

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Кемеровский государственный университет»

Социально-психологический институт

Кафедра психологических наук

На правах рукописи



Дивеев Данила Васильевич

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных
сред (психологические науки)**

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

**Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО
Яницкий Михаил Сергеевич**

Кемерово – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	16
1.1. Саморегуляция деятельности как объект психологического исследования...	16
1.2. Общие структурно-содержательные характеристики системы саморегуляции деятельности	34
1.3. Особенности саморегуляции учебной деятельности в студенческом возрасте	44
1.4. Выводы по первой главе.....	53
ГЛАВА 2. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ .	55
2.1. Основные подходы к пониманию ценностно-смысловых ориентаций личности в психологических исследованиях	55
2.2. Соотношение ценностно-смысловых ориентаций личности и саморегуляции деятельности	74
2.3. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций личности, детерминирующих развитие саморегуляции учебной деятельности студентов вузов	87
2.4. Выводы по второй главе.....	105
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	107
3.1. Организация и методы исследования	107
3.2. Особенности уровня саморегуляции учебной деятельности студентов вуза в зависимости от характера ценностно-смысловых ориентаций личности.....	114
3.3. Содержание и результаты деятельности по развитию саморегуляции учебной деятельности студентов вуза посредством интернализации профессиональных ценностей	148
3.4. Выводы по третьей главе.....	172

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	175
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	184
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	203
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	204
Приложение А. Программа сопровождения интернализации студентами педагогических направленностей профессиональных ценностей	204
Приложение Б. Профильный лист теста самоактуализации.....	221
Приложение В. Результаты применения методов математической статистики в ходе реализации исследования	222
Приложение Г. Особенности показателей саморегуляции учебной деятельности типов ценностно-смысловых ориентаций контрольной и экспериментальной группы на разных этапах исследования.....	243

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема саморегуляции достаточно хорошо изучена и, в соответствии с устоявшейся точкой зрения, предполагается, что навыки саморегуляции у субъекта деятельности к началу студенческого возраста уже сформированы. Однако в ситуации адаптации, когда многие студенты, поступая в вуз, переезжая в другие города, заселяясь в общежитие или просто начиная жить отдельно от своих родителей, впервые в жизни сталкиваются с полной самостоятельностью, когда больше нет рядом ответственного взрослого, который будет указывать, когда необходимо делать домашнее задание, когда ходить на тренировку или кружок, и во сколько быть дома. Все это способно повлиять на человека, его продуктивность и в целом эмоциональное состояние. Желая «взрослости» весь свой прошлый возрастной период, «новый» взрослый, сталкиваясь со всем этим, входит в очень ответственный для себя этап, который в целом по результатам способен предопределить всю его дальнейшую жизнь.

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, то есть умениями осознанной саморегуляции деятельности [86, с. 42]. Однако, если в процессе школьного обучения, как это часто бывает, учителя сами ставят перед учениками цели, без объяснения их причинности и значимости, то при поступлении в вуз создается ситуация, в которой будущие студенты неспособны самостоятельно регулировать свою учебную деятельность. Они оказываются зависимыми от преподавателей в установлении учебных целей, выборе методов их достижения и в способах оценки результатов, нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей. Тогда как с переходом вузов на новые модели обучения, а также в связи с изменениями учебных планов и введением новых курсов, возрастает значимость самостоятельной работы студентов, что подчеркивает необходимость формирования у них эффективного стиля саморегуляции учебной деятельности. В условиях активных и интерактивных методов обучения, которые все больше внедряются в учебный процесс, важным становит-

ся, чтобы все участники образовательного взаимодействия – как индивиды, так и группы, студенты и преподаватели – проявляли свои субъектные качества, такие как активность, адаптивность, рефлексивность, самостоятельность и ответственность.

Ценности и смыслы, которые формируются у студентов в процессе обучения, играют ключевую роль в их мотивации и способности к саморегуляции. Студенты педагогических направлений сталкиваются с уникальными вызовами, связанными с подготовкой к будущей профессии. Они должны не только овладеть предметными знаниями, но и развить определенные качества, такие как эмпатия, ответственность и критическое мышление. Исследование ценностно-смысловых детерминант саморегуляции помогает понять, как эти качества формируются и как они влияют на учебную деятельность будущих педагогов.

Проблема исследования заключается в определении особенностей саморегуляции личности студентов с учетом специфики их ценностно-смысловых ориентаций. Исследование акцентирует внимание на значении ценностей и смыслов как ключевых факторов, влияющих на процесс саморегуляции учебной деятельности в вузе. Это позволяет выявить, как личные и профессиональные ценности студентов формируют их мотивацию, инициативу и способность к самостоятельному обучению, что до сих пор недостаточно исследовано в контексте педагогического образования. Использование междисциплинарного подхода, объединяющего психологические, педагогические и социологические аспекты, позволит более глубоко осветить проблему саморегуляции учебной деятельности. Это также расширит методологическую базу исследований в данной области, предоставляя новые инструменты и подходы для анализа.

Облегчение ситуации адаптации у студентов, развитие их умений контролировать себя, брать ответственность, правильно ставить приоритеты и цели, все это может привести к улучшению профессиональных навыков студентов в целом, тем самым увеличив количество квалифицированных специалистов с желанием развиваться и самореализовываться в разных сферах жизни.

Степень разработанности научной проблемы. Исследования общих механизмов саморегуляции отражены в работах таких авторов, как И.М. Сеченов и И.П. Павлов, обосновывающих физиологический подход, где детерминантой поведения является рефлекс. Регуляцию в физиологии двигательной активности рассматривали Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин. Кибернетики А. Розенблют, Н. Винер, Д. Бигелоу и У.Р. Эшби анализировали важность обратных связей в поведении. Л.С. Выготский, отталкиваясь от представлений физиологов, раскрывает также социальную детерминанту активности, выражающуюся в сигнификации поведения. С.Л. Рубинштейн рассматривал регуляцию, связанную с понятием воли и человека как субъекта собственной деятельности. А.Н. Леонтьев в своих трудах развил идеи единства сознания и деятельности. А.В. Брушлинский изучал механизмы саморегуляции, основанные на принципе обратной связи. Д.А. Ошанин, О.А. Конопкин и В.И. Моросанова определили и изучали как осознанную саморегуляцию произвольной активности, так и ее компоненты. Также исследование саморегуляции в отечественной психологической литературе можно встретить в работах таких авторов, как К.А. Абульханова-Славская, А.К. Болотова, А.Б. Леонова, М.Н. Валуева, О.В. Дашкевич, Н.И. Чуприкова, Т.М. Панкратова Л.Г. Дикая, Р.Е. Алимова, В.Н. Неверов; в зарубежной литературе изучением этой темы занимались А. Бандура, Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М. Дьефендорф. Саморегуляцию в контексте механизмов адаптации изучали А.А. Реан и М.С. Яницкий.

В философии проблему понимания ценностей в своих работах рассматривали такие мыслители как И. Кант, Дж. Дьюи, В. Виндельбанд и Г. Риккерт. Перед социологией проблему ценностей социальных общностей обозначил М. Вебер. В психологии акцент делается на ценностях личности. Б.Г. Ананьев в ходе исследований утверждает значимость ценностных ориентиров как для поведения и мотивации, так и для духовного мира человека. С.Л. Рубинштейн, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, А.А. Самарчян внесли значительный вклад в понимание ценностей и их роли в человеческой деятельности. В зарубежной психологии представления о ценностях отображены в популярной концепции самоактуализации и иерархии потребностей А. Маслоу. Р. Инглхарт известен своими исследованиями в области

ценностей личности и их влияния на общественное поведение, а также социальные процессы.

Значение ценностей для общего смысла жизни рассматривали в рамках трансцендентализма Р. Эмерсон и Г. Торо. Австрийский психолог и невролог В. Франкл описывал возникновение смыслов в самых тяжелых жизненных ситуациях и раскрыл их значение, наряду с ценностями, для психологического благополучия. Также ценностно-смысловую сферу личности в психологии рассматривали К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Д.А. Леонтьев и др. А.В. Серый в своих работах отмечает важность временной перспективы в развитии ценностно-смысловой сферы личности. Совместно с М.С. Яницким они предложили концептуальный подход к исследованию ценностно-смысловой сферы личности как целостного интегративного феномена.

Значение ценностей и смыслов для деятельности субъекта и процесса его регуляции в зарубежной психологии прослеживается в работах Э. Шпрангера, Дж. Роттера, Д. Рисмена, М. Рокича, Ш. Шварца и В. Билски. Б.В. Зейгарник отмечает, что смыслы играют ключевую роль в саморегуляции, так как они обеспечивают сознательную организацию действий и гармонизацию мотивационной сферы, позволяя индивиду преодолевать внутренние конфликты и адаптироваться к критическим ситуациям. С.Л. Рубинштейн в своих исследованиях отмечает, что процесс планирования будущего становится эффективным лишь при учете личных ценностей. А.И. Яценко утверждает, что процесс трансформации социальных ценностей в ценностные ориентации личности позволяет индивиду усваивать и интернализировать эти ценности, что формирует его внутренний мир, стандарты поведения и идеалы, служащие мотивацией и ориентирами для оценки собственных действий. Ю.А. Миславский разработал структурно-функциональную модель личностной саморегуляции произвольной активности, подчеркивая, что мотивационно-ценностная сфера является ключевым элементом, влияющим на процесс саморегуляции. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что ценностно-смысловая сфера личности развивается от общего жизненного смысла к более глубокому экзистен-

циональному смыслу, экзистенциальная ответственность становится центральным элементом саморегуляции, побуждая человека активно формировать свою жизнь в соответствии с внутренними ценностями и убеждениями. М.С. Яницкий указывает, что ценностные ориентации являются многофункциональным психологическим органом, который не только регулирует поведение и определяет жизненные цели человека, но и служит связующим звеном между внутренним миром личности и социальной, в том числе образовательной средой. В.И. Моросанова в своих исследованиях выявила, что осознанная саморегуляция может выступать в роли медиатора, который связывает когнитивные и личностные особенности с достижениями субъекта, включая академические успехи.

