
ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина

Лаборатория психологии саморегуляции
Учреждение Российской академии образования
«Психологический институт»
ул. Моховая, 9, строение 4, Москва, Россия, 125009

В работе рассматривается роль индивидуальной системы саморегуляции в организации эффективного педагогического взаимодействия, описывается специфика взаимосвязи регуляторных процессов и свойств с компонентами общительности учителей. Показано, что развитие осознанной саморегуляции способствует преодолению трудностей в общении.

Ключевые слова: индивидуальные особенности осознанной саморегуляции, индивидуальный стиль, системно-функциональный подход, педагогическое взаимодействие, общительность.

Осуществляемое педагогическое взаимодействие в немалой степени зависит от сформированности у учителя коммуникативной компетентности, неотъемлемым компонентом которой является такое свойство личности, как общительность. Общительность личности понимается нами в рамках многомерно-функционального подхода к анализу свойств личности и индивидуальности, который подразумевает системный подход в рассмотрении данного свойства (А.И. Крупнов). Общительность включает в себя следующие компоненты: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторно-волевой и рефлексивно-оценочный. Каждый компонент представляет собой биполярную шкалу и содержит две переменные — гармоническую и агармоническую. Согласно такому подходу общительность выступает как комплексная составляющая коммуникативной культуры личности, так как представляет собой систему устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию [2].

Цель нашего исследования — выявление регуляторных основ педагогического взаимодействия и особенностей общительности педагогов. В качестве *гипотезы* выступает предположение о том, что индивидуальные особенности саморегуляции специфическим образом связаны с различными аспектами общительности педагогов, и что между педагогами с различным уровнем саморегуляции имеются значимые различия в проявлениях общительности.

Организация и методы исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 170 педагогов общеобразовательных школ г. Хабаровска в возрасте от 23 до 68 лет. Применялись следующие методики.

1. Для исследования индивидуальных особенностей саморегуляции использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Методика позволяет оценить развитие индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции человека: планирования (индивидуальных особенностей целепо-

лагания и удержания целей), моделирования (осознания внешних и внутренних условий), программирования (потребности продумывать способы своих действий), оценки результатов, а также степень сформированности регуляторно-личностных свойств — гибкости (способности перестраивать систему саморегуляции) и самостоятельности (регуляторной автономности). В конечном итоге определяется и общий уровень саморегуляции, то есть сформированность индивидуальной системы саморегуляции в целом.

2. Тест суждений А.И. Крупнова для изучения общительности личности. Данная методика позволяет количественно и качественно оценить 12 переменных общительности, а также две шкалы, адресованные к трудностям реализации общительности [2].

Для статистического анализа применялся пакет SPSS-17 (корреляционный анализ, t -критерий Стьюдента).

Результаты исследования. На первом этапе исследования был проведен корреляционный анализ, который показал статистически значимую связь между различными шкалами саморегуляции и переменными общительности.

Так, *шкала моделирования* положительно коррелирует с эргичностью ($r = 0,215, p < 0,05$), социоцентричностью ($r = 0,219, p < 0,05$), эгоцентричностью ($r = 0,233, p < 0,05$); отрицательная связь обнаружена с показателями: аэргичности ($r = -0,274, p < 0,05$), осведомленности ($r = -0,290, p < 0,05$), оперативными ($r = -0,334, p < 0,05$) и личностными ($r = -0,420, p < 0,05$) трудностями. Человек с высоким уровнем развития моделирования значимых условий характеризуется широтой контактов, стремлением к лидерству и вовлеченностью в социальную деятельность, его отличает склонность к взаимодействию, адекватное выстраивание отношений с другими людьми. Отрицательная связь с показателем аэргичности свидетельствует об обратном: у педагогов с низким уровнем развития моделирования значимых условий слабо выражена инициативность в процессе взаимодействия, они стараются избегать контактов. Положительная корреляционная связь с мотивационным компонентом общительности (социо- и эгоцентричность) свидетельствует о четкой ориентированности человека в общении, причем содержательные аспекты мотивации здесь не являются определяющим фактором, поскольку высокий уровень развития звена моделирования обнаруживается как у людей с эгоцентричной мотивацией (т.е. связанной с удовлетворением собственных потребностей и интересов в общении, прагматической направленностью), так и с социоцентричной (стремлением содействовать решению проблем коллектива). Отрицательная связь с показателем осведомленности говорит о том, что развитое моделирование предполагает наличие у субъекта осмысленного восприятия процесса общения. Обратная связь со шкалами оперативных и личностных трудностей свидетельствует о том, что осознанное моделирование ситуаций взаимодействия способствует избежать (или преодолеть) многие трудности в общении: как личностного так и ситуационного плана.

