

А. В. Зобков

Типологические характеристики саморегуляции учебной деятельности школьников

Саморегуляция учащимися подростково-юношеского возраста учебной деятельности рассматривается как способность личности к самостоятельной познавательной деятельности, а также к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. В учебной деятельности саморегуляция предполагает сознательное изменение способов, приемов и методов деятельности. В статье приводится трехуровневая структура саморегуляции учащимися учебной деятельности, полученная в результате исследования личности школьников на различных уровнях анализа деятельности, которая включает: а) индивидуально-деятельностный (объективно-психологический) уровень саморегуляции поведения и деятельности; б) личностный (собственно-психологический) уровень саморегуляции; в) субъектный (интегративно-психологический) уровень саморегуляции. Дается краткая характеристика каждого уровня саморегуляции. Определение своеобразия структурной организации объективно-психологического уровня саморегуляции учебной деятельности школьников, дополненное результатами исследования собственно-психологического уровня саморегуляции, позволило определить типологию саморегуляции школьниками подростково-юношеского возраста (7–11 классы) учебной деятельности. В статье обосновывается необходимость применения типологического подхода для решения организационно-педагогических проблем и повышения продуктивности познавательной деятельности школьников. Приводится перечень методов, реализация которых в контексте целостного исследования структуры и механизма саморегуляции учебной деятельности школьников позволила выделить и описать типологические характеристики эффективно-надежного, тревожно-неуверенного, самоутверждающегося и неустойчивого типов саморегуляции учащимися подростково-юношеского возраста учебной деятельности. Приводится подробное описание психологических характеристик школьников, отнесенных к перечисленным типам. В статье дается краткое содержание рекомендаций по использованию психолого-акмеологических средств, применяемых в психолого-педагогической работе с учащейся молодежью школьного возраста, отнесенной к тому или иному типу саморегуляции и проявляющей сниженный уровень саморегуляции учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, типология, тип саморегуляции, школьники, подростки, юноши, психологические характеристики.

A. V. Zobkov

Typological Characteristics of Self-Regulation of Schoolchildren's Learning Activities

Self-regulation by the adolescent age pupils of the educational activity is considered as an individual's capacity for the independent cognitive activity, as well as to the sustainable operation in different conditions of life. In learning activities self-regulation consists of deliberate changes to the methods, techniques and operation methods. The article provides a three-tiered structure of self-regulation of students' educational activity, including: a) an individual-activity (objective-psychological) level of self-regulation of behaviour and activity; b) a personal (psychological) level of self-regulation; c) a subjective (integrative-psychological) level of self-regulation. A brief description of each level of self-regulation is presented. The peculiarity of the structural organization of the objective-psychological level of self-regulation of the schoolchildren's educational activity, supplemented by the results of the research of the psychological level of self-regulation, allowed to define a typology of self-regulation by teenaged schoolchildren (7–11 grades) of learning activities. The article substantiates the necessity of using a typological approach to solve organizational and pedagogical problems and productivity of the students' cognitive activity. The article provides a list of methods of their implementation in the context of a holistic study of the structure and mechanism of self-regulation of learning activity allowed us to identify and describe the typological characteristics of effective-reliable, anxious and insecure, ego-tripping and unstable types of self-regulation. A detailed description of the students' psychological characteristics assigned to the listed types is given in the article. In the article are given recommendations on the use of psychological-acmeological means used in psychological and pedagogical work with schoolchildren belonging to one or another type of self-regulation, who have a reduced level of self-regulation.

Keywords: self-regulation, an educational activity, a typology, a type of self-regulation, schoolchildren, psychological characteristics.

Каждой личности при всей ее индивидуальности присуще то общее, что дает возможность объединить личности в определенные группы. Типологический подход позволяет поставить на научную основу определение адекватных прие-

мов психолого-педагогического воздействия на личность в процессе учебно-воспитательной деятельности, что повышает значение индивидуального подхода. Однако возможность применения этого подхода в учебных заведениях пока недо-

статочно раскрыта в силу слабой изученности психологических различий между учащимися.

Знание типологических характеристик саморегуляции учебной деятельности необходимо для решения проблем организационно-педагогического характера в процессе модернизации школьного образования на современном этапе социального развития общества. Вместе с пониманием структурно-динамического механизма саморегуляции учебной деятельности знание типологических характеристик дает возможность проектировать программы саморегуляции учебной деятельности с учетом особенностей образовательной среды, позволяет учитывать стадию личностного развития учащихся и намечать средства коррекции, повышающие уровень саморегуляции деятельности, итогом чего является повышение эффективности и надежности учебной деятельности, формирование социально активной личности.

Саморегуляция, как процесс реализации внутренней и внешней активности субъектом учебной деятельности, характеризуется управлением поведением и деятельностью, овладением внутренним состоянием в конкретном виде деятельности – учебной. Саморегуляция способствует максимальной самореализации учащихся в учебной деятельности.

