Калик; 1987, Леонтьев, 1996; Маркова, 1993; Митина, 2004; и др.].

Наиболее отчетливо осознанная саморегуляция общения проявляется в тех видах деятельности, в которых существуют четкие цели и задачи в организации эффективного взаимодействия. В этом смысле педагогическое взаимодействие является наиболее удачным объектом для изучения роли осознанной саморегуляции в организации общения учителем. Осознанная саморегуляция понимается нами как субъектная активность, позволяющая человеку осознанно выдвигать цели и добиваться их достижения [Конопкин, 1980, 1995; Моросанова, 1998]. Саморегуляция выступает психологическим средством субъекта взаимодействия для мобилизации и организации всех его индивидуальных ресурсов для выдвижения и достижения целей взаимодействия [Моросанова, 2010а].

Для исследования стилевых особенностей общения педагога мы использовали подход А.И.Крупнова, согласно которому общительность является системным личностным качеством [Крупнов, 2007]. Это качество включает компоненты, которые можно условно разделить на два блока, функционально связанных между собой: собственно личностные компоненты, а также индивидуальные характеристики. Среди личностных компонентов – мотивационные, когнитивные и продуктивные характеристики, которые обусловлены социальными факторами развития и зависят от социального окружения. Индивидуальные характеристики включают в себя динамические, эмоциональные и волевые составляющие, обусловленные в большей степени особенностями темперамента. Для диагностики компонентов общительности в нашем исследовании была использована методика

А.И.Крупнова, которая позволяет, с нашей точки зрения, исследовать психологические особенности общительности как стилевые, то есть устойчиво проявляющиеся в деятельности и поведении.

В психологии рассматривались отдельные аспекты и стороны общительности личности: общительность изучалась при различных возрастных [Жемчугова, 2009; Крупнов, 2007; и др.], гендерных [Кудинов, 2009], национально-этнических особенностях, проводилось ее сопоставление со свойствами нервной системы и типами темперамента, с установками на межличностное взаимодействие, с типом отношения личности к людям, с индивидуальным стилем и продуктивностью профессиональной деятельности [Закамская, 2007], с другими личностными чертами. Однако исследований, рассматривающих общительность в связи с индивидуальными особенностями осознанной саморегуляции, не проводилось.

В исследованиях лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования (ПИРАО) показано, что существуют индивидуальные различия в развитии осознанной саморегуляции, связанные с комплексом стилевых особенностей регуляторных процессов, реализующих различные компоненты целостной системы саморегуляции. Развитие и стилевые особенности саморегуляции являются значимыми предпосылками продуктивных аспектов деятельности человека (учебной и профессиональной), опосредствуя влияние личностных и характерологических переменных на его поведение [Моросанова 2006, 2010b].

Продолжая разработку проблемы осознанной саморегуляции в контексте дифференциального подхода, мы исследуем сферу профессионального взаимодействия человека. Существует проблема в том, что человеку не всегда удается проявить во взаимодействии свои личностные качества (например, эмпатийность, толерантность) в той мере, в какой он ими обладает и хотел бы проявить. По-видимому, продуктивность взаимодействия не в меньшей степени, чем продуктивность и эффективность достижения учебных и профессиональных целей, зависит от уровня развития субъектной активности и развития индивидуальной системы саморегуляции, ее стилевых особенностей. Кроме этого, на взаимодействие человека с другими людьми во многом оказывают влияние динамические, темпераментальные, характерологические особенности. В тех случаях, когда требования профессиональной деятельности к уровню и характеру коммуникативных качеств человека высоки (как в случае с деятельностью учителя), именно развитие индивидуальной осознанной саморегуляции позволяет субъекту общения в известной степени преодолевать ограничения в коммуникативной сфере, связанные с особенностями темперамента.

В данном исследовании мы искали ответ на вопрос, существуют ли различия в стилевых особенностях общения учителей с различным уровнем развития осознанной саморегуляции. Цель нашего исследования состоит в выявлении связи между стилевыми особенностями саморегуляции и коммуникативными свойствами.

Организация и методы исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 263 педагога общеобразовательных школ г. Хабаровска и г. Москвы в возрасте от 23 до 68 лет.

Для исследования уровня осознанной саморегуляции использовался опросник В.И.Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [Моросанова, 2004]. Данная методика является многошкальной и позволяет оценить широкий спектр стилевых особенностей осознанной саморегуляции человека. Исходя из основной задачи исследования, мы использовали методику ССПМ для того, чтобы выделить контрастные группы педагогов, различающиеся по общему уровню осознанной саморегуляции (высокий и низкий уровень).

