

**ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД
К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОЙ
САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

МОНОГРАФИЯ

Самара
2019

УДК 159.99
ББК 88.3
Ц 37

*Монография подготовлена в рамках проекта РГНФ № 15-06-10399(а)
«Ценностный подход к развитию личностной саморегуляции учащихся»*

Рецензенты:

доктор психологических наук **А. А. Волочков**

доктор психологических наук **В. А. Толочек**

Ц 37 Ценностный подход к развитию личностной саморегуляции обучающихся : коллективная монография / Ю. В. Генсецкая, А. В. Капцов, Т. Н. Ключева, Е. И. Колесникова ; под ред. А. В. Капцова. — Самара : Самарская гуманитарная академия, 2019. — 128 с.

ISBN 978-5-98996-232-7

В монографии представлены исследования ценностно-регуляторной системы учащихся средней школы и студентов вузов с позиции структурно-уровневого подхода. Модель системы верифицирована в ходе лонгитюдного исследования с 2014 по 2017 гг. Описан генезис личностных ценностей и компонентов саморегуляции, а также взаимодействия двух систем и их компонентов на протяжении периода исследования.

Результаты, представленных в монографии исследований, имеют фундаментальное значение для понимания процессов развития как ценностной, так и регуляторной систем обучающихся и будут полезны психологам, педагогам-психологам и студентам соответствующих направлений подготовки.

УДК 82. 091
ББК 83.3(4)

ISBN 978-5-98996-232-7

© Коллектив авторов, 2019

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе все больше востребованы специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптивные к постоянно меняющемуся миру. В связи с изменением приоритетов в профессиональной подготовке выпускников вуза организация образовательного процесса строится на принципах компетентностного подхода, согласно которому выпускник вуза должен обладать определенным набором общекультурных и профессиональных компетенций.

А. К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т. е. умениями осознанной саморегуляции деятельности.

Однако если в период обучения в школе учителя сами формулируют цели учебной деятельности, определяют средства их достижения, контролируют и оценивают полученные результаты, то фактически происходит подмена содержания понятия «самостоятельный» на «самостоятельный в исполнении», «готовый выполнять указания педагога». Обучение строится на требованиях учителя и почти не дает развернуться самостоятельности и инициативе учеников. Подобный стиль приводит к тому, что, поступая в вуз, будущие студенты не могут регулировать собственную учебную деятельность и оказываются в зависимости от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности, нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей.

В настоящее время исследования по проблеме саморегуляции в психологической науке ведутся по трем направлениям: саморегуляция деятельности (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий), саморегуляция поведения (М. И. Бобнева, В. А. Ядов) и саморегуляция психических процессов и состояний (Л. П. Гримак, Г. С. Никифоров, А. О. Прохоров, Г. С. Прыгин).

В конце XX и начале XXI века интенсивно исследуются закономерности развития ценностной сферы личности, разрабатываются новые диагностические методики, в том числе и отечественные, хотя одной из самых применяемых методик является разработка Ш. Шварца. Тем не менее, взаимодействие осознанной саморегуляции поведения и ценностных ориентаций остается мало исследованным.

А. К. Осницкий отмечает, что ценностные ориентации, как и направленность личности на самосовершенствование и саморазвитие, являются одной из составляющих субъектной активности, что уже выходит за рамки саморегуляции деятельности. В этом случае речь идет о личностной саморегуляции, которая дополняет саморегуляцию деятельности. Этот аспект проблемы практически не исследован.

Представляемая читателю работа является небольшим срезом результатов многолетних лонгитюдных исследований, проводимых творческим коллективом, с использованием авторской методики диагностики личностных ценностей АНЛ (аксиологический тест личностных ценностей) и его модификаций, который в содружестве с классическим опросником стиля саморегуляции поведения В. И. Моросановой ССП-М, позволили их получить.

Авторы выражают сердечную признательность педагогам-психологам регионального социопсихологического центра и всем сотрудникам вузов г. Самары, участвовавшим в проведении исследований.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕГУЛЯТОРНОЙ И ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Саморегуляция школьников и студентов

К началу XXI века в системе российского образования накопились проблемы, одной из которых является увеличение как количества трудностей в школьном и вузовском обучении, так и числа неуспевающих обучающихся. По данным различных исследований [70, с. 314], затруднения в обучении по различным причинам испытывают до 60% учащихся начальных классов, причем для более чем половины неуспевающих школьников характерны недостатки в сформированности психологической структуры учебной деятельности и социально-эмоциональная незрелость.

Значительность масштабов школьной неуспеваемости учащихся младших классов и трудность выявления ее причин при разном уровне психологической готовности к обучению столь различных групп учащихся ставит перед психологами задачу — предоставить учителям и школьным психологам знания о предпосылках (социально-эмоциональном параметре готовности к обучению) и психологической структуре построения учебной деятельности учащимися об основных и типичных недостатках, которые приводят к ее неуспешности, а также о психологических причинах их появления.

Как известно, особенно интенсивно овладение учебной деятельностью происходит в первые годы жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. А умение учиться — это умение так организовать свою учебную деятельность, чтобы максимально полно воспринимать и усваивать учебную информацию [70, с. 311]. Типичным приемом в прежние годы повышения готовности к школе являлись рекомендации либо «переждать» год в надежде, что ребенок сам «доразовьется», либо пройти обучение в подготовительном классе. Однако в настоящее время система подготовительных классов исчезла, поскольку большинство детей идет в школу с 6 лет, и эти дети учатся в одном классе с остальными детьми.

В Российской Федерации приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 был принят Федеральный государственный стандарт основного общего образования (далее Стандарт) [105]. В качестве образовательных результатов

Стандарта выступают: личностные, метапредметные и предметные результаты. Метапредметные результаты, или по-другому — универсальные учебные действия включают в себя: познавательные, регулятивные и коммуникативные.

Регулятивные действия лежат в основе развития произвольности поведения и являются ключевой компетентностью личности [49].

Развитие данной компетенции в подростковом возрасте может быть представлено в трех аспектах:

- формирование способности личности к целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе, что является основанием построения личностного смысла и мотивации учения;
- развитие регуляции учебной деятельности;
- саморегуляция эмоциональных и функциональных состояний.

В подростковом возрасте в связи со становлением субъектности учебной деятельности регулятивные универсальные учебные действия приобретают качество саморегуляции. На этом возрастном этапе формируется произвольная саморегуляция — осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия. Развитие саморегуляции обеспечивает формирование такого «ядерного» качества личности, как самоэффективность. Как подчеркивают О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, А. Бандура — саморегуляция позволяет реализовать потенциал субъекта через целеполагание и проектирование траекторий развития посредством включения в новые виды деятельности и формы сотрудничества.

Саморегуляция создает психологическое единство деятельности во время ее осуществления, соотносит индивидуальные возможности и состояние субъекта с событиями деятельности, сводит воедино разные психические модальности и уровни. Саморегуляция не только обеспечивает своевременность, пропорциональность усилий, соответствие активности субъекта требованиям деятельности, но и согласует ее с действиями других людей, задавая необходимый уровень этой активности [76, с. 14].

О. А. Конопкин дает следующее понятие осознанной саморегуляции: «Осознанная саморегуляция понимается нами как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [67, с. 5].

По отношению к учебной деятельности — это способность максимально самостоятельно управлять своей учебной деятельностью в целях достижения наилучших результатов.

Лонгитюдные исследования регуляторного компонента в структуре целостной активности школьников, выполненные А. А. Волочковым [9], показали, что его динамика в среднем звене школы имеет сложный колебательный характер, имеющий подъемы и спады. Однако интервал между срезами в исследовании составил 6 лет, что позволило получить общие тенденции изменений и поставило задачу более детального их изучения в период с 5-х по 9-е классы.

Переходя к рассмотрению проблем высшей школы, можно констатировать, что в современном обществе все больше востребованы специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптивные к постоянно меняющемуся миру. В связи с изменением приоритетов в профессиональной подготовке выпускников вуза организация образовательного процесса строится на принципах компетентного подхода, согласно которому выпускник вуза должен обладать определенным набором общекультурных и профессиональных компетенций [63].

На основе ФГОС ВО третьего поколения компетенция рассматривается как динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. В числе структурных элементов ключевых компетенций Э. Ф. Зеер и Э. А. Сыманюк называют «метапрофессиональные качества» — «способности, свойства личности, обуславливающие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста, например, организованность, самостоятельность, ответственность, надежность, способность к планированию, решению проблем и др.» [21, с. 29].

Компетенция реализуется в деятельности субъекта, как отмечает М. Д. Ильязова, с помощью механизмов саморегуляции, определяет успех деятельности, проявляясь в виде компетентности субъекта. Без механизмов саморегуляции, без мобилизации в определенной ситуации компетенция может так и остаться лишь потенциальной активностью, не реализоваться, и результат деятельности, успех достигнуты не будут. Именно ситуации и развитые механизмы самоуправления, саморегуляции выступают фактором, определяющим дей-

ственность всех этих компонентов, стимулирующим компетентное поведение субъекта деятельности [27, с. 78].

А. К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т. е. умениями осознанной саморегуляции деятельности [80, с. 42].

Однако если в период обучения в школе учителя сами формулируют цели учебной деятельности, определяют средства их достижения, контролируют и оценивают полученные результаты, то фактически происходит подмена содержания понятия «самостоятельный» на «самостоятельный в исполнении», «готовый выполнять указания педагога». Обучение строится на требованиях учителя и почти не дает развернуться самостоятельности и инициативе учеников. Подобный стиль приводит к тому, что, поступая в вуз, будущие студенты не могут регулировать собственную учебную деятельность и оказываются в зависимости от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности, нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей.

Между тем, с переходом вузов на новые модели обучения, в связи с изменениями учебных планов и введением новых курсов, повышается роль самостоятельной работы студентов и, следовательно, возникает необходимость в формировании у них оптимального стиля саморегуляции учебной деятельности. Изменяются и формы учебных взаимодействий – все большее место в учебном процессе занимают активные и интерактивные методы обучения, требуя от всех субъектов образовательного взаимодействия (индивиды и группы, студенты и преподаватели) проявления своих субъектных свойств (активность, адаптивность, рефлексивность, самостоятельность, ответственность).

Если учесть, что высокий уровень саморегуляции А. А. Деркач относит к акмеологическим инвариантам профессионализма [15, с. 61], то нам представляется актуальным исследование и развитие таких инвариантов для всех субъектов образовательного процесса: и преподавателей и студентов. Вслед за А. А. Деркачом подчеркнем важность формирования у субъектов труда резервных возможностей компенсаторного типа, проявляющихся в виде универсальных профессионально важных качеств и умений, высокий уровень развития которых позволяет основной деятельности быть по существу

инвариантной с высокими показателями качества и надежности [15, с. 108]. То есть, формирование оптимального стиля саморегуляции позволит субъектам образовательного взаимодействия не только осознавать свое поведение и выполняемые учебные действия, но и управлять ими с целью повышения эффективности учебной деятельности, определять дальнейшие перспективы профессионального роста и личностного развития. Поэтому не случайно проблема саморегуляции субъектной активности занимает одно из центральных мест в психологии на современном этапе ее развития.

В настоящее время исследования по проблеме саморегуляции в психологической науке ведутся по трем направлениям: саморегуляция деятельности (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий), саморегуляция поведения (М. И. Бобнева, В. А. Ядов) и саморегуляция психических процессов и состояний (Л. П. Гримак, Г. С. Никифоров, А. О. Прохоров, Г. С. Прыгин).

Основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность) разработал О. А. Конопкин. Обосновывая роль осознанной саморегуляции как критерия становления субъектности, О. А. Конопкин пишет: «Субъектность проявляется в первую очередь в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т.е. по существу в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах. Таким образом, именно способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта. Психическая осознанная саморегуляция раскрывается как наиболее системная и всеобщая форма субъектной психической активности, реализуемая всем арсеналом психического развития человека и являющаяся результатом и критерием общего психического развития человека, его развития как личности и как субъекта деятельности, общения, самосознания и поведения в целом» [66, с. 24].

Роль мотивационно-ценностной сферы личности обозначена в структурно-функциональной модели личностной саморегуляции произвольной активности Ю. А. Миславского [74]. Он обосновал универсальный характер регуляторных процессов, которые имеют единую структуру во всех формах произвольной активности: деятельности, познании, общении, но, при этом, определяются и социальной ситуацией (характером и условиями деятельности).

Большинство работ изучения саморегуляции субъектов образовательного взаимодействия в вузе посвящены исследованию само-

регуляции учебной деятельности студентов, и значительно в меньшей степени, педагогов [52].

Отметим работу А. О. Прохорова, И. В. Кульгиной [71], в которой авторы подчеркивают динамичность способов регуляции функциональных состояний студентов. Они установили, что типичность функциональных комплексов саморегуляции обусловлена повторяющимися ситуациями учебной деятельности студентов, переживаемыми типичными состояниями, сформированными способами преодоления определенных состояний (это проявляется в том, что студенты используют разные способы регуляции одного и того же состояния). Перестройка операциональной структуры саморегуляции обеспечивает оптимальные состояния и, соответственно, поддержание эффективного социального функционирования субъекта в разных видах деятельности: учебной, трудовой, общении, досуге.

Типологические особенности стиля саморегуляции в одних и тех же ситуациях учебной деятельности связаны не с содержанием и требованиями деятельности, а с их личностной эффективностью: при равной результативности каждый из выделенных типов стилей регуляторной активности в учебной деятельности соответствует неодинаковым энергетическим затратам при различных личностных диспозициях. Формирование индивидуального стиля саморегуляции в учебной деятельности определяется типологическими особенностями личности, которые создают основу для преобладающей функциональной активности определенных регуляторных звеньев.

Эти закономерности выявлены В. И. Моросановой в исследованиях индивидуальных особенностей саморегуляции в ходе педагогического процесса. Одной из причин низкой успеваемости студентов, как она считает, является некомпенсированное слабое звено регуляции. Ей показано, что индивидуальный стиль саморегуляции учебной деятельности студентов с высокой академической успеваемостью характеризуется развитым комплексом стилевых особенностей регуляции и компенсацией функционально слабых звеньев, в то время как у студентов с низкой успешностью обучения данный комплекс является неразвитым и отличается отсутствием компенсации слабого звена [77].

В зависимости от развития процессов планирования, моделирования, программирования и оценки результатов, В. И. Моросанова отмечает компенсаторные возможности саморегуляции. Например, функциональная недостаточность процессов моделирования и оценки результатов компенсируется за счет развитого звена плани-

рования: учебные ситуации заранее планируются, продумываются задолго до того, как реализуются, критерии успешности учебной деятельности заранее продумываются и четко определены для разных ситуаций. Компенсаторные отношения в регуляторном профиле между особенностями процессов планирования и оценки результатов свидетельствуют о том, что учебные цели этих студентов в процессе учебы подвергаются постоянному контролю и коррекции, чем и обеспечивается адекватность целей и их достижение.

Для повышения общего уровня саморегуляции необходимо делать акцент на развитие планирования и программирования. Можно включить такие вспомогательные средства, как ведение ежедневника, составление распорядка дня, плана подготовки к занятиям, к выполнению домашнего задания и т. п.

Результаты исследования В. И. Моросановой взаимосвязей особенностей саморегуляции с таким профессионально-важным качеством педагогов, как общительность [79] свидетельствуют о том, что уровень осознанной саморегуляции влияет на проявление общительности личности, а также выступает необходимым психологическим ресурсом в реализации и достижении целей взаимодействия. Для педагогов 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.

Педагоги 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.

Полученные В. И. Моросановой результаты еще раз подчеркивают важность роли системы осознанной саморегуляции личности

в реализации преподавателем педагогического взаимодействия, особенно его активных и интерактивных форм.

Проведенный нами обзор исследований по проблеме саморегуляции показывает недостаточную её разработанность в области взаимосвязи с личностными качествами субъекта, отсутствие исследования особенностей саморегуляции субъекта в онтогенезе.

1.2. Ценностная сфера обучающихся и ее структура

Ценности студентов являются одним из важнейших компонентов структуры личности, определяющие не только настоящее, но их будущее. Поэтому рассмотрим основные аспекты ценностей и ценностной сферы, касающихся, прежде всего, личностного развития обучающихся, т.к. общие вопросы психологии ценностей подробно рассмотрены в [19; 111; 115; и др.].

Под личностными ценностями мы понимаем убеждения личности в значимости (важности) окружающей социальной действительности [37, с. 7], что соответствует подходу М. Рокича [114], развиваемого в настоящее время Ш. Шварцем.

Ш. Шварц и У. Билски считают, что ценности содержат следующие формальные признаки [115]:

- ценности — это понятия или убеждения;
- ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
- ценности имеют надситуативный характер;
- ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий;
- ценности упорядочены по относительной важности.

Еще в 1935 году Н. Гартман писал о «многомерности царства ценностей» [61, с. 294], обусловленной тем, что «многообразие ценностей слишком велико, чтобы можно было в линейном порядке иметь соответствующие содержательным различиям дистанции». Поэтому им использовались понятия «простые» и «сложные» ценности, «низшие» и «высшие» ценности. Совокупность личностных ценностей субъекта представляет собой не разрозненные элементы, а систему или «аксиосферу» по М. С. Кагану [28, с. 371], обладающую рядом специфических характеристик.

В исследованиях Л. В. Карпушиной [48] было эмпирически доказано, что совокупность личностных ценностей содержит два латентных фактора, названных ею аксиологической направленностью

(«высшие ценности» по Н. Гартману). И. Г. Сенин использует понятия «шкалы первого» и «второго порядка» [94]. Ценности относятся к категории психологических отношений, считается, что они «осознаются людьми как нечто устойчивое, постоянное, освещенное традицией и мало подверженное изменениям» [86, с. 236]. Так считалось всегда, пока нами не была предложена двухуровневая динамическая модель аксиосферы в виде условных слоев [41, с. 52]:

1) устойчивая составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих основные принципы жизни личности;

2) динамичная составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих значимость объектов и явлений текущего этапа жизни личности.

Выполнение функций ценностей [19, с. 36] осуществляется за счет образования смешенной иерархической структуры, в которой участвуют ценности обеих слоев, при этом допускается, что состав структуры аксиосферы при выполнении основных функций в разном количественном отношении представлен ценностями устойчивой и динамичной составляющими аксиосферы, поэтому условно можно считать, что преобладание ценностей одного слоя свидетельствует об ответственности за данную функцию этой составляющей аксиосферы. Предложенная теоретическая модель нашла свое отражение в выделении характеристики «устойчивость» личностных ценностей в разработанном диагностическом инструментарии [37] и была подтверждена эмпирически. Предполагается, что динамичная составляющая аксиосферы выполняет функции в большей степени социальных установок (аттитюдов).

Поскольку аксиосфера как подсистема входит в систему «психологические отношения» [83, с. 207–208], то она должна состоять из подсистем или компонентов: когнитивный, представляющий ментальные репрезентации субъекта, основанные на когнитивной составляющей самопонимания [23, с. 227]; экзистенциальный, представляющий эмоциональные отношения и невербализованные операциональные смыслы, основанные на экзистенциальной составляющей самопонимания [23, с. 228]. Актуальной задачей является доказательство независимости друг от друга когнитивного и экзистенциального компонентов аксиосферы личности. Третий компонент, предложенный М. Б. Смитом для структуры аттитюда, называемый поведенческим (конативным) [65, с. 45] в структуре аксиосферы в этом случае будет означать не что иное, как ценностные ориентации,

которые отличаются от ценностей тем, что «детерминируют predisположенность личности к той или иной социальной активности» [19, с. 28].

Аксиосфера личности как система характеризуется направленностью, обозначенная нами как аксиологическая направленность личности [50, с. 27]. Под аксиологической направленностью личности мы понимаем совокупность ценностей или ценностных ориентаций, каждая из которых уже содержит направленность на объект или субъект, объединенных некоторой общей характеристикой [50, с. 30]. В исследованиях Л. В. Карпушиной выделены две аксиологические направленности, условно названные как гуманистическая и прагматическая направленности [48, с. 10], которые взаимосвязаны с рядом психологических и социально-психологических характеристик [30; 46].

Под структурой системы понимается организация связей и отношений между подсистемами и элементами системы, а также состав этих подсистем и элементов, каждому из которых соответствует определенная функция [73]. Такое понимание не совсем подходит для описания развивающихся систем, а именно с ними чаще всего приходится сталкиваться в психологических исследованиях, в которых структура также является лишь относительно устойчивой [25]. Поэтому Т. Н. Савченко предлагает для развивающихся системных образований «следующее понимание структуры системы, которое включает: пространство элементов, систему отношений, заданную на них, совокупность устойчивых связей между элементами, а также задание законов (функций) взаимосвязи элементов друг с другом и с другими системами и их взаимовлияния» [25, с. 100]. Именно последнее, то есть задание закона взаимосвязи, на наш взгляд, является наиболее актуальным с точки зрения использования системного подхода в некоторых прикладных психологических исследованиях.

Б. Ф. Ломов отмечал, что «в процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется сложнейшая — многомерная, многоуровневая и динамическая — система субъектно-личностных отношений» [цит. по 19, с. 33], то есть система ценностей иерархична и изменчива. Причем в результате изменения социальных условий жизни «изменения затрагивают не столько совокупность самих ценностей, сколько их структуру — взаимное соотношение из значимости» [19, с. 36]. На протяжении жизненного пути человек неоднократно переосмысливает, пересматривает и переживает ценности, что является закономерным результатом изменения условий жизни, потребностей личности, перестройки ее взаимоотношений с окружающим миром.

Использование факторного анализа позволило нам перейти к стохастическим вероятностным моделям с латентными переменными [25]. Эти модели основаны на предположении, что наблюдаемые, диагностируемые тестами переменные, могут быть объяснены с помощью латентных, более глубоких переменных, которые мы не можем определить непосредственно, однако возможно оценить значение латентной переменной с помощью наблюдаемых переменных (косвенно). Латентные переменные совокупности ценностей получили названия аксиологической направленности личности. Отличительной особенностью предлагаемой модели является то, что в ней представлены ценности двух направленностей: гуманистической и прагматической. Под гуманистической направленностью (Гм) понимается обращенность ценностей к человеку, направленность на благо других людей. Под прагматической направленностью (Пр) — ценности, дающие практически полезные результаты, связанные с комфортом человека. Мы рассматриваем выделенные направленности не как взаимоисключающие, а как взаимонезависимые в структуре личности. Предлагаемая нами двухфакторная модель теоретически должна описывать около 65% общей дисперсии, то есть более половины всех случаев, что на практике часто является вполне достаточным, чтобы говорить о закономерности какого-либо явления [48]. Обоснованность двухфакторной модели структуры личностных ценностей подтвердилась экспериментально (два выделенных фактора объясняют 62-67% общей дисперсии, что вполне соответствует теоретическим расчетам). Проведенный нами многофакторный анализ показал, что личностные ценности распадаются на два ортогональных фактора. В первый фактор входят ценности развития себя, духовной удовлетворенности, креативности, взаимоотношений. Это соответствует по своему содержанию гуманистической направленности. Во второй

фактор входят ценности престижа, достижений, материального благополучия, сохранения индивидуальности, что соответствует прагматической направленности.

Таким образом, двухфакторная модель структуры личностных ценностей может быть представлена в виде, показанном на рис. 1.

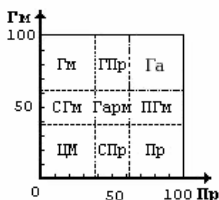


Рис. 1. Двухфакторная модель структуры личностных ценностей и аксиологические типы личности

Выделив в каждой направленности три уровня, получаем девять типов соотношений направленности, которые могут характеризовать субъекта. Выделение именно трех уровней продиктовано было, с одной стороны, принципом системологии («золотое сечение»), а с другой стороны, используемым в психологии правилом, например, в типологическом подходе при определении границ типов в опроснике Шмишека неяркий тип характеризуется выраженностью качества в диапазоне от 0 до 35%, средний тип — от 36% до 65%, явный (акцентированный) тип — более 65%. При построении типологической модели мы исходили из закона Йеркса-Додсона, согласно которому вводятся понятия оптимальной мотивации. В законе утверждается, что деятельность будет только в том случае эффективной, если уровень мотивации соответствует сложности задачи, то есть будет оптимален в данной конкретной ситуации. Таким образом, низкий уровень мотивации не приведет субъекта к результативной деятельности — вследствие ее недостатка, а слишком высокий — вследствие чрезмерности.

В предлагаемой модели были учтены данные закономерности и типы выстроены в соответствии с уровнем и оптимальностью значимости ценности. Если для личности не важны ценности обеих направленностей, то тип личности назван «ценностно-маргинальный» (ЦМ), что свидетельствует о несформированности личности, либо о замешательстве в данной жизненной ситуации. При значимости ценностей выше нормы обеих направленностей, что может либо способствовать, либо мешать достижению желаемого результата, тип личности — «гипераксиальный» (Га). Выделяются также типы: скрытый гуманистический (СГм), скрытый прагматический (СПр), гуманистически-прагматический (ППр), прагматико-гуманистический (ПГм) и гармоничный (Гарм). Гуманистический тип (Гм) предполагает важность для личности всего, что связано с духовными идеалами: добрые взаимоотношения с людьми и самосовершенствование. Прагматический тип (Пр) включает людей с ярко выраженным интересом к самореализации в обществе с точки зрения завоевания высокого положения и материального богатства по сравнению с другими людьми.

Структура аксиологической направленности личности студентов в зависимости от курса обучения оказалась различной. Так, у студентов первого курса направленность состоит из трех факторов (общая дисперсия 63%): гуманистическая направленность с ценностью физической активности; ценности достижения успеха и психической активности составляют второй фактор; прагматическая на-

правленность. В ценностной сфере студентов 2 курса выделено два фактора (общая дисперсия 67%): в первую очередь прагматическая направленность, в которую вошли и ценности социальных контактов и физической активности, и гуманистическая направленность с ценностью психической активности. Очень интересна структура ценностной сферы студентов третьего курса (три фактора с общей дисперсией 68%). Первый фактор — это прагматическая направленность, в которой не стало ценности материального благополучия, но зато появилась ценность психической активности. Второй фактор — гуманистическая направленность без ценности креативности. И дополняет структуру третий фактор активности личности, состоящий из ценностей материального благополучия, физической активности и ригидного поведения.

Таким образом, на основе проведенного обзора можно утверждать:

1. В морфологическом тесте жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) предложено определение двух независимых аксиологических направленностей с жестким закреплением ценностей, входящих в их состав. Соотношение направленностей определяет аксиологический тип личности. В каждой жизненной сфере личность проявляет различные аксиологические типы, что говорит о гетерогенности аксиологической сферы.

2. В общем случае аксиологическая сфера личности характеризуется свойствами полинаправленности и иерархичности, то есть ценности личности могут быть объединены в аксиологическую направленность по разным основаниям (двухфакторная модель В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной, И. Г. Сенина, Д. И. Фельдштейна и И. Д. Егорычевой и др.) и подчиненности (трехфакторная модель М. С. Яницкого).

3. Структура аксиосферы студентов за время обучения в вузе изменяется как по уровню гуманистической и прагматической направленности, составу входящих в них ценностей, так и по соотношению величины и степени взаимозависимости. Структура аксиосферы студентов различается в зависимости от специальности обучения и места проживания.

4. В разработанном тесте личностных ценностей (Л. В. Карпушина, А. В. Капцов) предусмотрена возможность определения индивидуальной структуры аксиосферы испытуемого, которая может быть одно-, двух- или трехфакторной. Исследования структуры мотивов учебной деятельности выявили взаимосвязь со структурой аксиосферы студентов.

5. Направленность личности представляет собой системное образование, обладающее свойствами структурности. Одними из компонентов направленности личности могут быть аксиологическая и эмоциональная направленность, между которыми существует взаимосвязь. Установлено, что для студенток специальности «Психология» характерна взаимосвязь гуманистической направленности с эмоциональными переживаниями по поводу получения нового знания, помощи другим людям, а также самоутверждения себя в ближайшем окружении. Последний фактор, наряду с переживаниями процесса общения, взаимосвязан с прагматической направленностью личности. Эмоции, связанные с полезной жизнедеятельностью, влияют на формирование ценности общественной жизни молодежи, а эмоции безмятежности, беззаботности и веселья нелинейно связаны с личностной ценностью материального благополучия.

6. В зависимости от социального статуса (студент или рабочий) структура аксиосферы личности имеет отличия. В частности, аксиосфера личности студента более сложная: представлена двумя — тремя направленностями, а у рабочих юношей — одной.

Перейдем к рассмотрению ценностной сферы школьников. Д. В. Каширский считает [51], что ценностная система личности закладывается и развивается в детском возрасте. При этом на первом этапе (от 3 до 11 лет) ребенок еще не осознает своих ценностей, но их принимает. В этот период происходит формирование ценностных установок, общественных норм и нормативов благодаря общению с родителями, учителями, друзьями. На втором этапе (от 11 до 17 лет) происходит переосмысление ценностных установок через их рефлексию и оформление ценностей в конечном итоге в психологическую систему. Причем наиболее интенсивно формирование аксиосферы протекает после кризиса 14 лет (кризис ценностной рефлексии) [19].

Одной из главных проблем, препятствующей психологическому мониторингу личностных ценностей учащихся общеобразовательных школ, является отсутствие простых методик, соответствующих возрастным особенностям испытуемых и имеющих высокие психометрические характеристики. Все многообразие ценностей личности образуют сложную систему, обозначаемую понятием, предложенным М. С. Каганом [28], «аксиосфера» личности. В связи с чем, перед создателями психодиагностической методики стоит задача изучения аксиосферы экспериментальными методами в условиях противоречия между существованием в мире бесконечно большого коли-

чества ценностей, которые потенциально могут и становятся личностными ценностями отдельно взятого индивида, и ограниченными возможностями психологической диагностики. Эта естественная проблема диагностики сложной системы, коей является аксиосфера личности: по минимальному количеству диагностируемых признаков адекватно судить о характеристике все системы. Опросники с открытыми вопросами, широко используемые в исследовательских целях [110], не решают проблемы, так как испытуемые чаще всего указывают универсальные ценности (здоровье, любовь, верные друзья, мир на планете и т. п.), а перечень ценностей подвержен влиянию неконтролируемых ситуативных факторов. Поэтому часто используется один из двух возможных вариантов решения проблемы, либо перечень ценностей строго определен автором методики согласно теоретической или эмпирической концепции, адекватно описывающей подавляющее большинство реальных случаев [53; 95; 115; 116], либо перечень ценностей состоит из двух частей, заданной автором и дополняемой испытуемым.