Значимость ценностно-смысловых ориентаций в процессе реализации компетентностного подхода высшего образования отмечается рядом исследователей. Э.Ф. Зеер и Э.А. Сыманюк отмечают, что метапрофессиональные качества, такие как организованность, ответственность и способность к саморазвитию, являются ключевыми элементами компетенций, способствующими эффективности выполнения профессиональных задач и успешному взаимодействию в социальной среде. С.Р. Петрухина в ходе своего исследования делает вывод, что в юношеском возрасте формирование профессионального самоопределения и компетенций сильно зависит от ценностно-смысловой сферы личности, которая подвержена изменениям и неопределенности. И.П. Манченко пишет о том, что профессиональные ценности, формируемые с помощью педагогов, играют ключевую роль в выборе профессии и успешном самоопределении студентов. Исследования О.В. Новиковой, Л.Н. Степановой, Л.М. Митиной, В.С. Воробьевой раскрывают профессиональные ценности, направленность, мотивацию будущих специалистов и молодых педагогов. А.А. Реан, А.А. Ставцев, Р.Г. Кузьмин выдвигают положение о том, что для формирования осознания «педагогического призвания» у студентов важно реализовать их личностные и профессиональные ценности через психолого-педагогическое сопровождение, используя эффективное педагогическое общение и позитивные психологические интервенции. А.А. Утюганов, М.С. Яницкий и А.В. Серый утверждают, что нарративные технологии, исполь-

зуемые в образовательном пространстве вуза, способствуют формированию ценностно-смысловых ориентаций студентов.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия развития саморегуляции учебной деятельности и роль ценностно-смысловых детерминант ее становления у студентов педагогических направленностей.

Объект исследования: саморегуляция учебной деятельности студентов.

Предмет исследования: ценностно-смысловые детерминанты саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей на разных этапах обучения в вузе.

Гипотезы исследования:

– Особенности ценностно-смысловых ориентаций студентов, обусловленные влиянием личного опыта и образовательной среды, выступают ключевыми детерминантами формирования саморегуляции учебной деятельности, при этом, чем больше степень осознанности и внутреннего принятия профессиональных ценностей, тем выше уровень саморегуляции учебной деятельности.

– Создание в образовательной среде вуза психолого-педагогических условий интернализации студентами профессиональных ценностей способствует повышению уровня саморегуляции их учебной деятельности.

Задачи:

1. Раскрыть основные теоретические подходы к изучению саморегуляции учебной деятельности и ценностно-смысловой сферы личности в психолого-педагогической литературе.

2. Выявить особенности саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей в зависимости от характера их ценностно-смысловых ориентаций.

3. Обосновать психолого-педагогические условия, способствующие продуктивному формированию профессиональных ценностно-смысловых ориентаций личности.

4. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения, способствующую интернализации студентами педагогических направлений профессиональных ценностно-смысловых ориентаций личности.

5. Эмпирически подтвердить влияние обеспечения психолого-педагогических условий интернализации профессиональных ценностей на продуктивные изменения в ценностно-смысловой сфере личности студентов и динамику их саморегуляции учебной деятельности.

Методологической основой исследования являются: рефлেকторный принцип деятельности (И.М. Сеченов, И.П. Павлов); культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и принцип сигнификации; деятельностный подход С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева; теории осознанной регуляции активности субъекта (Д.А. Ошанин, В.И. Моросанова, О.А. Конопкин, Б.В. Зейгарник); философия морали и этики И. Канта; прагматическая философия Дж. Дьюи; аксиологический трансцендентализм В. Виндельбанда и Г. Риккерта, Р. Эмерсон и Г. Торо; социокультурный подход Д.А. Леонтьева к анализу ценностей; представление о взаимодействии личных и общественных ценностей (В.А. Ядов); классификация ценностей А. Маслоу; концепция экзистенциального поиска смысла В. Франкла; гуманистическая психология К. Роджерса; концепции А.В. Серого и М.С. Яницкого, обосновывающих системный подход к изучению структуры и динамики ценностно-смысловой сферы личности; концепция локуса контроля Дж. Роттера; модель локуса ценностей Д. Рисмена; модель «хорошего» интернального контроля А.А. Реана; теория мотивационных тенденций ценностей (Ш. Шварц и В. Билски); концепция смысловых образований и их влияния на саморегуляцию (Б.В. Зейгарник); модель саморегуляции, учитывающая мотивационно-ценностные аспекты личности (Ю.А. Миславский); концепция ценностно-регуляторной системы А.В. Капцова и Е.И. Колесниковой; концепция метапрофессиональных качеств как структурных элементов ключевых компетенций (Э.Ф. Зеер и Э.А. Сыманюк); представления о возможности формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций личности методами позитивной психологии и педагогики (А.А. Реан), смыслодидактики (И.В. Абакумова) и

посредством использования нарративных технологий (А.А. Утюганов, М.С. Яницкий, А.В. Серый).

Методы исследования:

1. Теоретический метод: анализ литературных источников по проблемам саморегуляции учебной деятельности и ценностно-смысловой сферы личности;
2. Эмпирические методы: констатирующий, формирующий эксперимент;
3. Количественный и качественный анализ результатов исследования с использованием методов математической статистики (показатели описательной статистики, корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена, t - критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок, U -критерий Манна-Уитни, T -критерий Уилкоксона, процентный анализ).

Для получения валидных диагностических данных на всех этапах исследования использовались следующие методики:

- Тест «Стиль саморегуляции учебной деятельности» В.И. Моросановой;
- Модифицированный двухфакторный опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» Е.И. Периковой и В.М. Вызовой.
- Самоактуализационный тест «САТ» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз;
- Модифицированный М.С. Яницким тест Р. Инглхарта;
- Тест «Смыслоразнонаправленности» Д.А. Леонтьева.

Этапы исследования:

Первый этап (2021-2022 гг.). Обоснование актуальности проблемы и определение структуры исследования, формулирование гипотез, целей и задач, выбор методов исследования, а также анализ научных публикаций и основных концепций по выбранной теме.

Второй этап (2022-2023 гг.). Разработка программы экспериментального исследования, изучение особенностей саморегуляции студентов с различными ценностно-смысловыми ориентациями и анализ условий организации психолого-образовательного сопровождения формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций.

Третий этап (2023-2025 гг.). Анализ результатов констатирующего и формирующего эксперимента с применением методов математической статистики, обсуждение полученных результатов и оформление текста диссертационной работы.

Научная новизна:

1. Получены эмпирические данные, подтверждающие, что особенности ценностно-смысловых ориентаций студентов педагогических направленностей играют ключевую роль в процессе саморегуляции их учебной деятельности, формируя приоритеты, стандарты поведения и стратегии достижения целей.

2. Установлено, что уровень саморегуляции студентов напрямую зависит от осознания и внутреннего принятия ими профессиональных ценностей. Исследование показало, что студенты с высокими показателями осмысленности жизни и направленности на реализацию собственного типа ценностей демонстрируют лучшие результаты в планировании, контроле выполнения задач и рефлексии.

3. На основе полученных результатов предложена программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на развитие ценностно-смысловых ориентаций студентов. Программа включает методики и технологии, способствующие интернализации профессиональных ценностей, и адаптирована к специфике образования студентов педагогических направленностей. Внедрение в учебный процесс данной программы способствует повышению уровня саморегуляции учебной деятельности и удовлетворенности студентов обучением.

4. Разработаны научно обоснованные критерии оценки уровня сформированности ценностно-смысловых ориентаций студентов, включающие показатели осмысленности жизни, принятия ценностей самоактуализирующихся личностей и их реализации в учебной деятельности. Введение данных критериев позволяет более точно оценивать прогресс студентов в формировании их ценностно-смысловой сферы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Полученные результаты углубляют понимание механизмов саморегуляции учебной деятельности, подчеркивая роль ценностно-смысловых ориентаций

как ключевого фактора. Это способствует расширению теоретических представлений в области психологии образования и саморегуляции, предлагая новые подходы к интерпретации этого феномена.

2. Описана специфика изменений уровня саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей и их ценностных ориентиров в процессе профессионального обучения в вузе. Показано, что направленность на определенные системы ценностей сама по себе не коррелирует с уровнем саморегуляции учебной деятельности, однако степень стремления к реализации субъективно значимых ценностей влияет на способность студентов к саморегуляции.

Практическая значимость исследования:

1. Предложен релевантный диагностический инструментарий определения параметров саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей и ее ценностно-смысловых детерминант.

2. Разработана программа психолого-педагогического сопровождения интернализации профессиональных ценностно-смысловых ориентаций студентов педагогических направленностей и подтверждена ее эффективность для развития саморегуляции учебной деятельности.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивается теоретико-методологической обоснованностью используемых методов; четкой постановкой исследовательских задач; планированием эксперимента; использованием методов математической статистики и компьютерной обработки данных; использованием валидных методов, соответствующих цели и задачам исследования; статистической значимостью полученных результатов и их сопоставимостью с данными других исследований.

