

ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОВІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Проблема саморегуляції особистості займає одне з центральних місць у теоретичному апараті вікової та педагогічної психології. Теоретичне обґрунтування концепції особистості як суб'єкта власної життєдіяльності закладено у вітчизняній психології [1], [4], [11] та ін. Сучасна психологічна наука активно утверджує тезу про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціювання власної активності.

Основними характеристиками суб'єктної активності виступають творчий характер, здатність до саморегулювання та самореалізації [12], [18] та ін. Фундаментальною сутнісною характеристикою особистості в такому контексті виступає здатність останньої до оволодіння власною поведінкою (активністю), або саморегуляція довільної активності.

Ефективність організації навчально-виховного процесу у школі та характер професійного становлення вчителя значною мірою визначається рівнем розвитку у вчителя психологічних механізмів усвідомленої саморегуляції довільної активності. Різні аспекти становлення та розвитку механізмів саморегуляції в процесі професійної підготовки (в тому числі й підготовки вчителя) розглядалися багатьма фахівцями при аналізі теоретико-методологічних основ стилю саморегуляції [14], [17] та ін., емоційного розвитку професіонала [20] та ін., прогнозування життєвого шляху студентів [5], [6] та ін., компонентів педагогічної творчості, професійної підготовки майбутнього педагога в закладах вищої ланки освіти [6], [19] та ін.

Результати досліджень цих та інших авторів переконливо свідчать про те,

що на прояв творчості, самостійності та інших важливих для майбутніх учителів властивостей, які опосередковують їхні професійні досягнення, насамперед, впливають характерологічний склад людини, її самосвідомість та спрямованість. Однак питання про те, як особливості особистості реалізуються в індивідуальних проявах саморегуляції та визначають її поведінку в професійній діяльності, залишається в розряді актуальних та недостатньо вивчених. Окреслена проблема повною мірою стосується і питання створення ефективних психологічних засобів розвитку та формування в майбутніх учителів здатності до ефективної усвідомленої саморегуляції.

Важливість зазначеної теми та недостатність її розробки в сучасній психології зумовили необхідність проведення спеціального дослідження.

При цьому ми ставили за мету визначити психічні детермінанти усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів та шляхи її розвитку. Для досягнення мети вирішувалися наступні завдання.

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості.

2. Визначити психологічні механізми саморегуляції довільної активності особистості.

3. Дослідити особливості розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів різних курсів навчання та здійснити їх порівняльний аналіз.

4. Розкрити характер взаємозв'язків між властивостями особистості студентів-педагогів та показниками саморегуляції довільної активності.

5. Дати психологічну характеристику осіб з різними стилями саморегуляції довільної активності.

6. Розробити систему формування в майбутніх учителів здатності до усвідомленої саморегуляції довільної активності і апробувати її у психолого-педагогічному експерименті.

Для проведення емпіричного дослідження було використано комплекс методів: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури з досліджуваної проблеми, систематизація та узагальнення отриманої інформації, психодіагностичні методи, констатуючий і формуючий експеримент.

Для вивчення особливостей усвідомленої саморегуляції довільної активності використовувалась методика В.І. Моросанової „Стильові особливості саморегуляції поведінки (ССП -98)”. Дослідження властивостей, що опосередковують процес становлення усвідомленої саморегуляції довільної активності, здійснювалося за допомогою багатofакторного особистісного опитувальника Р.Кеттелла, методики виявлення локусу контролю О.Г. Ксенофонтової, особистісного опитувальника Г.Айзенка, методики діагностики емоційної зрілості О.Я. Чебикіна, а також методик діагностики мотивації уникнення невдач та прагнення до успіху Т.Елерса.

Для обробки отриманих даних був обраний комплекс методів математичної статистики, що дозволив визначити середні вибіркові значення, стандартне відхилення, статистично достовірні показники t-критерію Стьюдента, а також коефіцієнта добутку моментів Пірсона для з'ясування особливостей кореляційних взаємозв'язків. Проведення факторного аналізу передбачало застосування методу головних

компонент з Varimax-обертанням. Для кореляційного та факторного аналізу була застосована комп'ютерна програма SPSS 9.0 for Windows, інші показники обчислювались за допомогою програми Microsoft Excel.