Нами был разработан тест аксиологической направленности личности подростка (АНЛ4.4), позволяющий впервые диагностировать сформированность аксиосферы, начиная с десятилетнего возраста. Тест прошел необходимые психометрические исследования, стандартизацию на репрезентативной выборке подростков Самарской области в количестве 1700 человек.

В качестве основного диагностического концепта в тесте выступают личностные ценности как составляющие аксиосферы, выражающие отношения значимости (важности) окружающей человека социальной действительности.

Личностные ценности рассматриваются нами как система осознанного значимого в жизни человека, понимая что, остается еще нетронутым большой пласт неосознаваемых ценностей, которые не поддаются диагностике с помощью опросников самоотчета.

Наличие психодиагностической методики с высокими психометрическими характеристиками позволило провести пилотажное исследование в 4-6 классах некоторых общеобразовательных школ Самарской области (общее количество обследованных учащихся составило 1914 человек).

Рассмотрим некоторые выявленные особенности аксиосферы учащихся. Поскольку ценностная сфера в подростковом возрасте находится в стадии становления, то первой задачей исследования являлось, с одной стороны, определение количества учащихся, кото-

рые на уровне самоотчета признают, что их аксиосфера не содержит всех восьми ценностей, предлагаемых при диагностике, а второй — как этот показатель изменяется с возрастом от 11 до 13 лет. Исследования проводились отдельно в выборке мальчиков и девочек. В результате первая гипотеза о том, что уровень неопределенности в ценностях с возрастом нарастает подтвердилась в обеих выборках (по результатам дисперсионного анализа при $p = 0,001$). Если в выборке девочек количество учащихся со сформированной аксиосферой в 11 лет с 67% уменьшилось до 45% в 13 лет, то у мальчиков аналогичный показатель изменился с 55% до 43%, что подтверждает предположение Д. В. Каширского [19] о ценностном кризисе, переживаемом учащимися в возрасте 14 лет. В то же время, возможно, что тенденция увеличения неопределенности в аксиосфере учащихся обусловлена тем, что на смену одних ценностей приходят другие, не входящие в перечень диагностируемых тестом АНЛ4.4, что требует проведения дополнительных исследований.

Поскольку ведущей деятельностью подростков является учебная, то отношение к ней учащихся является одним из важнейших показателей воспитательной работы в школе (табл. 1).

Таблица 1

Относительное количество учащихся (%) с безразличным отношением к сфере образования ($n = 849$ чел.)

Возраст	Девочки	Мальчики	Достоверность различий
11	12	25	0,015
12	18	28	0,024
13	25	24	-

Как видно из таблицы 1, отношение к сфере образования у мальчиков стабильное и не изменяющееся с возрастом, а именно, четверть всех учеников безразлично относятся к школе и всему тому, что в ней происходит. В то же время у девочек этот показатель в 5 классе достаточно низкий (12%), а затем возрастает до уровня мальчиков. Создается впечатление, что процесс формирования отношения к школе в его среднем звене мало управляем и подчиняется закону уподобления. Справедливость этого предположения может подтвердить лонгитюдное исследование, которое уже начато в этом году.

Становление личности и воспитание гражданина происходит через привлечение учащихся к внешкольной общественной работе. Реформирование образования предполагает введение рейтинга школ, в целом, результаты которого зависят от многих показателей деятельности образовательного учреждения, а в частности, – от уровня воспитательной и внешкольной общественной работы, а не только от учебных достижений школьников. Однако мы говорим не о формальном показателе, по которому будут отчитываться руководители образовательных учреждений, а о реальной общественной работе учащихся, которая невозможна без внутренней мотивации, опирающейся на ценность общественной жизни (табл. 2).

Таблица 2

Относительное количество учащихся (%) с безразличным отношением к сфере общественной жизни (n = 849 чел.)

Возраст	Девочки	Мальчики	Достовер. различий
11	21	32	0,049
12	25	46	0,002
13	31	42	0,021

Как следует из таблицы 2, отношение мальчиков к внешкольной общественной работе имеет крайне нежелательную тенденцию, при которой почти половина учащихся безразлична к одному из важнейших в воспитании видов деятельности. У девочек в возрастном аспекте тенденция также неутешительная и отличается от сверстников мальчиков, тем не менее, все-таки имеет значительно меньший уровень безразличных в школе учащихся.

Если перейти к рассмотрению особенностей отдельных ценностей, то следует отметить общую тенденцию подростков, заключающуюся в безразличном отношении к творчеству. Более 40% как девочек, так и мальчиков, выказали безразличное отношение к креативности, как впрочем, и к соблюдению обычаев и традиций, принятых в обществе. Если последний факт можно отнести к возрастным особенностям и недостаткам воспитания, то стремление к творчеству является наиболее яркой характеристикой подросткового возраста. Объяснение такого явления может быть двоякое: либо у учащихся наблюдается обесценивание творчества, потому что его так много, что они в нем живут и не обращают внимания на то, что его надо ценить, т. к. потребность в творческой деятельности в целом удовлетворена, либо

мы имеем дело с последствиями репродуктивных методов обучения, в которых всякое отступление от стандарта или шаблона, доносимого учителем, имеет для ученика отрицательные последствия.

Результаты данного исследования показали, что подростки более заинтересованы в духовном удовлетворении (безразличных учащихся не превышает 11%), тогда как к материальному благополучию безразличны 23%. Мальчики в большей степени ценят достижение конкретного результата, чем девочки сверстницы.

Особенностью применяемой в исследовании диагностической методики является возможность определения не только отдельных ценностей, но и ценностных противоречий, которые играют важную роль в развитии личности учащихся [35]. Сами по себе противоречия еще не обеспечивают переход к новому качеству, т. е. развитию. Противоречия могут быть налицо, но развитие на этом уровне не будет иметь места. В данном отношении всеобщность противоречий не идентична всеобщности развития. Чтобы быть источником развития, противоречия должны разрешаться [36]. В строгом смысле слова понятие «противоречие» включает в себя представление о преодолении противоречия, вследствие чего в философии утверждается, что развитие есть там, где есть противоречия и их преодоление. В то же время в жизни индивида некоторые противоречия вообще не могут быть сняты, будучи характеристикой развития индивидуальной жизнедеятельности в ее качественной определенности [106], к которым, на наш взгляд, относятся аксиологические противоречия. В то же время противоположные ценности в аксиосфере могут находиться в трех возможных состояниях [43]:

- 1) гармоничном, характеризуемым однонаправленностью и взаимосвязанностью противоположностей;
- 2) амбивалентном, характеризуемым одинаковой выраженностью противоположностей;
- 3) дисгармоничном, характеризуемым преобладанием (степень разрешения) одной из противоположностей над другой.

Поскольку наименьшей мотивационной функцией обладают амбивалентные состояния противоречий, то в исследуемой выборке была определена частота встречаемости этого состояния относительно доли противоречий, находящихся в разрешенном состоянии. Установлено, что в среднем 60% противоречий в аксиосфере находятся в амбивалентном состоянии. Статистически значимых закономерностей изменения количества учащихся с амбивалентными состояниями противоречий в аксиосфере от возраста подростков не получено,

кроме увеличения амбивалентных состояний противоречия коллективность — индивидуальность с 47% в возрасте 11 лет до 63% в возрасте 13 лет в выборке мальчиков. Это является еще одним фактом, подтверждающим приближения ценностного кризиса в возрасте 14 лет.

Критерием сформированности ценностной сферы подростков может быть наличие ярко выраженной структуры аксиосферы, которая обычно состоит двух ортогональных факторов, представляющих гуманистическую и прагматическую аксиологическую направленности личности [50]. Исследование факторной структуры аксиосферы отдельно в выборке мальчиков и девочек в различных возрастных группах существенных особенностей не выявило. Действительно, аксиосфера может быть представлена двумя факторами, однако в отличие от студенческой выборки, в гуманистическую аксиологическую направленность входят пять ценностей: коллективности, духовной удовлетворенности, креативности, традиций и жизнедеятельности, а в прагматическую — ценности достижений, материального благополучия и индивидуальности. Кроме того, высокий уровень ортогональности выделенных направленностей можно наблюдать только у учащихся пятых классов, тогда как в более старших классах угол между факторами находится в пределах 60-70 градусов, что говорит о низкой дифференцирующей способности учащихся аксиологической направленности и тенденции к объединению двух направленностей в одну, что неоднократно приходилось наблюдать при переживании ценностного кризиса испытуемыми [50].

Таким образом, проведенные исследования особенностей аксиосферы подростков показало, что она находится еще в несформированном состоянии, характеризуемом высокой долей учащихся, для которых многие ценности безразличны или находятся в неопределенном состоянии. При наблюдении изменений характеристик аксиосферы с 5 класса по 7 класс можно констатировать увеличение доли безразличного отношения к процессу образования как такого, а также к общественной деятельности как средству воспитания, что должно послужить толчком к разработке научно обоснованных мероприятий по формированию ценностей подрастающего поколения.

1.3. Динамика саморегуляции обучающихся

Анализ литературы, посвященной исследованию закономерностей развития звеньев саморегуляции, не выявил прямых лонгитюдных исследований. Однако, имеющиеся данные результатов поперечных срезов саморегуляции школьников, обучающихся в разных

городах и системах обучения (развивающее, традиционное) позволяет установить некоторые тенденции.

В частности, основным эффектом личностного развития системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова можно считать развитие осознанной саморегуляции произвольной активности [76, с. 446].

Во-первых, старшеклассники прошедшие в начальной школе систему развивающего обучения, превосходят сверстников, обучающихся по традиционному обучению

Во-вторых, при высоком уровне осознанной саморегуляции формируется развития структура самосознания, независимо от образовательной системы.

Идея типологического подхода к анализу закономерностей саморегуляции, предложенная В. И. Моросановой, нашла экспериментальное подтверждение в исследованиях А. А. Волочкова, в которых было показано, что высокоактивные школьники вторых классов к восьмому классу статистически значимо снизили активность в целом. А в выборке низкоактивных второклассников к восьмому классу учебная активность возросла [10, с. 292].

Заслуживает внимание исследование, проведенное специалистами Сургутского государственного педагогического университета [6] в ряде школ на выборке 295 учащихся 5-8 классов. В исследовании обнаружены ошибки рефлексии (до 36% противоречивых ответов) практически во всех звеньях саморегуляции. Такое большое число ошибок рефлексии по мнению авторов свидетельствует о недостаточном развитии у школьников рефлексивного анализа, влекущем за собой недифференцированные, поверхностные представления подростков о себе [6, с. 26].

Обнаружена положительная динамика общего уровня саморегуляции с 11 до 12 лет, но в 13 лет наблюдается ее снижение. Причем присутствуют крайние значения общего уровня саморегуляции как высокие, так и низкие.

В динамике выявлены половые различия, так девочки превосходят мальчиков в программировании, т. е. у девочек более выражена потребность в предвидении намеченных целей, а мальчики чаще поступают импульсивно. Статистически значимых различий в других звеньях саморегуляции между мальчиками и девочками не выявлено.

Исследованием показано [6, с. 29], что тринадцатилетние подростки принципиально отличаются от 11, 12 и 14-летних подростков по развитию планирования, моделированию гибкости в процессе деятельности и поведения. Так, если в 11-12 лет диагностируется

положительная динамика в осознанном планировании деятельности и способности перестраивать, корректировать свое поведение при изменении внешних и внутренних условий, то в 13 лет обнаруживается резкий спад данных умений.

Рассмотрим особенности динамики саморегуляции студентов, которая изменяется в зависимости от стадии проживания студентов в вузе. Поступившие в вуз студенты находятся на стадии адаптации, характеризуемой рядом трудностей в учебной деятельности, связанных с изменением устоявшихся стереотипов деятельности [81, с. 216]. Для одних студентов трудно себя заставить ежедневно работать с книгой, внимательно слушать по несколько часов лекции, а для других — большое эмоциональное напряжение вызывает боязнь не пропустить что-то, зафиксировать каждое слово преподавателя и т. д. Однако сформированность системы саморегуляции учебно-профессиональной деятельности помогает преодолевать трудности самостоятельной жизни, устанавливать комфортные отношения с однокурсниками и педагогами. На следующей стадии развития саморегуляции происходит взаимосвязь с компонентами саморегуляции с характеристиками мотивационно-потребностной сферы субъекта деятельности [14, с. 8]. Положительно связаны с индивидуальным уровнем осознанной саморегуляции тенденции стремления к достижению поставленной цели, агрессивность. Тенденции доминирования и автономности в деятельности способствуют развитию самостоятельности в регуляторной активности. Негативное влияние на саморегуляцию оказывает стремление к первенству в деятельности. Развитие осознанной саморегуляции в учебной деятельности связано с включением в этот процесс новых уровней функционирования сознания. Наряду с рефлексией, благодаря которой собственная деятельность предстает перед субъектом в объективированной форме, доступной для анализа и оценки, все более важную роль начинает играть смыслообразование, которое включает учебную деятельность, ее процесс и результат в систему индивидуальных личностных содержаний. Контур саморегулирования деятельности усложняется, помимо параметров саморегулирования, задаваемых социальными нормативами, появляются внутренние, субъективно значимые критерии успешности и нормативности деятельности, порождаемые ценностно-смысловой сферой личности. Подобно тому, как «индивидуальность снимает характер», личностные смыслы учебной деятельности начинают функционально доминировать над типологическими характеристиками в системе индивидуальной регуляции. Регулятивные

процессы все более опосредуются ценностно-смысловой сферой. Полная сформированность субъектной позиции в учении определяется развитием ее трех составляющих: когнитивной, регуляторной и личностно-смысловой [5]. Эмпирические исследования динамики регуляторной сферы по авторской методике [81, с. 218] показали, что статистически значимые изменения уровня сформированности саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе происходят через два года после поступления, т. е. на третьем курсе. Возможно, что это объясняется не столько низкими темпами личностного развития студентов, сколько низкой мощностью измерительной шкалы авторской методики, что требует дальнейших исследований.

1.4. Развитие ценностной сферы обучающихся в онтогенезе

Проблема личностных ценностей в студенческом возрасте возникает еще и в связи с тем, что механизмы саморегуляции, самоуправления у молодых людей уже сформированы, а формирование личности студента, ее направленности еще не завершено. Как показывает ряд современных исследований [99], развитие сознания молодежи зависит от трех основных факторов:

- во-первых, от внешних социальных условий;
- во-вторых, от механизма передачи социального опыта — системы воспитания, образования, содержания государственной молодежной политики;
- в-третьих, от того, какое отражение данный социальный опыт найдет в сознании в виде интересов, ценностей, ролевых установок, социальных стереотипов и др.

Результаты исследования динамики личностных ценностей студентов в процессе онтогенеза показали, что изменения в тех или иных ценностях происходят с учетом половых особенностей.

В целом же сравнительный анализ личностных ценностей «возрастных срезов» от 16 лет до 21 года, позволяет судить о динамике ценностей в онтогенезе студенческой молодежи. В исследовании [50] приняли участие более трех тысяч студентов, из которых методом стратифицированной выборки была составлена репрезентативная рандомизированная выборка юношей ($n = 448$) и девушек ($n = 949$) — студентов различных городов и вузов Европейской части Российской Федерации. Для определения уровня ценностей применялась методика «Тест личностных ценностей» [37]. Сравнительный анализ был выполнен с помощью дисперсионного анализа. В качестве кри-

терия различий между соседними точками использовался критерий Шеффе ($p < 0,05$).

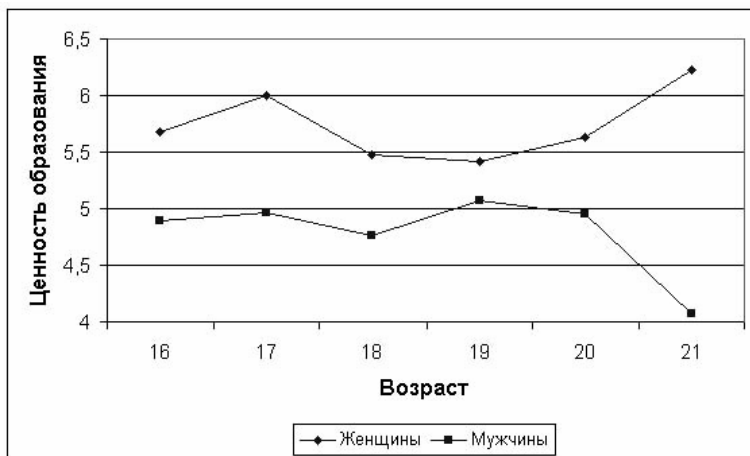


Рис. 2. Динамика ценности сферы образования студентов Поволжья

Как видно из рисунка 2, девушки в период профессионального самоопределения, связанного с окончанием средней школы и выбором вуза и специальности обучения, высоко оценивают сферу образования, в отличие от юношей, несколько «отстающих» в своем профессиональном выборе. Многие юноши в индивидуальной беседе говорят о том, что самое главное — поступить в институт и «не ходить в армию», поэтому профессия отходит в ценностном сознании большинства юношей на второй план.

На следующем возрастном этапе происходит снижение уровня ценности профессиональной сферы у девушек до уровня среднего и остается почти без изменений уровень данной ценности у юношей. Основная масса выпускников средних школ, поступивших в вуз на специалитет (в нашем исследовании — 17-летние студенты), достигнув желаемого, находятся в состоянии «стабилизации»: усилия по достижению цели поступления в вуз привели к желаемому результату и, следовательно, есть короткий промежуток для обозначения перспективных планов.

В 18-летний период у девушек падает уровень ценности образования. Этот этап можно обозначить как кризис ценности образования. С одной стороны, можно предположить, что у девушек в этом

возрасте начинается кризис идентичности (по Э. Эриксону), который начинается раньше, чем у юношей и в основе его лежат психофизиологические факторы. А с другой, возможно, он связан с процессом профессионального самоопределения личности, в котором личностные ценности играют не последнюю роль. Ю. П. Поваренков исследовал кризисы профессионального обучения студентов [84], отмечая, что за время обучения в вузе наблюдается кризис на втором и четвертом курсах. Кризис второго курса возникает в результате осознания и принятия студентами новой ситуации социально-профессионального развития, отличной от той, которая имела место в старших классах средней школы. Началу этого кризиса предшествуют безуспешные попытки студентов использовать школьные методы учебной работы для решения новых учебных задач. Кризис четвертого курса обусловлен тем, что в ходе производственных практик студенты впервые сталкиваются с реальными профессиональными задачами и начинается осознание того, что фундаментальная теоретическая подготовка является необходимым, но недостаточным условием решения задач. Несмотря на то, что возраст студенток (18 лет) совпадает формально со временем наступления первого кризиса профессионального обучения [84, с. 92], тем не менее, считать это единственной причиной падения ценности профессии вряд ли возможно, так как для юношей восемнадцати лет, которые тоже обучаются на втором курсе, уменьшение ценности образования статистически незначимо. Более вероятной причиной является разочарование девушек в выбранной профессии и методов обучения в вузе.

В последующие этапы (19-21 лет) у девушек наблюдается постепенный рост ценности образования, выходя за пределы средних значений. Кризисным периодом у юношей, который проявляется в очень низкой значимости для них ценности сферы образования, является возраст 21 год. В работе исследованы изменения всех восьми ценностей, диагностируемых методикой АНЛ [50]. В целом по студенческой выборке наблюдаются вполне определенные закономерности:

- наличие кризисного периода в развитии ценностной сферы студентов в зависимости от пола;
- влияние места проживания и обучения на остроту переживаемого ценностного кризиса, так студенты, обучающиеся в малых городах и приехавшие из сельской местности, кризис ощущают меньше, чем городские сверстники.

В настоящее время в результате преобразований в сфере высшего и среднего образования, полученные в работе [50] закономерности требуют уточнений.

Исследованиям динамики ценностной сферы школьников посвящено меньше работ по двум причинам. Во-первых, в школьный период ценностная сфера находится еще в стадии становления и отличается высокой неустойчивостью и вариативностью. Во-вторых, до недавнего времени отсутствовали нетрудоемкие и достаточно точные методики диагностики ценностной сферы школьников, что вынуждало психологов часто прибегать к использованию методики М. Рокича с присущем ей недостаткам [37]. Тем не менее, исследователям удалось выявить некоторые теоретические закономерности, некоторые из которых нашли эмпирическое подтверждение [51]. Д. В. Каширский считает, что ценностная система личности закладывается и развивается в детском возрасте. При этом на первом этапе (от 3 до 11 лет) ребенок еще не осознает своих ценностей, но их принимает. В этот период происходит формирование ценностных установок, общественных норм и нормативов благодаря общению с родителями, учителями, друзьями. На втором этапе (от 11 до 17 лет) происходит переосмысление ценностных установок через их рефлексию и оформление ценностей в конечном итоге в психологическую систему. Причем наиболее интенсивно формирование аксиосферы протекает после кризиса 14 лет (кризис ценностной рефлексии) [51].

Таким образом, краткий обзор позволяет сделать вывод о том, что актуальной задачей современного этапа исследования ценностной сферы школьников является создание методики диагностики, отвечающей требованиям как научных исследований, так и возможностей практического использования в школах.

Выводы по первой главе

1. Регуляторная система школьников развивается неравномерно, причем эмпирически установлено, что наименьших показателей выраженности осознанная регуляция поведения достигает в 13–14 лет.

2. Регуляторная сфера студентов вузов более развита, чем у школьников и характеризуется разнообразием стилевых особенностей.

3. Ценностная сфера обучающихся представляет собой сложную иерархическую систему, обладающую трехкомпонентной структурой: когнитивная, экзистенциальная и герменевтическая компоненты.

4. С позиции направленности личности ценности могут быть представлены как компоненты гуманистической и прагматической

аксиологической направленности, на основе которых разработана типология личности.

5. Для диагностики ценностей сферы школьников разработан авторский тест АНЛ4.4, позволяющий оценивать не только уровень выраженности ценностей, но и сформированность/несформированность отдельных ценностей.

6. Противоположные ценности, диагностируемые тестом АНЛ4.4, могут вступать в противоречие, неразрешимость которого приводит к замедлению процесса личностного развития обучающихся.

7. Динамика развития регуляторной системы школьников в целом носит поступательный характер за исключением кризисных явлений в 13-летнем возрасте.

8. Динамика регуляторной системы студентов носит колебательный характер без особых кризисных точек.

9. Динамика ценностей студентов имеет кризисные периоды для девушек в 18-19 лет и юношей в 21-22 года.

2. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЦЕННОСТНО-РЕГУЛЯТОРНОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ

2.1. Системный подход в психологии развития

Современные исследования развивающихся систем, а обучающихся мы рассматриваем как саморазвивающуюся систему, могут быть осуществлены с разных позиций. «В ней могут быть задачи, предполагающие абстрагирование от фазовых переходов саморазвивающихся систем и нацеленные на анализ только их устойчивости» [98, с. 533], т. е. рассмотрение развития ценностной или регуляторной сфер возможно с позиции неклассической парадигмы. За время обучения школьников или студентов им приходится переживать несколько фазовых переходов с точки зрения саморазвивающихся систем. Одним из фазовых переходов являются: ценностный кризис, обнаруженный впервые Э. Эриксоном [113, с. 288] и подтвержденный эмпирически в наших совместных исследованиях с Л. В. Карпушиной на выборке студентов [48, с. 138], а Д. В. Каширским на выборке подростков и студентов [51, с. 70]; кризис профессионального развития, связанный со сменой ведущей деятельности с учебно-академической на учебно-профессиональную [84, с. 143] и т. д. При этом построение модели возможно между точками фазового перехода. «В этих случаях предмет изучения предстает как процесс гомеостазиса, как саморегулирующая система. Но можно абстрагироваться даже от процессуальности объектов <...>, такого рода интерпретация может совпадать с представлениями об объектах как о простых системах» [98, с. 533], т. е. с рассмотрением их в классической парадигме.

«Таким образом, сложные саморегулирующиеся системы и даже простые системы могут быть представлены не просто рядоположенными с саморазвивающимися системными объектами, а как их фрагменты и аспекты» [98, с. 533]. При этом В. Е. Ключко предостерегает от огульного привлечения постнеклассической парадигмы в психологию, «потому что психология наравне с другими науками уже вошла в ее пределы» [54, с. 178].

С позиции классической парадигмы [93, с. 21] выявление факторов поведения, т. е. причин, движущих сил процесса или явления [96, с. 1401], нашедших свое применение в бихевиоризме, и построение на их базе линейной детерминации, как отмечал Б. Ф. Ломов, «никогда и никому не удавалось» [72, с. 116]. И даже введение в

бихевиоризме «промежуточных переменных» и переход к идее «вероятностного детерминизма, согласно которой связь между причиной и следствием является не жесткой и однозначной, а вероятностной <...> позволил получить новые ценные для психологии результаты (в частности, в психофизике и исследовании реакций)», но в «определении вероятностей возможных вариантов поведенческого акта в разных ситуациях дает лишь внешнюю, формальную картину, но не раскрывает характер детерминации содержательно» [72, с. 116]. Поэтому Б. Ф. Ломов, развивая системный подход, отмечал: «детерминация реально выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков, т. е. системная» [72, с. 99].

«Системный взгляд (Б. Ф. Ломова. — А. К.) на детерминацию психики и поведения человека — по мнению В. А. Барабанщикова, — может быть выражен следующими положениями:

— возможность возникновения и существования любого психического явления определяется различными обстоятельствами (детерминантами), которые могут выполнять функции причины, следствия, внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и опосредующих звеньев;

— указанные типы детерминант тесно взаимосвязаны, образуют систему;

— соотношение между детерминантами подвижно; то, что в одних случаях выступает в роли предпосылки, в других — может оказаться причиной, фактором или опосредующим звеном; конкретный состав и структура системной детерминации зависят от текущих обстоятельств жизни человека;

— движение или смена детерминант носят закономерный характер и являются необходимыми условиями развития субъекта (его психики, поведения);

— включаясь в систему объективных связей и отношений действительности, то или иное психическое явление (форма активности субъекта) само выступает в роли важнейшей детерминанты жизненных процессов: как природных, так и социальных» [72, с. 32].

Таким образом, из вышеприведенного анализа проблемы выявления факторов и условий развития с учетом положений системной детерминации Б. Ф. Ломова следует, что при рассмотрении объектов исследования с позиции системы выделить и четко различить фактор, условие, предпосылки развития не представляется возможным на уровне всей системы, хотя в частных случаях подсистем

такой анализ может быть успешным. К такому же выводу на основе анализа системной детерминации приходит Т. В. Дробышева, исследуя экономическую социализацию личности. Она пишет: «Детерминанты, входящие в систему, представляют разные типы: кроме причин, вызывающих эффекты (следствия), выделяют внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья, которые изменяют влияние причин и, соответственно, возникновение следствия; причина — не отдельное событие, а их совокупность (ситуация), поэтому и следствие есть результат накопления информации, порождаемой ситуацией» [18, с. 85].

В этой связи при исследовании психологических явлений с позиции неклассической парадигмы ученые очерчивают круг факторов и условий изучаемого явления, а в качестве инструмента моделирования используют метод структурного моделирования, отличающийся от регрессионного анализа сложной многомерностью, т. е. имеющий «возможность указания в модели множества аналогов зависимых и независимых переменных» [69, с. 510], что позволяет проверять «сложные системы теоретически обоснованных гипотез в их единстве» [69, с. 511], а также «проводить прямое сравнение конкурирующих теорий на основе общих данных» [69, с. 512].

Ведущими факторами психического развития являются наследственность, среда и активность [84, с. 21], причем «активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды» [84, с. 22]. Источником активности по Н. А. Бернштейну является динамическое неравновесие среды и организма, которое принято описывать в классической и неклассической парадигме как противоречие (диалектическое). В теории К. Маркса «диалектическое противоречие — это взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон объекта или системы, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении» [96, с. 1072]. Согласно системно-уровневой концепции детерминации развития В. Г. Асеева, «противоречия бывают двоякого рода: между личностью (субъектом) и внешними условиями ее деятельности, с одной стороны, и между внутриличностными образованиями — с другой. Эти противоречия имеют сложную, “совмещенную” структуру» [цит. по: 3, с. 21]. Л. И. Анцыферова отмечает, что противоречия не всегда ведут к развитию, т. к. существует «мертвая зона» противоречий [3, с. 22], т. е. состояние, при котором две диалектические противоположности, например, мотивы или потребности, примерно равны по величине [2]. Нами, на примере личност-

ных ценностей, эмпирически было показано, что в этом случае личность оценивает свое состояние как кризисное, при котором отсутствует динамика изменений личностных качеств [38, с. 23]. Развитие присутствует, если противоречие разрешено в пользу одной из противоположностей, однако дистанция между ними не должна быть чрезмерной, в противном случае можно наблюдать аномальное развитие [3, с. 22], это побуждает ученых к поиску оптимального соотношения противоположностей (гармонии структуры систем) [97, с. 119].

Таким образом, для обеспечения развития ценностей и регуляций обучающихся в образовательной среде необходимо выполнить, прежде всего, условие взаимодействия с субъектами образовательного процесса [7; 8; 16; 92 и др.]. Если речь идет об институализированном (официальном) взаимодействии, то субъекты образовательной среды известны и теоретически в исследовании развития проблем не должно быть [38], хотя всегда ли официальное взаимодействие происходит эффективно с точки зрения развития обучающихся? Вопрос остается открытым.

