

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗОВ

Л.И. Адамян
(Московский педагогический государственный университет)

Развитие информационных технологий, глобализация различных сфер экономики и социальной жизни привели к тому, что человек постоянно сталкивается с необходимостью решения трудных задач в различных видах деятельности, особенно в профессиональной. В связи с этим проблема исследования психологической устойчивости личности становится актуальной не только для современной психологии, но и для педагогики.

Психологическая устойчивость как «динамическое подвижное равновесие всех личностных структур, свидетельствующее о гибкости и пластичности их «психического материала», зависит напрямую от способности индивида к самоорганизации и саморегуляции своего поведения» [2, с. 273–274].

Степень сформированности саморегуляции является показателем продуктивного выполнения индивидом различных видов профессиональной деятельности.

В рамках психологии личности изучение саморегуляции осуществляется для решения актуальных задач по совершенствованию процессов самоопределения, самоутверждения, самоактуализации, самореализации в целях формирования направленности характера, способностей и профилактики расхождений внутреннего «Я». Социально-психологическая проблематика саморегуляции отражает вопросы активно-действенного отношения человека к самому себе через призму отношений к другим людям. На успешность саморегуляции, как справедливо указывает *А.О. Прохоров* [4, с. 352], влияют степень осознанности личностью своего состояния, уровень сформированности и адекватности его образа, реалистическое восприятие своих ощущений и переживаний по отношению к ситуации деятельности. Ориентирами состояния, позволяющими субъекту его описать, являются телесные ощущения, дыхание, восприятие пространства, времени, воображение, чувства, мысли (содержание мышления). В отечественной психологии выделяют **саморегуляцию деятельности, личностную и психическую**. По структуре система саморегуляции личности во многом совпадает с саморегуляцией деятельности. Отличие саморегуляции личности состоит в том, что ее предметом являются не действия, направленные на преобразование предметного мира, а действия, направленные на преобразование отношений человека к другим людям и к самому себе [5, с. 33]. Психическую саморегуляцию рассматривают как самостоятельное целенаправленное и сознательное изменение субъектом регуляторных механизмов своей психики на основе использования ресурсов бессознательного уровня. Однако в этом случае временно снимаются лишь симптомы эмоционального напряжения, а причины, вызвавшие его, остаются нераспознанными. Информация, трав-

мирующая личность, вытесненная в бессознательное, продолжает определять стиль поведения личности в стрессогенных ситуациях. Способность осуществлять саморегуляцию на определенном уровне зависит не только от индивидуально-типических свойств человека (темперамент, характер), но и от выработанных навыков применения способов и методов саморегуляции. Владение приемами саморегуляции, эффективность их использования развивается в процессе научения и интериоризации социального опыта.

Саморегуляция в самом общем плане — это существенные интегративные психические процессы, связанные с регуляторной функцией психики и обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, его субъектную активность, целостность индивидуальности и личности [3, с. 121–127].

О.А. Конопкин предложил функциональную модель процесса осознанного регулирования деятельности, в которую входят: цель-модель значимых условий → программа исполнительских действий → реализация программы → информация о результатах → система критериев → информация о расхождении и оценка результатов → решение о коррекции, цель [1, с. 256]. Развивая идеи *О.А. Конопкина*, *В.И. Моросановой*, мы включили в общий процесс саморегуляции гибкость, инициативность и самостоятельность — регуляторно-личностные качества, наличие которых способствует осознанию «включения» процесса рефлексии.

Осознанную саморегуляцию можно рассматривать как процесс управления произвольной активностью. Функциональные компоненты системы саморегуляции реализуются одним из частных регуляторных процессов, к которым относятся планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание и коррекция результатов и общий уровень саморегуляции.

Саморегуляция осуществляется как единый процесс, обеспечивая мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения. Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни.