Шкала программирования положительно коррелирует с показателями эгоцентричности ($r = 0,199, p < 0,05$), осмысленности ($r = 0,256, p < 0,05$); отрицательно — со шкалами оперативных ($r = -0,259, p < 0,05$) и личностных ($r = 0,319,$

$p < 0,05$) трудностей. Люди, обладающие высоким уровнем развития программирования, как правило, во взаимодействии с другими эгоцентричны, т.е. стремятся удовлетворить в первую очередь личные интересы, прагматичны и хорошо осознают для себя значение общения. Тщательное продумывание своих действий позволяет им не испытывать значительных трудностей в общении.

Шкала оценивания результатов отрицательно коррелирует со шкалами оперативных ($r = -0,269, p < 0,05$) и личностных ($r = -0,237, p < 0,05$) трудностей. По-видимому, чем выше у человека развита способность контролировать и адекватно оценивать свои действия в ситуациях взаимодействия, тем меньше трудностей у него возникает в этой сфере.

Показатель гибкости положительно связан с эргичностью ($r = 0,365, p < 0,05$), социоцентричностью ($r = 0,203, p < 0,05$), эгоцентричностью ($r = 0,287, p < 0,05$), осмысленностью ($r = 0,297, p < 0,05$), предметностью ($r = 0,308, p < 0,05$); отрицательно — со шкалами осведомленности ($r = -0,213, p < 0,05$), оперативных ($r = -0,402, p < 0,05$) и личностных ($r = -0,352, p < 0,05$) трудностей. Люди, способные легко перестраивать свою систему саморегуляции, общительны, стремятся к контактам, не испытывают серьезных проблем в организации общения, но в то же время у них существуют четкие мотивационные ориентации во взаимодействии. Положительная связь с показателем предметности говорит о том, что субъект успешно реализует в процессе взаимодействия конкретные задачи деятельности. Кроме того, регуляторно-личностное свойство гибкости помогает преодолевать трудности общения.

Общий уровень развития саморегуляции положительно связан с эргичностью, социоцентричностью, эгоцентричностью, осмысленностью; отрицательно — с эргичностью, осведомленностью, оперативными и личностными трудностями, т.е. чем выше уровень саморегуляции, тем осознанней человек реализует основные функции взаимодействия, более активен и ответственен в общении, имеет четкие мотивационные ориентации.

Таким образом, нами обнаружена связь между показателями общительности и саморегуляции. Интересно, что почти все показатели саморегуляции отрицательно коррелируют со шкалами оперативных и личностных трудностей (рефлексивно-оценочный компонент общительности). Это свидетельствует о том, что благодаря высокому уровню развития осознанной саморегуляции (моделирования, программирования, оценки результатов) субъект адекватно оценивает разнообразие ситуаций общения, вследствие чего испытывает меньше проблем, т.е. трудности в общении преодолеваются за счет использования механизмов осознанной саморегуляции.

На следующем этапе исследования мы решили выявить существуют ли значимые различия по переменным общительности у педагогов с высоким и низким уровнем саморегуляции (с помощью t-критерия Стьюдента).