Под взаимодействием мы понимаем воздействие друг на друга субъектов образовательного процесса, включая различные виды деятельности обучающихся и общения [1]. За пределами учебных занятий существует возможность неформального взаимодействия (это дружеское общение с одногруппниками, преподавателями, проведение научных исследований на лабораторном оборудовании, участие в научных кружках и семинарах и т. п.). Опытные преподаватели знают, что личностное развитие активных студентов, имеющих широкий спектр неформальных взаимодействий, всегда опережает аналогичные показатели добросовестных студентов, ограничивающих себя рамками официального взаимодействия. Каковы должны быть факторы и условия личностного развития студентов с учетом неформального взаимодействия?

Для ответа на этот вопрос перейдем к рассмотрению развития, например, студентов в условиях образовательной среды вуза с позиции постнеклассической парадигмы. Обратимся к исследованиям коллектива философов СПбГУ [91], описавших механизмы процесса самоорганизации.

Начальные условия самоорганизации: всякий элемент системы, под которым можно понимать субъекта образовательной среды, например, студента, характеризуется совокупностью личностных качеств и проявляет активность в различных сферах жизнедеятельности, т. е. обменивается со средой информацией, энергией и материей.

Даже при отсутствии внешнего воздействия элемент системы вступает во взаимодействие с другим элементом, образуя «динамическое целое» (ДЦ) при выполнении двух условий [91, с. 10]:

- 1) элементы должны иметь схожесть (общность) характеристик;
- 2) элементы должны иметь некоторые различия.

Тогда взаимодействие между элементами приводит их к объединению и взаимному обмену, которое уменьшает степень их различия. В. Н. Келасьев отмечает, что «соотношение общего и отличного в ДЦ должно быть <...> подчинено правилу взаимной замыкаемости. Слишком выраженное общее у элементов ДЦ приведет к исчезновению отличного — одновременно исчезает необходимость в образовании связей, нарушится динамика целого. Но и слишком большие различия приведут к тому, что исчезает сама основа связи — не будет общего» [91, с. 10]. Если в ходе взаимодействия элементов ДЦ имеется превышение общности над различиями, то увеличивается взаимодействие со средой, что характеризуется как повышение открытости ДЦ [91, с. 11]. Если же в ходе взаимодействия со средой (или другими элементами) начинает превышать различие над общностью, то интенсивность взаимодействия со средой уменьшается, что означает возрастание замкнутости ДЦ.

Таким образом происходит поддержание ДЦ за счет открытости и замкнутости ДЦ. При внешних для ДЦ воздействиях или неэффективной саморегуляции общности и различия в ДЦ возможно разрушение ДЦ и образование новых ДЦ с участием тех же элементов [91, с. 12].

В. Е. Клочко так описывает процесс самоорганизации: «Суть самоорганизации заключается в том, что в основе лежит принцип самоотбора, который я (В. Е. Клочко. — А. К.), сформулировал в виде “закона ограничения взаимодействий”: взаимодействие возможно там, где изначально существует соответствие между тем, что надо системе и тем, что отвечает этой надобности из того, что находится за ее пределами. Соответствие является причиной взаимодействия и проявляет себя актом состоявшегося взаимодействия. В онтологическом плане взаимодействие есть переход взаимодействующих сторон, т. е. оно обладает порождающим эффектом. С каждым взаимодействием система становится сложнее, вбирая в себя результаты предыдущих взаимодействий. Усложнение приводит к тому, что все новые (и более сложные) содержания среды становятся основаниями для возникновения новых параметров порядка. Это и есть сущность становления» [55, с. 163].

Следует отметить, что в постнеклассической парадигме источником развития являются различия между взаимодействующими элементами системы, которые в пределе могут быть диалектически-противоречиями [93, с. 27]. В этом случае развитие системы характеризуется неравновесностью [108, с. 48] или асимметрией системы [93, с. 27].

Самоорганизация в системе возникает при условии, что внутри системы имеется борьба двух начал: начала, создающего упорядоченность, структуру и тем самым повышающее неоднородность в среде, и начала, размывающего структуру, повышающее хаос и, как следствие, повышающее однородность среды [61, с. 48].

Исходя из вышеприведенного теоретического анализа, нами были сформулированы следующие необходимые группы факторов и условий развития студентов в образовательной среде [33]:

- 1) коммуникативное взаимодействие обучающихся;
- 2) сочетание общности и различий в распределении актуальных психологических характеристик обучающихся [34, с. 192].

При использовании экопсихологического подхода для описания факторов и условий развития ценностной и регуляторной систем в практическом плане требуется совершенствование диагностического инструментария, позволяющего определять типы экопсихологического взаимодействия в предметно-пространственном и технологическом компонентах.

2.2. Структура ценностно-регуляторной системы

Прежде чем перейти к рассмотрению структуры ценностно-регуляторной системы личности, надо остановиться на модели рассматриваемого явления. На сегодняшний день описанию человеческой жизни, в том или ином аспекте и контексте, посвящено множество теорий и подходов, из которых можно выделить теорию психологических систем В. Е. Ключко [56], концепцию метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана [17], метасистемный подход к психологии сознания А. В. Карпова [47], контекстуально-уровневую модель жизненного пространства личности Н. Р. Салиховой [90] и другие. Несмотря на терминологическое разнообразие и некоторые концептуальные различия, с учетом принципа системности, психологические явления могут быть представлены в виде сложной, иерархической, уровневой системы.

Выделение уровней системы обычно осуществляется на основе генетического или функционального способов [90, с. 62]. В данной

работе будет рассматриваться, прежде всего, функциональный способ, хотя, поскольку речь в исследовании идет и о развитии ценностной и регуляторных систем, отчасти будут затрагиваться и генетический способ.

С точки зрения уровневого подхода теория саморегуляции поведения относится к уровню деятельности и общения согласно модели Н. Р. Салиховой [90, с. 83], а ценностная система — уровню сфер жизнедеятельности (сфер жизни по Н. Р. Салиховой). То есть если рассматривать эти две системы в иерархии, то регуляторная система является подсистемой, а ценностная — надсистемой. В этом аспекте они не являются рядоположенными системами, т. к. между ними должны существовать многообразные виды соотношений высшего и низшего уровней.

Н. Р. Салихова отмечает, что проблема межуровневых взаимоотношений в психологии стоит очень остро, поэтому задачей настоящего исследования являлось изучение и выявление закономерностей взаимоотношений двух систем, а также создание условий для интеграции их в единую ценностно-регуляторную систему.

Какое влияние ценностная сфера может оказывать на регуляторную как подсистему? Для этого надо рассмотреть функции ценностей [20, с. 49]:

1) ориентационная функция, выражающаяся в качестве базового ориентира в восприятии реальности;

2) мотивационная функция представляет собой высший уровень мотивации;

3) функция целеполагания, в которой ценность выступает как структурный элемент субъективного смысла;

4) оценочная функция, заключающаяся в установлении критериев в изменяющихся условиях при выборе альтернативных потребностей, интересов и т. п.;

5) интеграционная функция, проявляющаяся на социально-психологическом уровне и выражающаяся в объединении людей в сообщества, исходя из общности ценностей;

6) нормативная функция, выражающаяся в регулировании поведения людей и групп в обществе;

7) социокультурная функция, обозначающая влияние ценностей на культуру общества.

Из приведенного перечня функций ценностей следует, что к поведению личности, а именно, саморегуляции, можно отнести ориентационную, мотивационную и оценочную функции. Функция це-

лепологания, хотя и влияет на постановку цели в саморегуляции, но является результатом взаимодействия ценностной и смысловой сфер личности, которую в данной работе не рассматривается. Три последние функции характеризуют взаимодействие ценностной сферы личности с более высокими уровнями.

Таким образом, задачей настоящего исследования является выделение взаимоотношений двух уровней психологической системы и рассмотрение их структур, тем самым реализовывая структурно-уровневый подход [89]. Какие варианты взаимоотношений могут существовать? Следует иметь в виду, что каждая из систем обладает свойствами самоорганизации, т. е. элементы системы взаимодействуют между собой, образуя устойчивые соединения. Например, В. И. Моросанова выделила стили саморегуляции, которые в ситуации учебной или иной деятельности образуют устойчивые образования, имеющие отличительные свойства и приводящие к тому или иному результату. Аналогично в ценностной сфере образуются латентные факторы в виде аксиологической направленности личности, характеризующие поведение личности, его устремления и т. п.

Кроме внутрисистемных отношений нас в первую очередь интересуют межсистемные связи и отношения, которые, исходя из формальной логики, могут быть выражены в простейшем случае: влияние звеньев саморегуляции на отдельные личностные ценности; влияние отдельных личностных ценностей на звенья саморегуляции, например, на моделирование или оценку результатов в соответствии с функциями ценностей. И наконец, взаимосвязь звеньев саморегуляции и отдельных ценностей с организацией латентных факторов в виде ценностно-регуляторных образований. В более сложных случаях взаимодействия двух уровней можно обнаружить влияние стилей саморегуляции поведения на отдельные ценности или аксиологическую направленность личности, либо влияние аксиологической направленности личности на стилевые особенности саморегуляции личности. И в конечном итоге взаимоотношения двух систем может быть выражено в виде взаимосвязи стилей саморегуляции и аксиологических типов личности или направленностей как обобщенных характеристик ценностной сферы.

Поскольку кроме непосредственного влияния одной переменной на другую в настоящее время принято определять еще и косвенное влияние не на переменную [112], а на взаимосвязь двух переменных, то при изучении взаимоотношений между уровнями желательно проводить медиаторный и модераторный анализ.

В исследовании [78] показано, что моделирование, как звено саморегуляции, выступает в роли медиатора между когнитивными и математическими способностями и академическими достижениями учащихся, а общий уровень саморегуляции выступает медиатором взаимосвязи мотивации учения и личностной тревожности с результатами экзаменов.

Исходя из теоретических предположений, отдельные личностные ценности или аксиологическая направленность могут выступать медиаторами взаимосвязи звеньев саморегуляции и результатами деятельности, а смысловые образования опосредуют взаимосвязь ценностей и звеньев саморегуляции. Эти и другие предположения требуют эмпирической проверки.

Выводы по второй главе

1. С учетом положений системной детерминации Б. Ф. Ломова выделить и четко различить фактор, условие и предпосылки в системе не всегда представляется возможным.

2. Для обеспечения развития ценностей и звеньев саморегуляции обучающихся в образовательной среде необходимо выполнить, прежде всего, условие взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

3. Неформальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса возникает при сочетании общности и различия в распределении актуальных психологических характеристик взаимодействующих.

4. Предлагается ценностную и регуляторную системы личности рассматривать с позиции структурно-уровневого подхода, согласно которого звенья саморегуляции поведения и ценности обучающихся представляют собой психологические уровни, имеющие собственные структуры и взаимодействующие между собой.

3. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНО-РЕГУЛЯТОРНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

3.1. Особенности структуры ценностно-регуляторной системы школьников и ее динамика

Подростковый возраст характеризуется рядом характерных особенностей, из которых чаще выделяются изменения, происходящие в когнитивной сфере и сфере отношений к себе, родителям, друзьям, поступкам. Исследования ценностно-регуляторной системы личности подростков не столь многочисленны и в подавляющем большинстве своем фрагментарны. Поэтому изучение ценностной и регуляторной систем подростков на протяжении всего периода является актуальной задачей для исследователей.

Развитие ценностной сферы сопровождается преодолением ценностного кризиса, что позволило Д. В. Каширскому предложить периодизацию и этапы развития личности исходя из этапов становления ценностно-смысловой системы [51]. Наши исследования на выборке более 18000 подростков [29] показали, что ценностный кризис переживается в периоде 12-14 лет девушками и юношами со сдвигом во времени. В период с 10 до 12 лет личностные ценности гуманистической направленности достаточно стабильные, тогда как ценность материального благополучия возрастает. В период с 12 лет по 14 лет школьниками начинает переживаться ценностный кризис, достигающий максимального значения у девушек в 14 лет, а у юношей — в 15 лет. С 14 лет до 16 лет у юношей и девушек личностные ценности имеют колебательные изменения с противоположной от пола фазой. Компоненты регуляторной сферы изменяются монотонно в направлении увеличения общей саморегуляции. Формы проявления субъектности в стилевых особенностях саморегуляции различны в зависимости от уровней [75, с. 14]: операциональном, регуляторно-личностном и собственно субъектном. В этой связи роль и функции личностных ценностей в особенностях саморегуляции изучены недостаточно. Изучение структуры ценностно-регуляторной системы школьников [39] показало, что она представляет собой общую систему, в которой ценностная и регуляторная системы находятся во взаимосвязи, причем как на операциональном, так и на регуляторно-личностном уровнях. Однако остаются неизученными

закономерности динамики взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков, что не позволяет конкретизировать рекомендации педагогам и психологам, работающим в образовательных организациях. В работах [57-60] нами были показаны особенности ценностной и регуляторной сфер подростков на отдельных этапах обучения в зависимости от типа поселения (город, поселок, село). Каждый из типов поселения оказывает на процесс онтогенетической социализации свое специфическое влияние, формирующее систему значений и личностных смыслов подростков [31].

Методика эмпирического исследования была неизменной на протяжении всего периода лонгитюдного исследования с 2014/2015 уч. года по 2016/2017 уч. год (когорты 2001 года рождения). Выборка лонгитюдного исследования составляла 1256 человек, которые проходили тестирование регулярно во второй половине каждого учебного года. Серьезной организационной проблемой исследования являлось обеспечение сохранности контингента учащихся, принимающих участие в исследовании. В случаях пропуска психологического мониторинга в одном из срезов учащийся исключался из анализа и в других срезах. В результате неизменный контингент за 3 среза когорты 2001 г. рождения составил 287 человек: из них 64 учащихся школ г. Самары, 97 учащихся школ г. Тольятти, 39 учащихся школ малых городов, 87 учащихся сельских школ. Средний возраст учащихся 6-х классов составил 12,3 года $Sd = 0,55$, соответственно 7-х классов – 13,3 года и т. д. Параллельно проводились исследования на когортах 2002 и 2003 г. рождения, результаты которых в данной работе не рассматриваются.

Для доказательства наличия взаимосвязей между ценностями (в данном случае, это те объекты, которые важны для подростков) и показателями саморегуляции проводился корреляционный анализ (по Спирмену, т. к. не все диагностируемые психологические характеристики имели нормальный закон распределения) ценностей (тест аксиологической направленности личности АНЛ4.4, А. В. Капцов [40]) со всеми шкалами саморегуляции (методика «Стиль саморегуляции поведения» ССПМ, В. И. Моросанова [76]). Для выявления причинно-следственных связей использован прием перекрестно – отсроченной корреляции. Этот методический прием, или схема корреляционных исследований, применялась для выявления асимметрии предсказаний X по Y и Y по X , т. е. установления предпочтений в высказываниях о направленности причинно-следственной связи двух переменных, измеренных одновременно (синхронно). Учет измене-

ний в связях, происходящих в течение времени между разными измерениями переменных, позволил отвечать на вопросы, является ли X более «сильной» причиной Y , чем $Y - X$?

Для осуществления обобщений при использовании этого методического приема две переменные измерены были дважды на одних и тех же испытуемых через один и тот же промежуток времени в один год. Если обозначить A_1 и B_1 — значения переменных в первом измерении, то A_2 и B_2 — во втором. В основе заключений, применяющих эту исследовательскую схему, лежит положение о том, что если A — более сильная причина B , чем наоборот, и имеется реальный процесс «хранения» связи (сохранность причинных отношений во времени), то можно ожидать, что коэффициент корреляции $r_{A_1B_2}$ будет больше, чем $r_{B_1A_2}$ [69, с. 185].

В данном исследовании переменной «А» являлись личностные ценности (по А. В. Капцову — методика АНЛ4.4), а переменной «В» — показатели саморегуляции (методика ССПМ В. И. Моросановой).

Тест АНЛ4.4 изучает ценности коллективности (других людей), ценность духовного удовлетворения, ценность креативности, ценность жизнедеятельности, ценность достижений, ценность традиций, ценность материального благополучия, ценность индивидуальности.

Оценка саморегуляции включает оценку показателей планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности с вычислением общего уровня саморегуляции [76, с. 86].

Кроме перекрестно-отсроченной корреляции A_1B_2 или B_1A_2 оценивались взаимосвязи внутри ценностной или регуляторной сфер A_1A_2 и B_1B_2 , а также между ними: A_1B_1 и A_2B_2 . Наличие значимой взаимосвязи A_1A_2 и B_1B_2 свидетельствует о преемственности измеряемых психологических характеристик за год наблюдений, а также говорит о достоверности получаемой в результате мониторинга информации. В этой связи в выборках учащихся г. Самары, Тольятти, селах и районных центрах за три года данное условие выполнялось по 12-13 из 14 измеренных характеристик, кроме выборки учащихся малых городов, в которой преемственность наблюдалась в среднем в 7-ми 10-ти характеристиках, причем ни только в ценностной сфере, но и регуляторной. С учетом того, что в подростковом возрасте наблюдается ценностный кризис, чего нет в регуляторной сфере, то ожидаемая преемственность в большей степени должна была быть в последней, что в экспериментальных условиях не подтвердилось и требует дальнейших исследований. В этой связи

результаты динамики взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков малых городов в данной статье не рассматривались.

Динамика изменений ценностей и компонентов саморегуляции за 4 года лонгитюдного исследования (метод продольных срезов) определялась с помощью дисперсионного анализа в его непараметрической форме (по Фридману). Все расчеты выполнялись с использованием пакета STATISTICA 10.

Анализ результатов исследования начнем с рассмотрения выборки учащихся школ г. Самары. В таблице 3 приведены взаимосвязи A1B1 и A2B2 за три года наблюдения.

Таблица 3

Корреляционные связи между ценностями и характеристиками саморегуляции у учащихся школ г. Самары

(полужирным шрифтом выделены значимые взаимосвязи при $p < 0,05$)

Ценности/ факторы саморегуляц ии	Коллект ивизм	Дух. удов.	Творч ество	Жизнеде ят.	Достиге ния	Традици и	Маг. благ.	Инди вид-ть	
Планиро вание	6 кл.	0,04	0,10	0,06	0,00	0,19	0,12	0,01	0,0
	7 кл.	0,09	0,01	0,11	0,13	0,25	0,06	0,23	0,10
	8 кл.	0,01	0,04	0,14	0,03	0,07	0,02	0,32	0,12
	9 кл.	0,02	0,09	0,16	0,04	0,13	0,08	-0,13	0,09
Модели рование	6 кл.	0,03	0,05	0,012	0,02	-0,21	0,02	-0,20	0,06
	7 кл.	0,03	0,11	0,05	0,12	0,04	0,08	-0,18	0,08
	8 кл.	0,09	0,09	0,14	0,06	0,02	0,09	-0,14	0,24
	9 кл.	0,11	0,01	0,02	0,13	0,01	0,15	0,17	0,02
Програм мирован ие	6 кл.	0,31	0,28	0,12	0,19	0,09	0,08	-0,24	0,00
	7 кл.	0,08	0,12	0,16	0,17	0,05	0,02	-0,17	0,07
	8 кл.	0,01	0,07	0,15	0,04	0,06	0,14	-0,35	0,03
	9 кл.	0,07	0,15	0,30	0,14	0,02	0,11	-0,15	0,04
Оценка результ. а	6 кл.	0,03	0,10	0,19	0,09	-0,19	0,08	-0,24	0,03
	7 кл.	0,02	0,04	0,03	0,04	-0,12	0,03	-0,15	-0,14
	8 кл.	0,04	0,01	0,16	0,10	0,02	-0,05	-0,29	0,02
	9 кл.	0,04	0,03	0,25	0,06	0,03	0,04	-0,14	-0,10
Гибкость	6 кл.	0,27	0,10	0,10	0,10	0,01	0,11	-0,10	0,09
	7 кл.	-0,09	0,07	0,12	0,06	0,02	0,08	0,07	0,12
	8 кл.	-0,09	0,07	0,14	0,07	0,04	0,09	0,08	0,14
	9 кл.	0,03	0,03	0,07	0,14	0,01	0,03	0,06	0,08
Самосто ятельст во	6 кл.	-0,09	-0,12	0,02	-0,19	0,13	0,02	0,21	0,09
	7 кл.	-0,25	-0,18	-0,15	-0,09	0,01	-0,16	-0,20	0,07
	8 кл.	-0,26	-0,36	0,07	-0,40	0,09	-0,33	-0,19	0,08
	9 кл.	-0,32	-0,28	-0,17	-0,27	0,15	0,16	0,06	0,28
Общая саморег. а	6 кл.	0,19	0,19	0,17	0,08	0,01	0,09	-0,19	0,05
	7 кл.	0,07	0,02	0,09	0,14	0,02	0,01	0,01	0,08
	8 кл.	0,04	0,02	0,15	0,04	0,02	-0,13	-0,17	0,10
	9 кл.	0,08	0,03	0,18	0,05	0,05	0,01	0,04	0,06

Из таблицы 3 видны следующие частные закономерности:

1) планирование, как осознанная потребность к планированию деятельности, взаимосвязано со значимостью целеполагания учащихся 6-х и 7-х классов, что может говорить о предпосылках ценностной регуляции данного регуляторного свойства, которых не наблюдается у более старших самарчан школьников;

2) в 7-х и 8-х классах планирование своей деятельности уже связано с материальными ценностями учащихся;

3) моделирование, как потребность рассматривать условия и детали планируемой деятельности, присуще учащимся 6-х классов с низкой ценностью достижения цели, что чаще всего выражается в виде процесса обсуждения учащимися условий, но не выработке конкретных решений;

4) программирование, как потребность выработки пошагового алгоритма реализации, присуще активным и гуманистически направленным учащимся 6-х классов, имеющим приоритеты не материального, а творческого направления;

5) оценка результатов, как одна из ступеней планомерного достижения целей, свойственна учащимся 6-х и 9-х классов, ценящим творческую активность;

6) наибольшее количество взаимосвязей ценностей обнаружено с самостоятельностью учащихся, обладающих низкой ценностью учебного класса, несформированностью духовных ориентиров, пассивностью и пренебрежением к социальным правилам и обычаям;

7) минимальное количество взаимосвязей наблюдается между ценностями и характеристиками регуляций у учащихся 7-х и 8-х классов, что можно объяснить переживанием ими ценностного кризиса, который проявляется индивидуально и гетерохронно.

Перейдем к рассмотрению перекрестно-отсроченной корреляции, интерпретируемой нами как ценностное управление регуляторной сферой учащихся г. Самары (табл. 4).

Таблица 4

**Коэффициенты связи ценностей
на показатели саморегуляции учащихся школ г. Самары
(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмен)**

А	В	А1В2	А1В2	А1В2
Ценность	Показатели саморегуляции	6-7 кл	7-8 кл	8-9 кл
Коллективности	Самостоятельность		-0,280	
Духовное удовлетворение	Самостоятельность		-0,489	
Креативность (творчество)	Программирование	0,216		
	Моделирование		-0,241	
Жизнедеятельности	Самостоятельность		-0,369	-0,331
Достижения	Самостоятельность	0,175	-0,243	
	Программирование		-0,248	
Традиции	Самостоятельность		-0,423	-0,359
Материальное благополучие	Программирование	-0,178	-0,296	
	Оценка результатов	-0,276		
	Самостоятельность	0,252		

Из таблицы 4 видно, что из восьми диагностируемых ценностей семь синхронны с регуляторным процессом учащихся, причем в большей степени на начальном этапе обучения в среднем звене школы, т. е. в 6-7 классах, и минимально в 8-9 классах, возможно, из-за наличия в это время ценностного кризиса учащихся. Обращает внимание на себя большое количество обратно пропорциональных взаимосвязей ценностей и самостоятельности как регуляторного свойства личности. Наличие данных взаимосвязей показывает с педагогической точки зрения отрицательную тенденцию в развитии самостоятельности учащихся за счет материальной мотивации (табл. 2), т. к. она способствует нежеланию подростков продумывать цель своих действий (они, как правило, действуют импульсивно) и без соотнесения с социальными нормами и интересами учебного коллектива.

В таблице 5 приведены результаты перекрестно-отсроченной корреляции, показывающей влияние компонентов саморегуляции на ценностную сферу учащихся.

Таблица 5

**Коэффициенты связи показателей саморегуляции
на ценности учащихся школ г. Самары
(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмен)**

В	А	В1А2	В1А2	В1А2
Показатели саморегуляции	Ценность	6-7 кл	7-8 кл	8-9 кл
Планирование	Достижения		0,395	
Моделирование	Креативность		0,244	
	Материальное благополучие	-0,214		
Программирование	Духовное удовлетворение	0,181		
	Креативность	0,193	0,275	0,314
	Жизнедеятельности			0,252
	Материальное благополучие			-0,443
Оценка результатов	Материальное благополучие	-0,185		-0,364
Гибкость	Креативность		0,237	
	Материальное благополучие	-0,195		
Самостоятельность	Коллективности			-0,367
	Креативность			-0,260
	Жизнедеятельности		-0,233	-0,331
	Традиции	-0,164		
	Материальное благополучие	0,176	0,291	
Общая саморегуляция	Креативность		0,243	
	Материальное благополучие			-0,289

Из таблицы 5 видно, что регуляторная сфера изменяется одновременно с ценностями примерно равномерно на протяжении трех лет наблюдения, причем наибольшее и регулярное совпадение происходит в программировании с ценностью творческой активности учащихся, а также самостоятельности и совокупности личностных ценностей. Из таблицы 5 следует, что самостоятельным учащимся присущи обесцененные жизненные ориентиры, в то время как учащимся со сформированной ценностной сферой характерно зависимое и послушное поведение. В то же время у учащихся с высоко сформированными характеристиками регуляторной сферы обесценены материальные ценности учащихся (кроме самостоятельности),

что в целом является положительной тенденцией личностного развития учащихся.

Для сравнения динамики взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков крупного города, к которым относится г. Самара, рассмотрим аналогичные результаты, полученные в исследовании учащихся г. Тольятти (табл. 6).

Таблица 6

Корреляционные связи между ценностями и характеристиками саморегуляции у учащихся школ г. Тольятти

(полужирным шрифтом выделены значимые взаимосвязи при $p < 0,05$)

Ценности/ факторы саморегуляц ии	Коллект ивности	Дух. удов.	Креатив ности	Жизнеде ят.	Достиже ния	Традици и	Маг. благ.	Инди вид-ть	
Планиро вание	6 кл.	0,06	0,03	0,01	0,10	0,10	0,13	0,04	0,06
	7 кл.	0,02	0,07	0,01	0,17	0,05	0,01	0,06	0,14
	8 кл.	0,02	0,06	0,12	0,02	0,06	0,07	0,04	0,02
	9 кл.	0,09	0,11	0,04	0,18	0,15	0,16	0,01	0,04
Модел ирование	6 кл.	0,07	0,10	0,05	0,08	0,04	0,03	0,05	0,03
	7 кл.	0,04	0,01	0,06	0,04	0,05	0,05	0,14	0,07
	8 кл.	0,11	0,01	0,03	0,22	0,09	0,09	0,07	0,12
	9 кл.	0,12	0,13	0,04	0,21	0,05	0,21	0,02	0,10
Програм мирован ие	6 кл.	0,15	0,16	0,05	0,16	0,18	0,16	0,05	0,19
	7 кл.	0,04	0,05	0,04	0,08	0,04	0,01	0,04	0,02
	8 кл.	0,08	0,14	0,05	0,16	0,17	0,02	0,09	0,09
	9 кл.	0,25	0,31	0,10	0,33	0,28	0,33	0,10	0,11
Оценка результ.	6 кл.	0,07	0,14	0,04	0,07	0,06	0,02	0,01	0,07
	7 кл.	0,06	0,03	0,01	0,02	0,07	0,08	0,03	0,01
	8 кл.	0,02	0,14	0,01	0,16	0,08	0,07	-0,14	0,08
	9 кл.	0,02	0,11	0,04	0,05	0,01	0,02	0,06	0,01
Гибко сть	6 кл.	0,03	0,06	0,14	0,15	0,02	0,07	0,16	0,03
	7 кл.	0,00	0,01	0,08	0,05	0,02	0,08	0,02	0,10
	8 кл.	0,03	0,07	0,04	0,01	0,05	0,04	0,01	0,02
	9 кл.	0,11	0,25	0,08	0,27	0,24	0,21	0,05	0,06
Самосто ятельн ость	6 кл.	-0,14	-0,18	0,08	-0,16	0,06	-0,17	0,04	0,01
	7 кл.	-0,11	-0,17	0,05	-0,02	0,03	-0,19	0,04	0,03
	8 кл.	-0,19	-0,25	-0,18	-0,17	-0,10	-0,19	0,14	0,02
	9 кл.	0,01	-0,22	-0,10	-0,11	-0,03	0,06	0,04	0,03
Общая саморег.	6 кл.	0,02	0,06	0,10	0,08	0,06	0,04	0,10	0,07
	7 кл.	0,04	0,06	0,01	0,08	0,01	0,10	0,14	0,05
	8 кл.	0,01	0,05	0,01	0,17	0,09	0,02	0,04	0,08
	9 кл.	0,05	0,22	0,04	0,31	0,26	0,29	0,08	0,10

Из таблицы 6 можно вывести следующие частные закономерности:

1) планирование как один из основных компонентов регуляторной сферы личности учащихся не имеет значимых корреляций ни с

одной из ценностей учащихся, что можно объяснить наличием различных тенденций зачастую противоположных в подвыборках учащихся. Например, если выборку учащихся разделить по полу и отдельным школам или лицам, то такие взаимосвязи обнаруживаются;

2) в отличие от самарчан большое количество взаимосвязей у тольяттинских школьников наблюдается между моделированием и личностными ценностями, причем одну из главных ролей играет ценность жизнедеятельности, как ценность активного, деятельного поведения учащихся, отдающих предпочтение процессу деятельности, нежели достижению результата;

3) более широко представлены взаимосвязи программирования с ценностной сферой личности учащихся, в частности, можно наблюдать взаимосвязи с ценностями, прежде всего, гуманистической направленности личности, что свидетельствует о качественно иной педагогике в школах г. Тольятти, несмотря на «провал» в 7-х классах, который затем компенсируется в 8-х и 9-х классах;

4) заслуживает внимание наличие взаимосвязей гибкости поведения и личностных ценностей учащихся 9-х классов, что можно считать положительным результатом, достигнутым трудом большого количества психологов и педагогов, задействованных в воспитательном процессе, поскольку гибкость поведения взаимосвязана с такими ценностями как духовное удовлетворение, активность, соблюдение социальных норм и правил;

5) самостоятельность как регуляторно-личностное свойство учащихся г. Тольятти оказалась взаимосвязана с совокупностью личностных ценностей обратно пропорционально (кроме ценности материального благополучия), что совпадает с результатом, полученным на выборке сверстников г. Самары;

6) отличительной закономерностью является наличие взаимосвязей общей саморегуляции личности с гуманистическими ценностями учащихся 9-х классов.