Положения, выносимые на защиту

1. Саморегуляция учебной деятельности студентов педагогических направленностей характеризуется средним уровнем сформированности, что указывает на возможные трудности в самостоятельной постановке целей и организации учебного процесса. Высокие показатели по параметрам «планирование» и «программирование» свидетельствуют о способности студентов четко формулировать цели и разрабатывать алгоритмы действий для их достижения. Однако низкие резуль-

таты параметров саморегуляции – «моделирование», «оценка результатов» и «гибкость» указывают на проблемы с анализом условий, адекватной оценкой личных достижений и адаптацией к изменяющимся обстоятельствам, что снижает общую эффективность учебной деятельности.

2. Уровень саморегуляции учебной деятельности студентов и их метакогнитивной включенности непосредственно зависит от характера ценностных ориентаций, при этом различия в показателях саморегуляции определяются стремлением студентов к реализации собственных ценностей. Студенты с высоким уровнем самоактуализации демонстрируют лучшие результаты по всем параметрам саморегуляции, включая гибкость поведения, планирование и оценивание результатов. Более половины выборки студентов имеют низкую осмысленность жизни и не осознают ценность образования и своей профессии, что приводит к поверхностному отношению к учебе и снижению интереса к саморазвитию. Студенты с высокой осмысленностью жизни и целеустремленностью показывают высокие результаты в планировании, гибкости и метакогнитивном регулировании, что позволяет им эффективно адаптироваться к новым вызовам и учиться на своих ошибках. В процессе обучения в вузе происходит динамическое изменение ценностно-смысловых ориентаций студентов, что оказывает непосредственное влияние на их показатели саморегуляции.

3. Продуктивное развитие параметров саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей может быть обеспечено созданием специальных психолого-педагогических условий, направленных на интернализацию профессионально важных ценностей. Внедрение в учебный процесс специализированных психолого-педагогических программ, направленных на повышение уровня развития ценностно-смысловых ориентаций студентов, способствует повышению уровня саморегуляции учебной деятельности и эффективности образовательной деятельности в целом.

Экспериментальная база исследования: институт образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». В качестве испытуемых выступили обучающиеся данной организации высшего образования, студенты 1-2 курсов дневного отделения в возрасте 18-22 лет. В исследовании на констати-

рующем этапе приняли участие 149 человек. Экспериментальную и контрольную группу формирующего этапа эксперимента составили по 33 студента в каждой.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения, выдвигаемые в исследовании, и его результаты апробированы в следующих формах:

- выступления с докладами на международных и всероссийских научно-практических конференциях: Международных научных конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей» (Кемерово, 2021, 2022; 2023; 2024 гг.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Развитие современных компетенций педагогов и обучающихся через изучение и популяризацию традиционной культуры народов Российской Федерации» (Чебоксары, 2021 г.).

- опубликовано 10 работ: из них – 3 статьи в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени, 7 публикаций в сборниках материалов международных и всероссийских научно-практических конференций;

Теоретические и практические положения работы обсуждены на заседаниях кафедр психологических наук, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» Министерства науки и высшего образования РФ.

Результаты исследования, в частности, программа развития саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей, внедрены в практику работы института образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», о чем имеется соответствующий акт внедрения.

Структура работы:

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и четырех приложений. Работа содержит 9 рисунков, 6 таблиц (и 33 таблицы в приложениях). Список использованной литературы насчитывает 159 наименований, из которых 17 – на иностранных языках. Общий объем работы составляет 255 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Саморегуляция деятельности как объект психологического исследования

Понятие «саморегуляция» носит междисциплинарный характер и употребляется в таких науках, как биология, психология, социология, экономика и другие. Если попытаться вынести усредненное значение, которое подойдет к каждой из этих наук, то саморегуляция – свойство систем, которое компенсирует влияние от внешнего воздействия, благодаря чему сохраняется внутренняя стабильность на одном, относительно постоянном уровне.

Если рассматривать становление идей саморегуляции в психологической науке, то нужно отметить, что они пришли из других наук – физиологии, кибернетики и общей теории систем. Для понимания механизмов саморегуляции необходимо разобраться в общих принципах функционирования динамических систем на основе обратных связей.

Определение понятия «система» и его характеристики в психологии важны для полного понимания процессов саморегуляции и различных подходов к ее изучению. А.В. Карпов в своих работах подчеркивает, что система – это совокупность элементов, находящихся в определенных взаимосвязях и взаимодействиях, которые образуют целостное образование. В контексте психологии система может рассматриваться на разных уровнях: от индивидуальной психики до социальных групп и культурных структур. Основными характеристиками системы в психологии являются:

- **Целостность:** Система воспринимается как единое целое, где все элементы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, то есть изменение одного элемента может повлиять на всю систему.

- **Структурность:** Системы имеют определенную структуру, которая включает в себя элементы и связи между ними. Эти структуры могут быть сложными и многоуровневыми, отражая различные аспекты психологических процессов.

– Динамичность: Системы находятся в состоянии постоянного изменения и адаптации к окружающей среде. Они могут реагировать на внутренние и внешние воздействия, изменяя свои элементы и взаимосвязи для поддержания функциональности.

– Функциональность: Каждая система и ее элемент выполняет определенные функции, которые определяют их роль в более широком контексте. В психологии это может включать функции регуляции поведения, поддержания психического здоровья и адаптации к изменениям.

– Иерархичность: Системы могут быть организованы в иерархические структуры, где одни системы являются подструктурами других. В психологии это проявляется в том, что отдельные психологические процессы могут быть частью более крупных систем, таких как личность или социальная группа.

Понимание системы в психологии, как его описывает А.В. Карпов, позволяет определить взаимосвязь между различными уровнями функционирования личности [47].

Рассмотрим понятие «обратной связи» в общей теории систем (объектом которой является абстрактная взаимосвязь между основными признаками и свойствами, а не «физическая реальность»). В первую очередь стоит дать определение понятию «связь» – это взаимодействие между подсистемами (или элементами) системы, а также с теми же параметрами окружения в целом. Обратная связь выполняет функции осведомления, отражает изменение системы в результате управляющего воздействия на эту систему. С помощью данной связи информация с выхода системы (объекта управления) «отправляется» в орган управления, после чего данный сигнал с информацией о проделанной работе сравнивается с сигналом, который определяет параметры данной работы – объем и содержание. Если возникает несоответствие между запланированными и фактически получившимися состояниями и параметрами работы, то применяются меры для его устранения [4].

В кибернетике (наука, изучающая различные процессы, связанные с информацией, в сложных управляющих системах) существуют те же понятия со схожими значениями, но существуют и некоторые отличия. Для моделей систем данной

науки связи условно считаются однонаправленными, поэтому «связь» определяется как взаимодействие выходов и входов элементов, при прямой связи данное взаимодействие происходит между разными элементами, а при обратной взаимодействие происходит между одним и тем же элементом. Также у обратной связи существует разновидности – положительная и отрицательная. Положительная обратная связь увеличивает влияние входного воздействия на выходную величину, когда отрицательная уменьшает это влияние. Другими словами, положительная обратная связь является усиливающей изменения выхода системы (стремится к дальнейшему отклонению выходного сигнала), а отрицательная – уравнивающая, уменьшает эту тенденцию (стремится к сохранению стабильного уровня выходного сигнала). При помощи обратных связей отклонения от нужных, запланированных результатов создают управляющее воздействие (одно или несколько), которое и приводит результат к запланированному. По всему вышеописанному можно сказать, что благодаря обратной связи и ее видам, происходит регуляция в системе, что подтверждает основной тезис классической кибернетики – управление в машинах и живых организмах осуществляется одним образом – по принципу обратной связи. Обратная связь подразумевает наличие цели у системы и сравнение с ней текущих состояний системы, для исправления, корректировки поведения. И кибернетикой исследуются те сложные динамические системы, для которых определена цель, то есть в которых присутствует обратная связь. Часто такие системы являются самоорганизующимися системами, то есть они могут при изменении внутренних или внешних условия сохранять в постоянстве или совершенствовать свою организацию (информация, которая передается с помощью обратной связи) с учетом прошлого опыта [135]. Многие из рассматриваемых кибернетикой принципов функционирования динамических систем были взяты из физиологии [15].

Физиология рассматривает отрицательные обратные связи как способ регуляции в живых системах различных уровней организации – начиная с клетки и заканчивая экосистемой. Отрицательные обратные связи, компенсируя внешнее воздействие, поддерживают гомеостаз, что определяется как саморегуляция, спо-

способность сохранять внутреннее постоянство живой системы. Они являются основным механизмом поддержания баланса (энергетического и метаболического) в живых системах: температура тела, содержание сахара в крови, кровяное давление, выздоровление. Также посредством этого вида обратных связей осуществляется контроль численности популяций: хищники и жертвы. Изначально при изучении обратных связей в живых системах считалось, что существование положительных обратных связей внутри них считалось невозможным, но впоследствии, оказалось, что оба вида обратных связей присутствуют, отрицательные – обеспечивают постоянство, положительные – играют особую роль в росте и развитии. Положительная обратная связь делает систему нестабильной, рассогласовывает ее, что приводит к образованию качественно новой системы, более устойчивой, то есть в ней вновь начинают действовать отрицательные обратные связи [23].

Определение обратных связей довольно важно, потому что их принцип является одним из основных принципов саморегуляции и самоорганизации. В биологии идея о регуляции посредством обратных связей появилась давно – первые гипотезы о рефлекторных реакция (XVII-XVIII вв.) уже имели в себе эти предпосылки. Впоследствии они были развиты и более четко сформулированы в работах И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Именно им принадлежит заслуга в обосновании и научной разработки идеи о рефлекторном (отражательном) характере всех видов психической деятельности. Первая попытка такого понимания психики была предпринята в 1863 Сеченовым в статье под названием «Рефлексы головного мозга», будучи плохо знакомым с психологической наукой, он хотел показать возможность объяснения психологических явлений с помощью физиологических знаний. В этой работе он распространил принцип рефлексов (рефлекс – ответная реакция организма на раздражитель) на абсолютно всю деятельность головного мозга, в том числе и на всю психическую деятельность. Психические явления представляются И.М. Сеченовым как некие регуляторы действий, а, следовательно, и деятельности, которые возникают в ответ на действующие сейчас (ощущение, восприятие) раздражители и, которые уже действовали когда-то (память). Также обобщение и анализ этих воздействий или прогноз их результатов, к кото-

рым они приведут (мышление, воображение) [82]. Таким образом, еще в XIX в. И.М. Сеченовым была разработана концепция естественнонаучной психической регуляции поведения.