Коммуникативные особенности педагогов исследовались с помощью теста суждений А.И.Крупнова для изучения общительности личности [Крупнов, 2007]. Данная методика позволяет количественно и качественно оценить четырнадцать переменных общительности, а также две шкалы, адресованные к трудностям реализации общительности.

Статистическая обработка полученных в исследовании данных проводилась с использованием пакета программ SPSS 17.0.

Стилевые особенности общительности в зависимости от уровня развития осознанной саморегуляции

В пилотажном исследовании был проведен корреляционный анализ шкал опросника саморегуляции и показателей теста общительности с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Было обнаружено значительное количество значимых корреляций между исследуемыми переменными. В самом общем виде анализ показал положительную связь развития индивидуальной саморегуляции с продуктивными аспектами общительности и отрицательную – с показателями, снижающими общую эффективность общения [Моросанова, Фомина, 2010].

На первом этапе данного исследования с помощью методики ССПМ мы разделили педагогов на две контрастные группы по показателю уровня развития осознанной саморегуляции: с высоким уровнем (81 человек) и низким (60 человек). Для испытуемых с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерна осознанность и взаимосвязанность регуляторных процессов в общей структуре индивидуальной регуляции. У испытуемых с низкими показателями потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Результаты сравнения этих групп по средним значениям показателей общительности и оценки значимости различий между ними представлены ниже (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей общительности в группах педагогов с высоким и низким уровнем саморегуляции (по критерию t-Стьюдента)

Показатели общительности	Уровень саморегуляции				t-критерий Стьюдента
	высокий		низкий		
	Среднее	Станд. отклон.	Среднее	Станд. отклон.	
1. Общественно-значимые цели	28,23	8,52	29,18	5,41	−0,41
2. Субъектно-значимые цели	29,42	9,97	27,76	9,14	0,55
3. Социоцентричность	41,56	10,83	37,68	10,92	1,88
4. Эгоцентричность	37,87	15,09	31,94	13,92	2,15*
5. Осмысленность	43,75	10,56	38,34	11,18	2,63**
6. Осведомленность	17,94	10,09	24,16	13,16	−2,85**
7. Предметность	39,03	8,36	33,74	10,25	3,02**
8. Субъектность	25,92	12,17	31,12	10,31	−2,41*
9. Энергичность	33,30	11,89	21,74	13,49	4,83***
10. Аэнергичность	23,46	10,93	31,46	12,86	−3,57***
11. Стеничность	38,35	10,78	35,10	9,40	1,68
12. Астеничность	23,59	12,80	29,94	10,32	−2,85**
13. Интернальность	42,43	14,73	38,60	14,60	1,38
14. Экстернальность	29,33	19,39	30,56	15,50	−0,36
13 Оперативные трудности	9,51	9,7	24,86	13,97	−6,88***
14 Личностные трудности	10,08	9,1	28,60	13,76	−8,58***

Уровень статистической значимости: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Наиболее яркими оказались различия по показателям рефлексивно-оценочного (оперативные и

личностные трудности) и динамического (энергичность и аэнергичность) компонентов общительности. Эти данные говорят о том, что у учителей с высоким уровнем саморегуляции развита потребность в контактах с другими людьми, они стремятся к общению, инициативны и активны во взаимодействии, испытывают меньше трудностей в процессе общения. В то время как у учителей с низким уровнем саморегуляции существенно снижена потребность контактировать с другими людьми, процесс общения протекает, скорее, интуитивно, без осознания конкретных способов и приемов организации эффективного взаимодействия.

Также обнаружены значимые различия по когнитивному компоненту общительности (осмысленность и осведомленность): у педагогов с высоким уровнем саморегуляции выше значения по осмысленности, а у педагогов с низким уровнем саморегуляции – по показателю осведомленности. Это свидетельствует о том, что высокий уровень осознанной саморегуляции позволяет адекватно оценивать место и роль общительности в жизнедеятельности человека и, соответственно, оптимально осуществлять построение взаимодействия, в то время как осведомленность связана с поверхностным представлением об общительности как личностно значимом качестве человека, не предполагающем какой-либо регуляции, рефлексии и оценивания.