Учебная деятельность предъявляет ряд существенных объективных требований к личности учащегося, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность обучающе-воспитывающего процесса. На уровне деятельности – к мотивационной сфере; на уровне действия – к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке; на уровне операций – к организационно-поведенческим средствам и способам достижения целей учебного занятия. Изучение личности учащихся на различных уровнях анализа деятельности позволило нам выявить интегративно-динамическую структуру саморегуляции учащихся и определить типологию саморегуляции ими учебной деятельности.

Системно-уровневый подход к исследованию саморегуляции, в русле которого саморегуляция учебной деятельности рассматривалась нами как целостная система, компоненты и показатели которой расположены в определенной структуре и связаны горизонтальными и вертикальными связями, позволил нам качественно и количественно изучить процесс саморегуляции учебной деятельности. Нами установлено, что становление и

развитие саморегуляции учащимися учебной деятельности осуществляется по следующим взаимосвязанным уровням: а) индивидуально-деятельностному (объективно-психологическому) уровню саморегуляции поведения и деятельности; б) личностному (собственно-психологическому) уровню саморегуляции; в) субъектному (интегративно-психологическому) уровню саморегуляции [2].

На каждом уровне саморегуляции субъектом поведения и деятельности имеют место психические проявления эмоциональной, волевой, интеллектуальной направленности.

Эмоции в деятельности человека являются, с одной стороны, отражением внешних и внутренних (мотивационных и самооценочных) процессов, с другой стороны, производя эмоциональную оценку мотивационно-самооценочных процессов, они корректируют их протекание. Признание за эмоциями функции коррекции [5; 6 и др.] позволяет рассматривать их в качестве одного из регуляторов деятельности человека (индивидуально-деятельностный уровень) наряду с мотивационными и самооценочными процессами (личностный и субъектный уровни).

Личностный уровень произвольной регуляции связан с волевой регуляцией побуждения к действию, необходимость осуществления которого сознательно принята человеком, а средством изменения побуждения является изменение смысла действия. При этом смысл переживается как значение чего-то (события, действия), являясь при этом личностным, значимым для конкретного человека [4].

Интеллектуальные процессы, осуществляя анализ индивидуального и личностного уровней регуляции, способствуют переходу на субъектный уровень саморегуляции, связанный с контролем-самоконтролем поведения и деятельности и, если возникает необходимость, то и с их коррекцией.

Изучение структуры и механизма саморегуляции учебной деятельности школьников было осуществлено на выборке школьников ($n=1056$ человек), а основные объективно-психологические и собственно-психологические данные, послужившие для выявления типологических характеристик саморегуляции школьниками учебной деятельности, были получены в лонгитюдном исследовании на выборке учащихся ($n=165$, учащиеся 7–11-х классов) школ № 15 и № 29 г. Владимира. В исследовании применялся ряд психодиагностических методов и методик: наблюдение, в том числе включенное, анализ

продуктов деятельности, экспертное оценивание, мотивационно-результативная лабораторная методика № 1 О. В. Дашкевича [1], 16-факторный опросник Р. Кеттелла, опросник для выявления основных эмоциональных модальностей Л. А. Рабинович, мотивационно-самооценочный опросник В. А. Зобкова [3], варианты авторской анкеты «диагностика объективно-деятельностных характеристик саморегуляции учебной деятельности» [2], экспертный опрос учителей с привлечением одного из вариантов авторской психодиагностической методики. Перечень психодиагностических методов и методик позволил изучить процесс саморегуляции учащимися учебной деятельности на всех трех вышеназванных уровнях саморегуляции. Результаты исследования также легли в основу определения типологических характеристик саморегуляции школьниками учебно-профессиональной деятельности.

Нами выделены следующие типы саморегуляции учащимися подростково-юношеского возраста учебной деятельности:

– *эффективно-надежный тип* саморегуляции учебной деятельности, раскрывающий акмеологию достижений в учебной деятельности и характеризующий учащегося как самостоятельного и инициативного в планирующей и исполнительных фазах деятельности, обладающего адекватной самооценкой, деловой коллективистской мотивацией, активным целеосуществлением, самоконтролем и оценкой хода выполнения деятельности;

– *тревожно-неуверенный тип* саморегуляции учебной деятельности (пассивно-сомневающиеся учащиеся), проявляющийся в низкой степени самостоятельности и инициативности в планирующей фазе деятельности, заниженной самооценке, лично-престижной мотивации на избегание возможного неуспеха в учебной деятельности, сниженной психомоторной активности в процессе целеосуществления действий и деятельности;

– *самоутверждающийся тип* саморегуляции учебной деятельности (субъекты оппозиционно-претензионисткой направленности), характеризующий учащегося как самостоятельного и инициативного в планирующей фазе деятельности, имеющего завышенную самооценку, лично-престижную мотивацию на успех в деятельности, неустойчивую активность в процессе целеосуществления действий и деятельности;

– *неустойчивый тип саморегуляции*: субъекты неустойчивой активности, имеющие неустой-

чивую самооценку, неустойчивую лично-престижную мотивацию, неустойчивую активность в целеосуществлении действий учебной деятельности.