Узагальнення даних наукової літератури з досліджуваної проблеми [3], [13], [16] та ін. показало, що поняття „саморегуляція” у психологічних роботах трактується неоднозначно. Так, саморегуляцію розглядають як структурне утворення особистості, що представляє єдність цілеспрямованих дій, які проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе [1], [11] та ін.; суб'єктно задану детермінанту досягнення цілей, що, з одного боку, вказує на свідомий характер її функціонування, а з другого – на суб'єктний рівень регуляції діяльності; управління людиною своїми емоціями, почуттями та переживаннями [20] та ін.; цілеспрямований свідомий вибір характеру і способу дії, „внутрішню” регуляцію поведінкової активності людини [9], [10] та ін. тощо. Ці визначення не заперечують одне одного, а, швидше, є взаємодоповнюючими.

Вони характеризуються різним ступенем узагальнення основних аспектів саморегуляції довільної активності. Умовно було виділено п'ять підходів до аналізу та розгляду феномена саморегуляції довільної активності особистості, які відображають історичну логіку його вивчення, зокрема: тлумачення крізь призму єдності свідомості і діяльності [7], [12] та ін., з позицій системного підходу [4], [8], [12] та ін., цілісно-функціонального та структурно-функціонального підходів [3], [13],

[16] та ін.), а також розробки в контексті суб'єктного або суб'єктно-діяльнісного підходу [14], [15], [17], та ін. Основним принципом суб'єктного підходу, який виступає визначальним у нашій роботі, є визнання активної ролі людини в реалізації своїх взаємин із зовнішнім світом [1], [2], [4], [18] та ін. У проблемі довільної активності людини значне місце займає розгляд принципів прояву та реалізації процесів усвідомленої саморегуляції [11].

Різноманітність підходів та визначень саморегуляції пояснюється, насамперед, концептуальними засадами вивчення цього феномена та різним ступенем спільності його рівнів, видів та механізмів. Багатозначність самого терміна "саморегуляція" обумовлена багаторівневою будовою, великою кількістю аспектів вивчення та подвійним значенням кореня „само” (який вказує, з одного боку, на активність людини, здатність здійснювати свідомі „довільні” дії, а з другого боку, на те, що процеси можуть протікати ніби „самі собою”, спонтанно).

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, у нашому дослідженні саморегуляцію ми розглядаємо як системно організований психічний процес з ініціювання, побудови, підтримки та управління всіма видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності, спрямованих на досягнення прийнятих суб'єктом цілей. Усвідомлена саморегуляція довільної активності є структурним утворенням особистості, яке являє собою єдність цілеспрямованих дій, що проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному

ставленні індивіда до самого себе.

Внутрішню сутність усвідомленої саморегуляції довільної активності становить сукупність психологічних механізмів. Такі механізми визначаються як динамічна сторона взаємодій індивіда і є структурними компонентами саморегуляції довільної активності особистості. Вони спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодій зі світом і самим собою. Реалізація структурно повноцінного процесу усвідомленої саморегуляції поведінки передбачає (за О.О.Конопкіним) задіяність таких функціональних ланок: прийнята суб'єктом мета діяльності; суб'єктивна модель значущих умов; програма виконавських дій; система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності); контроль та оцінка реальних результатів; рішення про корекцію системи саморегулювання.

Уточнено, що до найбільш суттєвих властивостей особистості, за допомогою яких здійснюється регуляторна діяльність є гнучкість, самостійність, надійність, опосередкованість, ініціативність, відповідальність, упевненість, наполегливість, тривожність, рефлексивність та інші. Показано, що до групи особистісних детермінант регуляторної діяльності також можуть бути віднесені як мотиваційні, так і темпераментальні та характерологічні особливості.

Індивідуально-типові особливості системи регуляції, які стійко проявляються в людини в різних видах довільної активності, поєднуються в поняття "індивідуальний стиль саморегуляції" [14]. Феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, як людина планує свої дії, якою мірою враховує умови, значущі для досягнення поставлених цілей, як розвинені

процеси контролю, оцінки й корекції власних дій, а також наскільки людина при цьому самостійна, цілеспрямована, здатна враховувати зміни зовнішніх обставин. Саморегуляція має системний характер і включає психологічні механізми різного рівня. Показано, що індивідуальний стиль саморегуляції характеризується регуляторними процесами, що реалізують основні ланки саморегуляції і регуляторно-особистісними властивостями, що виступають особистісними характеристиками суб'єкта довільної активності. Регуляторно-особистісні властивості характеризують індивідуальну систему саморегуляції в цілому і, водночас, є особистісними властивостями [14].