Таким образом, сравнительный анализ таблиц 1 и 4 показывает, что система воспитания и, главное, результаты ее действия с точки зрения личностного развития учащихся в двух городах Самарской области различаются, хотя и имеют частичное совпадение по формированию самостоятельности учащихся. Так, самостоятельные ученики имеют слабо сформированный ценностный стержень личности, что может приводить к асоциальному поведению учащихся, а

воспитанные ученики со сформированной ценностной сферой – несамостоятельны, послушны и зависимы в поведении. Этот факт подтверждается результатами перекрестно-отсроченной корреляции, показывающей влияние ценностной сферы на компоненты саморегуляции (табл. 7), в которой большую часть занимает самостоятельность как свойство личности.

Таблица 7

Коэффициенты связи ценностей с показателями саморегуляции учащихся школ г.Тольятти
(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмен)

А	В	А1В2	А1В2	А1В2
Ценность	Показатели саморегуляции	6-7 кл	7-8 кл	8-9 кл
Коллективности	Программирование		0,16	
	Самостоятельность	-0,140		-0,291
Духовное удовлетворение	Самостоятельность	-0,151	-0,17	-0,222
	Программирование	0,162		
Креативность (творчество)	Оценка результатов		-0,143	
	Самостоятельность			-0,285
Жизнедеятельности	Самостоятельность	-0,149	-0,199	-0,255
Достижения	Самостоятельность	-0,164		-0,296
Традиции	Самостоятельность	-0,159	-0,191	-0,270
Материальное благополучие	Гибкость	0,181		
Индивидуальности	Моделирование	0,144		
	Гибкость	0,165		

Из таблицы 7 видно, что наибольшее количество взаимосвязей ценностей наблюдается в 6-7 классах, когда в целом еще не наступил ценностный кризис у учащихся. В дальнейшем количество взаимосвязей уменьшается, хотя общий характер их сохраняется. Полученный результат согласуется с данными влияния компонентов саморегуляции на ценности учащихся (табл. 8).

Таблица 8

Коэффициенты связи показателей саморегуляции с ценностями учащихся школ г. Тольятти

(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмена)

В	А	В1А2	В1А2	В1А2
Показатели саморегуляции	Ценность	6-7 кл	7-8 кл	8-9 кл
Планирование	Духовное удовлетворение		0,138	
	Жизнедеятельности		0,193	
	Достижения		0,164	
Моделирование	Коллективности			0,228
	Креативность			0,284
	Жизнедеятельности		0,144	
Программирование	Духовное удовлетворение		0,172	
	Креативность	-0,18	0,156	0,184
	Жизнедеятельности		0,216	0,245
	Индивидуальности		0,136	
Оценка результатов	Коллективности		0,159	
	Духовное удовлетворение		0,248	
	Креативность		0,150	0,203
	Жизнедеятельности		0,206	
	Достижения		0,165	
			0,140	
	Материальное благополучие	-0,151		-0,205
Гибкость	Коллективности			0,224
	Жизнедеятельности		0,137	
	Материальное благополучие	0,181		
Самостоятельность	Коллективности	-0,155	-0,245	-0,208
	Духовное удовлетворение	-0,165	-0,216	-0,204
	Креативность		-0,138	
	Жизнедеятельности		-0,205	-0,266
	Традиции	-0,166	-0,158	-0,242
	Материальное благополучие	0,164		
Общая саморегуляция	Духовное удовлетворение		0,193	
	Жизнедеятельности	0,159	0,270	
	Достижения		0,193	
	Традиции		0,161	

Из таблицы 8 видно, что в первый год исследования (6-7 классы) количество связей компонентов саморегуляции и ценностей минимально, возможно, это потому, что в это время в большей степени закономерности развития ценностей не совпадают с компонентами саморегуляции учащихся. На следующем этапе исследования (7-8 классы) ситуация меняется на противоположную: в таблице 6 видны связи планирования, программирования, оценки результатов с большинством личностных ценностей учащихся. На заключительном этапе исследования (8-9 классы) в состав компонентов саморегуляции добавляется моделирование, способствующее развитию ценностей коллективности и творческой активности учащихся школ г. Тольятти. Сравнивая полученные результаты выборки тольяттинских учащихся с самарскими учащимися можно предположить о наличии стадильности взаимосвязей ценностей и основных компонентов саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) на разных этапах онтогенеза по аналогии с изменениями актуальных ценностей сфер жизнедеятельности [33, с. 165], что требует дальнейших исследований.

Еще раз был подтвержден факт, выявленный нами в исследовании [58], неблагоприятной ситуации развития личности подростков, когда, чем более подросток духовно удовлетворен своими поступками, тем менее он становится самостоятелен и активен, и, наоборот, чем менее учащийся самостоятелен, тем более он через год морально удовлетворен результатами своих действий.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования в сельских школах и районных центрах (табл. 9).

Из таблицы 9 видно, что планирование как одна из потребностей в целеполагании учащихся не имеет общих взаимосвязей с ценностями, кроме учащихся 6-х классов, у которых, как и следует из теоретических предпосылок, оно взаимосвязано с ценностью достижения и ценностью индивидуальности. Следовательно, можно предположить, что цели у сельских учащихся разнообразные, и соотносятся они в каждом конкретном случае со своими актуальными ценностями. Для доказательства данного предположения был проведен кластерный анализ (метод k-средних) ценностей и планирования как компонента саморегуляции школьников с 6-х по 9-е классы. Установлено, что только в 6-х классах происходит разделение выборки на три аксиологических типа личности (гипераксиальный, гармоничный и гипоаксиальный по типологии Л. В. Карпушиной [49]), у которых выраженность планирования также соотносится с тремя уровнями ценностей: высокий, средний и низкий, что собственно и подтверждается наличием корр-

ляции между планированием и ценностями. В 7-х и 8-х классах также выделяется по три аксиологических типа, но выраженность планирования у гипераксиального и гармоничного типов высокая, а у гипоаксиального – средняя. В 9-х классах выделяется уже три аксиологических типа с двумя равными по численности (по 23%) подтипами выраженности планирования. А именно, среди учащихся гармоничного аксиологического типа существует подтип с высокой выраженностью планирования (как в 7-х и 8-х классах), а также подтип с низкой выраженностью планирования, что наблюдалось только в 6-х классах. Таким образом, можно утверждать, что отсутствие взаимосвязи планирования и ценностей учащихся сельских школ обусловлено типологической неоднородностью ценностно-регуляторной системы учащихся.

Таблица 9

**Корреляционные связи между ценностями
и характеристиками саморегуляции у учащихся сельских школ**
(полужирным шрифтом выделены значимые взаимосвязи при $p < 0,05$)

Ценности/ факторы саморегуляц ии	Коллект ивности	Дух. удов.	Креатив ности	Жизнеде ят.	Достиге ния	Традици и	Мат. благ.	Инди вид-ть
Планиро вание	6 кл.	0,05	0,06	0,10	0,08	0,16	0,07	0,17
	7 кл.	0,11	0,08	0,01	0,12	0,09	0,13	0,07
	8 кл.	0,10	0,09	0,12	0,05	0,10	0,06	0,08
	9 кл.	0,06	0,08	0,10	0,09	0,11	0,08	0,06
Модел ирование	6 кл.	0,26	0,22	0,01	0,14	0,02	0,09	0,05
	7 кл.	0,16	0,01	0,05	0,06	0,01	0,10	0,06
	8 кл.	0,32	0,23	0,22	0,21	0,10	0,26	-0,21
	9 кл.	0,26	0,24	0,10	0,30	0,10	0,30	-0,12
Програм мирован ие	6 кл.	0,10	0,07	0,02	0,11	0,11	0,10	0,06
	7 кл.	0,16	0,20	0,04	0,21	0,27	0,11	-0,02
	8 кл.	0,24	0,24	0,16	0,17	0,18	0,18	0,11
	9 кл.	0,10	0,22	0,30	0,25	0,10	0,11	0,01
Оценка результ. ь	6 кл.	0,06	0,17	0,05	0,04	0,07	0,05	0,02
	7 кл.	0,07	0,02	0,10	0,09	0,06	0,04	-0,07
	8 кл.	0,17	0,16	0,07	0,17	0,05	0,04	-0,13
	9 кл.	0,34	0,44	0,40	0,48	0,31	0,43	0,08
Гибкость ь	6 кл.	0,08	0,04	0,01	0,09	0,06	0,09	0,10
	7 кл.	0,22	0,09	0,07	0,04	0,01	0,10	-0,04
	8 кл.	0,26	0,27	0,22	0,25	0,18	0,23	-0,07
	9 кл.	0,29	0,34	0,13	0,36	0,25	0,30	0,08
Самосто ятельност ь	6 кл.	-0,08	-0,10	-0,05	-0,11	-0,06	-0,11	0,01
	7 кл.	-0,16	-0,15	-0,09	-0,10	-0,06	-0,13	0,12
	8 кл.	-0,13	-0,17	-0,09	-0,13	-0,10	-0,13	0,17
	9 кл.	-0,29	-0,32	-0,13	-0,25	-0,24	-0,13	0,02
Общая саморег. ь	6 кл.	0,08	0,07	0,01	0,10	0,05	0,05	0,09
	7 кл.	0,28	0,23	0,05	0,27	0,08	0,07	0,06
	8 кл.	0,27	0,25	0,21	0,22	0,21	0,10	0,06
	9 кл.	0,31	0,30	0,30	0,40	0,23	0,31	0,05

Моделирование и программирование учащихся тесно взаимосвязаны с ценностями, что создает предпосылки для их взаимодействия в процессе личностного развития школьников. Обращает внимание большое количество взаимосвязей оценки результатов и гибкости с ценностной сферой учащихся, особенно в 9-х классах. В то же время самостоятельность обратно пропорционально взаимосвязана с ценностями учащихся, хотя количество взаимосвязей в выборке сельских учащихся меньше, чем у сверстников из Самары и Тольятти. Отличительной особенностью ценностно-регуляторной системы сельских учащихся является высокая ее однородность относительно общей саморегуляции на любом из этапов проведения исследования. Кроме этого следует подчеркнуть наличие взаимосвязей ценности обычаев и традиций с регуляторными компонентами личности, что еще раз подтверждает принадлежность учащихся к сельской ментальности [31].

Переходя к рассмотрению результатов перекрестно-отсроченной корреляции (табл. 10), следует отметить большую роль в формировании регуляторной сферы ценностей гуманистической направленности: коллективности, духовной удовлетворенности, жизнедеятельности и традиций, и отсутствие (кроме ценности достижения) ценностей прагматической направленности.

Таблица 10

Коэффициенты взаимосвязи ценностей и показателей саморегуляции учащихся сельских школ

(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмен)

А	В	А1В2	А1В2	А1В2
Ценность	Показатели саморегуляции	6-7 кл	7-8 кл	8-9 кл
Коллективности	Планирование	0,161	0,177	
	Моделирование	0,184	0,280	0,258
	Программирование	0,218		
	Оценка результатов	0,172		0,307
	Гибкость		0,274	0,266
	Самостоятельность			-0,341
Духовное удовлетворение	Планирование			0,299
	Моделирование	0,178		
	Оценка результатов	0,200		0,260
	Гибкость		0,176	
	Самостоятельность	-0,185		-0,223

Креативность (творчество)	Планирование		0,211	
	Оценка результатов			0,267
Жизнедеятельности	Планирование			0,332
	Моделирование		0,230	0,283
	Программирование	0,175		
	Оценка результатов	0,177		
	Гибкость		0,186	0,288
Достижения	Планирование	0,170	0,185	
	Программирование	0,171		
Традиции	Планирование	0,179		0,228
	Программирование	0,180		
	Оценка результатов			0,358
	Гибкость	0,176		0,276

Наибольшее количество взаимосвязей ценностей наблюдается в 6-7-х классах и 8-9-х классах, что можно интерпретировать как влияние ценностей на развитие регуляторных компонентов до и после ценностного кризиса. Вполне возможно, что ценностный кризис у сельских учащихся переживается не столь ярко по сравнению с городскими учащимися [31], поэтому требуется проведение специальных исследований.

Взаимосвязь регуляторных свойств и ценностей учащихся сельских школ приведено в таблице 11, из которой видно, что наибольшее количество взаимосвязей наблюдается в 7-8-х классах, причем взаимосвязь оказывается одного направления, хотя ценности являются попарно противоположными.

Таблица 11

**Коэффициенты связи показателей саморегуляции
с ценностями учащихся сельских школ
(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмен)**

В	А	В1А2	В1А2	В1А2
Показатели саморегуляции	Ценность	6-7 кл	7-8 кл	8-9 кл
Планирование	Коллективности	0,180		
	Духовное удовлетворение		0,242	
	Креативность	0,169		
	Жизнедеятельности	0,184	0,229	
	Достижения	0,176		
	Традиции		0,171	
	Материальное благополучие		0,181	

Моделирование	Коллективности	0,176	0,226	0,299
	Духовное удовлетворение			0,310
	Жизнедеятельности			0,244
	Достижения			0,225
	Традиции			0,233
	Индивидуальности	-0,180		
Программирование	Коллективности		0,347	0,390
	Духовное удовлетворение		0,340	0,314
	Креативность			0,231
	Жизнедеятельности		0,329	0,233
	Достижения		0,229	
	Традиции		0,229	
Оценка результатов	Коллективности		0,264	
	Духовное удовлетворение		0,189	
	Жизнедеятельности		0,186	
	Достижения		0,166	
	Традиции		0,210	
	Материальное благополучие		-0,191	
Гибкость	Коллективности		0,283	
	Духовное удовлетворение		0,276	0,230
	Креативность			0,229
	Жизнедеятельности		0,274	0,229
	Традиции		0,254	0,243
	Индивидуальности			0,215
Самостоятельность	Коллективности	-0,176		
	Духовное удовлетворение	-0,172		
	Жизнедеятельности	-0,185		
	Традиции	-0,180		
Общая саморегуляция	Коллективности		0,362	0,294
	Духовное удовлетворение		0,310	
	Креативность		0,177	0,242
	Жизнедеятельности		0,225	0,240
	Достижения		0,225	
	Традиции		0,251	

Например, ценности жизнедеятельности и достижения являются противоположными и могут вступать в противоречие, а знак корреляционной связи одинаковый в таких компонентах как планирование, моделирование, программирование и оценка результатов. Следовательно, синфазное изменение противоположных ценностей может привести к ценным противоречиям и тормозить личностное развитие учащихся, либо стимулировать личность к разрешению ценностного конфликта, тем самым, обогащая личность жизненным опытом разрешения ценностных противоречий и создавая предпосылки к личностному развитию.

В заключение рассмотрим результаты сравнительного анализа динамики компонентов саморегуляции и ценностей учащихся отдельно по каждой характеристике за 4 года исследования (табл. 12).

Таблица 12

Средние значения компонентов саморегуляции и ценностей учащихся за 4 года лонгитюдного исследования (когорты 2001 г. рождения)

Характеристика		6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	p*
Моделирование	Самара	5,000	5,016	5,571	6,190	0,0001
	Тольятти	4,918	5,495	6,021	5,784	0,0000
	Село	4,964	5,193	5,687	5,494	0,0299
Программирование	Самара	6,222	5,937	6,111	6,476	0,0274
Оценка результатов	Самара	5,317	5,429	5,746	6,270	0,0033
	Тольятти	5,237	5,639	5,928	5,907	0,0046
	Село	5,169	5,169	5,783	5,470	0,0257
Гибкость	Самара	6,048	6,444	6,651	7,254	0,0000
	Тольятти	6,299	6,443	6,845	7,041	0,0037
	Село	6,036	6,048	6,470	6,325	0,01834
Самостоятельность	Тольятти	4,485	4,959	4,907	5,289	0,0332
Общая саморегуляция	Самара	29,492	29,730	30,016	31,889	0,0227
	Тольятти	29,330	30,639	31,268	31,165	0,0003
	Село	28,807	29,410	29,747	28,976	0,661
Ценность коллективности	Самара	6,234	5,875	5,109	5,516	0,0022
	Тольятти	6,124	5,649	5,216	4,649	0,0000
	Село	5,828	5,425	5,149	4,828	0,0005
Ценность креативности	Самара	6,266	6,047	5,422	5,078	0,0003
	Тольятти	5,948	4,753	4,691	4,196	0,0000
	Село	6,069	5,218	5,230	4,701	0,0000
Ценность достижения	Самара	5,688	5,188	4,359	5,063	0,0000
	Тольятти	5,577	4,536	4,804	5,567	0,0000
	Село	5,368	4,632	4,575	5,023	0,0002

Ценность традиций	Самара	6,438	6,000	5,500	5,281	0,0000
	Тольятти	5,948	5,000	5,010	4,794	0,0000
	Село	6,207	5,644	5,598	4,793	0,0000
Ценность материального благополучия	Самара	4,969	4,172	3,813	3,984	0,0000
	Тольятти	5,505	4,732	4,340	5,763	0,0000
	Село	4,931	4,161	3,851	4,966	0,0000
Ценность индивидуальности	Самара	5,922	5,500	4,719	5,391	0,0000
	Тольятти	5,887	5,113	4,557	6,103	0,0000
	Село	5,310	4,540	4,828	5,678	0,0000

p* – уровень достоверности непараметрического дисперсионного анализа по Фридману

Рассматривая динамику компонентов саморегуляции, следует отметить, что «планирование» как одна из важнейших составляющих саморегуляции не имела статистически значимых изменений в зависимости от класса обучения у учащихся школ, представленных в исследовании населенных пунктов Самарской области. Разделение выборки по полу не принесло ожидаемого результата, что говорит о необходимости выделения типологии учащихся на других основаниях, например, когнитивных характеристиках. Близкая к рассмотренной ситуации оказалась динамика «программирования», которая была выявлена только у учащихся школ г. Самары. Остальные исследуемые компоненты саморегуляции (моделирование и оценка результатов) показали монотонно возрастающую зависимость с увеличением возраста учащихся, хотя сами закономерности имели некоторую нелинейность. Это говорит о том, что в учебном процессе происходит развитие этих двух компонентов, причем им присуще общепсихологические свойства психологии развития: сензитивность, нелинейность, гетерохронность, наличие латентной фазы и т. п. [87]. Что же касается регуляторно-личностных свойств, таких как гибкость и самостоятельность, то гибкость учащихся развивается с возрастом во всех населенных пунктах, хотя у учащихся сельских школ она по уровню выраженности остается меньшей, чем у городских сверстников, что еще раз подтверждает влияние окружающей среды на развитие личностных качеств учащихся. А городская образовательная среда, как составляющая окружающей среды, более разнообразная, насыщенная многочисленными, зачастую противоречивыми факторами, в которой принять правильное решение, не пожертвовав чем-либо, очень трудно.

Самостоятельность как регуляторно-личностное свойство требует особого рассмотрения. С одной стороны, эта характеристика очень важна, тем более в подростковом возрасте, когда идет интенсивный процесс становления будущего субъекта деятельности, субъекта бытия. А с другой — нами в работе [39] впервые была обнаружена нежелательная тенденция взаимосвязи уровня выраженности самостоятельности с несформированностью ценностной сферы определенного типа учащихся. Результатом настоящего исследования явилось подтверждение единичного факта и распространение его на другие возрастные категории учащихся, хотя в зависимости от социально-экономических факторов следует сказать, что в большей степени оно относится к городским учащимся.

Как следует из таблицы 12, общая саморегуляция, являясь итоговой характеристикой регуляторной сферы учащихся, имеет, как и составляющие ее компоненты, тенденцию к росту с возрастом учащихся, что можно отнести к положительной психолого-педагогической закономерности, потому что ценностно-регуляторная система личности представляет собой сложную иерархическую систему, играющую большую роль в развитии личностных ценностей учащихся (табл. 5, табл. 8 и табл. 11).

Динамика личностных ценностей в связи с наличием ценностного кризиса, переживаемого учащимися в 14-15 лет, описывается параболической кривой с явным минимумом, хотя в изменении ценностей духовной удовлетворенности и жизнедеятельности не выявлены статистически значимые изменения. Это можно объяснить следующим образом. В таблице 10 приведены значения личностных ценностей в стандартной шкале (стен), при переводе в которую учитывается наличие ценностного кризиса, выражающегося в уменьшении значений ценностей в 14-15-летнем возрасте в зависимости от пола учащихся. Следовательно, если нормы стандартизации полностью совпадают с реально измеренными значениями ценностей, то в стандартной шкале эти значения будут мало изменяющимися (компенсация актуальных значений ценностей за счет нормативов). Если нормы стандартизации не совсем отражают актуальные значения ценностей, то результатом являются статистически значимые зависимости. Например, изменения ценности коллективности у учащихся сельских и тольяттинских школ описывается убывающей линейной зависимостью, а в самарских школах — параболической зависимостью с минимумом в 8-ом классе.

Таким образом, анализ данных таблицы 12 показал, что динамика ценностей учащихся за 4 года исследования описывается тремя видами зависимостей:

1) статистически неизменяющаяся функция (ценности духовной удовлетворенности и жизнедеятельности);

2) монотонно убывающая функция (ценности коллективности, креативности и традиций);

3) параболическая функция с минимумом в 7-ом или 8-ом классах (ценности достижения, материального благополучия и индивидуальности).

Форма полученных функций, описывающая изменения личностных ценностей во времени, влияет на наличие или отсутствие взаимосвязей ценностей с компонентами регуляции учащихся, что должно учитываться в лонгитюдных исследованиях.

Таким образом, на основании результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Существуют различия в структуре ценностно-регуляторной системы городских и сельских учащихся среднего звена школы.

2. У всех учащихся 6-х — 9-х классов развитие самостоятельности (регуляторной автономности) сопровождается низкой выраженностью гуманистических ценностей.

3. Учащиеся 7-х и 8-х классов переживают ценностный кризис, характеризующийся уменьшением выраженности ценностей.

4. Ценностная и регуляторная сферы учащихся представляет собой единую сложную систему взаимодействующих между собой ценностей и компонентов саморегуляции.

5. В процессе формирования ценностно-регуляторной системы учащихся среднего звена школы до ценностного кризиса (6-е классы) и после окончания кризиса (9-е классы) ведущую роль оказывает ценностная сфера учащихся, а в процессе переживания ценностного кризиса (7-8-е классы) — регуляторная сфера.

3.2. Особенности структуры ценностно-регуляторной системы студентов и ее динамика

Ряд прикладных исследований подчеркивают наличие специфических личностных черт, обеспечивающих процесс саморегуляции. Так, Р. Р. Гасановой выделены поддерживающие саморегуляцию в учебно-профессиональной деятельности средства (воля, мотивация, рефлексивность, интеллект) и личностные черты (самостоятельность, активность, избирательность) [13, с. 19].

Дополняют модель осознанной саморегуляции применительно к различным сферам человеческой жизни выявленные в исследовании [42, с. 112–113] взаимосвязи показателей отдельных шкал и общего уровня саморегуляции с регуляторными качествами (высокий само- и нормоконтроль у студентов с высоким уровнем регуляции), эмоциональными (прямые взаимосвязи осознанности саморегуляции с эмоциональной устойчивостью, смелостью, неконформизмом) и с личностными ценностями. Выявлены взаимосвязи предположительно компенсаторного характера, связанные не только с развитием некоторых личностных качеств, но и с ценностным отношением к себе и окружающим. Различий в общем уровне саморегуляции в зависимости от времени обучения в вузе и пола студентов не выявлено. Независимо от уровня саморегуляции для младших курсов отмечается больше взаимосвязей личностных ценностей с эмоциональными и коммуникативными качествами, для старших курсов играют роль регуляторные и интеллектуальные качества.

Несмотря на большое количество теоретических выводов, и практических исследований саморегуляции, до сих пор недостаточно представлены исследования, устанавливающие причинно-следственные связи между регуляторными и личностными изменениями, происходящими со студентов во время обучения в вузе. Мало изучены, особенно в лонгитуде, взаимосвязь ценностного компонента регуляции, выделяемого в качества важного структурного звена большинством исследователей, с индивидуально-психологическими особенностями саморегуляции.

Поэтому нами была поставлена **цель** исследования — выявление влияния личностных ценностей студентов на показатели их осознанной саморегуляции.

Гипотезы исследования:

— личностные ценности ориентируют студента в постановке целей и принятии решений по их достижению и влияют на показатели осознанной саморегуляции студентов.

— особенности взаимосвязей личностных ценностей и показателей осознанной саморегуляции отличаются в зависимости от времени учебы в вузе.

Для эмпирического исследования были выделены две выборки студентов инженерных специальностей технического вуза, Сохранность контингента выборок составила 91 и 80%. Исследование в первой выборке проводилось в 2013-2014 гг на 1 и 2 курсе обучения в вузе, принимали участие 49 человек. Во второй выборке исследо-

вание проводилось в 2011-2015 гг на 1 и 5 курсе обучения в вузе, принимали участие 49 человек. Для краткости дальнейшей интерпретации результатов обозначим выборки «1 год» и «4 года». Всего в исследовании приняли участие 98 человек. Исследование проводилось в рамках психологического мониторинга учебного процесса. Особенности структуры личностных ценностей оценивались тестом аксиологической направленности личности (АНЛ, вариант 4.2 [37]). Диагностический конструкт теста определяет личностные ценности как отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, важность которых оценивается в баллах. В перечень варианта АНЛ 4.2 входят ценности коллективности Цколл, ценность духовного удовлетворения Цдух.уд, ценность креативности Цкреат, ценность жизнедеятельности Цжизнед, ценность достижений Цдост, ценность традиций Цтрад, ценность материального благополучия Цмат.бл, ценность индивидуальности Цинд.

Для исследования уровня осознанной саморегуляции использовался опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [75, с. 54–56]. Данный вариант опросника был выбран в связи с различной длительностью исследуемых временных промежутков обучения в вузе, так как его утверждения построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Оценка саморегуляции и ее индивидуального профиля включает оценку показателей планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности с вычислением общего уровня саморегуляции [75, с. 56]. Высокие показатели общего уровня саморегуляции свидетельствуют о большей самостоятельности, гибкости и адекватности реакций на изменение условий, более осознанном выдвижении и достижении цели. Человек легче овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Личностные ценности и особенности саморегуляции студентов измерялись в каждой выборке дважды: на первом и втором курсе в первой выборке, соответственно на 2 и 5 курсе обучения в вузе во второй выборке.

Для определения используемых статистических методов каждая выборка проверялась на нормальность распределения. Большинство распределений исследуемых переменных отличаются от нормального, поэтому воспользуемся непараметрическими методами.

С помощью критерия Манна-Уитни было определено с достоверностью ($p < 0,05$), что выборки не имеют различий (являются сопоставимыми по анализируемым ценностям и саморегуляции).

Для доказательства выдвинутых гипотез, имеющих причинно-следственный характер предполагаемых закономерностей, наиболее корректным методом исследования был бы лонгитюдный метод с последующим построением математической модели методом структурных уравнений. Однако требуемый объем выборки для этого метода недостаточен. Поэтому нами будет использован методический прием приближения к причинному выводу в виде перекрестно — отсроченной корреляции [69, с. 456],

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей личностных ценностей и показателей осознанной саморегуляции заносились в таблицы, и далее отбирались достоверные коэффициенты ($p < 0,05$). Методический прием перекрестно-отсроченной корреляции позволил выявить для исследуемых показателей частные закономерности, свойственные разным временным промежуткам обучения в вузе. Результаты представлены в таблице 13.

Обсудим полученные результаты по отдельным шкалам показателей осознанной саморегуляции (опросник В. И. Моросановой).

Шкала «Планирование»

Мы видим, что независимо от времени измерений исходный уровень планирования человека связан с последующими временными этапами выдвижения целей (В1В2). И хотя сила взаимосвязей уменьшается (с 0,4 до 0,28), можно говорить о том, что способность к планированию является устойчивой характеристикой личности. Вполне вероятно, это связано с определенной иерархией целей, существующей у человека и носящей ценностный характер.

Это предположение обусловлено тем, что у первокурсников отсутствуют значимые взаимосвязи (А1В1) между личностными ценностями и показателями саморегуляции (что подтверждалось и на других независимых выборках [63, с. 25]). Но уже через год обучения отмечается взаимосвязь регуляции и ценностей, причем как гуманистических, так и прагматических (связи А2В2). Естественно, в первый год обучения студент встречается с новыми людьми, новой образовательной средой, он расширяет свой жизненный опыт. Это не может не влиять на систему его ценностей, наверное, студент как бы утверждает в своей системе взглядов — принесут ли ему они то духовное удовлетворение и новизну, которые он ценит, получит ли индивидуальные результаты, значимые для людей своего круга.

Таблица 13

Взаимосвязь личностных ценностей и саморегуляции
(перекрестно-отсроченная корреляция, Спирмен,
1 год и 4 года, выборки по 49 чел.)