Психолого-акмеологические характеристики эффективно-надежного типа саморегуляции учебной деятельности школьников. В состав этой подгруппы учащихся было отнесено $8,1 \pm 0,6$ % учащихся 7–9 классов и $10,3 \pm 1,0$ % учащихся 10–11 классов от общего числа испытуемых.

Изучение жизнедеятельности данных учащихся показало, что им свойственен широкий круг интересов: увлекаются музыкой, сочиняют стихи, занимаются спортом, интересуются природой, занимаются художественным творчеством. Они стремятся включиться в различные виды общественной работы в процессе учебной деятельности, а также в различные формы общественно полезной деятельности: организация и проведение различных конкурсов, КВН, творческих вечеров и т. п. В данном случае можно говорить о свойственном для них многообразии смысловых ориентаций, что должно позитивно сказываться на формировании личности учащегося.

Учащиеся эффективно-надежного типа саморегуляции учебной деятельности умеют четко планировать время. Их режим дня сбалансирован, имеет границы работы и отдыха. Им свойственна высокая степень работоспособности и высокая скорость восстановления физических и психических сил.

Школьникам этого типа присущ высокий уровень моральных знаний, требований к себе. Им свойственны привычка «забегать вперед» (мысленно представить себе свою жизнь в целом) и стремление к высоким ценностям и духовным идеалам.

Они самокритичны. В связи с самокритичностью у них проявляется неудовлетворенность собой, достигнутым результатом. Отметим, что у данных учащихся самокритичность отражает реальные успехи и неудачи и способствует мобилизации их интеллектуально-волевого усилия.

Успеваемость школьников данной группы находится на высоком уровне: средний балл по учебным дисциплинам составляет $4,4 \pm 0,2$ балла. Устойчивое внимание, высокая активность на уроках, заинтересованность в изучаемых предметах, конструктивные дискуссии на занятиях, стремление к рассуждениям, любознательность,

сообразительность положительно характеризуют интеллектуальное развитие данной группы учащихся. Они адекватно реагируют на полученные оценки и отметки преподавателей, организованы и требовательны к себе при выполнении поручений учителей, родителей.

Дисциплинированность, ответственность, организованность проявляются в том, что они систематически готовятся к учебным занятиям, не пропускают их без уважительной причины.

Характерной особенностью саморегуляции учебной деятельности этих учащихся является эмоциональная устойчивость к фактам успеха и неудач. Им свойственна оптимальная степень уверенности (около 70 %) в достижении этапной цели деятельности. Учебный уровень притязаний данных учащихся отличается адекватностью.

Под влиянием самокритичного отношения к фактам успеха и временных неудач в деятельности у них сформировалась способность к самоанализу, к самоконтролю и самокоррекции поведения и деятельности.

Изучение черт личности, характеризующих доминирующую мотивацию и самооценку (МСО В. А. Зобкова), свидетельствовало о том, что у в структуре их личности учащихся рассматриваемого типа саморегуляции доминируют черты, характеризующие деловую просоциальную мотивацию и адекватную самооценку: общий показатель развития деловых качеств для данной группы учащихся составляет $84,1 \pm 8,5 \%$, коллективистских – $66,4 \pm 8,4 \%$.

Изучение самооценки данных учащихся в условиях управляемого лабораторного эксперимента («МР-1» О. В. Дашкевича) показало, что исходный уровень притязаний (УП) учащейся молодежи данной подгруппы находился, как правило, на оптимальной границе (3-я задача), то есть между минимальным УП (1-я задача) и уровнем притязаний, который характеризовал собой социально достижимый уровень, – социальной нормой результативности (5-я задача).

Уровень притязаний испытуемые повышали постепенно, не пропуская задач и не задерживаясь для совершения повторных попыток, что указывало на уверенность учащихся в своих возможностях. Следует заметить, что $94,5 \pm 2,0 \%$ учащихся этой подгруппы ни разу не пропускали задачу № 5, имеющую социально нормированную трудность. Это является подтверждением того, что для данных испытуемых социальная норма – важный критерий сличения себя с эта-

лонной нормой, оценки своей подготовленности с целью дальнейшего совершенствования.

Динамика целеполагания в ситуации «Успех-1б» (от задачи № 5 до задачи № 8) имела тенденцию постепенного наращивания УП, а в ситуации неуспешной результативности («Неуспех» – от задачи № 8 до задачи № 5) у испытуемых наблюдалась разумная настойчивость действий, заключающаяся в том, что УП учащихся снижался, как правило, после 3-й неуспешной попытки. Выраженность настойчивости испытуемых в данной ситуации составила $9,1 \pm 1,8$ попытки, что на достоверном уровне превышает данный показатель у групп с другими типами самооценки.

Динамика целеполагания в ситуации «Успех-2» (следующая после ситуации «неуспех» и снижения УП до задачи № 5 или ниже), которая распространялась на задачи 5, 6, 7, где действия оценивались как успешные, находилась под влиянием неуспешной результативности, показала, что уровень притязаний в данной ситуации возрастал постепенно от задачи к задаче.