При вивченні різних аспектів педагогічної та навчальної діяльності майбутніх учителів показано, що феномен саморегуляції розглядається як важлива складова професійно-педагогічної компетентності та як значущий фактор успішності учбової й педагогічної діяльності. Зважаючи на широкі можливості розвитку саморегуляції довільної активності майбутніх педагогів під час навчання у ВНЗ та важливість юнацького віку для розвитку означеного феномена, перспективною є побудова системи розвитку у студентів різнорівневих механізмів саморегуляції довільної активності з урахуванням відмінностей її прояву на різних курсах навчання та їх взаємозв'язку з властивостями особистості.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення про те, що ефективність усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх педагогів детермінується комплексом властивостей особистості. Розробивши адекватні методи впливу на властивості означеного комплексу, ми можемо не безпосередньо, а опосередковано через корекцію

провідних властивостей особистості формувати і розвивати усвідомлену саморегуляцію довільної активності.

Виходячи з поставленої мети, нами були розроблені такі напрями емпіричного дослідження, що мали перевірити гіпотези: 1) про наявність або відсутність відмінностей у вираженості показників усвідомленої саморегуляції довільної активності у студентів різних курсів навчання; 2) про взаємозв'язок показників усвідомленої саморегуляції довільної активності з проявом окремих властивостей особистості студентів-педагогів; 3) про можливість організації системи цілеспрямованого розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів з урахуванням їхнього індивідуального стилю саморегуляції. Відповідно до цього була визначена вибірка досліджуваних (179 студентів 1-5 курсів Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка) та розроблявся психодіагностичний комплекс, який складався з 7 методик, застосування яких дало змогу цілісно дослідити психологічні особливості свідомої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів, а також розглянути їх у системі взаємозв'язків з властивостями особистості: емоційною стійкістю, емоційною саморегуляцією, самоконтролем, нормативністю поведінки, інтернальність, ініціативністю, готовністю до самостійної діяльності, соціальною сміливістю, товариськістю, дипломатичністю, конформністю, чутливістю, експресивністю, екстра-інтроверсією, нейротизмом, емпатією та ін. При доборі методик для дослідження враховувалась їх валідність, а також діагностична спроможність щодо отримання як кількісних показників, так і якісних характеристик.

Результати проведеного дослідження показали, що усвідомлена саморегуляція доволі активності у студентів розвивається протягом усього навчання у ВНЗ (рис. 1).

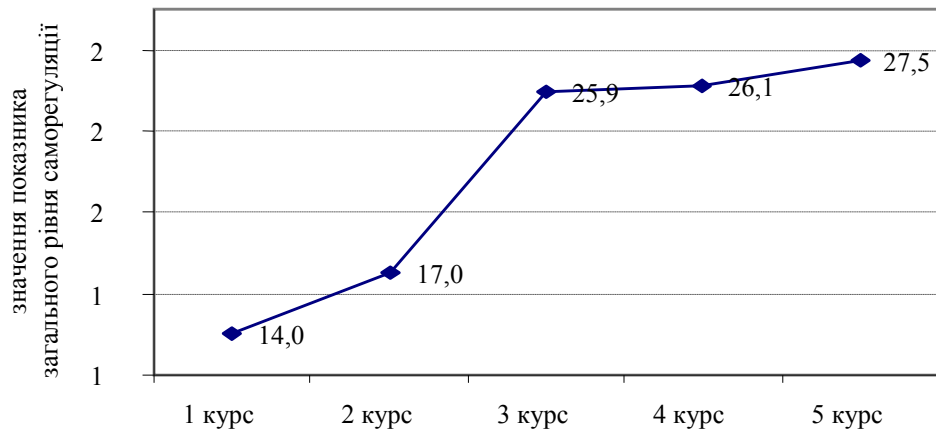


Рис. 1. Вираженість усвідомленої саморегуляції доволі активності у студентів різних років навчання

Однак, як показано на рисунку, найбільш суттєве її зростання відбувається протягом перших трьох років отримання професійної освіти. Про це свідчать також відмінності у вираженості певних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей між студентами 1 та 2 курсів та 2 й 3 курсів (табл. 1).