Значимые различия по продуктивному компоненту общительности (преимущественное использование общительности) говорят о том, что учителя с высоким уровнем саморегуляции проявляют преимущественно общительность в предметно-деятельностной сфере. В группе учителей с низким уровнем саморегуляции выше значения показателя астеничности (эмоциональный компонент), что говорит о том, что у этой группы учителей в общении нередко возникают негативные эмоциональные состояния.

Таким образом, нами были обнаружены значимые различия по большинству компонентов общительности между группами учителей с высоким и низким уровнем саморегуляции. У педагогов с низким уровнем саморегуляции по большей части доминируют переменные общительности, снижающие продуктивность общения. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции значимо выше значения по гармоническим переменным общительности. У педагогов с высокой осознанной саморегуляцией развита потребность в контактах с другими людьми, они стремятся к общению, считают себя полностью ответственными за результат взаимодействия. Для них характерно адекватное выстраивание отношений, эффективный контроль и оценка своих действий, а также четкие мотивационные ориентации. Вследствие этого они сталкиваются со значительно меньшим количеством трудностей. У педагогов с низким развитием саморегуляции слабо выражена потребность контактировать с другими людьми, процесс общения протекает, скорее, интуитивно, без осознания конкретных способов и приемов организации эффективного взаимодействия. У них чаще возникают проблемы и трудности в общении.

Далее мы предположили, что у педагогов с высоким и низким уровнем саморегуляции будет различаться группировка основных переменных общительности. Для проверки этого предположения мы сравнили интеркорреляции переменных общительности у этих двух групп. Сравнение было проведено отдельно по мотивационно-смысловым компонентам (см. табл. 2 и 3) и регуляторно-динамическим (см. табл. 4 и 5) с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Учитывались коэффициенты при уровне значимости $p < 0,01$.

Таблица 2

Интеркорреляции (r-Пирсона) мотивационно-смысловых показателей общительности педагогов с высоким уровнем саморегуляции (n = 81)

Показатели общительности	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Общественно-значимые цели		0,683		0,592			0,569	
2. Субъектно-значимые цели				0,665			0,413	
3. Социоцентричность				0,656	0,743		0,611	-0,318
4. Эгоцентричность					0,709		0,404	-0,430
5. Осмысленность							0,517	-0,451
6. Осведомленность								
7. Реализация общительности								

в предметной деятельности								
8. Реализация общительности в субъектной сфере								

Приведены статистически значимые коэффициенты корреляции, $p < 0,01$.

Из данных таблицы видно, что в группе педагогов с высоким уровнем саморегуляции существует достаточно высокий уровень связи между установочно-целевым (общественно-значимые и субъектно значимые цели), мотивационным (социо- и эгоцентричность) и продуктивным (предметная и субъектная сфера) компонентами общительности. Это свидетельствует о целостности мотивационно-смысловой сферы общительности этих педагогов, в которой цели и мотивация общения соответствуют продуктивности субъекта, прежде всего в профессиональной деятельности. В группе учителей с низким уровнем саморегуляции обнаружено меньше значимых интеркорреляций компонентов общительности. В большинстве они группируются между установочно-целевым и мотивационным компонентами. Отсутствие связей с продуктивным компонентом общительности может свидетельствовать о том, что педагоги с низкой осознанной саморегуляцией не используют в полной мере свою общительность в профессиональной деятельности. Возможно, это связано с меньшей интегрированностью содержательных компонентов общительности у данной группы учителей.

Таблица 3

Интеркорреляции (r-Пирсона) мотивационно-смысловых показателей общительности педагогов с низким уровнем саморегуляции ($n = 60$)

Показатели общительности	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Общественно-значимые цели			0,621	0,639				
2. Субъектно-значимые цели				0,495				
3. Социоцентричность				0,431	0,492			
4. Эгоцентричность					0,627			
5. Осмысленность								
6. Осведомленность								
7. Реализация общительности в предметной деятельности								
8. Реализация общительности в субъектной сфере								

Приведены статистически значимые коэффициенты корреляции, $p < 0,01$.

Далее мы проанализировали интеркорреляции регуляторно-динамических показателей общительности у педагогов с различным уровнем осознанной саморегуляции (см. табл. 4, 5).