Уровень притязаний на заключительной фазе эксперимента в ситуации «Максимальной мобилизации» основывался на обобщении опыта результативности и выражал собой интегральную оценку целеполагания. Для этого испытуемых просили ответить на следующий вопрос: «Какую из задач вы можете успешно решить пять раз подряд, максимально мобилизовав свои психомоторные возможности?» Оказалось, что таким интегративным показателем целеполагания у учащихся с адекватной самооценкой выступает, как правило, задача № 6 ($83,4 \pm 4,2 \%$), превышающая на один показатель задачу социально-нормированной трудности (5 задача).

Таким образом, по данным лабораторного эксперимента видно, что целеполагание рассматриваемой группы учащихся отличается адекватностью, настойчивостью, решительностью. Эти результаты хорошо согласуются с объективно-деятельностными показателями, выявленными в условиях естественной деятельности, что дает основание говорить об адекватности целеполагания и самооценки данных испытуемых.

Установлено (опросник Р. Кеттелла), что для всех учащихся, отнесенных к данному типу саморегуляции учебной деятельности, характерно высокое развитие морально-нравственных качеств, эмоционально-волевой, коммуникативной и интеллектуальной сфер личности.

Морально-нравственную и волевую сферу личности таких учащихся характеризуют дисциплинированность, собранность, стойкость моральных принципов, чувство ответственности, обязательности и добросовестности (+G), сознательность поведения и высокий самоконтроль (+Q₃), смелость, энергичность, самостоятельность и настойчивость (+E). На проявление решительности и настойчивости учащихся, на умение держать себя в руках указывают также содержательные характеристики по факторам (+C, +H).

Для эмоциональной сферы учащихся данной подгруппы свойственно богатство и развитость эмоциональных проявлений, естественность поведения (+A), активная эмоциональная включенность в деятельность и энергичность (+Q₄), эмоциональная устойчивость и уверенность в себе (+C), способность выдерживать эмоциональные нагрузки, о чем свидетельствуют также данные, полученные по результатам проведения методики по изучению основных модальностей Л. А. Рабинович: преобладание эмоций модальности «Радость» и низкие показатели эмоций модальности «Страх» и «Гнев».

Коммуникативная сфера личности характеризуется готовностью к сотрудничеству с людьми (+A), общительностью (+F), свободным вступлением в межличностные контакты (+H), доверительным отношением к людям (-J).

Для интеллектуальной сферы личности школьников эффективно-надежного типа саморегуляции учебной деятельности характерна сообразительность, любознательность, развитость абстрактного мышления (+B).

Таким образом, рассмотренная совокупность личностных свойств и качеств личности, их взаимодействие создает благоприятную «психологическую почву» для формирования эффективной саморегуляции учащимися учебной деятельности.

Благодаря эффективно-надежной саморегуляции учебной деятельности у учащихся подростково-юношеского возраста повышается произвольность поведения, способность ставить отдаленные и близкие цели, регулировать свое поведение в соответствии с этими целями, осознавать расхождения между реальными и идеальными целями в процессе учебной деятельности, движения учащихся к микро-акме.

Психологические характеристики тревожно-неуверенного типа саморегуляции учебной деятельности школьников. К данной группе

учащихся было отнесено $40,5 \pm 2,4$ % учащихся 7–9 классов, $35,2 \pm 2,1$ % учащихся 10–11 классов.

Изучение жизнедеятельности учащихся данной группы показало, что для них характерна повышенная чувствительность к возможным отрицательным оценкам и результатам деятельности, что, конечно, снижает их активность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, приводя, как правило, к отказу от планируемого ранее включения в различные виды деятельности.

Они предпочитают одиночество, которое обеспечивает им условия для пребывания в мечтах, для сочинения стихотворений, занятий с животными, наблюдений за явлениями природы.

У тревожно-неуверенных (пассивно-сомневающих) школьников отмечается негативное отношение к соревновательным ситуациям, контрольным работам и т. п., где они бывают излишне напряжены, скованны, ригидны, что, конечно же, негативно влияет на результаты их деятельности. Эти учащиеся более успешны в той деятельности, которая не требует проявлений инициативы, самостоятельности, ответственности. Они, можно сказать, хорошие исполнители тех дел и поручений, где требуется подчинение.

Эксперты и сами испытуемые отмечают, что у них слабо развиты организаторские способности. При этом они указывают на выраженное развитие конформности, несформированность особенностей самосознания, характеризующих самоконтроль, самостоятельность.

В общении они, как правило, занимают позицию слушателя, не включаясь в обсуждение, дискуссии, что указывает на лично-престижную мотивационную тенденцию, связанную с избеганием возможного неуспеха в сфере общения, взаимодействия.

Они трудолюбивы, склонны к длительному выполнению монотонной работы, им свойственна низкая степень восстанавливаемости физических и психических возможностей, не умеют четко планировать время.

У данных испытуемых отмечен высокий уровень моральных знаний, требований к себе. Они не самокритичны.

Анализ результативности учебной деятельности испытуемых показал, что, несмотря на значительное количество времени, затрачиваемое на подготовку домашних заданий, учащиеся данной подгруппы учатся, как правило, на «хорошо» и «удовлетворительно» (средний балл $3,7 \pm 0,2$). На

учебных занятиях испытуемые пассивны, хотя внешне внимательны, собраны, напряжены.