Таблиця 1

Відмінності у вираженості показників, що характеризують особливості усвідомленої саморегуляції доволі активності в студентів 1-3 курсів

Курс	Х; σ	Показники						
		Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень саморегуляції
1 к	х	2,63	2,46	2,91	2,63	3,71	2,06	14,03
2 к	х	3,72	2,78	3,89	2,94	4,44	3,08	17,03
t		2,20*	0,86	2,01*	0,72	1,43	2,01*	1,46
2 к	х	3,72	2,78	3,89	2,94	4,44	3,08	17,03
3 к	х	5,06	4,67	5,81	4,67	6,17	5,75	25,97
t		2,54*	4,68**	3,66**	4,09**	3,30*	5,36*	4,54**

Примітка: (*) – рівень значимості відмінностей $p < 0,05$; (**) – рівень значимості відмінностей $p < 0,01$.

Наведені дані демонструють, що вже в період з 1 по 3 курс отримання професійної освіти досить вагомо підвищується як показник загального рівня сформованості усвідомленої саморегуляції довільної активності, так і вираженість усіх її регуляторних процесів (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів) та регуляторно-особистісних властивостей (самостійність, гнучкість). Подальший розвиток саморегуляції зафіксований нами лише на рівні тенденцій до зростання окремих регуляторних процесів, а саме: планування та програмування діяльності. Інші регуляторні процеси протягом останніх двох років навчання в педагогічному ВНЗ залишаються незмінними.

Щодо регуляторно-особистісних властивостей, то їх розвиток у процесі формування професійної освіти студентів має неоднозначний характер. Так, формування регуляторної гнучкості відбувається протягом усього періоду навчання. У свою чергу, показник регуляторної автономії на етапі ознайомлення з навчально-професійною діяльністю підвищується, на етапі автоматизації діяльності значно знижується, а на етапі вдосконалення навчально-професійної діяльності знову зростає.

Статистичне порівняння даних досліджуваних з високим та низьким рівнем саморегуляції дозволило виявити певні відмінності між цими групами як за показниками, що характеризують окремі компоненти саморегуляції, так і за певними характеристиками особистості. Так, середні значення показників „планування”, „моделювання”, „програмування”, „оцінювання результатів” у групі студентів з високим загальним рівнем саморегуляції виявились значно вищими, ніж у студентів з низьким

рівнем, причому вірогідність таких відмінностей має показник не менш, ніж $p < 0,01$. Аналогічні дані отримані й при порівнянні цих студентів за середніми значеннями показників, що характеризують сформованість регуляторної гнучкості та автономії. Ці дані доводять, що усвідомлена саморегуляція довільної активності є структурою, високий розвиток окремих ланок якої відбувається у взаємодії з формуванням інших її підструктур.

Розгляд відмінностей між цими групами у вираженості показників, що характеризують властивості особистості, показав, що студентам з високим показником загального рівня саморегуляції притаманні конкретність мислення ($t=3,65$, при $p < 0,01$), високий самоконтроль ($t=3,27$, при $p < 0,01$) та нормативність поведінки ($t=3,05$, при $p < 0,01$), вони більшою мірою готові до самостійної професійної діяльності ($t=2,52$, при $p < 0,05$). У студентів з низьким рівнем сформованості цього процесу такі властивості виражені значно менше.

Проведення кореляційного та факторного аналізу взаємозв'язків показників усвідомленої саморегуляції довільної активності та властивостей особистості студентів різних років навчання дало змогу встановити специфічні особистісні кореляти у студентів з різними показниками загального рівня саморегуляції, а саме: для студентів з високими показниками усвідомленої саморегуляції такими корелятами виявились емоційна стійкість, стриманість, ініціативність, схильність приховувати свої почуття, тенденція до інтернальності; для студентів з низькими показниками саморегуляції - безініціативність, недостатній самоконтроль, соціабельність та залежність від групи, тенденція до екстернальності.

Вивчення індивідуально-стильових особливостей усвідомленої саморегуляції довільної активності проводилось на підставі уявлень В.І. Моросанової про стилі саморегуляції як типові для суб'єкта засоби організації різних форм цілеспрямованої активності, індивідуальні особливості процесів моделювання навколишньої дійсності, програмування, оцінювання та корекції довільної активності при досягненні поставлених та прийнятих суб'єктом цілей.