В своем учении И.П. Павлов разделил рефлексы на безусловные, которые присутствуют с самого рождения и передаются по наследству, и условные рефлексы, которые приобретаются в течении жизни и являются индивидуальными ответными реакциями на какие-либо воздействия, без повторения которого этот вид рефлекса может угаснуть. Механизм приобретения условного рефлекса по Павлову заключался в образовании временных нервных связей (являющихся важной функцией коры головного мозга), которые, в свою очередь, образуются между несколькими раздражителями, воздействующими на живой организм, и его ответными реакциями. И, по мнению автора, психическая деятельность, как деятельность головного мозга, в любом своем виде будет основываться на физиологическом механизме – временной нервной связи. Психический процесс возникает при воздействии раздражителей на мозг и не может возникнуть самостоятельно, и каждый результат как этого процесса, так и временных связей есть внешне представленное действие в ответ на первоначальное внешнее воздействие. Следовательно, в данном понимании психическая деятельность представляет собой отражательную, рефлекторную функцию мозга, которая вызывается посредством воздействия различных предметов и явлений окружающей действительности. И.П. Павлову принадлежит заслуга в создании идей о принципе рефлекторной дуги, в его представлении это нейронный путь при осуществлении рефлекса, который проходят нервные импульсы от рецептора до рабочего органа. Рефлекторную дугу он считал универсальным принципом организации работы и анализа нервной системы [31].

Принцип рефлекторной дуги был дополнительно уточнен в работах Н.А. Бернштейна, который изучал физиологию двигательной активности человека. Он рассматривал двигательную деятельность не только как взаимодействие организма с окружающей средой, но и как активное преобразование этой среды через воздействия, направленные на достижение желаемого и значимого резуль-

тата для человека. Бернштейн считал, что рефлекторная дуга подходит лишь для выполнения самых простых действий, так как она представляет из себя незамкнутый на периферии процесс, а для более сложных он предлагал введение понятия рефлекторного кольца, так как для них необходимы постоянные сенсорные коррекции. Н.А. Бернштейн выделял два самых перспективных направления теоретической физиологии: физиологию регуляции и активности, так как, по его мнению, всякое живое существо активно ищет то, в чем у него имеется потребность, выстраивая и реализуя план по достижению этого, ориентируясь не только на внешние сигналы, но и, первостепенно, на свои цели [12].

Другой физиолог П.К. Анохин исследовал системы, которые способны к быстрой самоорганизации, приспособливающие организм в условиях изменения внешней обстановки. Конечный приспособительный результат он рассматривал как системообразующий фактор функционирования систем. Анохин ввел понятия опережающего отражения и акцептора результатов деятельности. Образ желаемого результата деятельности, который опережает результат и выступает в качестве плана или модели поведения является опережающим отражением, позволяющим прогнозировать какие-либо сигналы, чтобы дать возможность организму подготовиться к грядущим ситуациям и предвосхищать результаты выполняемых как на данный момент, так и запланированных на будущее действий, и деятельности [8]. П.К. Анохин рассматривал саморегуляцию как закон деятельности, относящийся ко всем организмам, посредством которого регулируются процессы циркуляции информации внутри организма, в том числе и информации о достигнутых и желаемых результатах деятельности и ее параметров. Им была выдвинута такая концепция, как «золотое правило саморегуляции» – любое отклонение системы от конечного приспособительного состояния само стимулирует систему к возвращению данного состояния или эффекта. Значит, любой организм стремится к сохранению желаемого и нужного для него результата посредством отрицательной обратной связи [116].

В 30-х годах XX века Л.С. Штерн выдвинул идеи о постоянстве свойств и состава крови, а также тканевой жидкости и механизмах, обеспечивающих это

постоянство. Но концепция У. Кеннона получила большее распространение, она построена на введенном понятии гомеостаза, под которым он понимал устойчивость живых организмов, благодаря изменяющимся процессам внутри организма, основанное на идеях К. Бернара о постоянстве внутренней среды и ее адаптации к воздействиям внешней [102]. Существует тенденция развития живых систем, согласно которой эти системы стремятся не только к поддержанию гомеостаза, но и к наибольшему потреблению и использованию энергии внешней среды, так как им свойственен метаболизм. Метаболизм и другие свойства живых систем были выделены как следствие принципа устойчивого неравновесия в биологии, который распространяется на все живые системы, сформулированный Э.С. Бауэром закон, который гласит: «Все и только живые системы никогда не бывают в равновесии и исполняют за счет своей свободной энергии постоянно работу против равновесия, требуемого законами физики и химии при существующих внешних условиях» [38]. Автор утверждал, что поведение не ограничивается лишь реакциями на изменяющиеся внешние условия. Он полагал, что живым системам свойственна активность, которая может проявляться в избирательных реакциях (включая отсутствие реакции) на внешние воздействия, а также в способности изменяться даже при отсутствии этих воздействий, поскольку деятельность живых систем направлена на поддержание динамического равновесия в любых обстоятельствах окружающей среды [38]. В дальнейшем, советский биолог И.И. Шмальгаузен в своих работах акцентировал внимание на важности регуляторного аспекта сложной системы взаимосвязей в живых организмах, что способствует их развитию и функционированию [133].

В середине XX-го века в кибернетике развивались идеи саморегуляции, многие из которых оказались схожими с рассмотренными выше концепциями физиологии и биологии. А. Розенблют, Н. Винер и Д. Бигелоу провели анализ поведения с точки зрения функционального подхода, который они считали альтернативой бихевиоральной теории, в рамках которой поведение рассматривается как любое внешнее преобразование объекта. Их собственный анализ сосредоточился на разнице между входной и выходной энергией системы, при этом они подчер-

кивали важность внутренней организации исследуемого объекта. А. Розенблют и его соавторы утверждали, что активное поведение связано с высвобождением внутренних источников энергии объекта, что делает его источником выходной энергии. Они делили такое поведение на целенаправленное (произвольное) и случайное. Целенаправленное поведение неразрывно связывалось с отрицательными обратными связями, без которых оно не может происходить, но и не исключаются положительные обратные связи, которые не дают сойти с текущего направления происходящего процесса [17, с. 303]. В данной статье авторы отмечают значимость обратных связей, как и У.Р. Эшби в своей книге «Введение в кибернетику», по его мнению, свойства данных связей дают информацию о свойствах целого. Также он считает, что одной из важнейших функций регулятора в системе есть уменьшение передаваемого разнообразия от возмущений, посредством блокировки и сведение потока этого разнообразия к существенным переменным [135].

Все представленные выше идеи, концепции в физиологии, биологии и кибернетике оказали влияние на становление психологии саморегуляции, формирование которой произошло в 50-60 годах XX века. Ее формирование коренным образом связано с пониманием регулятивной функции психического отражения. Данное понимание было сформулировано И.М. Сеченовым, идеи, которого были нами рассмотрены ранее. Отражение в контексте философии определяется как всеобщее свойство материи, проявляющееся в воспроизведении определенности материальной формы, другой материальной формой, посредством изменения собственной определенности в процессе их взаимодействия. Выделяют три вида отражения, которые можно встретить в природе: физическое отражение, которое характерно для взаимодействия объектов неживой природы; физиологическое отражение, присущее более высокому уровню организации, низшей формой которого являются безусловные рефлексы, а высшей – условные; наиболее сложное и организованное – психическое отражение, наивысшим результатом которого, характерным для человеческой психики, является сознание [55]. И при помощи регуляции поведения человек не только адекватно отражает объективный мир, но и может преобразовывать его в процессе индивидуальной целенаправленной дея-

тельности, а адекватность действий в данной деятельности зависит от правильного отражения предмета, условий и орудий этой деятельности. Посредством этой зависимости психическое отражение и осуществляет регуляцию деятельности.

В.Е. Ключко в своих работах изучает самоорганизующиеся системы в психологии, рассматривая их проблему через призму междисциплинарного подхода. Автором обсуждается взаимодействие синергетики и психологии, подчеркивая, что синергетика не должна восприниматься как механистическая модель, унижающая человека, а как подход, раскрывающий пространство для креативности и самоорганизации. Он считает, что психология должна рассматривать человека как открытую самоорганизующуюся систему, где процессы самоорганизации определяются не только внешними, но и внутренними факторами. Это включает в себя возможность формирования новых структур и качеств в ответ на изменения в окружающей среде. Психология должна учитывать сложность и динамичность человеческого поведения, что подразумевает анализ не только отдельных аспектов, но и их взаимодействий в контексте окружающей среды [50].