Учебная деятельность – это, как правило, единственный вид деятельности, в который они включены, которая для них является, можно сказать, акме-деятельностью, на достижение продуктивности в которой они тратят почти все свое свободное время.

Эмоциональной сфере личности учащихся (опросник Р. Кеттелла) свойственна эмоциональная пассивность, вялость аффекта, отсутствие радостного настроения (-А). Показатели по фактору (-Q₄), подтверждая последнее, дополняют характеристики этой группы учащихся недооценкой своих возможностей, знаний, способностей, тягой к плохим предчувствиям, неопределенным беспокойствам. У таких учащихся более выражено проявляется социальная осторожность (-Н), недоверчивость, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость (-С). Данные методики Л. А. Рабинович показывают преобладание в эмоциональной сфере эмоций модальностей «Страх» и «Гнев», по сравнению с переживаниями эмоций модальности «Радость».

В коммуникативной сфере таких учащихся доминируют конформность, неумение отстоять свою точку зрения и т. п. Они склонны к скептицизму и отчужденности, предпочитают работать одни (-А, -Н, -F).

У этой подгруппы учащихся снижена способность к абстрактному мышлению (-В).

В волевой сфере данной подгруппы учащейся молодежи под влиянием неуверенности в себе фиксируется низкая настойчивость, целеустремленность, проявляется фиксированность на неудачах (+И), неустойчивость к трудностям. В морально-нравственной сфере таких учащихся доминируют обязательность и добросовестность, стойкость моральных принципов.

Изучение свойств личности, характеризующих доминирующую мотивацию и самооценку испытуемых (МСО В. А. Зобкова), показало, что для рассматриваемой подгруппы учащихся характерна неадекватно заниженная самооценка, неуверенность в поведении, общении, лично-престижная мотивация. Перечисленные личностные особенности не способствуют проявлениям эффективной саморегуляции поведения и деятельности, являются тормозом в развитии личности учащегося.

Исследование самооценочного компонента саморегуляции учащимися поведения и деятельности в условиях лабораторного эксперимента

(«МР-1» О. В. Дашкевича) показало, что для данных испытуемых характерна неадекватно заниженная самооценка: исходный уровень притязаний составил $1,2 \pm 0,3$ балла трудности; в ситуации «Успех-1а» (решение задач от первого до пятого уровня трудности) осторожно повышали уровень притязаний, часто совершая повторные попытки и обычно пропуская задачу № 5, связанную с социальной нормой результативности; в ситуации «Успех-1б» (решение задач от шестого уровня трудности до восьмого уровня) очень осторожно, медленно, совершая повторные попытки, повышали уровень притязаний; в ситуации «Неуспех» (от первой попытки при решении восьмой задачи до последней попытки на шестой задаче) не проявляли выраженной настойчивости и быстро снижали уровень притязаний; в ситуации «Успех-2» (от первой попытки на пятой задаче до последней попытки на седьмой задаче) отмечалась излишняя осторожность и нерешительность, выражающаяся в совершении повторных попыток на каждой из задач, прежде чем повысить УП до задачи более высокой трудности; УП в конце эксперимента в ситуации «Максимальной мобилизации» был ориентирован на 3–5 задачи и составил $4,3 \pm 0,4$ балла – трудности экспериментальных задач.

Изучение субъективных переживаний уверенности в успехе в условиях лабораторного эксперимента показало, что уверенность испытуемых в успехе в процессе всего хода эксперимента характеризовалась заниженностью (менее 50 %). Динамика переживаний уверенности в успехе незначительно колебалась в каждой ситуации эксперимента («Успех-1», «Неуспех», «Успех-2», «Максимальная мобилизация»), и средний показатель уверенности в успехе у данной группы учащейся молодежи составил $47,5 \pm 3,3$ %, то есть ниже 50 % уровня стопроцентной самооценочной шкалы.

Таким образом, к основным составляющим тревожно-неуверенного типа саморегуляции учебной деятельности следует отнести неадекватно заниженную самооценку учащихся со всеми вытекающими отсюда поведенческими и деятельностными проявлениями, а также лично-престижную мотивацию на избегание возможных неудач в деятельности, которая выступает основой формирования такого рода самооценки.

Тревожно-неуверенный тип саморегуляции учащимися подростково-юношеского возраста поведения и деятельности не формирует стремления учащихся к самовоспитанию, сужает

спектр деятельности, в которых они, приобретая социальный опыт взаимодействия в группе, создавали бы благоприятную «психологическую почву» для формирования оптимальной саморегуляции.

При работе с таким контингентом учащихся при общей коррекции всех сфер личности, особое внимание следует обратить на формирование адекватного целеполагания, уверенности в успехе, активности в целеосуществлении как исходных характеристик, лежащих в основе эффективной саморегуляции.

Психологические характеристики самоутверждающегося типа саморегуляции учебной деятельности школьников. К данному типу саморегуляции учебной деятельности было отнесено: $44,6 \pm 2,3$ % учащихся 7–9 классов; $40,5 \pm 2,2$ % учащихся 10–11 классов.