Аналіз вираженості досліджуваних показників у студентів з різними стилями саморегуляції дозволив доповнити психологічну характеристику кожного з цих стилів. Так, встановлено, що гармонійний стиль у нашому дослідженні є найбільш розповсюдженим (54% студентів), він характеризується загалом середнім рівнем розвитку саморегуляції довільної активності за рахунок рівномірного становлення всіх регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, помірно-інтернальним рівнем суб'єктивного контролю та досить високою емпатією. Носії автономного стилю зустрічаються в 11% випадків, вони характеризуються найвищою розвиненістю системи усвідомленої саморегуляції довільної активності, високим рівнем розвитку процесів планування, програмування та самостійності. Серед властивостей особистості їх відрізняє високий рівень самоконтролю та нормативності поведінки, тенденція до інтернальності, розвинені навички забезпечення процесу професійної діяльності, готовність до самостійної діяльності, емпатія та значна мотивація досягнення мети. Оперативний стиль саморегуляції визначено в 9% студентів-педагогів, яких характеризує помірний розвиток загальної системи саморегуляції та значний - процесу програмування,

помірно-інтернальне ставлення до життя. Групу студентів зі стійким стилем саморегуляції складають лише 2% випробовуваних, їх відрізняє адекватність оцінки результатів своєї діяльності, регуляторна автономія, товариськість, конкретність мислення, тривожність та екстернальний підхід до ситуацій, пов'язаних з неспіхами, як реальними, так і можливими, а також неготовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів. Неefективний стиль саморегуляції визначено у 24 % студентів-педагогів, він характеризується низькою сформованістю всіх регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, певною конформністю, помірною інтернальністю, недостатньою розвиненістю емпатії та низькою мотивацією досягнення мети.

Наступним етапом реалізації мети дослідження стала розробка та застосування цілісної системи розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів у процесі навчально-професійної підготовки. Базуючись на результатах емпіричного дослідження, ми припустили що найбільша ефективність роботи з формування усвідомленої саморегуляції довільної активності може досягатись за рахунок підбору адекватних психолого-педагогічних умов, спрямованих на розвиток провідних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей.

Виходячи з основної мети та напрямку нашого дослідження, а також враховуючи результати й наслідки теоретичного і емпіричного вивчення проблеми розвитку саморегуляції довільної активності, метою розробленої системи став розвиток та формування різноманітних механізмів саморегуляції у студентів-педагогів як шляху оволодіння ними способами досягнення успішності в навчально-професійній діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачає комплексне розв'язання таких задач. Сформувати у студентів: уміння установлювати та дотримувати мети, свідомо планувати та програмувати свою діяльність, адекватно оцінювати себе та результати своєї діяльності; уявлення про систему внутрішньо значимих умов, їх усвідомленість, деталізованість та адекватність, про специфіку професійного спілкування вчителя; активне ставлення до ситуацій, пов'язаних з досягненнями успіху в діяльності; навички спілкування, що забезпечують ефективну взаємодію майбутніх учителів з учнями, батьками, адміністрацією, колегами. Сприяти розвитку: здібності перебудовувати систему саморегуляції відповідно до змін зовнішніх та внутрішніх умов діяльності, самостійності у плануванні, програмуванні та оцінюванні її результатів; здатності керувати власними емоціями, розуміти емоційні прояви інших людей, співчувати та співпереживати їм. Запобігти виникненню занадто прагматичного ставлення до планування свого життя, підвищеного прагнення до самоконтролю, формуванню гіперінтернальних уявлень, розвитку напруженості та тривожності. Розроблена система також мала допомогти учасникам у проясненні своїх життєвих планів, перспектив на майбутнє, сприяти самовизначенню.

Система розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів, розроблялася нами у формі психологічного тренінгу, що інтегрує у собі відібрані та модифіковані вправи, прийоми та техніки, як досить відомі у практиці психологічного тренінгу, так і нові, спеціально створені вправи. Систему запроваджено у формі групових факультативних занять, розрахованих на 24 академічні години, розподілених

на 12 двохгодинних занять, що проводились 3 рази на тиждень.

Кожне заняття мало як специфічні основні задачі, що підпорядковані загальній меті розробленої системи та спрямовані на розвиток саморегуляції, так і додаткові, які повинні розвивати такі властивості особистості, що сприятимуть удосконаленню та закріпленню саморегуляційних процесів. Так, основними задачами першого заняття було прояснення поняття „саморегуляція діяльності” та з'ясування необхідності здійснювати саморегулювання, а додатковими – створення умов для розвитку згуртованості групи, запобігання напружених, дискомфортних, вимушених станів у групі. Протягом другого й третього заняття реалізовувались такі основні задачі: прояснення життєвих цілей та перспектив на майбутнє, формування навичок планування діяльності, а додаткові – сприяння розвитку здатності керувати власними емоціями, розуміти емоційні прояви інших людей, запобігати розвитку напруженості, формувати навички спілкування, що забезпечують ефективну взаємодію майбутніх учителів з учнями, батьками та ін. На четвертому та п'ятому заняттях основні задачі були спрямовані на формування вмінь враховувати внутрішні та зовнішні умови, що можуть вплинути на досягнення мети, розробляти засоби уникнення несприятливих умов та створення сприятливих для реалізації планів, а додаткові – на розвиток ініціативності, активного ставлення до ситуацій, пов'язаних з досягненнями.