Таблица 4

Интеркорреляции (r-Пирсона) регуляторно-динамических показателей общительности педагогов с высоким уровнем саморегуляции ($n = 81$)

Показатели общительности	9	10	11	12	13	14	15	16
9. Энергичность			0,629		0,421			
10. Аэнергичность						0,453	0,451	0,349
11. Стеничность				0,596	0,533	0,482		
12. Астеничность					0,507	0,641	0,335	0,312
13. Интернальность						0,761	0,459	
14. Экстернальность							0,429	
15. Оперативные трудности								0,718
16. Личностные трудности								

Приведены статистически значимые коэффициенты корреляции, $p < 0,01$.

Таблица 5

Интеркорреляции (r-Пирсона) регуляторно-динамических показателей общительности педагогов с низким уровнем саморегуляции ($n = 60$)

Показатели общительности	9	10	11	12	13	14	15	16
9. Энергичность			0,379					
10. Аэнергичность					0,447	0,431	0,631	0,579
11. Стеничность					0,444			
12. Астеничность						0,372		
13. Интернальность						0,808		
14. Экстернальность								
15 Оперативные трудности								0,717
16 Личностные трудности								

Приведены статистически значимые коэффициенты корреляции, $p < 0,01$.

Как и в предыдущем случае, значимых интеркорреляций в группе педагогов с высоким уровнем саморегуляции больше. В частности, много значимых корреляций между рефлексивно-оценочным компонентом (оперативные и личностные трудности) и агармоничными переменными общительности (аэнергичность, астеничность, экстернальность).

Таким образом, анализ компонентов общительности у педагогов с высоким и низким уровнем развития осознанной саморегуляции показал, что структура общительности в этих двух группах различна. Учителя с высоким уровнем саморегуляции имеют более целостную, интегрированную систему общительности, в которой большинство компонентов связаны между собой. У педагогов с низким уровнем саморегуляции структура общительности неоднородна, некоторые компоненты не связаны друг с другом, либо гармоничные переменные связаны с агармоничными. Это может свидетельствовать о непоследовательности этих педагогов в реализации своего общения с другими людьми.

Факторная структура показателей общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции

Чтобы уточнить полученные взаимосвязи и выявить скрытые закономерности, лежащие в основе группировки данных, мы провели факторный анализ методом главных компонент. Анализировались показатели общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции (см. табл. 6). Изначально количество факторизируемых показателей равнялось 16. Затем в ходе факторного анализа мы сократили их количество до 14, исключив показатели установочно-целевого компонента общительности для получения более интегрированной факторной модели.

Таблица 6

Факторная структура показателей общительности педагогов с высокой ($n = 81$) и низкой ($n = 60$) осознанной саморегуляцией (метод главных компонент, после варимакс-вращения)

Показатели общительности	Факторные нагрузки					
	Группа педагогов с высоким уровнем осознанной саморегуляции			Группа педагогов с низким уровнем осознанной саморегуляции		
	1	2	3	1	2	3

Социоцентричность	0,837				
Эгоцентричность	0,746			0,874	
Осмысленность	0,758			0,813	
Осведомленность			0,623		0,766
Предметность	0,786				0,666
Субъектность		-0,810			0,566
Энергичность	0,729				
Аэнергичность		0,666			0,803
Стеничность	0,874				
Астеничность					
Интернальность				0,702	
Экстернальность		0,713		0,656	
Оперативные трудности			0,780		0,813
Личностные трудности			0,850		0,851

Факторные решения получились различными. Проанализируем факторное решение в группе педагогов с *высоким уровнем саморегуляции*. Мы рассматривали переменные, имеющие факторную нагрузку больше 0,6. В качестве оптимального было отобрано трехфакторное решение, полученное в результате варимакс-вращения после 9 итераций. Данное решение описывает 70% суммарной дисперсии.

Первый фактор описывает 40% выборки, второй – 19%, третий – 11%. В первый фактор с наибольшим весом вошли переменные: социоцентричность (мотивационный компонент), стеничность (эмоциональный компонент), предметность (продуктивный компонент), осмысленность (когнитивный компонент), эгоцентричность (мотивационный компонент) и энергичность (динамический компонент). Этот фактор можно назвать мотивационно-эмоциональным, поскольку его определяют переменные, связанные с реализацией общественно значимых мотивов в общении и доминированием стеничных эмоций в ходе осуществления общения.

Во второй фактор вошли следующие переменные: субъектность продуктивного компонента (с обратным знаком), экстернальность (регуляторный компонент) и аэнергичность (динамический компонент). Этот фактор можно обозначить как пассивность в общении, поскольку входящие в него показатели свидетельствуют об избегании взаимодействия и пассивном способе регуляции общения в процессе осуществления предметной деятельности.