Как показывает практика, не все учащиеся, отнесенные к этой подгруппе, продолжают обучение в 10 классе: одни поступают в колледжи, другие находят применение в сфере малого бизнеса, обслуживания, торговли, выполнения одноразовых поручений.

Анализ поведения и деятельности учащихся данной подгруппы показал, что они, как правило, ориентированы на получение только высоких положительных социальных оценок за результаты своих действий, деятельности, на самоутверждение в деятельности средствами, не связанными с ее результатами. В связи с этим в структуре их личности доминируют мотивы лично-престижной направленности на непреходящий успех. По этой причине такие учащиеся отдают предпочтение тем видам действий и деятельности, успех в которых создает им условия для превосходства в группе над другими, что и обуславливает избирательный подход к выбору деятельности.

К важнейшим чертам личности данных учащихся относятся самостоятельность, инициативность, активность, однако следует заметить, что эти черты личности у них проявляются в той деятельности, которые не связаны с учебной деятельностью (спорт, досуг, хобби), либо связаны частично (там, где гарантирован успех). Для учащихся с рассматриваемым типом саморегуляции характерна самостоятельность только в планирующей части деятельности и отсутствие ее в исполнительской фазе. Можно сказать, что они могут выступать в роли генераторов идей, призывать к действию, однако уходят из ситуации исполнения запланированного.

Наблюдения показывают, что у данных испытуемых отмечается недисциплинированность, сниженная целеустремленность, настойчивость, небрежность при выполнении заданий. Им свойственна эмоциональная неустойчивость, самоуверенность, зазнайство, неоправданное упрямство и т. п.

Высокие притязания, стремление во что бы то ни стало привлечь к себе внимание, выделиться, завоевать авторитет идут, как правило, в разрез с ожиданиями коллектива. Стремление реализовать престижную потребность в самоутверждении вызывает повышенную чувствительность таких подростков к справедливым замечаниям товарищей, зачастую проявляющуюся в грубости, позерстве, что, конечно же, отрицательно сказывается на их взаимоотношениях в коллективе.

Они легко и свободно вступают в общение, чувствуют себя хорошо приспособленными к жизни, стараются быть внешне спокойными, гордыми за свое «я» даже при помехах в общении. Свою точку зрения стремятся навязывать даже в случаях неправоты.

Наблюдения показали, что уровень морально-нравственных знаний у такой учащейся молодежи довольно высок, однако он имеет расхождения с реальными формами их поведения. Требования таких учащихся к окружающим часто превышают их требования к себе, к своему поведению. В действиях и поведении испытуемых проявляется властность, стремление к независимости. От остальных учащихся они стараются отличаться внешним видом, походкой, манерой держаться, вести общение.

Потребность в самоутверждении, в получении положительных социальных оценок за результаты своих действий, деятельности можно отнести к акме-качествам данных учащихся, определяющим процесс саморегуляции деятельности. Для них чрезвычайную важность приобретает достижение успеха в настоящий момент. Совокупность качеств и особенностей личности таких учащихся отрицательно сказывается на результатах деятельности, которые характеризуются нестабильной эффективностью и нарушениями во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Групповой профиль личности (опросник Р. Кеттелла) испытуемых по параметру эмоциональности показал, что они характеризуются самоуверенностью (+E), эмоциональной возбудимостью (+Q₄), неустойчивостью (-C).

В волевой сфере самоутверждающихся учащихся, по данным опросника, доминирует безответственное, безвольное поведение (-G), в интеллектуальной сфере – хорошо развитое абстрактное мышление (+B); коммуникативную сферу характеризует легкость вступления в контакт (+H), общительность (+F, +H), демонстративность, бестактность (-I), самостоятельность (+Q₂).

Дальнейшее изучение черт и особенностей личности испытуемых (МСО В. А. Зобкова) подтвердило предположение о том, что в структуре их личности испытуемых важную роль в саморегуляции поведения и деятельности играет неадекватно завышенная самооценка ($83,2 \pm 4,3$ %). Было установлено, что у представителей данной подгруппы учащихся недостаточно развиты черты, характеризующие деловую коллективистскую направленность (отношение к делу, взаимопомощь, взаимовыручка и т. п.), а также черты, связанные со сниженным уровнем развития целеустремленности, самоконтроля поведения, самокритичности.

Исследования личностных характеристик саморегуляции учащихся, выявленных в условиях естественной деятельности, согласуются с результатами лабораторного эксперимента («MP-1» О. В. Дашкевича). Социальная норма трудности (задача № 5) не являлась для данной подгруппы учащихся тормозом в определении исходного уровня притязаний и целевой перспективы. В их побудительных действиях присутствовал максимализм, опирающийся на лично-престижную направленность (выбор исходного уровня притязаний ориентирован, как правило, на 6 задачу, целевая перспектива на данное исследование определялась 9 и 10 задачами, целевая перспектива на повторное исследование – 10 задачей).