Появление идей в психологии, благодаря которым сложилось современное понимание саморегуляции, стоит отнести к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Рассматривая теорию Павлова, он считал, что для объяснения с психологической стороны поведения человека недостаточно регуляторного принципа условного рефлекса. Условные связи появляются при помощи природных связей, следовательно, поведение обусловлено природой и через этот регуляторный принцип поведение возможно понять лишь в натуралистическом плане. По его мнению, регулятивный принцип условных рефлексов соответствует пассивному типу приспособления животных, тогда как человек обладает активным приспособлением, человек способен изменять окружающую природу и свою собственную, что можно объяснить лишь, опираясь на социальную природу человека. Так как активное приспособление человека не может основываться на сигнализации, которая предполагает пассивное отражение природных связей различных ее агентов. Оно требует активного замыкания данного рода связей, невозможном при чисто натуральном типе поведения, поэтому человек вводит искусственные

стимулы, сигнифицирует поведение. Сигнификация есть создание и употребление знаков, деятельность человека, отличающая его от животного, посредством создания искусственных сигнальных раздражителей, в первую очередь сигналистики речи, человек овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий, которая является общей и основной как у человека, так и у животных. Эти два процесса не могут быть противопоставлены друг другу так как переменная сигнализация является основой сигнификации. Человек, воздействуя на внешнюю природу и изменяя ее, изменяет и свою природу, активное изменение которой характерно для приспособления человека, включающая также и активное изменение своего поведения. Благодаря созданию искусственных стимулов, человек извне создает новые связи в мозгу, то есть управляет им, а, следовательно, и своим поведением. По мнению Выготского из всего вышесказанного вводится новый принцип регуляции поведения – принцип сигнификации. Регулятивный принцип Л.С. Выготский видит в социальной детерминации поведения, которая осуществляется при помощи знаков [21]. Также он рассматривает понятие воли, но не как «внутреннюю силу», которая способна дать дополнительное побуждение совершаемому действию, а впервые поставил проблему воли как психологической техники, с помощью которой человек сознательно может сочетать разные побудительные силы и стимулы, используя их произвольное действие нужным ему образом. Так как управление произвольным поведением опосредуется подключением дополнительных знаковых стимулов, которые меняют силы, влияющие на поведение [62].

Также как и Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн рассматривал регуляцию, связанную с понятием воли. По его мнению, волевой процесс более непосредственно и органически входит в состав действия и неразрывно связан с ним, чем интеллектуальный и эмоциональный процессы. Тем самым, изучая волевой акт, необходимо изучать действие, а точнее изучение волевого акта и является изучением действия в отношении способа его регуляции. Волевое действие направлено на осознанную цель, которая детерминирует волевой процесс, но при этом сам детерминируется побуждениями, мотивами. Осуществление цели предполагает сознательное регулирование действия, ход которого определяется этой целью и при-

водит к ее исполнению. Тем самым, можно говорить, что волевое действие берет свое начало в побуждениях, появление которых происходит из потребностей и интересов человека; в дальнейшем направляется на осознанные цели, а они в свою очередь возникают из исходных побуждений; и вся волевая деятельность происходит на основе все более сознательного регулирования [104].

Д.А. Ошанин исследовал регуляцию предметных действий. Им была разработана концепция оперативности психического отражения, в которой им были предложены такие определения, как оперативность и оперативный образ. Оперативность была им определена, как свойство психики способное отражать действительность, при этом гибко переключаясь между свойствами объекта отражения, которые необходимы для конкретных задач в данный момент. Оперативный образ, под ним он понимал специфический образ объекта, который формируется во время выполнения определенного действия, оперативный образ выполняет регулирующую функцию [72].

О.А. Конопкин, ученик Д.А. Ошанина, первым поставил вопрос о вынесении проблемы саморегуляции за рамки проблемы деятельности в 70-х годах XX века. Им были выделены два основных компонента регуляторных процессов: структурно-функциональный (внутренние механизмы саморегуляции, обеспечивающие реализацию принципов управления и регуляции произвольной активности человека) и содержательно-психологический (доступные психические средства, которыми субъект реализует функциональную структуру регуляции), каждый из них определяет свой специфический аспект анализа саморегуляции, но не может рассматриваться в отрыве друг от друга или взаимозаменяться. В нормативной функциональной структуре психической саморегуляции им были выделены следующие функциональные звенья, который были выделены по присущим им специфическим регуляторным функциям: принятие цели деятельности, выполняющая общую системообразующую функцию при построении процесса саморегуляции; определение комплекса условий, которые должны учитываться при выборе конкретной исполнительской программы; выработка исполнительской программы действий; подбор системы критериев достижения субъективно нужного

результата; контроль и оценка достигнутых текущих и конечных результатов относительно принятых субъектом критериев успеха; определение необходимости и характера коррекции самой системы регуляции. В процессе реализации между отдельными функциями постоянно происходит информационное взаимодействие, благодаря нему и взаимным переходам от одного функционального звена к другому обеспечивается системная целостность и согласованность регуляторного процесса в его подчиненности заданной цели. Прежде всего саморегуляция в структурно-функциональном аспекте является процессом снятия субъектом деятельности большого количества и многообразия исходной информационной неопределенности до того уровня, который позволяет ему успешно и эффективно осуществлять эту деятельность. Через призму содержательно-психологической составляющей процесс саморегуляции рассматривается как организация человеком собственной активности и управление ей для достижения результата. Эта составляющая обеспечивает условиям и требованиям различных конкретных видов деятельности и отражает широкий спектр психических особенностей субъекта, что делает ее нескончаемо многообразной и вариативной [54]. О.А. Конопкиным была обоснована роль осознанной саморегуляции как критерия становления субъектности, по его мнению, основным признаком того, что человек является сознательным субъектом своей жизнедеятельности, выступает способность человека к целенаправленной активности, ее порождению, построению и управлению, результатами которой выступают успехи по достижению и удовлетворению потребностей [52]. Так же Конопкиным было уточнено понятие «осознанной саморегуляции», что оно подразумевает доступность всех моментов собственной регуляторной активности сознательному управлению, их принципиальная «подотчетность» сознанию субъекта. Это понятие не понимает под собой полного и не прерывающегося отображения в сознании всех моментов его активности, и вообще развернутая осознанность субъектом всех моментов регуляторной активности в принципе и невозможна [53]. Высший уровень психической саморегуляции, по его мнению, есть способность к осознанному саморегулированию, что предпола-

гает регуляцию, построенную на рефлексивных представлениях о цели, способах и средствах саморегуляции [73].

Главным и системообразующим фактором в подходе, разделяемом О.А. Конопкиным и В.И. Моросановой, выступает цель. По мнению Д.А. Леонтьева нельзя сводить саморегуляцию к достижению цели, он считает необходимым рассмотрение проблемы саморегуляции в более широком контексте взаимодействия субъекта с миром. Он предлагает модель, в которой выделяет три функции саморегуляции. Две функции в ситуациях достижения – самоопределение и достижения. И функция сохранения в стрессовых ситуациях. Личностный потенциал рассматривается данным автором как потенциал саморегуляции, благодаря его развитию субъект становится способен к формированию адекватного поведения на основе гибкого ситуативного приспособления, учитывающего множественные критерии. Так же, по его мнению, временный отказ от цели или целенаправленной деятельности может говорить не о нарушении саморегуляции, а о переходе к принципиально другому типу саморегуляции – авторегуляции, данное определение подчеркивает нерефлексивную и нецеленаправленную сторону саморегуляции, включающую бессознательные процессы [62].

А.Б. Леонова в своих работах изучает индивидуальные возможности человека адекватно адаптироваться и эффективно действовать в экстремальных и сложных ситуациях. Индивидуальная устойчивость к стрессу – стресс-резистентность – рассматривается как системная характеристика и предполагает интегрирование представлений о взаимодействии устойчивых детерминант и специфичных для человека динамичных особенностей процесса саморегуляции, обуславливающих ту или иную степень эффективности адаптации к напряженным условиям [58].

В зарубежной науке представления о саморегуляции развивались в контексте суждений о самоэффективности и самодетерминации, которым приходилось преодолевать стереотипы, сформированные бихевиористской теорией научения и психоаналитической теорией. Например, А. Бандура, будучи убежденным бихевиористом под личностью понимает лишь внутренние характеристики субъекта,

такие, как мышление, но, как и Б.Ф. Скиннер он отказывается принимать сложные концепции личности, так как не считает, что внутри человека может быть самоуправляющийся агент, формирующий наше поведение в идеальной форме. Но, в отличие от радикального бихевиоризма, Бандура считает, что у индивида все же есть возможность к саморегуляции, и его поведение не полностью зависит от окружающей среды. На основе этого он выдвигает теорию реципрокного детерминизма между тремя звеньями: окружающей средой, поведением и личностными особенностями, которые во взаимосвязи формируют само поведение человека. Свойство реципрокности, в данном случае, подчеркивает не равенство этой связи по силе воздействия друг на друга, в зависимости от конкретного случая [145]. Окружающая среда непосредственно влияет на поведение человека, и поведение человека влияет на изменения окружающей среды. Третий фактор, выделяемый автором – личностные особенности, с помощью мышления человек запоминает прожитый им опыт, и в дальнейшем на основе этого может предвосхищать будущие события. По Бандуре мышление определяет анализ жизненных событий и формирование личного отношения к ним, на основе чего организуется последующая деятельность. Под саморегуляцией он понимал одну из важнейших характеристик личности, способную влиять на поведение [143]. Он включал эту способность в свою теорию детерминизма, когда индивид реактивно на основе обратных связей стремится к уменьшению разницы между получаемым им результатом и поставленной целью, а после достижения, проактивно выдвигают более сложные цели, таким образом, человек находится в постоянном поиске состояния неравновесия [154]. Также одной из распространенных версий на Западе являлось «узкое понимание» саморегуляции как поведенческой стратегии, основанной на способе поведения, который не предполагает волевое усилие и является неосознаваемым, в отличие от самоконтроля, в основе которого лежит волевое усилие. В современной зарубежной психологии такие авторы, как Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М. Дьефендорф и другие, понимают под саморегуляцией процессы, которые позволяют субъекту управлять своим поведением в изменяющихся условиях [146; 148]. В саморегуляцию включают управление мыслями, эмоциями, поведением и внима-

нием. Процесс саморегуляции возникает, когда на пути к достижению поставленной цели возникают внешние или внутренние препятствия. По мнению Ю. Куля саморегуляция входит в структуру волевой регуляции – системы, которая функционирует на двух уровнях: саморегуляция и самоконтроль [147].