Основними завданнями шостого та сьомого занять стали формування вміння складати програму дій щодо досягнення мети діяльності, а додаткові – формування навичок спілкування, створення умов для розвитку емоційної стійкості.

На восьмому та дев'ятому занятті основними задачами було формування вмінь адекватно оцінювати себе та результати своєї діяльності, розробляти критерії оцінки в залежності від виду діяльності та її тривалості, а додатковими - створення умов для розвитку регуляторної гнучкості, самостійності, ініціативності.

На десятому й одинадцятому заняттях основна задача – формування вмінь узгоджувати діяльність, а саме структурувати всі компоненти саморегуляції так, щоб вони не вступали у внутрішню суперечливість, запобігання виникненню занадто прагматичного ставлення до планування свого життя, а додаткова – розвиток впевненості у собі, формування навичок професійного спілкування. Протягом дванадцятого заняття вирішувалася задача оцінки ефективності проведеної розвивальної роботи, рефлексії студентами змін у системі усвідомленої саморегуляції поведінки, додатково – закріплюються вміння розуміти поведінку інших людей, стимулюється активне ставлення до ситуацій спілкування.

Кожне заняття складалося з чотирьох частин: 1) розминки, що містила вправи, які сприяють створенню невимушеної атмосфери, згуртованості та настрою групи на заняття; 2) основної частини, яка включала інформативний матеріал, вправи та завдання, спрямовані на вирішення основної мети та задач заняття; 3) педради, на якій обговорювалися питання здійснення саморегуляції саме в діяльності педагогів; 4) заключної частини, яка містила рефлексію заняття, тобто обмін думками, враженнями між учасниками, що допомагало їм краще зрозуміти себе, а також, за потреби, домашнє завдання.

Вибір учасників для застосування цілеспрямованої системи розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності здійснювався за

результатами проведеного діагностичного обстеження та з урахуванням бажання студентів приймати участь у розвивальній роботі. До участі у психологічному тренінгу були залучені 32 студенти першого та другого курсів факультету іноземних мов Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Я. Франка, які за результатами діагностичного обстеження продемонстрували низький рівень саморегуляції, тобто за загальним показником саморегуляції отримали оцінки від 0 до 15 балів.

Оцінка ефективності розробленої системи розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів проводилася за результатами самозвітів учасників експерименту, а також шляхом зіставлення результатів попереднього та підсумкового тестувань за тими ж показниками, що були застосовані в констатуючому дослідженні.

Аналіз самозвітів учасників експерименту показав, що в більшості студентів (91%) після участі у тренінгу з'явилася тенденція до особистісних змін, пов'язаних з активізацією процесу самопізнання, позбавленням нерішучості, розвитком впевненості у собі, підсиленням прагнення досягти успіху в навчально-професійній діяльності, розширенням діапазону та варіативності різних форм спілкування. Крім того, 88% учасників тренінгу зауважили появу усвідомленої необхідності організованого ставлення до діяльності, самостійності у плануванні, програмуванні та оцінюванні її результатів, більш активного ставлення до подій свого життя, використання досвіду, отриманого в групі, у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності.

Щодо результатів обстеження, проведеного до та після експерименту, їх порівняння показало, що в

результаті проведення розвивально-корекційної роботи зі студентами-педагогами рівень розвитку саморегуляції їхньої діяльності підвищився (див.табл.3).

Крім того, було встановлено значне підвищення середньої оцінки за показниками «планування» на 2,2 бала ($t=5,29$), «моделювання» – на 1,7 бала ($t=8,6$), «програмування» – на 1,9 бала ($t=4,61$), «оцінювання результатів» – на 1,2 бала ($t=3,42$), «гнучкість» – на 2,6 бала ($t=5,74$) та «самостійність» – на 2,4 бала ($t=6,12$), які виявилися достовірними на високому рівні значимості ($p<0,01$).