Третий фактор составили личностные и оперативные трудности общения (рефлексивно-оценочный компонент) и осведомленность (когнитивный компонент). Этот фактор мы назвали рефлексивным.

В целом факторная структура показателей общительности у учителей с высоким уровнем осознанной саморегуляции позволяет говорить о том, что на саморегуляцию их взаимодействия оказывают в большей степени влияние содержательно-смысловые аспекты их общительности. Так, наибольшее влияние оказывает мотивация, причем социоцентричная, то есть связанная с общественно значимой направленностью, а также положительная эмоциональная составляющая и осмысленность взаимодействия. На высокую саморегуляцию в общении также могут оказывать влияние трудности, возникающие у субъекта в процессе осуществления взаимодействия (третий фактор), трудности выступают в качестве преград, которые человеку необходимо преодолевать, и саморегуляция выступает в качестве основного механизма их преодоления. Влияние на высокую саморегуляцию показателей второго фактора можно проинтерпретировать следующим образом: реализация общительности прежде всего в предметно-деятельностной сфере (показатель субъектности с отрицательным знаком) приводит к экстернальному регулированию, а также к потребности избежать широкого круга общения и преобладанию намерения побыть одному, что также требует осознанного саморегулирования.

Рассмотрим факторную структуру показателей общительности в группе педагогов с *низким уровнем саморегуляции*. В качестве оптимального также было принято трехфакторное решение, полученное в

результате варимакс-вращения после 10 итераций. Данное решение описывает 63% суммарной дисперсии.

Первый фактор описывает 29% выборки, второй – 23%, третий – 11%. Первый фактор составили переменные: эгоцентричность (мотивационный компонент), осмысленность (когнитивный компонент), интернальность, экстернальность (рефлексивно-оценочный компонент). Мы назвали данный фактор эгоцентричностью общения.

Во второй фактор вошли: личностные и оперативные трудности общения (рефлексивно-оценочный компонент), азэнергичность (динамический компонент) и осведомленность (когнитивный компонент). Его можно обозначить как трудности в общении.

Третий фактор составили переменные продуктивного уровня (субъектность и предметность), что свидетельствует о том, что на уровень осознанной саморегуляции взаимодействия может оказывать влияние характер использования общительности в различных сферах (в профессиональной, а также субъектной – самовыражении, самореализации).

Проанализируем *различия* в факторной структуре общительности у педагогов с высокой и низкой осознанной саморегуляцией. Различия обусловлены доминированием различных характеристик общительности, а также особенностями взаимосвязей внутри компонентов целостной системы общительности. Различия по первому фактору связаны прежде всего с ведущей мотивационной тенденцией общительности. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции в первый фактор с наибольшим весом вошли социоцентрические мотивационные тенденции, в группе педагогов с низким уровнем саморегуляции – эгоцентрические мотивационные тенденции. Третий фактор в группе учителей с высокой осознанной саморегуляцией по своим составляющим практически идентичен второму фактору группы с низким уровнем осознанной саморегуляции, за исключением показателя азэнергичности у «низкой» группы. Здесь мы видим интересный факт взаимодействия системы осознанной саморегуляции личности и трудностей, возникающих в ходе общения. У учителей с высокой саморегуляцией трудности являются источником для саморазвития и рефлексии, а у учителей с низкой саморегуляцией – преградой, существенно снижающей эффективность взаимодействия и порождающей стремление избегать контактов с людьми.

В связи с полученными результатами закономерно встает вопрос о том, что же оказывает влияние на особенности саморегуляции в общении учителей со средним уровнем осознанной саморегуляции. Нами был проведен факторный анализ переменных общительности на выборке учителей со средним уровнем осознанной саморегуляции (122 человека). Задав фиксированное количество факторов для удобства сравнения, в результате варимакс-вращения после 5 итераций мы получили 3-факторное решение. Данное решение объясняет 65% суммарной дисперсии. Первый фактор описывает 34%, второй – 21%, третий – 10% дисперсии (см. табл. 7).