В западной традиции саморегуляцию по сей день изучают без отрыва от конкретной деятельности, например саморегуляция в обучении письму, спорту, рисованию, саморегуляция обучения и успеваемости и так далее. Так в руководстве по саморегуляции обучения и успеваемости авторы Д.Х. Шунк и Д.А. Грин отмечают, что теоретических точек зрения на саморегуляцию в процессе обучения имеется большое количество, но ими выделяются следующие общие черты: саморегуляция предполагает поведенческую, когнитивную, метакогнитивную и мотивационную активность в обучении и успеваемости; постановка целей и использование стратегий, в соответствии их задачам являются неотъемлемыми процессами в ходе саморегуляции; цели, включающие обучение навыкам и совершенствование компетенций, приводят к лучшей саморегуляции, чем цели, ориентированные на простое выполнение задач; саморегуляция представляет собой динамичный и циклический процесс, включающий петли обратной связи; особое внимание уделяется мотивации, или тому, почему люди предпочитают саморегулироваться и поддерживать свои усилия; эмоции играют ключевую роль как в руководстве саморегуляцией, так и в поддержании энергии для достижения целей [153].

Также стоит отметить исследования, направленные на изучение произвольных процессов, а именно регуляцию состояний человека и отдельных физиологических и психических процессов, включающих и регуляцию эмоциональных состояний и реакций с произвольной регуляцией чувствительности анализаторов и состояний возбудимости нервно-мышечных структур (М.Н. Валуева, О.В. Дашкевич, Н.И. Чуприкова). Одним из важнейших результатов таких исследований является выявленная зависимость саморегуляции действий и процессов от содержания сознательного образа [131].

В рамках процесса взаимодействия субъекта с окружающей средой отдельное место в психологии занимают концепции адаптации, где в связи с изменяющимися внешними условиями происходит «перестройка» внутренних качеств личности, которое влечет изменения в поведении. Адаптация представляет собой динамичный процесс, включающий механизмы саморегуляции. А.А. Реан рассматривает адаптацию как процесс, в рамках которого индивид находит способы взаимодействия с окружающей средой, удовлетворяя свои потребности и достигая гармонии между внутренними состояниями и внешними условиями. Он подчеркивает, что способность индивида к саморегуляции – это важный фактор успешной адаптации. Она позволяет человеку осознанно управлять своими эмоциями, поведением и когнитивными процессами в ответ на изменения в окружающей среде, что, в свою очередь, способствует гармоничному взаимодействию с ней [99].

Подводя итог можно сказать, что существует большое количество определений и трактовок как самой саморегуляции, так и ее компонентов, осознанности или бессознательности, включенности воли в процесс саморегуляции и еще множество проблем с неоднозначными трактовками. Несмотря на описанные нами фундаментальные исследования, в отечественной психологии до сих пор не устоялась единственная точка зрения на подходы к пониманию саморегуляции и ее структурных компонентов. Некоторые исследователи вслед за В.И. Моросановой понимают саморегуляцию как процесс по выдвижению целей и исполнению деятельности в соответствии с ними и собственными стилевыми особенностями, а также коррекцией деятельности на основе обратных связей [110; 144]. Другие добавляют к этому способность к эмоциональной регуляции, а также указывают на связь осознанной саморегуляции и различных личностных характеристик [18]. Также есть исследователи, которые разделяют понятие на следующие категории: саморегуляция в интеллектуальной деятельности, эмоциональная саморегуляция и волевая [30]. Иные трактуют саморегуляцию сложной системой, в которую входят функциональная, целевая, эмоциональная, мотивационная и личностная регуляция [124]. Некоторые исследователи осознанную саморегуляцию практически

отождествляют с методами саморегуляции, обозначая ее как собственно применение субъектом этих методов на самого себя и тем самым сознательную активацию нужных качеств, свойств и состояний личности для реализации определенной деятельности [28; 101]. М.А. Чуносков и М.А. Таранин условно разделяют саморегуляцию на биологическую (осуществляется на неосознанном уровне и обеспечивает защитные механизмы), рефлекторную (сию минутная реакция организма, изменение внутреннего гомеостаза на воздействия внешней среды) и психологическую (сознательно-управляемая регуляция деятельности, детерминированная достижением цели) [130].

Нам представляется, что саморегуляция это сложный процесс, объединяющий в себе множество аспектов, функционирующих как на бессознательном, так и на осознанном уровне. Бессознательные процессы саморегуляции в сочетании с психическим отражением поддерживают целостность психики в норме, интеграцию различных психических процессов, но и в целом отдельно выполняют схожие функции с физиологической или биологической саморегуляцией, например, как гомеостаз – поддерживают в регулируемой ими системе равновесие, на основе обратных связей. Что касается осознанной саморегуляции то она неразрывно связана с произвольной активностью, детерминированной целью, также сам процесс выдвижения этой цели входит в структуру саморегуляции, как считали многие исследователи, внесшие неоспоримый вклад в психологию саморегуляции (В.И. Моросанова, О.А. Конопкин и А.К. Осницкий).

Такой «многоуровневый» подход также встречается в современных работах исследователей Т.О. Сафоновой, И.С. Морозовой [109] и в работах А.В. Зобкова [36]. Они рассматривают понятие саморегуляции, соотнося его с подходом Б.Г. Ананьева, представляющего человека как индивида, личность и субъект деятельности. На уровне индивида саморегуляция представлена как биологическая, бессознательная воздействующая на объективно-деятельностные компоненты активности, так и интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы. Личностный уровень предполагает включение процессов мотивации, самооценки, личностных качеств, целеполагания на основе ценностей человека, рефлексии, норм общества,

опыта. Последний субъектный уровень предполагает взаимодействие всех структурных компонентов саморегуляции предыдущих уровней, что отражает такую же соподчиненность уровней регуляции, как и самих понятий «индивид», «личность» и «субъект деятельности». Если попытаться визуализировать данный подход в виде схемы, нам видится следующая структуризация, представленная на Рисунке 1.



Рисунок 1 – Визуальное отображение соподчиненности уровней характеристик личности и процесса саморегуляции

Таким образом, предлагаемый подход является более целостным и включает все ранее упомянутые аспекты. Он позволяет системно анализировать и описывать процессы саморегуляции, которые влияют на поведение и деятельность человека на определенном уровне организации личности. Поэтому и нами в данной работе саморегуляция будет рассматриваться в этом плане. Глобально саморегуляция является свойством систем, где основным агентом регуляции деятельности является не ответ на внешние раздражители, а внутренние структуры этих систем. Любая личность имеет свои индивидуальные стилевые особенности саморегуляции, которые проявляются в деятельности. Одним из главных предполагаемых ре-

зультатов нашего исследования будет повышение эффективности и успешности учебной деятельности студентов. Мы полагаем, что присвоение студентами педагогических направленностей профессиональных ценностей будет влиять на их осознание значимости собственных личностных особенностей при осуществлении деятельности, что в итоге будет отражаться в результативности саморегуляции на уровне субъекта учебной деятельности.

1.2. Общие структурно-содержательные характеристики системы саморегуляции деятельности

В работе «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейна было выделено два вида регуляции: побудительная и исполнительская. С помощью этих двух форм осуществляется регулятивная роль отражения индивидом действительности, где с помощью побудительной определяется, какое действие совершается, а исполнительская – корректирует действие исходя из условий, в которых оно совершается [103]. Также С.Л. Рубинштейн, как и некоторые из физиологов, рассмотренных нами ранее, связывает ограничение различных степеней свободы и саморегуляцию, по его мнению, волевой акт содержит в себе «самоограничение», благодаря чему возможно подавлять некоторые из желаний [104].

А.В. Брушлинский занимался анализом и развитием идей П.К. Анохина и С.Л. Рубинштейна о механизмах саморегуляции основанных на принципе обратной связи, пришел к выводу, что хоть они и необходимы, но этого недостаточно для объяснения поведения и деятельности человека. Механизм обратной связи основывается на сравнении запланированных, желаемых и достигнутых на деле, фактических результатов действий, значит необходимым является желаемый результат, некий эталон. Но в случае же научного, теоретического мышления, которое непосредственно не ведет к действию, где чувственный этап сменяется рациональным, логическим, и весь процесс ориентирован на поиск истины, где эта самая истина, искомое решение, долгое время остается неизвестна и потому трудно определима, а значит не предполагает наличие эталона и в качестве «желаемого» выступает лишь прогнозируемое искомое, которое до последней стадии мыс-

лительного процесса не может быть обнаружено и четко зафиксировано. А.В. Брушлинский отмечает, что понятие «цель» в психологии и физиологии, носят разные значения. Он подчеркивает, что цель в строгом смысле слова характерна лишь для людей, так как всегда является осознанной, а процесс осознание присущ только человеку. Исходя из своих целей и основываясь на обратных связях, необходимых чувственно-наглядных сигналах субъект создает новый более сложный уровень саморегуляции, который включает теоретическое мышление, совесть, нравственные ценности и так далее [16].