Стосовно особистісної сфери студентів, які брали участь у

експерименті, ми сподівалися, що цілеспрямоване формування уявлень про специфіку професійного спілкування вчителя, активного ставлення до ситуацій, пов'язаних з досягненнями, навичок спілкування, що забезпечують ефективну взаємодію майбутніх учителів з учнями, батьками, адміністрацією, колегами, розвиток здатності керувати власними емоціями, розуміти емоційні прояви інших людей, співчувати та співпереживати їм, спричинить відповідні зміни в показниках, які характеризують ці властивості особистості, незважаючи на невелику тривалість експерименту.

Таблиця 3

Вираженість загального показника усвідомленої саморегуляції довільної активності до й після експерименту

Показник	Час тестування	
	До експерименту	Після експерименту
x	9,8	21,8
t	5,48**	

Примітка. ** - рівень значимості відмінностей $p<0,01$.

Результати діагностики, проведеної після експерименту показали, що лише деякі з цих показників виявилися чутливими до спрямованого на них впливу. Так, достовірними виявилися зміни у вираженості показників, що характеризують рівень адекватності власних можливостей ($t=2,07$; $p<0,05$), емоційну стійкість ($t=2,14$; $p<0,05$), експресивність ($t=2,19$; $p<0,05$), незалежність ($t=2,62$; $p<0,01$), навички забезпечення процесу професійної діяльності ($t=2,3$; $p<0,05$), компетентність ($t=2,20$; $p<0,05$) та відповідальність у міжособистісному спілкуванні ($t=2,16$; $p<0,05$), готовність до самостійної діяльності ($t=2,13$; $p<0,05$), емоційну саморегуляцію ($t=2,34$; $p<0,05$), емпатію ($t=2,01$; $p<0,05$) та мотивацію досягнення мети ($t=2,24$; $p<0,05$).

На підставі цих даних був зроблений висновок про те, що запропонована система розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності є ефективною для роботи зі студентами-педагогами, що виявили низький рівень сформованості регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, а також сприяє підвищенню в них рівня адекватності власних можливостей, емоційної стійкості, експресивності, незалежності, компетентності та відповідальності в міжособистісному спілкуванні, готовності до самостійної діяльності, здатності до регуляції емоційними станами, розуміння емоцій інших людей, співчуття та співпереживання їм, а також зростання мотивації досягнення мети.

Підводячи підсумки всіх результатів виконаного дослідження можна зробити такі висновки:

1. За допомогою теоретико-методологічного аналізу виявлено, що усвідомлену саморегуляцію довільної активності особистості можна розглядати як процес ініціювання, підтримки та управління різними видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності, спрямованої на досягнення поставлених суб'єктом цілей. Даний феномен також характеризує важливу складову професійно-педагогічної компетентності та успішності навчальної діяльності майбутніх учителів.

2. Показано, що психологічні механізми усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх учителів, можна представити як систему свідомих дій, яка виявляється: у плануванні та програмуванні навчально-професійної діяльності; створенні суб'єктивної моделі значущих умов її здійснення; визначенні суб'єктивних критеріїв досягнення мети діяльності; здійсненні контролю та оцінці реальних результатів; прийнятті рішення про корекцію системи саморегулювання. Причому, регуляторна діяльність зумовлюється низкою таких властивостей особистості, як гнучкість, самостійність, надійність, відповідальність, упевненість, напористість, тривожність, рефлексивність та інші. Показано, що до групи таких особистісних детермінант регуляторної діяльності також можуть бути віднесені мотиваційні, темпераментальні та характерологічні особливості.

3. На основі порівняння показників усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів перших трьох курсів виявлено суттєві відмінності в рівнях її розвитку, а саме: у студентів першого курсу вона нижча

ніж у студентів других-третьох курсів. У студентів четвертих-п'ятих курсів значимих відмінностей не встановлено. Рівень розвитку регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, є неоднаковим на різних рівнях засвоєння студентами навчально-професійної діяльності: регуляторні процеси та їх гнучкість набувають досить високого рівня на 3 курсі навчання й потім залишаються майже незмінними. У свою чергу, розвиток регуляторної автономії коливається на різних етапах навчання у ВНЗ.

4. Встановлено, що високі показники усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів пов'язані з такими властивостями особистості як: інтернальність, емоційна стійкість, стриманість, ініціативність, схильність приховувати свої почуття; низькі – з помірно екстернальністю, безініціативністю, недостатнім самоконтролем, соціабельністю та залежністю від групи.