Значимо более высокие результаты обнаружены у педагогов с высоким уровнем саморегуляции по следующим характеристикам общительности: эргичность, интернальность, социоцентричность, эгоцентричность, предметность (при $p < 0,01$).

Это свидетельствует о том, что у педагогов с высокой саморегуляцией развита потребность в контактах с другими людьми, они стремятся к общению, инициативны и активны во взаимодействии. Кроме этого, их характеризует активный вид саморегуляции в общении, они надеются на свои знания, силы и возможности в общении, считая, что только от них зависит, как сложатся взаимоотношения с партнерами, берут ответственность во взаимодействии на себя. Значимо более высокие показатели по шкалам эго- и социоцентричности свидетельствуют о четкой мотивационной ориентации педагогов этой группы во взаимодействии (причем независимо от содержания мотива), они для себя ясно определяют цели осуществления взаимодействия.

Группа педагогов с низким уровнем саморегуляции обнаруживает значимо более высокие результаты по следующим показателям общительности: аэргичность, осведомленность, субъектность, оперативные трудности, личностные трудности. Это свидетельствует о том, что у них существенно снижена потребность контактировать с другими людьми, процесс общения протекает скорей интуитивно, без осознания конкретных способов и приемов организации эффективного взаимодействия. У них чаще возникают проблемы и трудности в общении, обусловленные как ситуацией, так и личностными особенностями. Таким образом, у педагогов с низким уровнем саморегуляции по большей части доминируют агармонические переменные общительности. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции значимо выше значения по гармоническим переменным общительности.

Выводы. Развитие осознанной саморегуляции личности выступает одним из необходимых условий успешного общения, а также является внутренним ресурсом для построения эффективного педагогического взаимодействия, позволяющим преодолевать значительное количество трудностей, обусловленных как несовершенством развития определенных коммуникативных качеств, так и внешними условиями организации педагогической деятельности.

Существует специфика во взаимосвязи индивидуальных особенностей саморегуляции с различными характеристиками общительности. В целом, чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем меньше трудностей учитель испытывает в общении, тем он более активен и ответственен в построении взаимодействия с учащимися и коллегами.

У педагогов с высокой осознанной саморегуляцией развита потребность в контактах с другими людьми, они стремятся к общению, считают себя полностью ответственными за результат взаимодействия. Для них характерно адекватное выстраивание отношений, эффективный контроль и оценка своих действий, а также четкие мотивационные ориентации. Вследствие этого они сталкиваются со значительно меньшим количеством трудностей.

У педагогов с низким развитием саморегуляции слабо выражена потребность контактировать с другими людьми, процесс общения протекает скорее интуитивно, без осознания конкретных способов и приемов организации эффективного взаимодействия. У них чаще возникают проблемы и трудности в общении, обусловленные как ситуацией, так и личностными особенностями.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что существуют регуляторные основы педагогического общения, что, в свою очередь, делает продуктивным дальнейшее, более детальное изучение проблемы саморегуляции в педагогическом взаимодействии.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой.* — М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. — С. 12—30.
- [2] Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. — М.: Изд-во РУДН, 2007.
- [3] Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. — М.: Наука, 2001.
- [4] Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. — М.: Когито-Центр, 2004.
- [5] Моросанова В.И. От субъекта и личности к индивидуальной саморегуляции поведения // *Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой.* — М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. — С. 120—137.

INTERRELATION BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION DEVELOPMENT AND SOCIABILITY OF SCHOOL TEACHERS

V.I. Morosanova, T.G. Fomina

Laboratory of self-regulation
Psychological Institute of Russian academy of education
Mokhovaya str., 9, bld. 4, Moscow, Russia, 125009

The study is devoted to investigation of conscious self-regulation role in pedagogical interaction. Specific connections of regulation processes with sociability components of school teachers are described. It was discovered that development of conscious self-regulation system facilitates communication difficulties negotiation in teacher-student interaction.

Key words: individual differences of conscious self-regulation, individual style, system-functional approach, pedagogical interaction, sociability.