А		В		КОРРЕЛЯЦИИ					
ЦЕННОСТИ		САМОРЕГУЛЯЦИЯ		A1B1	A2B2	B1B2	A1A2	A1B2	A2B1
ПЛАНИРОВАНИЕ									
Цдух.уд	1 год			0,39	0,40				
Цкреат				0,41	0,40				
Цдост				0,49	0,40				
Цтрад				0,49	0,40				
Цмат.бл				0,33	0,40				
Ц инд				0,35	0,40				
Ц инд	4 года				0,28				
МОДЕЛИРОВАНИЕ									
Ц инд	1 год			0,37	0,66	0,36			0,39
ПРОГРАММИРОВАНИЕ									
Цдух.уд	1 год			0,37	0,47	0,51			
Цжизнед				0,34	0,47	0,56			0,33
Цдост				0,38	0,47	0,47			0,30
Цтрад					0,47	0,43			
Цтрад		4 года		0,37			0,28		
ОЦЕНКА									
Ц колл	1 год			0,37	0,67	0,49			
Ц колл	4 года		0,31						
Цдух.уд	1 год			0,50	0,67	0,51			0,39
Цкреат				0,43	0,67	0,52			0,33
Цжизнед				0,39	0,67	0,56			0,37
Цдост				0,34	0,67	0,47			0,43
Цтрад				0,46	0,67	0,43			0,40
Цтрад		4 года		0,47			0,28		
Цмат.бл		4 года			-0,34		0,51		
Ц инд	1 год				0,67	0,36			0,29
ГИБКОСТЬ									
Цкреат	1 год		0,29	0,29	0,67	0,52			0,40
Цкреат	4 года				0,47	0,28	0,28		
Цжизнед	1 год		0,37	0,40	0,67	0,56			0,42
Цдост	1 год			0,34	0,67	0,47			0,36
Цдост	4 года		0,31	0,17	0,47	0,50	0,29		
Ц инд	1 год		0,41	0,39	0,67	0,36			0,61
Ц инд	4 года		0,32		0,47	0,31	0,31		
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ									
Цдух.уд	4 года			0,30	0,31	0,45			
Цкреат	4 года			0,41	0,31	0,28			
Цтрад	1 год			-0,28	0,49	0,43			

ОБЩИЙ УРОВЕНЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ							
Цдух.уд	1 год		0,41	0,68	0,51		0,34
Цкреат			0,51	0,68	0,52		0,49
Цжизнед			0,38	0,68	0,56		0,43
Цдост	4 года		0,47	0,68	0,47		0,43
Цдост		0,34			0,50		
Ц инд	1 год		0,33	0,51	0,68	0,36	0,29
							0,54

Однако после окончания бакалавриата и поступления в магистратуру (через 4 года), скорее всего, происходит новый виток в переоценке ценностей, поэтому мы не наблюдаем взаимосвязей между планированием и личностными ценностями (A2B2), а только между исходным и последующим показателями планирования (B1B2). Получается, что на 1 курсе система саморегуляции и система ценностей существуют как бы сами по себе при определенной преемственности регуляторных процессов.

То есть изменение ценностей, условий и уклада жизни (около половины студентов к 4 курсу трудоустроена) по-прежнему привязано к неким устойчивым ориентирам, представлениям о будущем, ценности же служат средством примерки, соответствия настоящего этим ориентирам.

Шкала «Моделирование»

Из полученных результатов следует, что чем выше способность к моделированию на 1 курсе, тем выше ценность собственной индивидуальности на 4 курсе (A2B1). То есть, понимание модели мира, адекватность представлений о внутренних внешних условиях достижения целей определяет наше место в окружающем социальном пространстве. Это, как пишет Н. Бердяев «...Быть личностью, индивидуальностью — значит определить свое особое предназначение в мироздании, утвердить полноту своего единственного бытия в бытии вселенском...» [4].

В последующий период обучения возникают новые отношения, взаимодействия, и скорее всего, изменение картины мира может быть связано, кроме ценностей, и с другими факторами, поэтому нет взаимовлияний регуляции и личностных ценностей через 4 года обучения. Однако на коротком промежутке исследований (1 год) отмечаются взаимосвязи в первом и втором измерении отдельно для личностных ценностей (A1A2), и отдельно для показателей шкалы моделирования (B1B2).

Шкала «Программирование»

Выраженность программирования влияет на повышение ценности жизнедеятельности и ценности достижений (A2B1). То есть, продумывание своего алгоритма действий и поведения усиливает важности как процесса, так и результата, можно сказать, сочетания и стратегии, и тактики. Это не противоречит логике, так как происходит сопоставление направлений программы с этапами и путями движения по этим направлениям.

Взаимосвязь показателей шкалы программирования с ценностью традиций неоднозначна. В годичной выборке она представлена взаимосвязями отдельно между исходными и последующими показателями регуляции (B1B2), ценностями и регуляцией в конечном измерении (A2B2) и отдельно – между ценностями (A1A2). В выборке студентов, более длительно обучающихся в вузе представлены взаимосвязи между ценностями (A1A2) и взаимосвязи ценностей с регуляцией (A1B1).

Можно ли сказать, что когда первоначально программа действий соответствует правилам поведения людей своего круга (A1B1), и эти традиции устойчивы (A1A2), то через длительное время приходится пересматривать, корректировать свои алгоритмы достижения целей (возможно, применяя другие средства)? А при отсутствии соответствия программы действий традициям своего круга (когда нет взаимосвязей A1B1) каждый параметр (регуляция и ценности) изменяется по отдельности и может наступить некая несогласованность их развития? Ответы могут дать дальнейшие исследования.

Шкала «Оценка»

Показатели этой шкалы имеют наибольшее количество аспектов влияния регуляции на личностные ценности (A2B1) в обеих исследуемых выборках. Видимо, это связано с тем, что данное регуляторное звено является сложным по составу, включая, по сути три регуляторных процесса — контроль, оценивание и коррекцию действий. Получается, что на ценностную сферу возможно воздействовать через развитие саморегуляции. Это дополняет предыдущие исследования предикторов личностных ценностей, где было выявлено значительное влияние социальных факторов и условий социализации (семья, место проживания, специальность в вузе и пр.) [50, с. 110—111]. При этом не важно, в какой временной промежуток измеряется саморегуляция, но если студент умел оценивать на 1 курсе, то это влияет на изменение практически всей системы диагностируемых личностных ценностей что через год, что через четыре года

(A2B1). Развитие способности оценивать и управлять своим поведением влияет на повышение ценности духовной удовлетворенности, ценностей креативности, достижений, традиций, индивидуальности. То есть, контроль и оценка рассогласований с желаемыми параметрами целей позволяют больше ценить творчество и человеческие взаимоотношения, собственную уникальность и достигаемые результаты, уважать накопленный предшествующими поколениями опыт. Можно предположить, что человек выходит на более высокий, качественно разнообразный уровень осознанности жизнедеятельности в целом.

Полученные результаты не противоречат гипотезе исследования. В самом деле, в концепции О. А. Конопкина и В. И. Моросановой рассматривается целостная многоуровневая система саморегуляции произвольной активности человека. Ценности являются важным психическим ресурсом как выдвижения целей, так и их достижения. Это подтверждается взаимосвязями показателей шкалы оценки и ценности коллективности, либо на исходном, либо на конечном этапе измерения в данной выборке. То есть рано или поздно, но мы не можем не учитывать то, что значимо для окружающих нас людей.

Аналогично важность общепринятых правил, которая, в зависимости от выборки представлена либо взаимосвязью регуляции и ценности традиций в первом измерении и ценностей во втором измерении, либо взаимосвязью ценности и регуляции во втором измерении и ценностей между собой в первом измерении. И хотя не выявлено прямого влияния, но тенденции понятны.

Шкала «Гибкость»

Эти индивидуальные особенности В. И. Моросанова относит к регуляторно-личностным свойствам, характеризующим функционирование каждого компонента саморегуляции [75, с. 31]. Видимо, поэтому мы наблюдаем обратные по направлению взаимосвязи регуляции и ценностей в зависимости от времени измерения. В первой выборке регуляция влияет на ценности креативности, достижений и индивидуальности (A2B1). То есть повышение гибкости за год обучения делает более значимыми новое, полученные результаты и самооценку. Через четыре года мы наблюдаем обратный процесс: эти же ценности влияют на развитие гибкости (A1B2). То есть, значимость творчества, собственных достижений и своей индивидуальности влияет на внесение при необходимости корректив в процесс достижения целей и степень адекватности коррекции.

Скорее всего, мы имеем дело с фактическим подтверждением того, что личность студента является саморазвивающейся системой, Мы допускаем мысль о том, что подобная система с обратной связью с миром свидетельствует о признаках самовоспитания, саморазвития студента, и это косвенно говорит о наличии развивающей образовательной среды в данном вузе.

Шкала «Самостоятельность»

Влияния регуляции на личностные ценности (A2B1) и наоборот (A1B2) с помощью метода перекрестно-отсроченной корреляции не выявлено. В таблице 13 приведены взаимосвязи, анализируя которые можно говорить лишь об опосредствованном влиянии ценностей на показатели самостоятельности. Так, при низкой ценности традиций высока автономность студента через год обучения, а через четыре года высокая самостоятельность у тех, кто придает повышенную значимость духовной удовлетворенности и творчеству (как бывает в случаях, когда человек занимается любимым делом). Вероятно, это объясняется тем, что процессы саморегуляции [75, с. 19] протекают как параллельно, так и последовательно, и выраженность самостоятельности может часто меняться в зависимости от планирования или реализации разных целей.

Шкала «Общий уровень саморегуляции»

Эти показатели В. И. Моросанова характеризует как «актуальные возможности человека инициировать и управлять произвольной активностью» [75, с. 22]. В таблице 13 мы видим влияние регуляции на личностные ценности духовной удовлетворенности, креативности, жизнедеятельности, достижений и индивидуальности (A2B1). То есть, уже за год обучения высокий общий уровень саморегуляции приводит к большей значимости для человека интересных дел, творчества и получаемых результатов. Скорее всего, это подтверждение выявленной в исследованиях В. И. Моросановой «зависимости продуктивных аспектов деятельности от развитости системы саморегуляции» саморегуляции [75, с. 19]. Действительно, когда человек занимается тем, что соответствует его интересам, получает от этого моральное удовлетворение и ощутимый результат, то можно говорить об эффективности этой деятельности.

Отсутствие взаимовлияний на более продолжительном отрезке исследований объясняется, скорее всего, тем, что цели, выдвигаемые студентами, становятся все более разнообразными, и закономерности носят либо нелинейный характер, либо объясняются другими, не анализируемыми в данном исследовании, факторами.

Таким образом, гипотеза о зависимости взаимосвязей регуляторной и аксиологической сферы личности от времени нахождения в образовательной среде вуза подтвердилась. За год и четыре года обучения происходят специфичные для каждой выборки и противоположные по направленности взаимовлияния. То, что в первый год обучения показатели саморегуляции влияют на систему личностных ценностей, а через четыре года обучения личностные ценности влияют на систему саморегуляции студента, может быть объяснено различными психическими новообразованиями, свойственными для этих возрастов испытуемых, с сензитивностью отдельных периодов развития в определенному типу воздействия [109, с. 77], в частности с возникновением «чувства взрослости» в подростковом периоде, когда развивается произвольность действий, самоконтроль, внутренний план действий [109, с. 280]. После окончания школы осмысливаются вопросы выбора жизненного пути, профессиональные интересы, или, как пишет Д. Б. Эльконин, «социальное сознание как бы переносится внутрь» [109, с. 280], чтобы далее через экстериоризацию вернуться в предметную деятельность в более развитой форме в старшем, юношеском возрасте и действительной взрослости.

Сформированные регуляторные действия относятся к универсальным учебным действиям и психологической основой для формирования у студентов метапредметных компетенций. Являясь по природе функционально-ориентировочными, как отмечает Н. А. Тимощук, они имеют, в частности, решающее значение для успешности решения обучающимися предметных задач [101, с. 189]. А в общем смысле возможно, как пишет В. А. Толочек, встреча отдельных, дифференцированных качеств личности «... с внешними условиями деятельности запускает механизмы становления индивидуального стиля», особенности структурирования всех индивидуально-психологических особенностей субъекта [103, с. 128].

То, что ситуация развития социальна, обуславливает повышение внимания к качественным особенностям образовательной среды, например, типам коммуникативного взаимодействия в студенческой группе, или взаимодействия обучающихся с компонентами образовательной среды (пространственно-предметным, коммуникативным, технологическим). Также возможно продолжение исследований в направлении изучения компенсаторных механизмов, обеспечиваемых личностными ценностями, для повышения успешности студента (на примере академической успеваемости и рейтинга).

В результате проведенного исследования можно сделать выводы:

1. Изменения в регуляторной и аксиологической сфере личности студента за время обучения в вузе различны и разнонаправлены. В первый год обучения показатели саморегуляции влияют на систему личностных ценностей. По прошествии четырех лет обучения личностные ценности, изменяясь, влияют на систему саморегуляции студента. Полученные результаты показывают выделение различных приоритетов при разработке психолого-педагогических мероприятий в зависимости от курса обучения.

2. Независимо от времени обучения, исходный уровень планирования человека связан с последующими временными этапами выдвижения целей, то есть способность к планированию является устойчивой характеристикой личности.

3. Развитие способности оценивать и управлять своим поведением влияет на повышение ценности духовной удовлетворенности, ценностей креативности, достижений, традиций, индивидуальности. То есть, контроль и оценка рассогласований с желаемыми параметрами целей позволяют больше ценить творчество и человеческие взаимоотношения, собственную уникальность и достигаемые результаты, уважать накопленный предшествующими поколениями опыт.

4. По шкале «гибкость» констатированы обратные по направлению взаимосвязи регуляции и ценностей в зависимости от времени измерения. Повышение гибкости за год обучения влияет на ценности креативности, достижений и индивидуальности. Через четыре года эти же ценности влияют на развитие гибкости. Это интерпретировано нами как проявления саморазвивающейся системы личностных и регуляторных психологических качеств студента.

В то же время дифференциальный подход по поочередному влиянию ценностной и регуляторной сфер друг на друга требует уточнения и выдвижения гипотезы об одновременном воздействии компонентов этих сфер, но в зависимости от психологического типа личности студентов. То есть мы предполагаем, что на определенном этапе становления саморегуляции личности обучающиеся регулируют свою учебную и учебно-профессиональную деятельность не только за счет звеньев саморегуляции, но и с учетом типологических особенностей аксиологической направленности личности [44]. Причем если ценностная регуляция участвует как в учебной, так и учебно-профессиональной деятельности, то должна существовать взаимосвязь между аксиологическими типами личности в сфере образо-

вания и в сфере профессии. Если в сфере жизнедеятельности выражены ценности другой направленности, то этой взаимосвязи не должно быть обнаружено. Данное предположение послужило гипотезой эмпирического исследования. Кроме основной гипотезы исследования была сформулирована вторая гипотеза о том, что взаимосвязь между аксиологической направленностью студентов в сферах образования и профессии различаются в зависимости от стиля саморегуляции поведения.

Для доказательства гипотезы о существовании взаимосвязи между аксиологическими типами студентов в сфере образования и сфере профессии было проведено лонгитюдное исследование на трех когортах студентов инженерных специальностей в период с 2009 по 2017 г. Первая выборка (2009 г. поступления) обследовалась на первом курсе (2009 г) и на пятом (2013 г.). Вторая выборка — на первом курсе (2013 г.), на третьем (2015г.) и на пятом (2017 г.). Третья выборка — на первом курсе (2014 г.) и на втором (2015 г.).

Общий объем испытуемых в трех выборках с учетом выбывания студентов не участвующих во всех диагностических процедурах составил 241 чел., из них 135 юношей и 106 девушек. При поступлении на первый курс возраст составлял 18,2 лет ($SD = 0,81$).

В качестве диагностического инструментария применялись опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М В. И. Моросановой [75], и тест аксиологической направленности личности АНЛ4 А. В. Капцова [40].

Для определения стиля саморегуляции был применен кластерный анализ (метод k -средних), с помощью которого выборка испытуемых в каждой когорте делилась на три кластера, отличающихся преобладающим стилем саморегуляции. Поскольку аксиологический тип направленности личности выражен в шкале наименований, то для определения взаимосвязи был применен критерий К. Пирсона χ^2 в пакете STATISTICA 10.0.

Рассмотрение результатов начнем с определением стиля саморегуляции студентов на первых курсах в различных выборках. На рисунке 3 приведен профиль саморегуляции студентов 1 курса когорты 2013 г., а на рисунке 4 аналогичный профиль саморегуляции для когорты 2014 г.

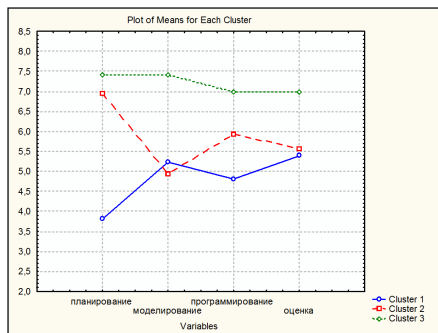


Рис. 3. Профиль саморегуляции первокурсников (когорта 2013)

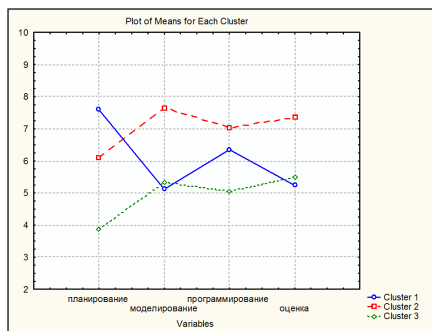


Рис. 4. Профиль саморегуляции первокурсников (когорта 2014)

Из сравнения профилей видно, что в обеих когортах присутствуют акцентуированный профиль саморегуляции с низким уровнем развитости планирования (кластер 1 на рис. 3 и кластер 3 на рис. 4), акцентуированный профиль саморегуляции с высоким уровнем сформированности планирования (кластер 2 на рис. 3 и кластер 1 на рис. 4) и стиль, имеющий тенденцию к гармоничному с высоким уровнем звеньев саморегуляции (кластер 3 на рис. 3 и кластер 2 на рис. 4). Причем в когорте 2013 г. более высокий уровень сформированности планирования действительно соответствует гармоничному стилю саморегуляции, нежели в когорте 2014 г. Сравнительный анализ показывает, что в различных когортах стили саморегуляции имеют как общую тенденцию, присущую всем первокурсникам, так и отличительную, отражающую индивидуальные особенности принятого на обучения контингента в данном учебном

году. При вычислении критерия хи-квадрат Пирсона выявлено отсутствие взаимосвязи между аксиологической направленностью в сфере образования и профессии при различных стилях саморегуляции, что свидетельствует о неучастии ценностной сферы в регуляторном процессе учебной деятельности первокурсников в целом по потоку студентов. Мы отдаем себе отчет, что на потоке первого курса (в среднем по 75 студентов) имеются некоторые студенты, у которых ценностная сфера уже вовлечена в регуляторные процессы, но номотетические исследования и применяемые математические методы не позволяют их выявить.

По истечению одного года обучения произошли изменения в развитии звеньев саморегуляции, в частности, студенты с низким уровнем планирования повысили его развитость и наоборот. В результате профиль саморегуляции принял вид, показанный на рис. 5.

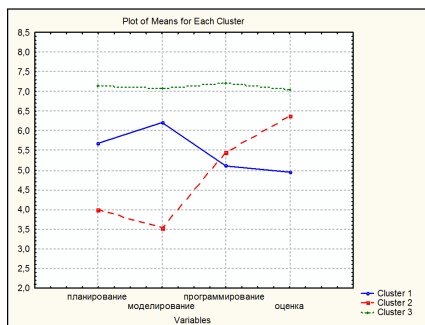


Рис. 5. Профиль саморегуляции второкурсников (когорта 2014)

Из рис. 5 следует, что на втором курсе имеется гармоничный стиль саморегуляции с высоким уровнем развития всех звеньев (кластер 3 на рис. 5), акцентуированный с низким уровнем планирования и моделирования (кластер 2 на рис. 5), а также акцентуированный стиль с высоким развитием моделирования (кластер 1 на рис. 5). Именно в последнем случае обнаружена взаимосвязь аксиологической направленности в сфере образования со сферой профессии ($\chi^2 = 51,45$; $df = 36$ при $p = 0,045$). Это говорит о том, что для студентов (19 человек), обладающих данным стилем саморегуляции, свойственно в регуляторном процессе задействовать и ценностные характеристики личности. Вероятнее всего, имеет место более высокий уровень становления субъектности студентов, при которой наблюдается уже личностная саморегуляция.

При исследовании студентов третьего курса (когорта 2013 г.) тоже обнаружен один стиль саморегуляции, который можно отнести к акцентуированному с высоким развитием планирования (кластер 3 на рис. 6), характеризуемый наличием ценностной регуляции ($\chi^2 = 72,04$; $df = 48$ при $p = 0,014$). Причем количество студентов, относящихся к этому типу личности уже составляет 29 человек, следовательно, по мере взросления и перехода студентов на следующий курс у определенной их части происходит развитие регуляторных и ценностных характеристик.

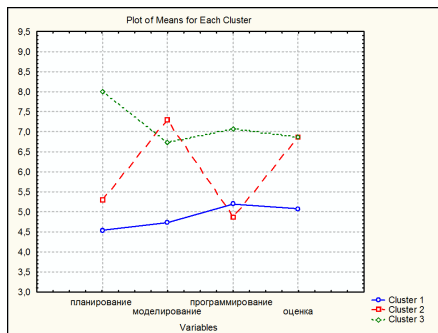


Рис. 6. Профиль саморегуляции третьекурсников (когорта 2013)

Наконец, на выборке этой же когорты 2013 г. был проведен диагностический срез через 4 года обучения (первый курс магистратуры). На рис. 7 приведен профиль саморегуляции, хотя общее количество магистрантов уменьшилось до 61 человека.

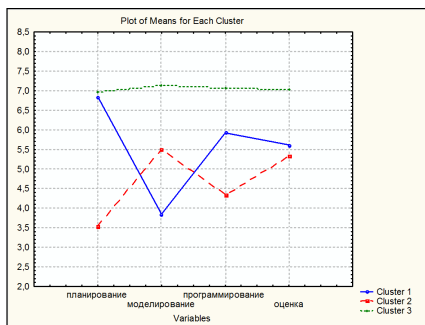


Рис. 7. Профиль саморегуляции магистрантов (когорта 2013)

Из рис. 7 видно, что профили саморегуляции магистрантов представлены тремя разновидностями: акцентуированный с высоким развитием планирования (кластер 1 на рис. 7), акцентуированный с низким уровнем развития планирования при нормальном уровне моделирования (кластер 2 на рис. 7) и гармоничный с высоким уровнем развития всех звеньев саморегуляции (кластер 3 на рис. 7). Взаимосвязь с аксиологическими типами личности обнаружена только у акцентуированного стиля с высоким развитием планирования ($\chi^2 = 58,00$; $df = 42$ при $p = 0,05$), хотя их количество составило всего 12 человек.

Таким образом, в результате проведенных исследований можно обнаружить некоторую тенденцию в динамике становления личностной саморегуляции в процессе учебной деятельности. На первом курсе ценностные факторы не участвуют ни в одном из стилей саморегуляции, а начиная со второго курса, в одном из стилей присутствует ценностная составляющая, выраженная косвенно в наличии взаимосвязи аксиологической направленности личности на образование и профессию. В данном исследовании эта взаимосвязь проявилась только при наличии акцентуированного стиля саморегуляции, что можно объяснить проявлением компенсаторных механизмов, способствующих достижению поставленных в учебной деятельности целей.

Отсутствие взаимосвязи стиля саморегуляции с аксиологическими типами личности на первом курсе поставило дополнительную задачу исследования: найти сферу жизнедеятельности, в которой молодые люди в возрасте 18 лет все-таки проявляют личностную саморегуляцию. Это оказалось возможным, так как тест аксиологической направленности личности дает информацию по направленности личности в сфере семьи, общественной деятельности и досуга. В результате на выборке когорты 2013 г. установлено, что акцентуированный стиль с высоким уровнем планирования сочетается с аксиологической направленностью в сфере образования и семьи ($\chi^2 = 67,74$; $df = 49$ при $p = 0,039$), а также гармоничный стиль с высоким уровнем звеньев саморегуляции ($\chi^2 = 66,68$; $df = 49$ при $p = 0,049$). И наконец, акцентуированный стиль с низким уровнем планирования взаимосвязан с аксиологической направленностью сферы образования и досуга ($\chi^2 = 43,96$; $df = 30$ при $p = 0,048$). На старших курсах стили с низким уровнем планирования и гармоничные стили с низким уровнем развития всех звеньев саморегуляции также оказались взаимосвязаны с аксиологической направленностью в сфере

досуга, что вполне объяснимо с точки зрения проявления своей личностной саморегуляции именно в этой сфере.

Таким образом, проведенное исследование взаимосвязи ценностной и регуляторной сфер с учетом аксиологической типологии личности показало:

1) с помощью аксиологических типов личности возможно определение сферы жизнедеятельности, в которой студенты стремятся к проявлению личностной саморегуляции;

2) студенты первого курса в силу протекающего адаптационного периода в вузе в основном не склонны к проявлению признаков личностной саморегуляции в учебной деятельности.

3) на втором и более старших курсах в учебной и учебно-профессиональной деятельности студенты с акцентуированным стилем саморегуляции демонстрируют признаки личностной саморегуляции.

Таким образом, изучение особенностей структуры ценностно-регуляторной системы не позволяют сделать однозначные выводы, которые заключаются в том, что ценностно-регуляторная система является сложным динамичным образованием в структуре личности, которой свойственны как синхронные, так и асинхронные процессы становления системы с учетом как типологических особенностей личности, так и индивидуальных.

3.3. Структура ценностной и регуляторной систем обучающихся

В п. 3.1 и 3.2. показано, что как для школьников среднего звена, так и для студентов существует взаимовлияние двух уровней ценностно-регуляторной системы. Исходя из теоретических предпосылок «регуляторная роль ценностных ориентаций состоит в том, что их смысловые влияния устойчивы и постоянны. Они не исчезают при достижении цели и не зависят от потребностей носителя личностных ценностей» [76, с. 307]. О. А. Конопкин в контексте осознанной саморегуляции указывает, что «семантическая сторона используемой субъектом информации неотделима от аксиологической» [68, с. 35].

Мы предположили, что личностные ценности и регуляторные компоненты в подавляющем большинстве случаев участвуют совместно либо как факторы единой ценностно-регуляторной системы личности [63], либо как отдельные факторы двух систем, хотя и взаимосвязанных.

Эмпирическое исследование проводилось в 2015–2016 году на выборке студентов инженерных специальностей технического вуза.

Первое измерение диагностируемых психологических характеристик проходило во 2 семестре 1 курса, второе измерение — во 2 семестре 2 курса в рамках психологического мониторинга учебного процесса. Выборка учащихся 6–8 классов школ Самарской области состояла из 635 учащихся [59; 60], обследованных в 2014–2016 годах.

Особенности структуры личностных ценностей студентов оценивались тестом аксиологической направленности личности (АНЛ, вариант 4.5 [37]), а школьников — АНЛ4.4.2 [40]. Для исследования уровня осознанной саморегуляции использовался опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [75].

Для выявления ортогональной структуры ценностно-регуляторной системы личности студентов использовался факторный анализ методом главных компонент с варимакс нормализованным и косоугольным вращением факторов. Статистическая обработка полученных в исследовании данных проводилась с использованием пакета статистических программ STATISTICA 10.0.

Рассмотрим структуры ценностно-регуляторной системы студентов и ее динамику за один год исследований. В таблице 14 приведена ортогональная факторная структура студентов-юношей на первом и втором курсах.

Из таблицы 14 видно, что структура ценностно-регуляторной системы содержит по три ортогональных фактора на первом и втором курсах с общей дисперсией соответственно 56,6% и 66,2%.

На первом курсе первым фактором (факторный вес 3,12) является объединенный фактор, описывающий ценность достижения и развитость представлений об условиях их достижения. Если учесть, что достаточно высоким факторным весом в этом факторе являются гибкость и программирование, то можно утверждать, что данный фактор описывает мотивацию достижения и способы ее реализации.

Второй фактор (факторный вес 2,95) в большей степени отражает установки первокурсников на обучение в вузе, а именно приоритет коллективности и духовного начала юношей при высоком уровне активности студентов, т. е. он представляет собой характеристику только ценностной сферы личности.

Третий фактор (факторный вес 1,86) биполярный и на положительном полюсе представлен ценностью материального благополучия, а отрицательном — сформированностью планирования и программирования будущих ситуаций студентов.

Таблица 14

**Факторная структура ценностно-регуляторной системы
личности студентов (юноши, 31 чел.)**

Компоненты ценностно-регуляторной сферы	Первый курс			Второй курс		
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Ц коллективности	0,078	0,861	0,043	0,824	-0,002	0,292
Ц дух.удовлетвор.	0,175	0,761	0,020	0,798	0,205	0,245
Ц креативности	0,434	0,367	0,169	0,720	0,203	-0,322
Ц жизнедеятельн.	0,116	0,766	0,357	0,784	0,400	-0,280
Ц достижения	0,706	0,292	0,289	0,690	0,446	0,037
Ц традиций	0,447	0,655	0,205	0,865	0,123	0,150
Ц матер. благопол.	0,407	-0,336	0,671	0,264	0,620	0,323
Ц индивидуальн.	0,567	0,323	0,366	0,619	0,307	0,109
Планирование	0,187	-0,331	-0,716	-0,003	0,142	0,801
Моделирование	0,787	-0,032	-0,105	0,310	0,344	0,668
Программирование	0,620	-0,006	-0,559	0,185	0,693	0,272
Оценка	0,439	0,189	-0,032	0,094	0,746	0,046
Гибкость	0,680	0,088	-0,021	0,144	0,801	0,090
Самостоятельность	-0,035	-0,145	-0,388	-0,549	0,243	0,473
Вес фактора	3,119	2,948	1,855	4,589	2,813	1,863
Дисперсия	0,223	0,211	0,133	0,328	0,201	0,133

Однако результаты проведенного ортогонального факторного анализа не полностью отражают суть изучаемого явления, т. к. уровень общей объяснительной дисперсии незначительно превысил медианный порог.

На втором курсе содержание латентных факторов значительно изменилось. Так, первый фактор (факторный вес 4,59) практически полностью описывает ценностные предпочтения студентов, за исключением ценности материального благополучия, которая входит в состав второго фактора (факторный вес 2,81). Кроме ценностной компоненты в состав фактора входят компоненты регуляторной системы: программирование, оценка и гибкость. Причем следует обра-

тить внимание, что на втором курсе эти характеристик согласованы и определяют один полюс.