5. Представлено психологічну характеристику осіб з різними стилями саморегуляції, в якій показано, що представники гармонійного стилю характеризується помірно-інтернальним рівнем суб'єктивного контролю та досить високою емпатією; автономного – високим самоконтролем, нормативністю поведінки, тенденцією до інтернальності, розвиненими навичками забезпечення процесу професійної діяльності, емпатією та значною мотивацією досягнення мети; оперативного - помірно-інтернальним ставленням до життя; стійкого - товариськістю, конкретністю мислення, тривожністю, тенденцією до екстернальності, неготовністю до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів; неефективного - конформністю, помірно інтернальністю, недостатньою

розвиненістю емпатії та низькою мотивацією досягнення мети.

6. Розроблено цілісну систему формування усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів, спрямовану на вдосконалення регуляторних процесів та створення умов для розвитку найбільш суттєвих властивостей особистості, що сприяють саморегуляції (регуляторної гнучкості, самостійності, емоційної стійкості, емпатії, ініціативності, самоконтролю, інтернальності). Застосування зазначеної системи засвідчило позитивні зміни у саморегуляції

студентами-педагогами своєї поведінки.

Проведене нами дослідження не охоплює всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні особливостей усвідомленої саморегуляції довільної активності педагогів на різних етапах професійного становлення особистості та пізнанні ролі соціально-психологічних умов професійної діяльності у формуванні системи усвідомленої саморегуляції довільної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335с.
2. *Ананьев Б.Г.* О человеке как объекте и субъекте воспитания. // Избр. психол. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. Т.2. – С. 9-102.
3. *Бояринцев В.П.* Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека. В кн.: Психология и психофизиология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. Сб. научн. трудов. – Свердловск, 1989. – С. 40-55.
4. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психол. РАН, 1994.
5. *Демин А.Н.* Прогнозирование жизненного пути в структуре регуляции поведения (на мат. сам. студентов педвуза): Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1991. – 16с.
6. *Долинська Л.В.* Проблема особистісного зростання майбутнього вчителя // Освітній журнал: Мандрівець. – К., 1996. – С.37-41.
7. *Завалов Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 236 с.
8. *Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б.* Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. - 1989.- Т.10. - №2. – С. 12-132.
9. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во МГУ, 1991. – 140с.
10. *Калин В.К.* Воля. Эмоции. Интеллект. // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – М., 1983. – С. 171-175.
11. *Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии.- 1995.- №1.- С.5-12.
12. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1984.
13. *Миславский Ю.А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М.: Педагогика. 1991.- 152 с.
14. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции.- М., 1988. – 192с.
15. *Осницкий А.К.* Умение саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии- 1992.- №1-2. – С. 52-59.

16. Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс // Вопросы психологии - 1970. -№3. – С. 34-50.

17. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Развитие личностной саморегуляции. – М., 2004. – 48с.

18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –СПб.: Питер, 2000. –720с.

19. Семіченко В.А. Психологічна підготовка вчителя різних рівнів кваліфікації // Психолого-педагогічна підготовка вчителя в вузі. –Матер. Всеукр. наук-практ. конф. – Полтава, 1992. –С. 69-71.

20. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. –Одесса: АстроПринт, 1999. –158с.

Подано до редакції 12.06.06

РЕЗЮМЕ

Настоящее исследование направлено на изучение регуляторной специфики личностных свойств будущих учителей и поиск путей формирования осознанной саморегуляции их произвольной активности. В эмпирическом исследовании установлены отличия в проявлении осознанной саморегуляции произвольной активности студентов-педагогов, проявляющихся в возрастании уровня всех регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств на протяжении первых трех лет получения профессионального образования. В исследовании

дополнена психологическая характеристика лиц с разными стилями саморегуляции. Разработана целостная система развития осознанной саморегуляции произвольной активности студентов-педагогов, направленная на совершенствование регуляторных процессов и создание условий для развития таких свойств личности, как регуляторная гибкость, самостоятельность, эмоциональная устойчивость, эмпатия, инициативность, самоконтроль, интернальность.

SUMMARY

The thesis deals with the regulatory peculiarity of future teachers' individual qualities and formation of conscious self-control of their voluntary activity. The research highlights the fact that regulatory processes achieve the necessary level during the first three years of studies at a higher educational institution. The research shows psychological characteristics of people with different styles of self-regulation. The author presents the system of development of future teachers' self-regulation of voluntary activity aimed at forming conditions for developing such individual qualities as regulatory flexibility, emotional stability, initiative and self-control.