Одними из самых известных и распространенных теорий саморегуляции в отечественной психологии являются структурно-функциональный подход и концепция индивидуального стиля саморегуляции, авторами, которых являются О.А. Конопкин и В.И. Моросанова соответственно, они были рассмотрены нами в предыдущем параграфе. Здесь, хотелось бы еще раз обозначить выделенные ими основные регуляторные процессы, объединенные в соответствующие блоки и представляющие собой компоненты структуры саморегуляции: планирование, моделирование, программирование и оценка результатов, а также регуляторно-личностные свойства – самостоятельность и гибкость. Эти процессы по мнению авторов взаимосвязаны между собой, имеют сложный характер в их структурном плане и их осуществление может происходить, как последовательно, так и параллельно. Так же ими была доказана связь между успешностью в различных видах практической деятельности и сформированностью целостной системы саморегуляции, а именно развитостью каждого из описанных выше компонентов.

А.К. Осницкий, развивая подход О.А. Конопкина, вводит понятие «регуляторного опыта», основываясь на том, что саморегуляция состоит из компонентов, осуществление которых так же «перемножается» на способы этого осуществления, представляя из себя большое разнообразие возможных действий и ориентируясь на компоненты своего регуляторного опыта саморегуляция поведения человека и степень ее проявление, будет детерминироваться ими. Регуляторный опыт состоит из пяти компонентов: ценностный опыт (регулирует усилие человека), опыт рефлексии (помогает увязать ориентировку с остальными компонентами ре-

гуляторного опыта), операциональный опыт (объединяет конкретные средства преобразования ситуации и свои возможности, которые человек использует в своей проективной и преобразующей активности), опыт привычной активизации (на произвольном уровне регуляции ориентирует человека в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач, предопределяет множественные преднастройки, определяющие эффективность его двигательных и умственных усилий) и опыт сотрудничества (способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет человека на сотрудничество) [85].

В.И. Моросанова продолжила исследования осознанной саморегуляции произвольной активности, которые были начаты Д.А. Ошаниным и О.А. Конопкиным. Под ее руководством изучались индивидуальные особенности саморегуляции в рамках дифференциального подхода. Впоследствии были выявлены и описаны различия в осуществлении регуляторных психических функций, а также оперативные и инструментальные регуляторно-личностные свойства: адекватность, осознанность, гибкость, надежность и уверенность, инициативность, критичность, самостоятельность, ответственность и так далее [73]. Через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности личностные особенности влияют на поведение и деятельность. Так же ей и ее командой были разработаны представления о стилевых особенностях саморегуляции поведения, в основу которых легли характерные и типичные для определенного человека индивидуальные способы саморегуляции, которые устойчиво проявляются в различных видах психической активности и в разных ситуациях [74]. В 80-90х годах представления о осознанной саморегуляции произвольной активности сложилось, как о системном многоуровневом процессе психической активности человека по выдвижению целей и управлением их достижения. О.А. Конопкин определил личность как целостную замкнутую, но в то же время и открытую систему.

Согласно К.А. Абульхановой-Славской, данная характеристика личности иллюстрирует диалектику замкнутости личности как целостной системы и её открытости, связанной с активностью в деятельности. Она рассматривает личность

как открытую интерактивную систему, в которой активность выступает механизмом для осуществления деятельности, познания, общения и самореализации. Процесс координации взаимодействия этой системы с другими системами и пространствами осуществляется через саморегуляцию. К.А. Абульханова выделяет три уровня (порядка) саморегуляции. Саморегуляция первого порядка связана с самоорганизацией личности как целостной системы. Объединение самоорганизации с организацией интерактивной функциональной системы (где все интегрируется под задачи интеракции) трансформирует саморегуляцию в способность личности как субъекта, что обозначает саморегуляцию второго порядка. Саморегуляция третьего, высшего порядка осуществляется в контексте жизненного времени-пространства. Жизненная стратегия представляет собой обобщенную форму саморегуляции, проявляющуюся в стремлении и способности личности максимально развивать свои возможности, притязания и способности в соответствии с жизненными условиями и требованиями, включая те, что создаются самой личностью как произвольно, так и непроизвольно, а также в способности решать жизненные противоречия, которые становятся жизненными проблемами [3].

А.К. Болотова в своих работах утверждает, что временной фактор является ключевым в определении уровней развития и регуляции самосознания личности. Самосознание представляет собой сложное образование, которое постепенно развивается как интегративный процесс, основанный на трех структурных компонентах: познавательном (самопознание), эмоционально-ценностном (самоотношение) и регулятивном (саморегуляция). Все эти аспекты взаимосвязаны с деятельностью человека. Самосознание включает в себя не только прошлый опыт и достижения личности, но и осознание настоящего и будущего, что отражает его временную динамику. Завершающим элементом этого процесса является саморегулирование сложных психических актов, что предполагает включение результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе в регуляцию поведения. А.К. Болотовой в саморегуляции поведения в ее функциональном плане выделяются временные границы (факторы), которые определяют два типа саморегуляции поведения. Первый – саморегулирование поведения, имеющее четкие границы по

времени для своего осуществления и предполагающее регуляцию в короткий промежуток времени в конкретных ситуациях как деятельности, так и общения, которое обусловлено определенным актом поведения, действия или вербального проявления. Второй тип есть регуляция поведения в течение длительного времени, связанная с планированием личностью целенаправленного изменения, или нескольких, в самом себе, для реализации определенной цели, идеального замысла. Также данным автором саморегуляция личности понимается не только как процесс поддержание продуктивности, но и как процесс, в которое включено передвижения человека от Я-настоящего к Я-будущему, желаемому [15].

Т.М. Панкратовой были описаны механизмы саморегуляции социального поведения, объединенные в две группы: социально-психологические и психологические механизмы. Социально-психологические механизмы регулирует социальное поведение человека на основе социальных норм, морали и нравственности, а также оказывают влияние групповые механизмы социального поведения и особенности внутригруппового взаимодействия, и различные формы социального контроля в обществе, такие как: закон, табу, обычаи, привычки, этикет, традиции. К психологическим механизмам социального поведения, а также и саморегуляции личности были отнесены: ценностные ориентации, личностные смыслы, социальные установки, самоотношение личности и ее социальная идентичность [87].

Л.Г. Дикой была разработана системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизического состояния. В этой концепции саморегуляция рассматривается одновременно как психическая деятельность и как системное свойство субъекта. Она так же различает индивидуальные стили саморегуляции функциональных состояний, преобладание которых определяет эффективность различных форм саморегуляции: волевой, эмоциональной, непроизвольной и произвольной, психофизиологической, личностной [29].

Также многие авторы выделяют роль механизмов психологической защиты в саморегуляции психических состояний. Психологическая защита есть система механизмов, которая направлена уменьшение отрицательных переживаний, действуя на неосознанном уровне и отрицая, искажая, трансформируя восприятие ре-

альности для минимизации тревоги, угрожающей отдельному человеку. Функции данных защит представляют для человека, как позитивный, так и негативный эффект (самообман). Для определения развитой психологической защиты существуют следующие критерии: адекватность защиты, гибкость защиты и зрелость защиты [78].

Саморегуляция также рассматривается в контексте проблемы совладения со стрессом включающей копинг-стратегии (стратегии преодоления стресса), механизмы антиципации (прогнозирование стрессовых ситуаций и способы их преодоления), а также регуляцию функциональных состояний человека (психологическая напряженность, стресс, утомление, психической готовности, монотонии и так далее). В.А. Бодров в своей книге «Психологический стресс: развитие и преодоление» отмечает, что приемы психической саморегуляции, рассматриваемой им как процесс самовоздействия субъекта на свое функциональное состояние и поведение, могут оказывать влияние на проявление стратегий и стилей преодоления стресса. Так же им отмечается, что психическая саморегуляция является достаточно эффективным способом: снижения нервно-психической напряженности, эмоциональных переживаний, которые могут быть обусловлены развитием стресса; ускорения процесса восстановления функциональных состояний, например, при нарушении сна, высоком уровне тревожности и других схожих психоневротических симптомах; повышение эмоциональной и психофизиологической устойчивости организма и психики к воздействию стресс-факторов; развитие поведенческих, личностных, физиологических ресурсов человека; формирование функциональной готовности к адекватному реагированию на экстремальные условия среды и чувства уверенности в успешном преодолении стресса. Далее в книге следует описание методов и техник саморегуляции направленных на оптимизацию функциональных состояний и снятие эмоциональной напряженности и тревоги, которые часто можно встретить в образовательных программах, направленных на купирование эмоционального стресса или снижение предэкзаменационной напряженности и тревоги [13].

Различные копинг-стратегии влияют на процесс адаптации. Эффективные стратегии могут облегчить адаптацию и помочь индивидам справляться с новыми вызовами, в то время как неэффективные могут усугубить стресс и замедлить процесс адаптации. М.С. Яницкий, совместно с соавторами, подчеркивает важность многоуровневого анализа адаптационного процесса, включая функциональные, структурные и динамические аспекты. Он выделяет, что адаптация – это сложный диалектический процесс взаимодействия личности и окружающей среды, который включает в себя создание компромисса между требованиями среды и возможностями личности. Акцентирует внимание на иерархической организации системы психической адаптации. Автор выделяет три основных уровня адаптации: психофизиологический, социально-психологический и собственно психический. Механизмы психологической защиты активируются в ответ на стрессовые ситуации. Процесс адаптации рассматривается как динамический, где происходит последовательная смена различных механизмов адаптации, цикл, включающий фазу начальной реакции на стрессовые факторы, последующую адаптацию и, если необходимо, переработку механизмов, чтобы достичь нового равновесия. Этот цикл может включать как краткосрочные, так и долгосрочные адаптивные реакции, что подчеркивает его сложность. Авторы рассматривают этапы адаптации, изменения в восприятии и реагировании на стрессовые факторы, а также способы, которыми индивиды могут корректировать свои стратегии адаптации в ответ на новые условия. В исследовании подчеркивается важность предшествующего опыта индивида, который может влиять на способность адаптироваться к новым условиям. Позитивный опыт может служить ресурсом, тогда как негативный – источником стресса и препятствий. Эффективность адаптации оценивается не только по успешности выполнения задач, но и по сохранению психического здоровья и социальной активности. Важным аспектом подхода М. С. Яницкого является акцент на ценностно-смысловых ориентациях личности, которые служат не только мотивом для действия, но и основой для оценки успешности адаптации. Он утверждает, что наличие четких ценностей и смыслов помогает людям лучше

справляться с вызовами и стрессами, которые возникают в процессе адаптации [136].