Таблица 7

Факторная структура показателей общительности педагогов со средним уровнем осознанной саморегуляции (n = 122; метод главных компонент, после варимакс-вращения)

Показатели общительности	Факторные нагрузки		
	1	2	3
Социоцентричность	0,699		
Эгоцентричность	0,814		
Осмысленность	0,741		
Осведомленность		0,687	
Предметность			
Субъектность			0,848
Энергичность	0,740		
Аэнергичность		0,742	
Стеничность	0,752		
Астеничность			
Интернальность	0,711		

Экстернальность	0,640		
Оперативные трудности		0,870	
Личностные трудности		0,868	

Состав первого фактора практически идентичен составу первого фактора по данным учителей с высоким уровнем саморегуляции. Отличия связаны с тем, что в первый фактор вошли показатели регуляторного компонента (интернальность и экстернальность) общительности педагогов со средним уровнем осознанной саморегуляции. Это может означать, что на регуляцию в этой группе учителей оказывают влияние в равной степени и социальные аспекты общительности (мотивация, осмысленность), и динамические, темпераментальные. Кроме этого, наибольшую нагрузку получил показатель эгоцентричной мотивации, свидетельствующий о преобладании у этой группы педагогов личностно-значимых мотивов в реализации своей общительности. Состав второго и третьего факторов полностью совпадает с факторным решением показателей общительности у учителей с низкой осознанной саморегуляцией.

Таким образом, факторный анализ позволил нам более содержательно и детально проанализировать специфику проявлений общительности у педагогов с различным уровнем развития саморегуляции. Сравнение факторного решения переменных общительности в группах учителей с высоким, средним и низким уровнями осознанной саморегуляции показало, что существуют различия как в распределении переменных по факторам, так и факторных нагрузках отдельных показателей.

Заключение

Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень осознанной саморегуляции влияет на проявление общительности личности, а также выступает необходимым психологическим ресурсом в реализации и достижении целей взаимодействия. Сравнительный анализ стилиевых особенностей общительности педагогов с различным уровнем осознанной саморегуляции показал наличие специфики в проявлениях общительности.

Для учителей с высокой саморегуляцией характерно преобладание во взаимодействии продуктивных аспектов общительности и большая интегрированность ее компонентов. В особенности это касается социальных аспектов в реализации общения (мотивации, направленности на решение задач практической деятельности, осознанности и осмысленности осуществления взаимодействия).

Педагогов с высоким уровнем осознанной саморегуляции характеризует стремление к продуктивному взаимодействию, активность и инициативность в поддержании контактов, адекватное оценивание собственных психологических ресурсов в осуществлении общения, высокий уровень рефлексии и меньшее количество трудностей в реализации общительности.

Учителя с низким уровнем осознанной саморегуляции характеризуются сниженной потребностью в контактах, избегают ситуаций с интенсивным и динамичным общением, а низкий уровень осознанной саморегуляции ведет к сбоям в общении и возникновению трудностей в реализации общительности. Необходимость организации взаимодействия нередко вызывает у них тревожность и негативные эмоциональные состояния. Наши наблюдения показывают, что учителя данной группы не придают большого значения развитию и совершенствованию коммуникативных навыков.

Таким образом, полученные результаты и сформулированные выводы позволяют говорить об эффективности изучения социальных аспектов осознанной саморегуляции человека. Дальнейшие исследования будут связаны с более детальным изучением роли системы осознанной саморегуляции личности в реализации взаимодействия с людьми, в частности в реализации учителем педагогического взаимодействия.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-

педагогические кадры инновационной России», гос. контракт П1025 и при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 11-36-00336а2.

Литература

Жемчугова Н.А. Особенности структурных компонентов общительности старшеклассников и студентов // Педагогическое образование. 2009. N 4. С. 42–46.

Закамская Т.В. Сравнительная характеристика общительности у студентов и педагогов: автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 2007.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987.

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

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. N 1. С. 5–12.

Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2007.

Кудинов С.С. Гендерные особенности динамики развития общительности личности: автореф. дис ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение / под ред. М.К.Кабардова. 2-е изд. М.: Нальчик, 1996.

Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004.

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.

Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004.

Моросанова В.И. Стилиевые особенности индивидуальной саморегуляции и личностные диспозиции человека // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И.Моросановой. М.: Изд-во ПИРАО, 2006. С. 18–39.

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

Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2010а. N 1. С. 36–45

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010б.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Взаимосвязь развития осознанной саморегуляции и общительности педагогов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. N 2. С. 16–20.

Поступила в редакцию 25 февраля 2011 г. Дата публикации: 15 апреля 2011 г.

Сведения об авторах

Фомина Татьяна Геннадьевна. Научный сотрудник, лаборатория психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: tanafomina@mail.ru

Моросанова Варвара Ильинична. Доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: morosanova@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Стилиевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0016.

[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 >>](#)