Анализ исходного уровня притязаний испытуемых данной подгруппы показал, что он неадекватно завышен и составляет $3,9 \pm 0,2$ балла. Особенность первого выбора испытуемые объясняли стремлением к быстрой реализации целевой перспективы.

Результаты исследования показали, что завышенный уровень притязаний не способствовал проявлению настойчивости учащихся в ситуации неуспешной результативности. После неуспеха динамика целеполагания испытуемых в ситуации «Успех-2» существенно отличалась от целеполагания в ситуации «Успех-1б». Так, если в ситуации «Успех-1б» данная молодежь проявляла решительность и быстро наращивала уровень при-

тязаний, то в ситуации «Успех-2» динамика целеполагания задерживалась и не характеризовалась быстротой наращивания УП. Испытуемые, как правило, на каждой задаче совершали по две и более попыток. Это показывает, что перед значимой ситуацией социальной оценки, а также после неуспешной результативности деятельности в структуре самосознания таких учащихся проявляется скрытая неуверенность в себе, которая является тормозом в развертывании целеполагания, в проявлении активности.

Исследования переживаний уверенности-сомнений в лабораторных условиях показали, что для данной группы учащихся свойственна неадекватно завышенная уверенность в успехе, на что указывают неадекватно завышенный выбор исходного уровня притязаний, завышенное исходное перспективное целеполагание и целевая перспектива на повторное исследование.

Средства, применяемые в психолого-педагогической работе с такой молодежью, должны быть направлены на коррекцию в основном самооценочного механизма: целеполагания, уверенности, настойчивости, самостоятельности и инициативности в исполнительской фазе деятельности, оценке достигнутого результата, что приведет в дальнейшем к адекватной саморегуляции поведения и деятельности, позитивной перестройке всех сфер личности. Пристальное внимание в психолого-педагогической работе также необходимо уделить формированию у данной молодежи чувства коллективизма, доброжелательности.

Психологические характеристики неустойчивого типа саморегуляции учебной деятельности школьников. К данной подгруппе было отнесено $6,8 \pm 2,0$ % учащихся 7–9 классов и $14,0 \pm 2,1$ % учащихся 10–11 классов.

Наблюдение за поведением и деятельностью учащихся с неустойчивым типом саморегуляции, проявлением которого являются низкая степень самостоятельности и инициативности в планирующей и исполнительской фазах деятельности, неустойчивая самооценка, неустойчивая лично-престижная мотивация (ориентация то на избегание неудач, то на неременный успех в деятельности), неустойчивая активность в целеосуществлении, показало, что поведение и результативность деятельности всецело зависят от этапных успехов и неудач данных учащихся. Если условия складываются неблагоприятно, если в результате деятельности они получают неуспех, испытуемые данной подгруппы не проявляют

настойчивости, инициативности и других волевых качеств, чтобы преодолеть ситуативные трудности, а впадают в тревожно-депрессивное состояние. Если результат деятельности удовлетворяет учащихся, условия для ее протекания складываются благополучно, то в таких ситуациях они проявляют активность, стремление к соперничеству, лидерству. Можно сказать, что учащиеся с неустойчивой саморегуляцией поведения и деятельности находятся во власти успеха и неудачи за результаты своей деятельности. Следует отметить, что у данных учащихся преобладает отрицательное, тревожно-депрессивное состояние.

В процессе учебных занятий у таких учащихся отмечается импульсивность поведения, что оказывает влияние на качество усвоения учебного материала, а также на результативность, которая у них, как правило, нестабильно эффективная.

Для учащихся 7–9 классов характерна повышенная ориентация на общественную работу. Включение подростков в эту сферу деятельности способно оказать позитивное влияние на коррекцию их личности, на становление оптимальной саморегуляции поведения и деятельности. Ориентация на общественную работу резко снижается у старшеклассников ($2,7 \pm 0,1$ балла) по 10-балльной самооценочной шкале.

Изучение особенностей личности учащихся с неустойчивой саморегуляцией поведения и деятельности показало, что их характерными особенностями являются повышенная возбудимость, беспокойство, неумение владеть своим поведением, держать себя в руках, особенно в ситуациях, связанных с преодолением трудностей. Поведение таких школьников сильно зависит от текущего состояния (+D). Старшеклассникам свойственна доверчивость, ответственность, эмоциональная активность, яркое переживание чувства собственной незначительности (-I).

Эксперты отмечали, что в структуре личности учащихся рассматриваемой группы ярко представлены черты, характеризующие как завышенную, так и заниженную самооценку. Этой категории учащихся свойственны также сентиментальность, тревожность, эмоциональная возбудимость, ригидность, субъективизм, чувствительность к фактам социальной оценки.

Переживания уверенности в достижении учебной этапной цели в ситуации эмоционального подъема они оценивали, как правило, на 75–90 % (средний показатель 83 %), в ситуации эмо-

ционального спада – на 35–50 % (средний показатель равнялся 42 %)

Изучение самооценочного компонента данных испытуемых в условиях лабораторного эксперимента («МР-1» О. В. Дашкевича) показало, что исследуемые параметры самооценки, моделируемые в эксперименте, не имеют однозначной направленности: у одного и того же испытуемого одни показатели указывают на наличие завышенной самооценки, а другие – на наличие заниженной самооценки. Так, у учащихся был зафиксирован завышенный исходный уровень притязаний, завышенный уровень этапного целеполагания и в то же время регистрировалась заниженная степень выраженности уверенности в успехе, заниженный уровень притязаний в ситуации «максимальная мобилизация».