Исследуя саморегуляцию, мы предположили, что ее характер связан с профессиональным выбором личности. Для проверки нашей гипотезы был использован опросник *В.И. Моросановой* «Стиль саморегуляции поведения». Данный опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая оценивает общий уровень сформированной осознанной регуляции произвольной активности человека. В проведенном исследовании приняли участие

103 человека: 51 студент III курса Московского государственного педагогического университета и 52 студента III курса Московского авиационного института. Средний возраст испытуемых – 19 лет.

В результате проведенного опроса нами были получены данные, характеризующие общую способность к саморегуляции у студентов с разной профессиональной ориентированностью. Данные качественного анализа показывают, что наиболее высокие результаты и способность к саморегуляции демонстрируют представители технической профессиональной направленности. Полученные результаты были проверены количественным анализом и статистически. Для статистической обработки данных нами был использован *U-критерий Вилкоксона-Манна-Уитни*, предназначенный для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. В результате проведенной статистической обработки данных мы получили $U_{\text{эмп}} = 293,5$ при $p \leq 0,01$. Это показывает, что разница в общем уровне саморегуляции среди педагогов и техников статистически значима. Использование критерия χ^2 по Пирсону (он предназначен для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим – равномерным, нормальным или каким-то иным, а также для сравнения двух, трех или более эмпирических распределений одного и того же признака) подтверждает тот факт, что эмпирическое распределение признака среди педагогов отлично от его эмпирического распределения среди техников. Статистическая достоверность различий составляет $\chi^2 = 67,8$ при $p \leq 0,05$. Также с использованием данного критерия нами было выявлено среди техников статистически значимое доминирование высоких показателей общей саморегуляции ($\chi^2 = 36,9$ при $p \leq 0,05$) и отсутствие низких показателей по данному признаку, а среди педагогов – статистически значимое доминирование средних показателей общей саморегуляции ($\chi^2 = 31,4$ при $p \leq 0,05$) и отсутствие высоких проявлений по данному признаку.

Высокое значение общего уровня саморегуляции у студентов технического вуза говорит об их гибкости и адекватности реагирования на изменение условий.

Выдвижение и достижение целей у них идет осознанно, они легче овладевают новыми видами активности, увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях, психологически устойчивы в различных ситуациях, так как способны изменить эти обстоятельства в соответствии со своими целями и намерениями. А при высоком уровне мотивации достижения они способны формировать стиль саморегуляции, позволяющий компенсировать влияние личностных и характерологических особенностей, которые препятствуют достижению цели. У студентов же педагогического вуза средний показатель по этой шкале говорит о том, что осознанное планирование и программирование сформированы слабо, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей и психологически менее устойчивы.

Таким образом подтвердилась наша гипотеза о наличии связи саморегуляции с профессиональным выбором. Мы не можем сейчас дать ответ на вопрос, чем обусловлен характер этой взаимосвязи. Мы можем лишь опять предполагать и проверять наши гипотезы в дальнейших исследованиях. От ответа на поставленный нами вопрос зависит решение проблемы обеспечения психологической устойчивости личности в постоянно меняющемся мире.

Литература

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
2. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория: науч. тр. МПГУ. М., 1999. (Сер. «Психолого-педагогические науки»)
3. Морсанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. 1991. № 1.
4. Прохоров О.А. Саморегуляция психических состояний. Феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005.
5. Сытова Н.А. Саморегуляция учебной деятельности и психических состояний студентов: метод. рекомендации. Иркутск, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Е.Ю. Самоделкин, зав. отделением Филиала
Тюменского государственного нефтегазового
университета (г. Ялуторовск)*

Формирование профессиональной мобильности студентов высшей школы обусловлено особенностями современного труда и производства и соответственными требованиями к содержанию профессиональной подготовки.

Характерно, что рынок специалистов с высшим образованием медленно и с запаздыванием приспо-

сабливается к колебаниям спроса. Такое явление связано с тем, что подготовка специалистов занимает длительное время (пять лет и более). Таков же и средний отрезок времени, отделяющий сдвиг спроса на рынке труда от изменения потока подготовленных специалистов соответствующего профиля, происходящего вследствие этого сдвига. Таким образом, для рынка