Третий фактор (факторный вес 1,86) представляет собой способность студентов ставить перед собой цели и определять детали будущего. В состав фактора, хотя и с небольшим весом входит самостоятельность, как способность быть автономным и проявлять активность.

Таким образом, юноши за один год обучения: во-первых, сменили приоритеты с компонентом регуляторной системы на ценностную, а во-вторых, латентные факторы стали более гомогенными и представляют одну из рассматриваемых систем, в-третьих, уровень объяснительной дисперсии ко второму курсу повысился с 56% до 66%.

Для повышения качества модели ценностно-регуляторной системы был проведен факторный анализ с косоугольным вращением, в результате которого в объединенный фактор вошли еще ценности креативности и индивидуальности, но и первый и второй факторы находятся в пространстве под углом около 59 градусов (табл. 15).

Таблица 15

**Значения коэффициентов корреляции
между косоугольными факторами
ценностно-регуляторной системы студентов (юноши)**

	Первый курс			Второй курс		
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Ф 1	1,000	0,512	0,302	1,000	0,436	0,225
Ф 2	0,512	1,000	0,182	0,436	1,000	0,559
Ф 3	0,302	0,182	1,000	0,225	0,559	1,000

Из таблицы 15 видно, что факторы 1 и 2 в действительности представляют собой совместное ценностно-регуляторное действие, которое подтверждается выделением из трех первичных факторов одного вторичного. При переходе анализа факторной структуры к студентам второго курса с косоугольным вращением (табл. 15) видно, что угол между первым и вторым факторами на втором курсе составляет 64 градуса, что говорит о совместности действия ценностей и регуляторных компонентов, хотя и более дифференцированному, чем на первом курсе. Это подтверждается наличием вторичного фактора, сочетающего переменные ценностно-регуляторной системы.

Переходя к рассмотрению структуры ценностно-регуляторной системы девушек на первом и втором курсах (табл. 16), обращает внимание, прежде всего, уменьшение количества факторов на втором курсе.

Таблица 16

Факторная структура ценностно-регуляторной системы личности студентов (девушки, 27 чел)

Компоненты ценностно-регуляторной сферы	Первый курс			Второй курс	
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 1	Ф 2
Ц коллективности	0,750	0,545	0,120	0,743	0,191
Ц дух.удовлетвор.	0,582	0,306	0,079	0,738	-0,052
Ц креативности	0,524	0,276	-0,403	0,065	0,666
Ц жизнедеятельн.	0,566	0,554	0,270	0,716	0,079
Ц достижения	0,760	0,024	0,188	0,738	-0,044
Ц традиций	0,122	0,834	-0,135	0,675	-0,079
Ц матер. благопол.	0,575	-0,431	-0,311	0,552	0,304
Ц индивидуальн.	0,728	0,021	-0,367	0,323	0,235
Планирование	0,055	-0,013	0,518	0,642	-0,158
Моделирование	0,614	-0,014	-0,047	0,069	0,505
Программирование	-0,085	0,303	0,647	0,488	-0,401
Оценка	0,082	-0,006	0,811	0,045	-0,800
Гибкость	0,562	0,047	0,339	0,311	0,315
Самостоятельность	-0,030	-0,707	-0,126	0,054	-0,258
Вес фактора	3,660	2,250	2,017	3,780	1,891
Дисперсия	0,261	0,161	0,144	0,270	0,135

Состав первого фактора (факторный вес 3,66) в ценностно-регуляторной системе девушек тоже отличается от однокурсников-юношей приоритетом ценностей коллективности, индивидуальности и способности выделять значимые условия достижения целей. А второй фактор (факторный вес 2,25) биполярный и посвящен ценностям традиций, жизнедеятельности на одном полюсе и тогда несамостоятельности, либо развитой самостоятельностью, игнорирующей

коллектив и традиции, культивируемые им. Третий фактор (факторный вес 2,02) описывает развитость таких компонентов саморегуляции как оценка, планирование и программирование.

При косоугольном вращении первый и второй факторы ортогональны и описывают ценностную сферу и объединенное влияние ценностей и регуляции. Зато третий фактор, описывающий регуляторную систему, составляет угол 71 градус к первому (ценностному) фактору, тем самым подтверждая взаимозависимость ценностей и компонентов регуляторной системы, объединенных в общую систему.

На втором курсе у девушек произошло не только упрощение факторной структуры ценностно-регуляторной системы, но и ее интеграция. Из таблицы 16 видно, что оба фактора наполнены как ценностями, так и регуляторными характеристиками, при этом сами факторы взаимно стали независимые, т.е. при косоугольном вращении не удалось получить вторичный фактор ценностно-регуляторной системы.

Таким образом, из приведенного анализа исследования структуры ценностно-регуляторной системы личности студентов можно сделать вывод, что как на первом, так и на втором курсах она представляет собой общую систему личности, описывающую разные аспекты регуляторного процесса. Возможно, поэтому при традиционных корреляционных исследованиях ученым не удается обнаружить отдельно влияние ценностей и регуляторных составляющих на поведение личности.

Для сравнения приведем результаты аналогичных исследований по анализу ценностно-регуляторной системы учащихся 6-7 классов. Рассмотрение начнем с описания структуры системы юношей (табл. 17).

Как следует из таблицы 17, в 6 классе первый и третий факторы (факторные веса соответственно 3,175 и 1,813) описывают ценностную сферу школьников, а второй и четвертый факторы (факторные веса соответственно 1,846 и 1,645) — регуляторную сферу, т. е. юноши в двенадцатилетнем возрасте достаточно хорошо дифференцируют компоненты как ценностной, так и регуляторной систем. При этом ценностная сфера состоит из двух факторов аксиологической направленности: гуманистическая направленность (Ф1) и прагматическая направленность (Ф3). Регуляторная система описывается способностью выделять значимые внутренние и внешние условия с адекватной оценкой (Ф2), но зависимой от мнения окружающих (вероятнее всего, родителей или друзей), и способностью гибко ставить цели и продумывать способы их достижения (Ф4). Общая объяснительная дисперсия составляет 60,6 %.

Таблица 17

**Факторная структура ценностно-регуляторной системы
личности учеников 6 и 7 классов (юноши)**

Компонент ы ценностно- регуляторно й сферы	6 класс (n = 309 чел.)				7 класс (n = 140 чел.)			
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4
Ц колл.	0,794	0,090	-0,008	0,114	0,398	0,701	0,115	-0,021
Ц дух. уд.	0,824	0,051	0,104	0,044	0,592	0,458	0,120	0,155
Ц креат.	0,497	-0,149	0,390	0,094	0,680	0,241	-0,025	0,107
Ц жизнед.	0,773	-0,017	0,089	0,155	0,678	0,348	0,136	0,067
Ц дост.	0,499	-0,024	0,640	-0,017	0,393	0,572	-0,216	0,100
Ц трад.	0,785	0,005	0,233	0,015	0,100	0,800	0,019	-0,005
Ц мат. бл.	-0,021	-0,050	0,781	-0,088	0,256	0,404	-0,381	-0,107
Ц индивид.	0,226	-0,085	0,707	0,125	0,846	0,013	-0,041	-0,105
Планиров.	0,147	-0,186	0,034	0,676	0,074	-0,035	-0,199	0,764
Моделиров.	-0,034	0,818	-0,097	0,167	0,177	-0,110	0,766	0,087
Программ.	0,194	0,129	-0,159	0,705	0,141	-0,113	0,245	0,702
Оценка	-0,054	0,786	-0,016	0,157	0,113	-0,046	0,655	0,398
Гибкость	-0,024	0,232	0,144	0,679	-0,185	0,301	0,229	0,673
Самостоят.	-0,201	-0,640	0,101	0,326	0,189	-0,319	-0,684	0,235
Вес фактора	3,175	1,846	1,813	1,645	2,515	2,232	1,877	1,822
Дисперсия	0,227	0,132	0,129	0,117	0,180	0,159	0,134	0,130

Особенностью факторной структуры ценностно-регуляторной системы школьников 6-х классов является гомогенность состава ортогональных факторов, т.е. каждый фактор наполнен либо компонентами ценностной, либо регуляторной сфер. Однако при переходе на косоугольное вращение (таблица 18) видно, что гуманистическая направленность юношей взаимосвязана (коэффициент корреляции 0,508 при $p < 0,0001$) с планированием жизненных целей (угол между факторам Ф1 и Ф4 составляет 59,5 градусов). Что касается ценностей прагматической направленности, то они никак не взаимодействуют у юношей с компонентами регуляторной сферы.

Из анализа результатов ценностной и регуляторной сфер юношей 7-х классов видно, что первый и второй факторы (факторные веса соответственно 2,52 и 2,32) описывают ценностную сферу школьников, а третий и четвертые факторы (факторные веса соответственно 1,88 и 1,82) — регуляторную сферу, т. е. юноши в тринадцатилетнем возрасте достаточно также хорошо как и в год назад дифференцируют компоненты как ценностной, так и регуляторной систем. В то же время состав факторов ценностной сферы претерпел некоторые изменения, а именно, в первый фактор ценностей гуманистической направленности вошла ценность индивидуальности, а в состав ценностей прагматической направленности — ценность коллективности. Состав факторов регуляторной сферы остался в 7 классе тем же. Общая объяснительная дисперсия составила 60%. При косоугольном вращении факторов из таблицы 18 видно, что латентные факторы сочетают между собой как независимость, так и взаимозависимость. В результате выделяется из четырех косоугольных первичных факторов два вторичных.

Таблица 18

**Значения коэффициентов корреляции
между косоугольными факторами ценностно-регуляторной системы
учеников 6 и 7 классов (юноши)**

	6 класс				7 класс			
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4
Ф 1		0,023	0,508	0,258		0,142	0,120	0,689
Ф 2	0,023		0,089	-0,144	0,142		0,248	-0,079
Ф 3	0,258	0,089		0,058	0,120	0,248		0,036
Ф 4	0,508	-0,144	0,058		0,689	-0,079	0,036	

Из таблицы 18 видно, что взаимосвязь между первым и четвертым факторами у юношей 7-х классов возросла по сравнению с предыдущим годом обучения, т. е. гуманистическая направленность юношей еще сильнее взаимосвязана (коэффициент корреляции 0,689) с планированием жизненных целей. Одновременно появилась взаимосвязь ценностей прагматической направленности и способности адекватно выделять значимые внутренние и внешние условия (коэффициент корреляции 0,248 при $p < 0,01$), т. е. угол между латентными факторами Ф2 и Ф3 составил 75,7 градусов, что качественно характеризует изменения, произошедшие за один год. Особенность

развития ценностно-регуляторной системы школьников заключается в том, что за интервал наблюдения в один год, но в разные периоды онтогенеза, происходят различные изменения. Для иллюстрации этого положения рассмотрим факторную структуру ценностно-регуляторной системы юношей 8-х классов (табл. 19).

Таблица 19

Факторная структура ценностно-регуляторной системы личности учеников 8 класса (юноши, n = 245 чел.)

Компоненты ценностно-регуляторной сферы	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Ц колл.	0,789	0,055	-0,040
Ц дух.уд.	0,805	0,001	-0,150
Ц креат	0,644	0,060	0,035
Ц жизнед.	0,802	0,077	-0,170
Ц дост.	0,809	0,059	0,177
Ц трад.	0,821	-0,010	-0,094
Ц мат. бл.	0,349	-0,073	0,570
Ц индив.	0,494	0,061	0,230
Планир.	-0,023	0,586	0,466
Моделир.	0,094	0,724	-0,325
Програм.	0,087	0,753	0,173
Оценка	0,027	0,657	-0,398
Гибкость	0,033	0,789	0,035
Самостоят.	-0,284	-0,028	0,706
Вес фактора	4,123	2,515	1,483
Дисперсия	0,295	0,180	0,106

Сравнительный анализ структур ценностно-регуляторной системы 7-х и 8-х классов показал, что в восьмом классе уменьшилось количество ортогональных латентных факторов, что, скорее всего, говорит о начале регрессивных тенденций в связи с приближающимся ценностным кризисом. Структура факторов также упростилась: первый фактор описывает ценностную сферу, а второй – регу-

ляторную. Однако третий фактор в сознании юношей представлен взаимодействием ценности материального благополучия и автономности в организации активности школьников. Общая дисперсия ортогонального решения составила 58%. При этом иерархический факторный анализ решения не дал.

Совершенно другие закономерности динамики структуры ценностно-регуляторной системы получены на выборке девушек 6-х – 8-х классов. Рассмотрим сначала изменения факторной структуры за один год (6-е и 7-е классы), приведенные в таблице 20.

Таблица 20

Факторная структура ценностно-регуляторной системы личности учеников 6 и 7 классов (девушки)

Компоненты ценностно-регуляторной сферы	6 класс (n = 295 чел.)				7 класс (n = 135 чел.)		
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Ц колл.	0,732	0,103	-0,003	-0,009	0,781	0,179	0,082
Ц дух. уд.	0,770	0,120	0,059	0,111	0,819	0,233	0,003
Ц креат.	0,572	0,036	0,266	0,155	0,669	-0,066	0,231
Ц жизнед.	0,760	0,151	0,044	0,009	0,679	0,352	0,052
Ц дост.	0,650	0,025	0,450	0,126	0,613	0,111	0,455
Ц трад.	0,743	0,017	0,052	0,109	0,739	0,012	-0,185
Ц мат. бл.	0,049	-0,047	0,821	-0,210	0,130	0,001	0,698
Ц индивид.	0,270	-0,015	0,662	0,175	0,122	-0,124	0,617
Планиров.	0,078	-0,065	0,065	0,834	0,309	0,478	0,334
Моделиров.	0,093	0,779	-0,074	-0,019	0,149	0,621	-0,228
Программ.	0,291	0,310	-0,105	0,654	0,273	0,638	0,309
Оценка	0,103	0,797	0,050	0,118	0,058	0,671	-0,268
Гибкость	-0,027	0,503	0,427	0,325	-0,032	0,692	0,039
Самостоят.	-0,410	-0,498	0,271	0,324	-0,390	0,016	0,562
Вес фактора	3,363	1,895	1,673	1,487	3,491	2,192	1,820
Дисперсия	0,240	0,135	0,120	0,106	0,249	0,157	0,130

Из таблицы 20 видно, что первый и третий латентные факторы (факторные веса соответственно 3,363 и 1,673) описывают ценностную сферу школьниц 6-х классов, а второй и четвертый (факторные веса соответственно 1,895 и 1,487) – регуляторную. При этом состав факторов ценностной и регуляторной сфер девушек практически совпадает с аналогичным результатом, полученным на выборке юношей (табл. 17), что позволяет предположить об одинаковости структур ценностно-регуляторной системы юношей и девушек, обучающихся в 6-х классах. Зато в 7-х классах видны изменения в структуре ценностно-регуляторной системы девушек (общая дисперсия 53,6%). Во-первых, уменьшилось количество латентных факторов до трех, во-вторых, состав третьего латентного фактора представляет собой синтез компонентов ценностной и регуляторной сфер, что примерно соответствует структуре, наблюдаемой у юношей в 8-х классах (табл. 19).

Особенностью результатов факторного анализа является то, что как в 6-х, так и 7-х классах у девушек получено иерархическое решение, т.е. при косоугольном вращении факторов (табл. 21).

Таблица 21

Значения коэффициентов корреляции между косоугольными факторами ценностно-регуляторной системы учеников 6 и 7 классов (девушки)

	6 класс				7 класс		
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Ф 1		0,327	0,391	0,351		0,419	0,062
Ф 2	0,327		0,053	0,241	0,419		-0,014
Ф 3	0,391	0,053		-0,005	0,062	-0,014	
Ф 4	0,351	0,241	-0,005				

Из таблицы 21 видно, что первый латентный фактор Ф1 тесно взаимосвязан с остальными факторами структуры (углы между факторами составляют от 67 до 71 градусов), а учитывая, что его факторный вес максимальный (3,63), то можно предположить, что ценности гуманистической направленности девушек 6-х классов играют роль «ценностного стержня» всей рассматриваемой системы. В 7-х классах ценностно-регуляторная система девушек также представляет единую ценностно-регуляторную системы (фактор ценностной сферы Ф1 коррелирует с фактором регуляторной сферы Ф2 с коэффициентом корреляции 0,419 при $p < 0,001$), однако ортогонально к

ним расположен третий фактор Ф3, характеризующий самостоятельных и независимых девушек с меркантильными взглядами и интересами, построенными на выгоде и расчете, что наблюдается у юношей 8-х классов (табл. 19). Скорее всего, данный факт свидетельствует о переживании девушками 7-х классов ценностного кризиса личности.

Рассмотрим изменения в структуре ценностно-регуляторной системы девушек 8-х классов (табл. 22).

Таблица 22

Факторная структура ценностно-регуляторной системы личности учеников 8 класса (девушки, 251 чел)

Компоненты ценностно-регуляторной сферы	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4
Ц коллективности	0,820	0,055	-0,039	-0,095
Ц дух.удовлетвор.	0,830	0,136	-0,089	0,136
Ц креативности	0,534	0,000	-0,226	0,495
Ц жизнедеятельн.	0,766	0,194	0,022	0,228
Ц достижения	0,673	0,132	0,317	0,271
Ц традиций	0,804	-0,010	-0,031	0,043
Ц матер. благопол.	0,203	-0,079	0,769	-0,044
Ц индивидуальн.	0,202	0,041	0,175	0,852
Планирование	-0,003	0,627	0,294	-0,247
Моделирование	0,112	0,686	-0,372	0,183
Программирование	0,140	0,744	0,082	-0,068
Оценка	0,174	0,724	-0,252	-0,013
Гибкость	-0,017	0,676	0,009	0,215
Самостоятельность	-0,305	-0,004	0,647	0,220
Вес фактора	3,570	2,482	1,497	1,321
Дисперсия	0,255	0,177	0,107	0,094

Ортогональное решение дало четыре фактора при общей дисперсии 63,4%. Из таблицы 22 следует, что два фактора являются гомогенными и представляют собой ценностную и регуляторную сферы

личности, за исключением двух ценностей, которые выделились в самостоятельные факторы. Фактор Ф3 (факторный вес 1,497 при дисперсии 10,7%) характеризует самостоятельных девушек предпочитающих комфорт и материальные блага, а фактор Ф4, хотя и описывает небольшую долю учащихся (факторный вес 1,321 и дисперсия 9,4%), но это творческие личности, стремящиеся проявить свою индивидуальность в различных видах деятельности.

Таблица 23

Значения коэффициентов корреляции между косоугольными факторами ценностно-регуляторной системы учеников 8 классов (девушки)

	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4
Ф 1		0,225	-0,046	0,456
Ф 2	0,225		-0,128	0,085
Ф 3	-0,046	-0,128		0,285
Ф 4	0,456	0,085	0,285	

Из таблицы 23 следует, что между гуманистическими ценностям девушек (Ф1) и ценностью творческой индивидуальности (Ф4) существует взаимосвязь (коэффициент корреляции 0,456 при $p < 0,001$), а также регуляторными способностями (Ф2) личности (коэффициент корреляции 0,225 при $p < 0,01$), что свидетельствует о тесном единении ценностной и регуляторной сфер личности девушек 8-х классов в единую ценностно-регуляторную систему. Вероятнее всего, такое объединение двух сфер личности может говорить о завершившемся ценностном кризисе девушек, достигших в большинстве своем пятнадцатилетнего возраста.

Анализ полученных результатов позволил сделать предположение, требующее дальнейшего исследования. Суть его заключается в том, что на результаты построения факторной структуры ценностно-регуляторной системы влияет степень сформированности ценностной сферы школьников. Использование теста аксиологической направленности личности АНЛ4.4 показало, что ценностная сфера учащихся среднего звена школы очень динамична и ей присуще не только наличие ценностного кризиса, но и структурные изменения, которые требуют отдельного исследования.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. По результатам факторного анализа (содержанию факторов, а также не ортогональности и взаимозависимости факторов с выделением вторичных факторов), можно утверждать, что ценностно-регуляторная система студентов и школьников среднего звена представляет собой общую систему, в которой ценностная и регуляторная системы находятся во взаимодействии.

2. Взаимодействие систем происходит либо на уровне первичных латентных факторов, состоящих из компонентов обеих систем, либо на уровне межфакторного их взаимодействия, которое характеризуется относительно гомогенными, но взаимозависимыми латентными факторами.

Выводы по третьей главе

1. Ценностная и регуляторная сферы учащихся представляет собой единую сложную систему взаимодействующих между собой ценностей и компонентов саморегуляции. Причем в процессе ее формирования у учащихся среднего звена школы до ценностного кризиса (6-е классы) и после окончания кризиса (9-е классы) ведущую роль оказывает ценностная система учащихся, а в процессе переживания ценностного кризиса (7-8-е классы) — регуляторная система.

2. Существуют различия в структуре ценностно-регуляторной системы городских и сельских учащихся среднего звена школы

3. У всех учащихся 6-х – 9-х классов развитие самостоятельности (регуляторной автономности) сопровождается низкой выраженностью гуманистических ценностей.

4. Изменения в регуляторной и ценностной системах личности студента за время обучения в вузе различны и разнонаправлены. В первый год обучения показатели саморегуляции влияют на систему личностных ценностей. По прошествии четырех лет обучения личностные ценности, изменяясь, влияют на систему саморегуляции студента. Полученные результаты показывают выделение различных приоритетов при разработке психолого-педагогических мероприятий в зависимости от курса обучения.

5. По результатам факторного анализа (содержанию факторов, а также их неортогональности и взаимозависимости факторов с выделением вторичных факторов), можно утверждать, что ценностно-регуляторная система студентов и школьников среднего звена представляет собой общую систему, в которой ценностная и регуляторная системы находятся во взаимодействии.

6. Взаимодействие систем происходит либо на уровне первичных латентных факторов, состоящих из компонентов обеих систем, либо на уровне межфакторного их взаимодействия, которое характеризуется относительно гомогенными, но взаимозависимыми латентными факторами.

7. Независимо от времени обучения, исходный уровень планирования человека связан с последующими временными этапами выдвижения целей, то есть способность к планированию является устойчивой характеристикой личности.

8. Развитие способности оценивать и управлять своим поведением влияет на повышение ценности духовной удовлетворенности, ценностей творчества и человеческих взаимоотношений, собственную уникальность и достигаемые результаты, уважения накопленного предшествующими поколениями опыта.

9. По шкале «гибкость» констатированы обратные по направлению взаимосвязи регуляции и ценностей в зависимости от времени измерения. Повышение гибкости за год обучения влияет на ценности креативности, достижений и индивидуальности. Через четыре года эти же ценности влияют на развитие гибкости. Это интерпретировано нами как проявления саморазвивающейся системы личностных и регуляторных психологических качеств студента.

4. РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-РЕГУЛЯТОРНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

4.1. Развитие регуляторных умений в системе универсальных учебных действий школьников

В систему универсальных учебных действий школьников входят личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные умения и навыки. А. Г. Асмоловым разработаны психолого-педагогические рекомендации по организации их формирования с учётом содержания учебных предметов в виде Программы развития универсальных учебных действий для общего образования [107]. Она направлена на обеспечение формирования важнейшей компетенции личности — умения учиться, создание благоприятных условий для личностного и познавательного развития учащихся.

Наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывают такие компоненты саморегуляции, как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия. Психологические условия формирования саморегуляции обеспечиваются особой организацией учебной деятельности подростков.

Важным условием постановки целей является адекватная оценка трудности учебных заданий. Различают объективную трудность как меру фактического или предполагаемого расхода ресурсов на решение задачи (Г. С. Костюк, Г. А. Балл) и субъективную трудность — характеристику возможностей субъекта преодолеть объективную трудность задачи (И. Я. Лернер). Оценка объективной и субъективной трудности задания с установлением причин субъективной трудности (особенности познавательной деятельности, несформированность умений и навыков, индивидуально-типологические и личностные особенности) должна стать результатом формирования действия целеполагания. Критерием адекватности постановки новых целей должно стать соответствие трудности задачи зоне ближайшего развития учащегося.

Уровень сформированности функции контроля является одним из основных показателей эффективности обучения. Данная функция обеспечивает эффективность учебных действий путём обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих коррективов в действие. Характеристиками контроля выступают мера самостоятельности учащегося, автоматизированность, направ-

ленность на результат или способ действия, критерии контроля, время осуществления контроля — констатирующего, сопровождающего действие, опережающего.

Действие оценки направлено на определение правильности системы учебных действий. Итоговая оценка определяет завершение действий (положительная) или побуждает к их продолжению (отрицательная). Предвосхищающая оценка задачи позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной задачи.

Оценка выполняет, как минимум, две функции — обратную связь и подкрепление (поощрение). От того, в какой степени оценка выполняет эти функции, зависит эффективность обучения. Осуществляя информационную и регулирующую обратную связь, оценка должна ориентировать учащегося на успех, содействовать развитию его самооценки.

Самооценивание создаёт основу осознания учащимся себя как активного субъекта своей деятельности и предоставляет ему возможность глубже разобраться в своих способностях и умениях. Основа успешной саморегуляции подростка — его способность осознать самого себя как движущую силу своего научения. Поэтому и когнитивные способности, и воля, и мотивы, и смыслы учебной деятельности становятся важнейшими условиями успешности процесса обучения.

В основе развития рефлексии лежит действие оценивания. В отечественной психологии, в рамках культурно-исторического подхода (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) было показано, что рефлексия может быть рассмотрена в двух аспектах. Во-первых, как способ познания, т. е. осознание учеником оснований способов действий, реализуемых в учебной деятельности. Во-вторых, как способ развития, т. е. особый способ организации коммуникативного взаимодействия в процессе учебной деятельности, выступающего в качестве условия присвоения учащимся учебного содержания.

На основе выше изложенного, можно сформулировать следующие принципы организации учебной ситуации на уроке, направленной на формирование осознанной саморегуляции. Методологической основой конструирования системы учебных заданий, обеспечивающих формирование регулятивно-когнитивной структуры учебной деятельности, как базы осознанной саморегуляции, явилась психологическая теория таксономии учебных задач Д. Толлингеровой [102]

При организации учебной ситуации необходимо соблюдать ряд принципов:

1. Комплексное построение учебной деятельности (УД). Имеется в виду, что построение УД с учетом таксономии учебных задач происходит по нескольким учебным предметам одновременно. В нашем случае работа ведется на всех уроках. Это позволит охватить большую часть учебной ситуации, в которой происходит формирование компонентов саморегуляции.

2. Обязательное соотнесение операционной ценности задач с дидактическими целями урока. Каждая задача, а, следовательно, и любой набор задач в таксономии учебных задач Д. Толлингеровой имеет определенный уровень когнитивной сложности. Этот уровень свидетельствует о том, какие мыслительные, интеллектуальные операции и регулятивные действия будут задействованы у подростка при решении данного набора задач. Так, в наборе из 10 задач, где 8 задач из 10 относятся к категории 2.0, а две задачи — к категории 3.0, учащемуся при решении этого набора придется осуществить различные простые мыслительные операции. Если составитель набора задач хотел, чтобы когнитивная сложность задач колебалась на уровне простых мыслительных операций, то ему удался его замысел. Если же его намерением было установить, умеет ли учащийся использовать для решения сложные логические операции, то дидактическая цель была бы достигнута лишь в незначительной степени (так как из общего числа задач лишь две имеют категорию сложности 3.0), и следовательно, созданный набор задач был бы слишком легким. Если бы, наоборот, речь шла лишь о выявлении вступительных знаний, то есть того, что учащийся запомнил из пройденного материала, что он из него может воспроизвести, то этот набор был бы слишком трудным. Достаточно было бы, если бы он содержал задачи с операционной структурой 1. Когда главной целью обучения является развитие продуктивной и творческой мыслительной деятельности учащихся, количество учебных задач 3, 4, 5 уровней сложности в процессе обучения должно превышать количество задач 1 и 2 уровня сложности, требующих лишь мнемического воспроизведения учебного материала и умения пользоваться простыми мыслительными операциями. Непосредственно со вторым связано и третье условие построения учебной деятельности в рамках теории учебных задач.

3. Обязательное соотнесение операционной ценности задач с уровнем интеллектуального развития ученика, его индивидуальными особенностями. Здесь нужно подчеркнуть, что уровень когнитивной сложности задач, предъявляемый конкретному ученику или группе учащихся, имеющих приблизительно одинаковый уровень развития

той или иной мыслительной операции, познавательной способности и т. п., должен соответствовать следующим требованиям:

— задачи не должны быть слишком легкими, но и слишком трудными, так как и в том, и в другом случае ученик будет демотивирован;

— необходимо опираться на «зону актуального развития» ребенка, но обязательно включать задания, активизирующие «зону ближайшего развития», лишь в этом случае становление умственных способностей ребенка будет идти эффективно, а развитие его не будет стоять на месте, а будет идти вперед;

— задачи должны варьироваться в зависимости от целей, поставленных в учебном процессе. Если целью УД будет отработка определенных мыслительных операций, то набор задач будет одним, если цель УД на данном этапе — контроль, проверка, то когнитивный уровень задач будет, конечно, иметь другую сложность и т. д.;

— задачи должны вызывать у ученика стремление к активным действиям, предоставлять ему «шансы на успех». Ребенок совершенно иначе подходит к решению задачи, если чувствует в ней «ловушку», которая должна выявить его неспособность, незнание. В таких условиях у ребенка снижается мотивация, самооценка, повышается уровень личностной тревожности.

4. Применение системы учебных задач в рамках различных типов урока и на различных его этапах.

5. Распространение применяемого метода на все формы организации работы с классом. Учебные задачи охватывают всю учебную деятельность школьников, а, значит, работа с ними может проходить в классе и в форме фронтальной работы, когда весь класс решает одинаковый набор задач, и с отдельными группами учащихся, и индивидуально. Выбор формы организации зависит от целей конкретного урока или его этапа.

6. Формирование учебной мотивации и благоприятной психологической атмосферы. Учебная мотивация и эмоциональный комфорт являются обязательными условиями для эффективного развития личности ребенка в процессе УД, для поддержки его познавательной активности. Включение учеников в коллективные формы деятельности, привлечение к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки, сотрудничество ученика и учителя, поощрение познавательной активности учащихся, создание творческой атмосферы — все эти приемы, как показала практика, благоприятно влияют на становление осознанной саморегуляции у подростков.