Изучение результативности действий на операциональном уровне показало, что учащиеся при решении всех экспериментальных задач демонстрируют высокую тоническую напряженность, особенно при решении социально заданных и социально оцениваемых задач, неадекватное отражение условий и трудности при решении экспериментальных задач.

Рассмотрение комплекса показателей, характеризующих самооценочный компонент саморегуляции, свидетельствует о неустойчивости, дисгармонии самооценки данных испытуемых. Отметим, что на функционирование самооценки испытуемых доминирующее влияние оказывает дисгармоничность, неустойчивость основного структурного компонента саморегуляции мотивационной сферы учащихся.

Хорошим средством коррекции неустойчивой саморегуляции учащимися своего поведения и деятельности как на внешнем, так и на внутреннем уровне деятельности может быть включение их в специально организованные тренинги личностного роста, самореализации растущего человека.

Подводя итог, отметим, что *эффективно-надежный тип саморегуляции* учебной деятельности свойственен ученикам, в структуре личности которых доминируют самостоятельность и инициативность, деловая просоциальная мотивация, активное целеосуществление, самоконтроль и самооценка хода выполнения деятельности; *тревожно-неуверенный тип саморегуляции* характерен для пассивно-сомневающих школьников с низкой степенью самостоятельности и инициативности в планирующей фазе деятельности, заниженной самооценкой, лично-престижной

мотивацией, сниженной психомоторной активностью в целеосуществлении; *самоутверждающийся тип саморегуляции* свойственен субъектам оппозиционно-претензионистской направленности, в структуре личности которых доминируют самостоятельность и инициативность в планирующей фазе деятельности, лично-престижная мотивация на успех в деятельности, завышенная самооценка, нестабильная активность в целеосуществлении; *неустойчивый тип саморегуляции* учащихся характерен для учеников с неустойчивой активностью в деятельности, в структуре личности которых представлены неустойчивая лично-престижная мотивация, неустойчивая самооценка, неустойчивая активность в целеосуществлении.

Приведенные типологические характеристики саморегуляции школьниками учебной деятельности – ориентир для проведения воспитательных и самовоспитательных мероприятий по коррекции особенностей личности школьника, лежащих в основе типа саморегуляции деятельности, что позволит повысить продуктивность учебной деятельности.

Библиографический список

1. Дашкевич, О. В. Методы исследований эмоций спортсменов в лабораторных условиях [Текст] : учеб. пособие для слушателей фак. усовершенствования / О. В. Дашкевич. – М., 1976. – 22 с.
2. Зобков, А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности [Текст] : монография / А. В. Зобков ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Санкт-Петербург. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с.
3. Зобков, В. А. Психология отношения и личности учащегося [Текст] : монография / В. А. Зобков. –

Казань : Издательство Казан. университета, 1992. – 155 с.

4. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] : учеб. пособие / В. А. Иванников ; Ун-т Рос. акад. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : УРАО, 1998. – 144 с.

5. Психологические механизмы целеобразования [Текст] : научное издание / Акад. наук СССР, Ин-т психол. ; ред. О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1977. – 259 с.

6. Тихомиров, О. К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности [Текст] / О. К. Тихомиров, В. Е. Клочко // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 23–31.

Bibliograficheski spisok

1. Dashkevich, O. V. Metody issledovaniy jemocij sportmenov v laboratornyh uslovijah [Tekst] : ucheb. posobie dlja slushatelej fak. usovershenstvovaniya / O. V. Dashkevich. – M., 1976. – 22 s.

2. Zobkov, A. V. Akmeologija samoreguljacji uchebnoj dejatel'nosti [Tekst] : monografija / A. V. Zobkov ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovyh ; Sankt-Peterburg. akmeolog. akad. ; pod nauch. red. prof. N. P. Fetiskina. – Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. – 320 s.

3. Zobkov, V. A. Psihologija otnoshenija i lichnosti uchashhegosja [Tekst] : monografija / V. A. Zobkov. – Kazan' : Izdatel'stvo Kazan. universiteta, 1992. – 155 s.

4. Ivannikov, V. A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj reguljacji [Tekst] : ucheb. posobie / V. A. Ivannikov ; Un-t Ros. akad. obrazovaniya. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : URAO, 1998. – 144 s.

5. Psihologicheskie mehanizmy celeobrazovaniya [Tekst] : nauchnoe izdanie / Akad. nauk SSSR, In-t psihol. ; red. O. K. Tihomirov. – M. : Nauka, 1977. – 259 s.

6. Tihomirov, O. K. Jemocional'naja reguljacija myslitel'noj dejatel'nosti [Tekst] / O. K. Tihomirov, V. E. Klochko // Voprosy psihologii. – 1980. – № 5. – S. 23–31.