7. Взаимодействие психолога и педагога. Для наиболее эффективного и психологически грамотного формирования учебной деятельности необходимо тесное сотрудничество педагогов и психолога на каждом этапе этого формирования. Психолог вместе с учителем шаг за шагом разрабатывает программу развития учебной деятельности учащихся на уроках, отмечает, какие способы преподавания или взаимодействия с учащимися необходимо изменить, чтобы создать условия для становления компонентов регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростка в соответствии с принципами личностно-ориентированного обучения. Все это делает психолога не просто наблюдателем, а активным участником учебного процесса, всей системы образовательного учреждения в целом.

А.Г. Асмолов обращает внимание на психологические условия формирования саморегуляции, которые обеспечиваются особой организацией учебного сотрудничества ученика с учителем. Для осознания учащимися стратегий организации учебной деятельности необходима совместная деятельность с учителем и сверстниками. Наилучший метод организации учебной работы школьников – совместное планирование, осуществление, обсуждение и оценивание самостоятельной работы. Учитель должен планировать своё взаимодействие с учеником, ориентируясь на необходимость: 1) инициации внутренних мотивов учения школьника; 2) поощрения действий самоорганизации и делегирования их учащемуся при сохранении учителем за собой функции постановки общей учебной цели и оказания помощи в случае необходимости; 3) использования групповых коллективных форм работы.

А. Г. Асмоловым разработана Система типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий [107].

Приведем ниже некоторые задания.

Задание «Общее планирование времени. Планируем свой день»

Цель: формирование умения планировать свою деятельность, составление хронокарты самостоятельной работы учащегося.

Возраст: 12-14 лет.

Учебные дисциплины: любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: учащимся предлагается составить хронокарту и определить эффективность распределения и расходования времени.

Инструкция: в сутках лишь 24 часа, и всё нужно успеть. Для того чтобы научиться планировать и управлять своим временем,

необходимо провести «ревизию» своих временных затрат, понять, на что уходит время, оценить рациональность своих временных затрат. Хронокарта, фиксирующая время, затрачиваемое на каждый вид деятельности, поможет научиться управлять своим временем.

Ниже приведена хронокарта в виде таблицы, которую учащиеся должны заполнить в течение дня, отмечая значком x время, расходуемое на каждый из перечисленных видов занятий — сон, быт (хозяйственные обязанности, еда, уборка, приготовление пищи, гигиенические процедуры и пр.), занятия в школе и т. д.

Часы суток	Сон	Быт	Занятия в школе	Самостоятельная работа (домашние задания)	Кружки, секции	Прогулка	Развлечения (ТВ, компьютер, кино и пр.)	Общение с друзьями	Транспорт
1									
2									
3									
.....									
Всего									

Затем ребята отвечают на следующие вопросы:

- ✓ На что ушло времени больше всего?
- ✓ На что времени не хватило?
- ✓ Является ли это занятие (то, на которое ушло больше всего времени, и то, на которое времени не хватило) важным для вас?
- ✓ Считаете ли вы необходимым перераспределить время так, чтобы его было достаточно на выполнение этого важного дела?
- ✓ По каким статьям расхода можно было бы сократить временные затраты, с тем чтобы увеличить временной лимит для необходимых и важных занятий?

Учащиеся, взяв красную ручку, вписывают в хронокарту новый планируемый расход времени. Учитель предлагает им на следующий день руководствоваться составленным планом, фиксируя в хронокарте фактический расход времени рядом с планируемым (отмеченным красным цветом).

✓ Удалось ли вам выполнить намеченный план?

Если да, то:

- оцениваете ли вы сегодняшний день как более успешный;
- можете ли вы назвать преимущества, которые дало вам изменение расхода времени;
- будете ли вы использовать именно такой способ планирования времени или считаете необходимым что-то изменить;
- что именно вы хотите изменить.

Если нет, то:

- что помешало вам организовать свой день согласно новому временному плану;
- зависит ли это от вас;
- что следует изменить в своём поведении, чтобы план стал реальностью?

Задание «Планируем неделю!»

Учащиеся должны заполнять хронокарту в течение недели, оценить общий расход времени за всю неделю по каждой из статей хронокарты, проанализировать показатели, ответив на следующие вопросы:

- ✓ Есть ли различия расходования времени по дням недели?
- ✓ С чем связаны эти различия — с объективным расписанием или с вашим состоянием (усталостью или активностью) и настроением?
- ✓ Есть ли различия в расходе времени в рабочие и выходные дни? В чём именно они состоят?
- ✓ Какие дела вы не успеваете сделать в будние дни?
- ✓ Можно ли их перенести на выходные?
- ✓ Позволит ли вам такой перенос чувствовать себя более комфортно на протяжении недели?
- ✓ Оцените все за и против такого переноса.

Далее учащиеся заполняют хронокарту на следующую неделю, чтобы следовать намеченному плану. В конце недели оценивают, что удалось выполнить, а что нет. Отвечают на вопрос: будут ли они в дальнейшем пытаться планировать свой день более рационально?

Задание «Планирование учебной работы»

Цель: формирование умения планировать по времени учебную деятельность, составление хронокарты подготовки к докладу.

Возраст: 13-15 лет.

Учебные дисциплины, любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: составление хронокарты работы над докладом. Проверка корректности планирования времени.

Инструкция: учащимся поручено подготовить небольшой доклад (до 10 минут выступления). Им предлагается заполнить хронокарту таким образом, чтобы распланировать необходимое для подготовки время (60 минут — 1 час) для осуществления последователь-

Действие	Минуты											Всего минут
Определение темы и цели												
Чтение литературы												
Отбор и систематизация содержания доклада												
Написание тезисов доклада												
Отдых												
Проверка												

После заполнения хронокарты учащиеся приступают к подготовке доклада. Во время подготовки они отмечают в хронокарте фактически затраченное время (цветным карандашом). Затем сравнивают планируемый расход времени с фактическим и отвечают на вопросы:

✓ Есть ли различия?

✓ В чём они состоят?

✓ Какое действие вы недооценили по временным затратам?

Какое переоценили?

✓ Как бы вы теперь заполнили хронокарту?

Задание «Еженедельник»

Цель: формирование умения планировать деятельность и время в течение недели.

Возраст: 12-14 лет.

Учебные дисциплины, любые предметы, классный час.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа.

Описание задания: учащимся предлагается распланировать свою деятельность на две недели вперёд и действовать, ориентируясь на свой план. Через две недели подводится итог выполнения задания.

Инструкция: для того чтобы разумно планировать свой день и свою работу, всё успевать и ни о чём не забывать, необходимо использовать специальные средства — хронокарты. Повседневные дела и ответственные задачи хорошо планировать, пользуясь еженедельником. Еженедельник позволяет осуществлять и долгосрочное (на год, полгода, несколько месяцев), и краткосрочное (на неделю, день, несколько часов) планирование.

Учащимся предлагается в течение двух недель вести записи в еженедельнике, чётко и аккуратно фиксируя запланированные встречи и дела. Спустя две недели в группе проводится обсуждение следующих вопросов и заданий:

✓ Удалось ли вам лучше организовать своё время и дела, используя записи в еженедельнике? В чём именно это проявилось?

✓ Как еженедельник помог вам в трудном деле? Приведите пример. Расскажите об этом группе.

✓ Заполните таблицу.

Обсудите её в группе.

Оцените серьёзность аргументов «за» и «против».

✓ Будете ли вы теперь планировать свой день, неделю?..

Аргументы в пользу использования еженедельника	Аргументы против использования еженедельника
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Задание «Рефлексия своей способности к самоуправлению» (на основе методики Н. М. Пейсахова)

Цель: формирование рефлексивной самооценки своих возможностей самоуправления.

Возраст: 12-14 лет.

Учебные дисциплины: классный час, внеурочные часы.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа. (Работа не оценивается учителем! Результаты конфиденциальны.)

Описание задания: учащимся предлагается оценить свою способность к самоуправлению, воспользовавшись анкетой. На основании полученной оценки сформулировать задачи на развитие способности самоуправления.

Инструкция: заполнив анкету, учащиеся смогут узнать о своей способности владеть собой в различных ситуациях и оценить уровень способности к самоуправлению.

Учащиеся читают каждый пункт анкеты и выражают своё согласие с ним, ответив «да», или несогласие, ответив «нет». (Здесь нет правильных и неправильных ответов, учащиеся должны отвечать искренне, так, как они действительно считают.)

Способность к самоуправлению складывается из восьми компонентов: 1) ориентировка; 2) прогнозирование; 3) целеполагание; 4) планирование; 5) критерии оценки качества; 6) принятие решения; 7) самоконтроль; 8) коррекция. Итогом является общая способность к самоуправлению.

Прежде всего, учащиеся подсчитывают, сколько баллов они набрали по каждой из восьми шкал, соответствующих перечисленным компонентам. За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл (цифры — это номера вопросов анкеты.)

Далее учитель объясняет, что восемь шкал, или восемь компонентов, — это восемь последовательно разворачивающихся **шагов** управления человеком своей деятельностью. Каждый из шагов — особая задача, обеспечивающая успех всей деятельности. Это как кирпичики, из которых строится дом, — от каждого из них зависит прочность всей постройки. Ваш балл — это показатель успешности решения каждой из задач самоуправления.

Шаг 1. Ориентировка в ситуации. Необходимо разобраться в ситуации и понять:

✓ Почему возникло затруднение в деятельности? Почему сейчас не получается так, как это было раньше?

✓ Что изменилось по сравнению с прошлым? В чём новизна ситуации?

✓ Что происходит со мной? Что происходит вокруг меня?

✓ В чём причина затруднений и неудач — во мне, в других людях, в сложившихся обстоятельствах?

✓ Каково реальное положение вещей?

✓ ***В чём моя проблема?***

Шаг 2. Прогнозирование. Прогноз — это попытка заглянуть в будущее, предсказать развитие событий. Прогноз строится на основе анализа прошлого и настоящего, сопоставления прошлого и настоящего:

- ✓ Что произойдёт, если я не вмешаюсь в ход событий?
- ✓ Можно ли что-то изменить?
- ✓ Что может измениться, если я вмешаюсь в ход событий?
- ✓ **Что может произойти? Нужно ли вмешиваться?**

Шаг 3. Целеполагание. Целеполагание — это определение желаемого (того, что я хочу, желаю) или должного (необходимого) результата. Целеполагание основано на прогнозе. Для этого надо ответить на вопросы:

- ✓ Что я хочу получить?
- ✓ Какими должны быть результаты?
- ✓ Что нужно изменить — ситуацию или самого себя?
- ✓ В каком направлении необходимо изменить себя, своё поведение, деятельность, общение?

✓ Каковы мои цели?

✓ Какова вероятность достижения цели?

✓ Какие усилия необходимо приложить для достижения целей?

Есть ли у меня ресурсы (мои способности, помощь родителей, друзей, учителей, необходимое время)?

✓ Как соотносятся цели стратегические (на далёкое будущее), тактические (на ближайшее будущее) и оперативные (сегодняшние) между собой?

✓ **Каковы мои цели?**

Шаг 4. Планирование. Составление плана — это определение конкретных способов достижения цели и необходимых для этого средств. Прежде чем начать составлять план, надо ответить на вопросы:

✓ Какие частные задачи должны быть решены для достижения целей?

✓ Какие средства нужны для этого?

✓ Какая последовательность действий должна быть?

✓ **Каков мой план?**

Шаг 5. Критерии оценки. Прежде чем оценивать, необходимо решить:

✓ Какие критерии позволят утверждать, что цели достигнуты?

✓ Как оценить успех и неудачу?

- ✓ Когда можно быть уверенным, что мои действия правильны?
- ✓ **Я на правильном пути?**

Шаг 6. Принятие решения. Принятие решения — это переход от плана к действию. Нельзя поступать сломя голову, но и нельзя упускать момент. Принимая решение, следует подумать:

- ✓ Всё ли я предусмотрел?
- ✓ Есть ли у меня ещё время?
- ✓ Начинать действовать или можно ещё подождать?
- ✓ **Начали?**

Шаг 7. Самоконтроль. Контроль своей деятельности требует учёта того, насколько вы приближаетесь к поставленной цели и в какой мере в своём поведении вы руководствуетесь составленным планом. Контролировать себя можно с помощью следующих вопросов:

- ✓ Есть ли разрыв между желаемым и действительным?
- ✓ В чём состоит разрыв, если он есть?
- ✓ Следую ли я в своём поведении плану?
- ✓ Соответствует ли план сложившейся ситуации? Если нет, то как его следует изменить?
- ✓ Что нужно изменить в своих действиях и поведении?
- ✓ Есть ли время на такое изменение?
- ✓ **Всё ли идёт так, как надо?**

Шаг 8. Коррекция. Коррекция — это изменение реальных действий, поступков, системы самоуправления. После внесения коррективов следует выяснить:

- ✓ Что изменилось после внесения изменений в моё поведение и действия?
- ✓ Приблизился ли я к достижению цели?
- ✓ Что ещё нужно изменить в моём плане и поведении?

Учащимся предлагается подумать, какие из восьми шагов самоуправления им удаются лучше, а какие хуже. После этого они должны решить, ориентируясь на перечисленные выше вопросы, нужно ли им развивать способность к самоуправлению и как именно это делать. Учащиеся заполняют нижеприведённый бланк и составляют программу развития своих способностей к самоуправлению.

1. Ориентировка в ситуации.
2. Прогнозирование.
3. Целеполагание.
4. Планирование.
5. Критерии оценки.
6. Принятие решения.
7. Самоконтроль.
8. Коррекция.

Далее учащиеся обсуждают свою программу развития способности к самоуправлению в группе. Выслушивают мнение товарищей и высказывают своё мнение.

4.2. Развитие ценностно-регуляторной сферы в системе универсальных компетенций студентов вуза

Практика образовательного процесса современной школы за счет овладения универсальными учебными действиями (личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный компоненты) закладывает базу успешного профессионального образования. Выпускник школы должен уметь самостоятельно ставить учебные цели, использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты. Образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования ставят целью дальнейшее развитие компетенций обучающихся, включающих универсальные (ранее – общекультурные), общие и специальные профессиональные. Например, для направления подготовки 080301 «Строительство» на уровне бакалавриата универсальные компетенции предполагают умения в области командной работы и лидерства (УК-3 «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде»), умения самоорганизации и саморазвития (УК-6 «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»). Выпускник бакалавриата должен освоить и общепрофессиональные компетенции, связанные с принятием решений (ОПК-3 «способен принимать решения в профессиональной сфере...») и организационные умения (ОПК-9 «способен организовывать работу и управлять коллективом...» и ОПК-10 «способен осуществлять и организовывать техническую эксплуатацию, обслуживание ...») [85, с. 8–10]. Заметим, что компетенция «способности к самоорганизации и саморазвитию» нуж-

дается в особом внимании к процессу её формирования, так как непременно присутствует во всех образовательных стандартах, незначительно изменяя свое содержание.

Обратим также внимание, что результаты освоения профессиональных компетенций в вузе (как академической успеваемости студентов) тесно взаимосвязаны с формированием универсальных компетенций, например, с когнитивными, личностными, ценностно-мотивационными и социальными компонентами компетентности. Так, в наших предыдущих исследованиях академической успеваемости [62] у юношей больше взаимосвязей выявлено с их аксиосферой и когнитивными особенностями, а у девушек успеваемость связана с регуляторными личностными качествами (самоконтроль, нормоконтроль, эмоциональная устойчивость). Освоение компетенций преемственного характера (формируемые ранее в школе, например, математика, физика, химия) связано с ценностным отношением (гипоаксиальность отмечается у студентов с удовлетворительными оценками). Наличие ценностного регулятора в освоении компетенций в процессе освоения подобных дисциплин показывает необходимость работы с системой личностных ценностей студентов, их мировоззрением помимо традиционных требований к дисциплинированности и исполнительности [62].

Поэтому нами была поставлена цель — разработать методику диагностики и развития компетенции «способности к самоорганизации и саморазвитию (самообразованию)» с учетом системы ценностей студентов. Методика была апробирована в феврале-апреле 2017 года на выборке студентов творческих специальностей (направление подготовки «Дизайн») 4 курса технического вуза (28 девушек). Для данной выборки особое значение приобретают процессы целеполагания и осознания дальнейших жизненных перспектив (проявление формируемой компетенции), так как это был заключительный период обучения в вузе, перед защитой выпускной работы бакалавра.

Выделим три этапа проведения методики:

- 1) диагностика сформированности компетенции;
- 2) развитие ценностно-регуляторной сферы;
- 3) рефлексия и рекомендации.

Методика диагностики и развития компетенции проводилась в рамках изучения учебной дисциплины «Психология и педагогика», поэтому в рабочей программе были запланированы педагогические результаты обучения относительно рассматриваемой компетенции:

З н а т ь : основные механизмы психической регуляции поведения человека, закономерности акмеологического становления личности; суть и механизмы психологического влияния и воздействия; методы коррекции личности;

у м е т ь : соотносить объективные законы развития личности и общества с собственными мировоззренческими взглядами, ставить цели саморазвития; высказывать и выслушивать критику адекватно ситуации, анализировать особенности личности, выявляя достоинства и недостатки;

в л а д е т ь : информацией о способах повышения квалификации, приемами осмысления собственных характеристик; техниками повышения личной эффективности, информацией о способах саморегуляции, формами конструктивной критики; методами развития сознания, формирования поведения и повышения мотивации личности и группы.

Для оценивания сформированности компетенций использовалась балльная шкала с диапазоном значений. Для обобщения работы по освоению компетенций на уровнях умений и навыков разработан Практикум студента, в который он заносит свои ответы. Это предоставляет возможность выполнения учебной работы независимо от присутствия на занятии или психологических особенностей личности и группы (например, интровертам или студентам с высоким уровнем тревожности не всегда комфортно выражать свое мнение в групповом формате), экономит аудиторное время.

Знания психологических механизмов регуляции поведения оценивались в ходе педагогического тестирования. Если студент дает не менее половины правильных ответов, то знаниевый компонент считается освоенным. Варианты заданий для тестирования включают элементы установления соответствия, исключения лишнего, представлены в виде кейсов.

Пример задания на соответствие

Установите соответствие между структурными компонентами деятельности и их определениями: 1. Мотив. 2. Цель. 3. Действие. 4. Результат.

1 внутренние побудительные силы человека, заставляющие человека заниматься той или иной деятельностью

2 образ конечного результата деятельности

3 структурная единица деятельности, которая определяется направлением на достижение цели

4 то, чего достигает человек в ходе деятельности

5 нужда человека в чем-либо

Пример кейса

О каком виде эмоций идет речь в отрывке из произведения Л. Н. Толстого «Война и мир» [104, с. 10]: «Пьер вскочил с дивана и, шатаясь, бросился к ней. “Я тебя убью!” — закричал он и, схватив со стола мраморную доску, с неизвестной ему силой сделал шаг к ней и замахнулся на неё... Бог знает, что бы сделал Пьер в эту минуту, если бы Элен не выбежала из комнаты»:

1. Чувство. 2. Аффект. 3. Настроение. 4. Гнев. 5. Счастье. 6. Страсть.

Тестирование проводилось в виде устного блиц-опроса (после изучения соответствующих тем на учебных занятиях), интерактивной игры с взаимооцениванием или письменно с последующей проверкой.

Умение выслушать критику адекватно ситуации оценивается в ходе упражнений на практических занятиях и в беседе с преподавателем при обсуждении вопросов, имеющих дискуссионный характер. Примерами таких вопросов могут быть следующие: «Нужно ли планировать рабочий день?», «Мой жизненный девиз», «Манипуляция: за и против» и т.п. Вопрос записывается в специальный раздел Практикума и студент предоставляет аргументированный ответ. Преподаватель поощряет баллами развернутость ответа, качество и количество аргументов, о чем студент информируется заранее.

Умение выявлять свои достоинства и недостатки оценивается в результате психологического тестирования. В работе необходимо соблюдать этические принципы работы с психологическими данными (соблюдая Этический кодекс), а также принципы личностно-ориентированного консультирования в образовании [82, с. 17—21].

Наиболее подходящим вариантом работы мы считаем методику группового психологического консультирования, разработанную и описанную нами в [88, с. 257—259]. Групповая форма работы является привычной для студентов, более того, учебная группа специально может быть использована для фасилитации определенных процессов (например, как экспертная оценка, как «взгляд со стороны»). Кроме того снижается трудоемкость процесса консультирования при рассмотрении типичных затруднений и проблем данной категории обучающихся. Условия неявно выраженного запроса со стороны студентов позволяют предотвратить потенциальные затруднения или

получить технологии разрешения проблемных ситуаций по мере их возникновения.

Групповое психологическое консультирование с соблюдением конфиденциальности позволило студентам осознать свои индивидуаль-но-личностные и социально-психологические особенности, выделить из них сильные стороны (на которые опираться в ближайшем будущем), а также слабые стороны, по мнению студента нуждающиеся в повышенном внимании с его стороны. Это послужило опорой для постановки целей саморазвития и определения средств их достижения.

Студентам было предложено сформулировать предложения о направлениях саморазвития членам референтной для них группы, повышении их творческого потенциала, снижения уровня конфликтности, повышения сплоченности учебной группы.

Владение информацией о способах повышения квалификации и приемах осмысления собственных характеристик оценивалось по способности дать себе рекомендации по саморегуляции собственных состояний, оптимизации учебной деятельности. Студент приводил примеры из жизни повышения личной эффективности, с выражением мнения и применением форм конструктивной критики в предлагаемых проблемных ситуациях, т.е. осуществлял рефлекссию и формулировал рекомендации самому себе.

Результаты психологического характера, показывающие освоение формируемой компетенции были получены с помощью психодиагностики регуляторной и ценностной сферы. Для определения уровня осознанной саморегуляции использовался опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [75, с. 54–56]. Студентам предлагаются универсальные жизненные ситуации, не имеющие связи со спецификой учебной деятельности, варианты ответов в которых дает представление о показателях планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показателях развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности. Вычисляется также общий уровень саморегуляции [75, с. 56], высокие показатели которого свидетельствуют о более осознанном выдвижении и достижении цели, большей самостоятельности и стабильности успешности в привычной деятельности наряду с гибкостью и адекватностью реакций на изменение условий.

В исследуемой выборке из 28 человек низкие показатели по планированию имеют 3 человека (11%), моделированию и программированию — по 6 человек (22%), оценка и гибкость по 4 человека

(14%), самостоятельность — 5 человек (18%). Общий низкий уровень саморегуляции отмечается у 5 человек (18%). Это говорит о том, что у некоторой категории студентов, по их самооценке, уровень развития саморегуляции как механизм обеспечения достижения конкретных целей может оказаться недостаточным для выстраивания жизненной перспективы.

В исследованиях В. И. Моросановой указывается, что недостаточное развитие отдельных звеньев саморегуляции может быть скомпенсировано работой других звеньев и являться стилевыми особенностями. Например, недостаточное развитие планирования и программирования может быть скомпенсировано развитостью звена моделирования [76, с. 466]. То есть нельзя однозначно утверждать, что данные студенты не будут успешны в учебной деятельности или в жизни. Однако привлечь их внимание к особенностям саморегуляции и осознанию возможных затруднений, особенно механизмам потенциальной компенсации — необходимо.

Больше всего в данной выборке развита гибкость — у 19 человек (68%) показатель находился на высоком уровне, что объясняется, вероятно, направлением подготовки студентов-дизайнеров. Развитие этого регуляторно-личностного показателя дает возможность легко перестраивать планы и программы при их наличии, или адаптироваться к окружающему миру при их отсутствии. Таким людям комфортно в ситуациях неопределенности, однако жизненные планы могут быть нечетко структурированы.

Особенности структуры личностных ценностей оценивались тестом аксиологической направленности личности (АНЛ, вариант 4.5 [37]). Перечень ценностей представлен ценностями коллективности, духовного удовлетворения, креативности, жизнедеятельности, достижений, традиций, материального благополучия и индивидуальности. Методика также позволяет вычислить противоречивость ценностей как математической разницы значений в сырых баллах попарно противоположных ценностей. Данные ценности реализуются в жизненных сферах — профессии, образования, семейной жизни, общественной деятельности и досуге.

По результатам исследования, более чем половина студентов имели низкую значимость для них сферы образования (57%) и общественной жизни (45%), что вероятнее всего связано с периодом окончания вуза в ближайшем времени. Однако если учесть, что человек свою произвольную активность направляет в важные для него сферы жизни, половину студентов может ожидать трудность в

выполнении выпускной квалификационной работы, связанная с другими жизненными приоритетами. Высокая значимость ценности креативности (56%) и низкая – ценности традиций (48%) также характерна для студентов сферы дизайна. Обратим внимание, что у 7-ми человек (26%) три пары из четырех противоположных ценностей находятся в амбивалентном состоянии, а у 13-ти человек (48%) – две пары противоречий. Данная выраженная амбивалентность противоположных ценностей в основном характерна для противоречий ценностей «коллективность – индивидуальность» и ценностей «духовное-материальное». Это требует для формирования компетенций, в том числе и для «способности к самоорганизации и саморазвитию (самообразованию)», повышенного внимания к мотивационной и смысловой сфере при решении жизненных вопросов.

На основании проведенной диагностики возможно признать, что у части студентов уровень развития компетенции является недостаточным, и требуется отдельная работа по развитию их ценностной и регуляторной системы.

Рассмотрим методику развития ценностно-регуляторной сферы студентов. Отметим, что в настоящее время развитию регуляторной сферы, так же как и ценностной уделяется много внимания в практике образования на всех уровнях [107]. На дошкольном этапе, начальном и в основном среднем звене образования использование потенциала учебного заведения направлено на социальное, личностное, когнитивное и коммуникативное развитие, в том числе формирование универсальных учебных действий, рассмотренное нами выше. Изменение общей парадигмы школьного образования отражается в переходе от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как умения учиться [107, с. 6]. Сформированность УУД в старшей школе позволяет перейти к вопросам личностного и профессионального самоопределения, которые реализуются в специальных программах, например, осознанной саморегуляции выбора профессии [75, с. 250]. В рамках коррекционно-развивающих программ при работе со школьниками поднимаются и вопросы смыслообразования, осознания личностных и жизненных ценностей, связи учебной деятельности и её результатов (ради чего она осуществляется).

В практике производственных организаций (на уровне повышения квалификации) в основном присутствует обучение и совершенствование отдельным умениям и навыкам, например, технологии

постановки целей, тайм-менеджмент, понимание миссии организации и управление по ценностям.

В высшей школе вопросами регуляции деятельности студента занимаются в основном деканаты с использованием системы положительных и отрицательных санкций. Сокращение аудиторной нагрузки привело к исчезновению дисциплин, обучающих студентов культуре умственного труда на более высоком, чем в школе, уровне. Адаптация студентов к новым условиям учебной деятельности происходит самостоятельно (за редким исключением введения системы кураторства и психологического сопровождения учебного процесса), и не всегда эффективно. Выходом является развитие саморегуляции и самообразования в рамках факультативов или в процессе преподавания учебных дисциплин. Так, в процессе обучения по дисциплине «Психология и педагогика» студенты изучают различные техники постановки целей, осуществления выбора из существующих альтернатив и принятия решений. В том числе, обсуждается возможность задействования компенсаторных механизмов. Упражнения носят личностную окраску. В ряде упражнений организована интерактивная обратная связь одногруппников.

Анализируя потенциальные затруднения и индивидуальные ресурсы достижения целей, студенты иногда сталкиваются с противоречиями, эмпирически подтверждая взаимосвязи, полученные в теоретической модели ценностно-регуляторной сферы. По нашим наблюдениям, наиболее остро проявляются сложности достижения целей в сфере образования при одновременной важности сферы профессиональной жизни (у работающих студентов) или общественной активности (волонтерство, СТЭМ и пр.), или противоречия между личностными ценностями.

Занятия проводились с использованием активных и интерактивных методов, с использованием элементов тренинга, дискуссии, а также беседы (например, в случае с отстающими от учебного графика студентами). Ответы на вопросы заданий (например, обобщение опыта тренинга, или размышления по проблемным вопросам студент фиксирует письменно в своеобразный дневник (Практикум студента).

Приведем рекомендации для преподавателя по развитию ценностно-регуляторной сферы студента, а также примеры вопросов, ответы на которые служили одновременно и диагностикой уровня осознанной саморегуляции (в дополнение к методике ССПМ В. И. Моросановой), и отправной точкой саморазвития. Нами предлагается поэтапно развивать регуляторную сферу, последовательно переходя на каждой

стадии от этапа к этапу с учетом специфики личностных ценностей. Заметим, что этапы могут быть опущены в зависимости от уровня цели развития регуляторной системы.

Придерживаясь принципов и методов программы развития осознанной саморегуляции, описанных в [75, с. 242–245], мы сосредоточились на формировании следующих регуляторных процессов:

Планирование как сформированности потребности в осознанном планировании деятельности, планы реалистичны, устойчивы [75, с. 30].

Э т а п 1. Что я хочу получить? Какова моя цель? На этом этапе необходимо обратить внимание, какими словами формулируется ответ на эти вопросы: в терминах «я хочу», «я решил» или «я сделаю», отражающие возрастающую значимость планов, а соответственно и решимость в их достижении. Важны также и значения аксиологической направленности (тест АНЛ), как индикатора сформированности планов в той или иной жизненной сфере. Дополнительная стимуляция может быть придана специальной формулировкой, например, объяснением миссии (ты строишь кирпичную стену или храм), смысложизненными ориентациями. Вместе с тем, формулировка должна быть проста и понятна, в первую очередь самому студенту.

Э т а п 2. Каково соотношение данного плана с другими целями? Согласованы ли ближайшие и далекие цели? Может ли человек в принципе сосредоточиться на достижении этой / одной цели? Здесь важна своевременная расстановка приоритетов, которая может быть осложнена противоречиями в аксиосфере.

Так, у гипераксиального типа личности, имеющего высокую значимость жизненных сфер и ценностей, вполне может возникнуть трудность в определении того, в какой сфере цели являются наиболее главными? Карьера, семья, продолжение образования — с чего начать? Цели подчинены личным мотивам (ценность индивидуальности) или интересам окружающих (ценность коллективности)? Они носят материальный или духовный характер? Их достигать общепринятыми способами (ценность традиций) или своим путем (ценность креативности)?

У гипоаксиального типа с низкой значимостью жизненных сфер и ценностей планы вообще могут отсутствовать, человек предпочитает жить «за компанию», не ставит цель, но и не ошибается. Такая стратегия может быть связана с избеганием неудачи, или моментом переоценки ценностей, личностного кризиса, инфантильностью лич-

ности. Необходимо заострить вопрос о том, что если человек ничего не планирует, можно рассчитывать только на удачу, везение. На этапе планирования очень актуально использование метафор, пословиц и изречений мудрецов.

Э т а п 3. Реальная важность составленного плана.

Если план действительно важен для человека, он приближает к еще более значимым результатам — это свидетельство правильной формулировки. Иногда план может вступать в противоречие, например, он касается целей группы (ценность коллективности), а у человека преобладает ценность индивидуальности (для него более важны личные планы). Тогда сначала нужно определить разрешенность противоречия (принципиальную возможность разрешения или продумать способы компенсации неудовлетворенности от недостигнутого результата), а потом переходить к следующему звену саморегуляции.

Моделирование как способность выделять значимые условия достижения целей в текущей ситуации и в перспективном будущем [75, с. 30].

Э т а п 1. Визуализация плана. Студентам предоставляется полная свобода в выборе комфортного способа графического представления (скетчи, таблицы, коллажи, стикеры, рисунки и пр.). Если образ отражает противоречивую информацию, то путем внесения акцентов можно подчеркивать значимость тех или иных элементов. Важно подчеркнуть сосредоточенность на сути задания (а именно, определение элементов и взаимосвязь между ними), а не на красоте визуальной метафоры, что актуально для студентов творческих специальностей или с преобладанием ценности креативности. Следует также предупредить возможность подглядывания, списывания для студентов с ценностью традиций (чтобы сделать «как все», «как требуют» и т. п.)

Э т а п 2. Насыщение образов положительными эмоциями. Эмоция, по Е. П. Ильину «обеспечивает более тонкую дифференцировку ситуаций, событий, явлений, показывая их значимость для организма и человека как личности» [26, с. 109—110]. Эмоции выступают и как механизм, помогающий принятию решения (указывая на предметы и действия с ними, которые способны привести к удовлетворению потребности, тем самым способствуют принятию решения), что полезно использовать при конкуренции жизненных сфер или личностных ценностей. Эмоциональная окраска, хотя и не всегда обоснованная, как замечает Е. П. Ильин, все же помогает ему

выйти из тупика, когда он не знает, что ему делать в данной ситуации [26, с. 113–114].

Соответственно, эмоции, отражающие реальную заинтересованность человека в реализации плана, будут способствовать исполнению последующих звеньев саморегуляции.

Э т а п 3. Детализация образа. Концентрация на деталях способствует четкому пониманию этапов реализации плана и служит подготовкой в разработке алгоритмов действия (к следующему шагу осознанной саморегуляции). Вопросы «где Вы», «с кем Вы», «Какой/какая Вы», «что окружает» значительно конкретизируют планы.

Заметим, что в зависимости от особенностей мышления студента, возможно этапы 1 и 3 менять местами (от общего к деталям или наоборот).

В рамках индивидуального психологического консультирования возможна работа на более глубинном уровне осознания. Так, результаты тестирования показывают одинаковые значения противоположных жизненных ценностей (например, ценности «духовной удовлетворенности и материального»), а образы представлены преимущественно одной категорией (например, «материальное»). При дальнейшей работе с образом можно задействовать способы сочетания с релаксацией, недирективным трансом и др.

Стоит учесть, что ряду людей свойственны барьеры, препятствующие визуализации (оценка окружающей среды как небезопасной для себя, тревога, считают пустой тратой времени, негативный предыдущий опыт, боязнь критики «я плохо рисую» и пр.) [100, с. 131–132].

Программирование как развитость потребности продумывать способы своих действий, детализированность и развернутость разрабатываемых программ [75, с. 30–31].

Э т а п 1. Какковы результаты? Обязательно студент должен привести пример: в чём именно это проявилось? Непрерывность алгоритма будет дополнительным стимулирующим фактором: что я сделаю и получу сегодня? Завтра? Через год? Для студентов с ценностью коллективности значимо будет, если они расскажут об этом одноклассникам или другим людям, что в свою очередь обогатит их опыт. Дело в том, что при сниженной самооценке полученные результаты недооцениваются студентом или нивелируются, что часто случается при значительном преобладании ценности коллективности над ценностями индивидуальности и достижений. В современных условиях многозадачности результат может быть взаимосвязан с разными жизненными сферами и ценностями.

Э т а п 2. Какие усилия необходимо приложить для достижения целей? Есть ли у меня ресурсы (мои способности, помощь родителей, друзей, педагогов, необходимое время)? Хватает ли информации для исполнения плана? Например, для того чтобы похудеть, необходимо пересмотреть систему питания, физических нагрузок и режим дня. Чтобы больше зарабатывать, придется сменить работу и научиться по-другому использовать ресурсы. Следует понимать, что интрасубъектные и интересубъектные ресурсы могут быть в одной жизненной сфере, а планирование — другой. То же касается и личностных ценностей. Нужна координация жизненных сфер, личностных ценностей и ресурсов. Чтобы начать и выполнить план, придется выйти из зоны комфорта, а это связано с привычками человека. Может встать вопрос избавления от некоторых привычек или выработки других. Особенно трудно это будет осуществить, если затрагиваются значимые ценности.

Э т а п 3. Как зафиксирован этот план? В психологии существуют примеры заключения контракта психолога с клиентом, в котором отражаются условия их профессионального взаимодействия. Возможно по аналогии заключить такой контракт самому с собой.

Должна быть представлена карта движения с указанием пунктов выполнения плана, с привлечением метафор «путешествие», «сборка изделия», «инструкция», «кулинарный рецепт» и т. п., а также предыдущего опыта успешного выполнения аналогичных планов собственного (при преобладании ценности индивидуальности) или других (ценность коллективности). В случае преобладающей ценности жизнедеятельности следует точнее фиксировать «контрольные точки» реализации плана следить, чтобы процесс реализации плана сопровождался конкретными результатами, чтобы активность сопровождалась продуктивностью. Особенно это важно в случае гипераксиального типа личности.

По нашим наблюдениям, письменные развернутые ответы и фиксация алгоритма движения к исполнению плана более эффективны, чем устные.

Оценивание результатов как сформированность субъективных критериев достижения цели и адекватность самооценки [75, с. 31].

Э т а п 1. Какова вероятность достижения цели? Студенту помогают понять вероятность аналогичные примеры из реальности, желательно из той жизненной сферы, в которой развивается саморегуляция. Можно воспользоваться примером из той области, в которой успешен студент, чтобы сравнить достижимость исполнения планов.

Этот этап позволяет избежать мнимых ориентиров. Если вероятность не устраивает студента, можно порекомендовать вернуться к планированию и выделить меньшие части и планировать первый шаг.

Э т а п 2. Что может помешать? На этом этапе проводится осознание препятствий (реально существующих и иллюзорных, лень, прокрастинация («откладывания на потом»), авральный стиль деятельности). Проведенный анализ ответов студентов показывает, что около 60% студентов причинами, например, неудач в учебе, считают лень. Однако проведенный нами дополнительный анализ показал многогранность этого феномена [64].

Э т а п 3. Как проводится мониторинг прогресса (аналог — диаграмма загрузки компьютерной программы). Как это улучшает мою жизнь (ценность индивидуальности) или окружающих (ценность коллективности). Ярким примером служат компьютерные игры, в которых люди в итоге «выходят на новый уровень», становятся быстрее, сильнее, получают бонусы (актуально для студентов с ценностью достижений), виртуально и реально зарабатывают (ценность материального благополучия) или просто получают радость в настоящий момент (ценность духовного удовлетворения).

В осознанной саморегуляции (по В. И. Моросановой) имеют большое значение и регуляторно-личностные свойства **гибкости** как способности перестраивать планы и программы действий, вносить коррекцию при рассогласовании полученных результатов и поставленной целью [75, с. 31] и **самостоятельности** как автономности в организации активности, незначительное следование мнениям и оценкам окружающих [75, с. 32]. Для развития этих качеств можно предложить такие вопросы: «Что нужно изменить в ситуации или себе? В каком направлении необходимо изменить себя, своё поведение, деятельность, общение, образ мышления? Что в исполнении планов зависит лично от меня, а что от других людей?». Возможна дополнительная диагностика другими методиками этих качеств. В рамках оценки сформированности исследуемой компетенции развитие этих качеств не рассматривается.

Важным этапом методики развития компетенции «способность к самоорганизации и саморазвитию (самообразованию)» является рефлексия и выдача рекомендаций как итога освоения компетенции. Исходя из сущности компетенции наиболее подходящим вариантом таких рекомендаций являлось составление студентами рекомендаций самому себе как программы саморазвития на ближайшее время и в перспективе с обозначением средств её реализации. Роль препо-

давателя — обращать внимание на реалистичность и преемственность жизненных планов и средств их достижения, четкость формулировки и т. п. Эти выводы являются закреплением пройденного материала по развитию ценностно-регуляторной сферы.

Для определения результативности методики в связи с дефицитом учебного времени и отсутствия возможности выделения полноценной контрольной группы нами не использовались статистические методы. Как критерий результата обучения по дисциплине и сформированности компетенции «способности к самоорганизации и саморазвитию (самообразованию)» использовался метод самоотчета по аналогии с исследованием В. И. Моросановой [76, с. 493]. Работы выполнялись после того, как студенты сдали зачет. Объем самоотчета не был строго определен, часть ответов были констатацией полученных положительных результатов («мне позвонили по поводу приема на работу...», «было полезно...», «интересно» и пр.). Часть самоотчетов была достаточно подробна, отражая предлагаемую новизну в занятиях, основанную на взаимосвязи ценностей и регуляции.

Приведем лишь один фрагмент самоотчета (сохранен стиль автора):

«До некоторого времени тому назад Я считала себя очень успешным человеком — у меня свой маленький бизнес, отлично учусь, выезжала несколько раз за рубеж с творческими работами, у меня хорошая фигура, я хожу в фитнес, есть молодой человек, планировала семью, как закончу вуз....вот, с этого-то и началось — как закончу вуз!! Я ничего не успевала, накапливались дела, скоро защита, а звонят клиенты, все хочется успеть, мой молодой человек обижался, что я ему мало времени уделяла... Я чувствовала себя загнанной лошадью, которая бежит-бежит, и никуда добежать не может, всем и всё должна... Не хочется вспоминать об этом времени, но когда у нас начались занятия по психологии, я узнала, что я “гипераксиальный тип личности”, то есть мне хочется все и сразу. Я смотрела на эти одинаковые цифры и думала, как я раньше до этого не додумалась. По другим результатам тестов я узнала, что у меня плоховато с планированием. Стало сразу все понятно. А самое главное — вовремя, представляю — до чего бы я добежалась. Стала заполнять практикум, было сложно и время найти, и на вопросы отвечать на некоторые. Самое сложное было выбрать между работой и молодым человеком, не говоря уж про диплом. Но убедилась — когда все расставляешь по полочкам, понимаешь свои приоритеты насколько легче становится, и проще реализовать...». Добавим, что к моменту

написания монографии эта студентка защитилась в срок на отлично, а в социальной сети у неё статус — «замужем».

То есть мы видим, что реализация методики диагностики и развития компетенции «способность к самоорганизации и саморазвитию (самообразованию)» в предложенном поэтапном варианте через ответы на заданные вопросы привело к развитию умения осознать самого себя как движущую силу и важнейшие условия успешности своего развития. Это в полной мере относится к формируемой компетенции.

В целом, полученный опыт развития осознанной саморегуляции во взаимосвязи с ценностным компонентом сгруппируем в следующие блоки:

- **Диагностический.** Проводилось исследование особенностей осознанной саморегуляции (опросник ССПМ В. И. Моросановой) и личностных ценностей (опросник АНЛ А. В. Капцова) студентов. В режиме индивидуального или группового консультирования студенты знакомились со своими результатами.

- **Методический.** Студенты изучали различные техники постановки целей, осуществления выбора из существующих альтернатив и принятия решений. В том числе, обсуждалась возможность задействования компенсаторных механизмов. Упражнения носили личностную окраску.

- **Рефлексивный.** Анализировались потенциальные затруднения достижения целей. В ряде упражнений была задействована интерактивная обратная связь от одноклассников. Часто этот этап выполняется параллельно с предыдущим, так как при постановке целей уже могут наблюдаться противоречия. Например, для студента особенно остро могут проявиться сложности достижения целей в сфере образования при одновременной важности сферы профессиональной жизни (у работающих студентов) или общественной активности (волонтерство, стэм и пр.). Могут проявиться противоречия между личностными ценностями или направленностями. Разрешение этих противоречий возможно через анализ смысловой сферы студента.

- **Рекомендательный.** Студенты составляли рекомендации самому себе — программу саморазвития на ближайшее время и в перспективе с обозначением средств её реализации.

Понимание студентами ценностно-регуляторной системы в её единстве и умение целеполагания с учетом иерархии сфер жизнедеятельности и личностных ценностей будет в наибольшей степени способствовать полноценному формированию компетентных выпускников.

Выводы по четвертой главе

1. Предложены методики развития регулятивных действий (целеполагания, планирования, моделирования, программирования, оценки результата, коррекции/гибкости, самостоятельности) как составляющие универсальных учебных действий и компетенций, обеспечивающие организацию учебной деятельности школьников и студентов. Методики состоят из этапов диагностики, развития и рефлексии с выводами для дальнейшего саморазвития.

2. Рекомендации по развитию регулятивных действий опираются на взаимосвязи с личностными ценностями, которые влияют на особенности жизненных планов, способов их осуществления и внесения корректив, а также на степень мобилизации усилий по достижению целей

3. Диагностика уровня и особенностей развития регулятивных умений проводится педагогическими и психологическими методиками. В диагностике следует учитывать особенности взаимодействия и взаимовлияния ценностной и регуляторной систем, полученные нами в предыдущих многолетних исследованиях и связанные с академической успешностью школьников и студентов.

4. Результативность методик оценивается в виде самоотчета (выполнение упражнений, тестирование, нарративный текст, проективные методики и др).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленных результатах исследования с позиции структурно-уровневого подхода разработана модель ценностной и регуляторной систем обучающихся. Модель верифицирована в лонгитюдном исследовании на выборках студентов инженерных направлений и школьников. Сущность модели заключается в представлении системы обучающихся в виде двух уровней (уровень деятельности, уровень сфер жизни). Каждый уровень представлен в виде системы, состоящей из элементов, взаимодействующих между собой. Задачами исследования являлось выявление генезиса личностных ценностей и компонентов саморегуляции, а также взаимодействия двух систем и их компонентов на протяжении периода исследования. Базовыми диагностическими методиками были опросник В. И. Моросановой (ССП-М) и тест аксиологической направленности личности А. В. Капцова АНЛ4. Объем выборки, принявших участие в четырех диагностических срезах одной когорты, составил 633 школьника и 108 студентов.

С помощью методического приема перекрестно-отсроченной корреляции (Т. В. Корнилова) в лонгитюдном исследовании с интервалом в один год показаны влияния ценностной и регуляторной систем друг на друга. В период 6-7 классов наибольшее влияние на звенья саморегуляции школьников оказывают отдельные личностные ценности, зависящие от места проживания. При обучении в 7-8 классах школьники проживают ценностный кризис. В этот период наблюдается уменьшение влияния личностных ценностей на звенья саморегуляции в крупных и малых городах. На заключительном этапе исследования в 8-9 классах влияние ценностной сферы на звенья саморегуляции начинает восстанавливаться. В выборке студентов происходят неоднозначные закономерности, обусловленные возрастными особенностями студентов в коммуникациях и деятельности. Выявлены взаимосвязи терминальных, инструментальных ценностей и звеньев саморегуляции студентов через один и два года обучения в вузе. Установлены изменения личностных ценностей, звеньев саморегуляции и личностных качеств (по Р. Кеттеллу) студентов за время обучения в вузе. Предложены рекомендации по развитию ценностно-регуляторной сферы обучающихся.

Литература

1. *Алексеев П. В.* Философия / П. В. Алексеев, А. В. Панин. Москва : Проспект, 2005. 608 с.
2. *Анциферова Л. И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С. 37–50.
3. *Анциферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 512 с.
4. *Бердяев Н. А.* Новое религиозное сознание и общественность. Санкт-Петербург : Изд-во М. В. Пирожкова, 1907. URL: <http://profilib.com/chtenie/58741/nikolay-berdyayev-otkroveniya-o-cheloveke-v-tvorchestve-dostoevskogo-3.php> (дата обращения: 05. 05. 2016).
5. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. Москва : МПСИ, 2001.
6. *Бортникова Л. Г., Петрова Д. Б.* Дифференциально-психологические аспекты саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 2 (13). С. 21–29.
7. *Бурякова Е. С.* Взаимосвязь механизма идентификации-обособления и социально значимых качеств личности в полисубъектном взаимодействии : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. 154 с.
8. *Вачков И. В.* Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 16–29.
9. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь : Перм. гос. пед.ун-т, 2007. 376 с.
10. *Волочков А. А.* Регуляторный компонент в структуре целостной активности субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. трудов / под ред. В. И. Моросановой. Москва ; Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 286–298.
11. *Габриелян Н. А.* Интеллект как регулятор проявления личности в групповом взаимодействии : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1999. 237 с.
12. *Гартман Н.* Этика. Санкт-Петербург : «Владимир Даль», 2002. 708 с.
13. *Гасанова Р. Р.* Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студента вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород : ННГАСУ, 2011. 28 с.
14. *Гасанова Р. Р.* Саморегуляция студентов вуза // Журнал научно-педагогической информации. 2010. № 9. URL: <http://www.paedagogia.ru/2010/46-09/119-gasanova>.
15. *Деркач А. А.* Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
16. *Додонова Ю. А.* Развитие общих способностей в условиях межличностного взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 231 с.
17. *Дорфман Л. Я.* Полисистемная организация метаиндивидуального мира // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 2. С. 3–17.

18. *Дробышева Т. В.* Экономическая социализация личности: ценностный поход. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2013. 312 с.

19. *Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 335 с.

20. *Журавлева Н. А.* Психология социальных изменений: ценностный подход. Москва : Изд-во «Психологический институт РАО», 2013. 524 с.

21. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. А.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.

22. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. А.* Психология профессиональных деструкций : учебное пособие. Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. 240 с.

23. *Знаков В. В.* Психология понимания. Проблемы и перспективы. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.

24. *Зобков А. В.* Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.

25. Идей системности в современной психологии / под ред. В. А. Барбанщикова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 496 с.

26. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

27. *Ильязова М. Д.* Разработка структуры компетентности субъекта деятельности в психолого-педагогических исследованиях // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 3 (22). С. 63–83.

28. *Каган М. С.* Философская теория ценности // Избранные труды в VII томах. Том II. Санкт-Петербург : ИД «Петрополис», 2006. С. 327–500.

29. *Капцов А. В.* Формирование ценностно-регуляторной системы подростков // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития: междисциплинарный подход : сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И. П. Краснощеченко. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. С. 395–401.

30. *Капцов А. В.* Взаимосвязь эмоциональной и аксиологической направленности личности // Известия Самарского научного центра РАН. Самара : СНЦ РАН, 2006. С. 101–108.

31. *Капцов А. В.* Динамика личностных ценностей городской и сельской молодежи: сравнительный анализ // Социально-психологические исследования города / отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлев. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 166–184.

32. *Капцов А. В.* Интеллектуальное развитие студентов в вузе // Прикладная психология. 2002. № 3. С. 78–83.

33. *Капцов А. В.* Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара : Изд-во «Самарский научный центр РАН», 2011. 214 с.

34. *Капцов А. В.* Личностные ценности как характеристика совместности в учебных группах // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 5 (40). С. 190–194.

35. *Капцов А. В.* Противоречия в аксиосфере как фактор развития личностных качеств студентов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 30–36.

36. *Капцов А. В.* Противоречия в аксиосфере личности: сущность и методы исследования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2012. № 1 (11). С. 153–167.

37. *Капцов А. В.* Психологическая аксиометрия личности и группы. Самара : СамЛюксПринт, 2015. 129 с.

38. *Капцов А. В.* Роль ценностной сферы в развитии личности // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. Том 17. № 1. С. 22–25.

39. *Капцов А. В.* Структура ценностной и регуляторной систем студентов и школьников // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2016. № 2 (20). С. 3–16.

40. *Капцов А. В.* Тест аксиологической направленности школьников АНЛ4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики. Самара : Самар. гуманит. акад., 2013. 20 с.

41. *Капцов А. В.* Устойчивость личностных ценностей: сущность и детерминанты // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2010. № 1 (7). С. 50–69.

42. *Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Взаимосвязь личностных качеств и ценностей студентов вуза с различным уровнем саморегуляции // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2015. № 1 (17). С. 96–16.

43. *Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Взаимосвязь репрезентаций диалектичности и степени разрешения противоречий в аксиосфере личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2013. № 1 (13). С. 116–132.

44. *Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Взаимосвязь стиля саморегуляции студентов с аксиологическими типами личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 2 (22). С. 3–10.

45. *Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Ценностные предикторы осознанной саморегуляции студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2016, № 1 С. 100–113.

46. *Капцов А. В., Некрасова Е. В.* Взаимосвязь дисгармонии межличностных отношений и неравновесности аксиосферы личности старшеклассника // Психологическая наука и образование: электронный научный журнал. 2011. № 4. URL: <http://psyedu.ru>

47. *Карпов А. В.* Психология сознания: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2011. 1088 с.

48. *Карпушина Л. В.* Структура жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов : дис...канд. психол. наук. Самара, 2003. 184 с.

49. *Карпушина Л. В., Капцов А. В.* Многомерная модель ценностно-мотивационной структуры личности // Известия СНЦ РАН: Актуальные проблемы психологии. Самара, 2003. С. 121–125.

50. *Карпушина Л. В., Капцов А. В.* Психология ценностей российской молодежи. Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2009. 252 с.

51. *Каширский Д. В.* Влияние профиля образования и этапа самоопределения на становление системы ценностей в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 198 с.

52. *Киселевская Н. А.* Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск : Иркутский гос. педаг. ун-т, 2005. 24 с.

53. *Клейман М. Б.* Роль традиции социальной группы в процессе формирования ценностных ориентаций личности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2001. 180 с.

54. *Клочко В. Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Том 3. Вып. 1. С. 165–178.

55. *Клочко В. Е.* Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 157–164.

56. *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Томский гос. ун-т, 2005.

57. *Клюева Т. Н., Генсецкая Ю. В.* Взаимосвязь саморегуляции подростков и их ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2016. № 1 (19). С. 114–130.

58. *Клюева Т. Н., Генсецкая Ю. В.* Динамика взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», 2017, № 1. С. 22–41.

59. *Клюева Т. Н., Генсецкая Ю. В.* Особенности саморегуляции учащихся 6-х классов школ Самарской области // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2015. № 1. С. 117–124.

60. *Клюева Т. Н., Генсецкая Ю. В.* Особенности саморегуляции учащихся 7-х классов школ Самарской области // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2015. № 2 (18). С. 3–9.

61. *Князева Е. Н.* Основания синергетики. Синергетическое мировоззрение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. Москва : Кн. Дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 256 с.

62. *Колесникова Е. И.* Академическая успеваемость студентов технического вуза с различным стилем мышления // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2014. № 2 (16). С. 18–32.

63. Колесникова Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2012. № 1. С. 9–26.
64. Колесникова Е. И. Лень на жизненном пути студента // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции г. Самара, 26-27 сентября 2013 г. Самара : СамЛюксПринт, 2013. С. 137–140.
65. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 783 с.
66. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
67. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
68. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.
69. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. Москва : Юрайт, 2012. 640 с.
70. Круглова Н. Ф. Типологические регуляторно-когнитивные особенности построения учебной деятельности младшими школьниками // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. трудов / под ред. В. И. Моросановой. Москва ; Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 310–337.
71. Кулыгина И. В., Прохоров А. О. Повседневный копинг: операциональные средства и комплексы саморегуляции психических состояний субъекта // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. 426 с.
72. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 446 с.
73. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь. Москва : Наука, 1993. 448 с.
74. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. Москва : Педагогика, 1991. 152 с.
75. Моросанова В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. Москва : Когито-Центр, 2015. 304 с.
76. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. 2-е изд. Москва : Наука, 2012. 519 с.
77. Моросанова В. И., Сагиев Р. Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134–140.

78. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.

79. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Стилиевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2 (16). URL: <http://psystudy.ru>.

80. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51

81. Отт Т. О., Морозова И. С. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности личности на различных этапах обучения в вузе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4(7). С. 216–219.

82. Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании : Материалы к организации и проведению учебных занятий. Часть 1. Методология и организация. Москва : ПЕР СЭ, 2003. 96 с.

83. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. Москва : ИНФРА-М, 1998. 528 с.

84. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

85. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/8> (дата обращения: 15.04.2017).

86. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 672 с.

87. Психология человека от рождения до смерти. Полный психологии развития / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 416 с.

88. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования: монография / под ред А. В. Капцова и В. И. Кичигина. Самара : СамГАСУ. 316 с.

89. Роговин М. С. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии // Системные исследования. Ежегодник. Москва : Наука, 1978. С. 152–168.

90. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства. Казань : Казан. ун-т, 2010. 452 с.

91. Самоорганизация: психо- и социогенез / под ред. В. Н. Келасьева. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1996. 200 с.

92. Селезнева М. В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2011. 220 с.

93. Семаго М. М. Психология развития в постнеклассической научной картине мира : монография. Москва : Изд-во АПКИППРО, 2010. 332 с.

94. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей-2. Шкалы второго порядка. Ярославль : НППЦ «Психодиагностика», 2008. 12 с.

95. *Смирнов Л. М.* Эмпирическое изучение базовых ценностей // Мир России. 2002. № 1. С. 166–183.
96. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва : Сов. энциклопедия, 1986. 1600 с.
97. *Сороко Э. М.* Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем. Москва : КомКнига, 2006. 264 с.
98. *Степин В. С.* Философия и методология науки. Москва: Академический проект : Альма Матер, 2015. 716 с.
99. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. Самара : Изд-во «Самарский Университет», 2001. 180 с.
100. *Стюарт В.* Работа с образами и символами в психологическом консультировании / пер. с англ. Н. А. Хмелик. Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. 384 с.
101. *Тимощук Н. А.* К вопросу о формировании метапредметных компетенций у будущих бакалавров и специалистов // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 189–194.
102. *Толлингерова Д.* Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Кантаркова. Прага : Роспед-агентство, 1994. 48 с.
103. *Толочек В. А.* Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 320 с.
104. *Толстой Л. Н.* Война и мир. Т. 2. URL: <http://rubook.org/book.php?book=175143&page=10> (дата обращения: 15.04.2017).
105. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва : Просвещение, 2011.
106. Философия /под общ. ред. Ю. А. Харина. Минск : ТетраСистемс, 2000. 416 с.
107. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. Москва : Просвещение, 2010. 159 с.
108. *Шемакин Ю. И.* Семантика самоорганизующихся систем. Москва : Академический Проект, 2003. 176 с.
109. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
110. *Яницкий М. С.* Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности : дис. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 2000. 302 с.
111. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
112. *Baron R. M., Kenny D. A.* The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consi

derations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. No. 51(6). Pp. 1173–1182.

113. Erikson E. Life cycle // In *International Encyclopedia of the Social Sciences*. N.Y. : Crowell Collier, Macmillan, 1968. Vol. 9. P. 286–292.

114. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973. 341p.

115. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in countries // In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Oriando, FL: Academic. 1992. Vol.25. P. 1–65.

116. Schwartz S. H., Sagie G. Value consensus and importance: A cross-national study // *J. Cross-Cultural Psychol.* 2000. Jul. V. 31(4). P. 465–497.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. Теоретические аспекты регуляторной и ценностной систем обучающихся	5
1.1. Саморегуляция школьников и студентов	5
1.2. Ценностная сфера обучающихся и ее структура	12
1.3. Динамика саморегуляции обучающихся	23
1.4. Развитие ценностной сферы обучающихся в онтогенезе	26
<i>Выводы по первой главе</i>	29
2. Системный подход к изучению ценностно-регуляторной системы личности	31
2.1. Системный подход в психологии развития	31
2.2. Структура ценностно-регуляторной системы	36
<i>Выводы по второй главе</i>	39
3. Эмпирические исследования динамики ценностно-регуляторной системы обучающихся	40
3.1. Особенности структуры ценностно-регуляторной системы школьников и ее динамика	40
3.2. Особенности структуры ценностно-регуляторной системы студентов и ее динамика	59
3.3. Структура ценностной и регуляторной систем обучающихся	75
<i>Выводы по третьей главе</i>	88
4. Развитие ценностно-регуляторной системы обучающихся	90
4.1. Развитие регуляторных умений в системе универсальных учебных действий школьников	90
4.2. Развитие ценностно-регуляторной сферы в системе универсальных компетенций студентов вуза	102
<i>Выводы по четвертой главе</i>	117
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	118
Литература	119

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Генсецкая Юлия Вячеславовна
Капцов Александр Васильевич
Клюева Татьяна Николаевна
Колесникова Екатерина Ивановна

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ
ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Монография

Публикуется в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет *С. В. Бородина*

Подписано в печать 02.12.2019. Формат Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 6,5.
Гарнитура Petersburg. Тираж 300 экз.

Самарская гуманитарная академия
443011, Самара, 8 Радиальная, 31.
Тел. 8 (846) 926 26 40. E-mail: oraborodina@yandex.ru

Отпечатано с предоставленного оригинал-макета
в типографии ООО «Прайм».
г. Самара, Байкальский переулок, 12
Тел. 8 927 201 82 95