Большинство методов и техник саморегуляции исходят из умения диагностировать свое состояние, замечать и анализировать детали своего поведения и личностные характеристик, нуждающиеся в регуляции, коррекции или развитии, и в целом для успешной реализации техник саморегуляции требуется «погружение» в себя, в свой внутренний мир, для гармонизации его компонентов, а, следовательно, гармонизации собственного состояния, благодаря чему успешность в деятельности и достижение целей будет увеличиваться. Поэтому рефлексия является значимым компонентом саморегуляции, что имеет не только теоретическое обоснование, но и эмпирическое подтверждение, отражающееся в трудах А.В. Карпова. По его мнению, рефлексия является важнейшей регулятивной составляющей личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность. Он представляет рефлексии в трех модусах – как психическое свойство, как особое психическое состояние (рефлексирование) и рефлексии в ее процессуальном плане. Также он выделяет три вида рефлексии: ситуативную (непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, и анализ способов решения и собственных возможностей), ретроспективную (анализ уже выполненной в прошлом деятельности), перспективной (анализ предстоящей деятельности) [48].

Некоторыми авторами саморегуляция рассматривается как системное образование со следующими структурными уровнями: физиологический, психофизиологический, психологический и социально-психологический [9]. Данный подход был нами затронут из-за отнесения каждому уровню собственных, основных психологических механизмов и определяющей роли рефлексии для них. И в качестве основных механизмов саморегуляции психических состояний были выделены следующие: физиологический, который связан с настраиванием организма и его систем (дыхательной, мышечной, эндокринной и других), личности в целом на будущую регулятивную деятельность; релаксационный – произвольное расслабление мускулатуры, которые приводит и к снижению эмоционального напряже-

ния, направленное на процесс регуляции психических состояний; мотивационный – побуждение личности к регуляции, обусловленное совокупностью психофизиологических, психических и социальных предпосылок; волевой – создание дополнительного смысла действия и его намеренное изменение, направленного на регуляцию и преобразование психических состояний. Все эти механизмы соответствуют вышеописанным уровням саморегуляции, но и так же выделяется еще один механизм – рефлексивный, который является базовым, который функционирует на всех уровнях и связан со всеми механизмами. На физиологическом и психофизиологическом рефлексивный механизм осуществляет функцию осмысления и самопознания своего психического состояния, самочувствия, ощущений организма, элементарных форм своего поведения. На психологическом и социально-психологическом уровнях роль рефлексивного механизма заключается в осмыслении и анализе своего психического состояния и в подавлении раздраженного, плохого настроения, в снятии эмоционального напряжения, усталости и в направленности личности на социальное поведение и реализацию деятельности [127]. Таким образом, это также доказывает значимость рефлексии в процессе саморегуляции, включенность рефлексии во все ее уровни, а, следовательно, и активное задействование рефлексии в приемах, методах саморегуляции, которые применяются и для ее развития.

Заклучая, можно сделать вывод, что существует огромное количество представлений о структуре, компонентах и процессах саморегуляции, различаются они в зависимости от понимания самой саморегуляции авторами. Общими для всех является то, что все компоненты или процессы в системе саморегуляции направлены на опосредованность самого процесса регуляции и тем самым выделения субъектом значимых, привычных, социально нормированных и индивидуальных способов управления своим поведением и деятельностью. Как правило, определяющая роль в этом процессе опосредования всегда отдается рефлексии. Каждая из выделенных авторами структур, является, несомненно, значимой и их компоненты оказывают непосредственное влияние на процесс саморегуляции. Общим для всех подходов является рассмотрение рефлексии, как одного из ключе-

вых механизмов саморегуляции деятельности. Из рассмотренных положений нами была составлена модель саморегуляции деятельности представленная на Рисунке 2.

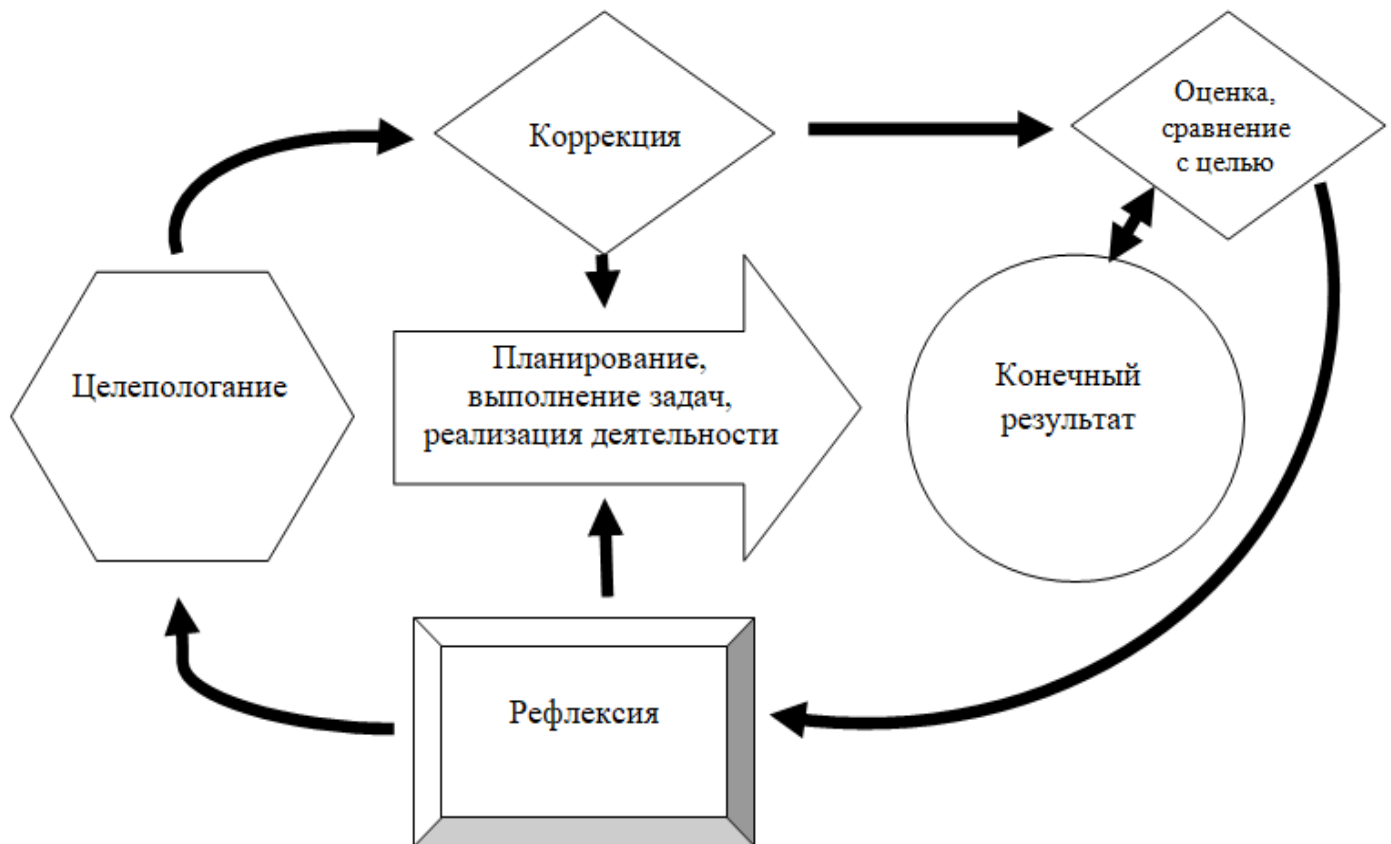


Рисунок 2 – Модель саморегуляции деятельности субъекта

Возвращаясь к зарождению понятия саморегуляция, нельзя не вспомнить теорию систем, которую мы рассматривали ранее, получается начальный агент, задающий планируемый результат – это сам субъект. В процессе осуществления деятельности субъект приходит к его конечному результату, а рефлексия выполняют важнейшую функцию обратной связи. Субъект сравнивает ожидаемый и конечный результат, в случае их несоответствия анализирует, что в процесс деятельности пошло не так, где были допущены ошибки или случились не доработки. В итоге рефлексия приобретает характер положительной или отрицательной обратной связи, которая свойственна всем саморегулирующимся системам, и влияет на любую дальнейшую деятельность субъекта в плане ее планирования, корректировки и изначальном учете большого количества факторов, оказывающих воздействие на процесс деятельности. В результате развивается весь процесс

саморегуляции деятельности, которая представляет из себя подобную согласующуюся систему. Научение приемам саморегуляции и дальнейшее их использование человеком, ведет к более полному осознанию самого себя как субъекта собственной деятельности и расширению тех самых индивидуальных способов управления ей. Это приводит как к внутренней гармонизации, так и гармонизации деятельности человека, влияющей на его успешность в достижении поставленных им целей, а также обуславливает адекватность в выдвижении этих целей.

1.3. Особенности саморегуляции учебной деятельности в студенческом возрасте

Для выделения особенностей саморегуляции ранней юности, которая как этап соответствует студенческому возрасту, считаем необходимым рассмотреть «становление» и отличительные характеристики саморегуляции на предыдущих возрастных этапах. Хронологически появление и начало развития способности к произвольной саморегуляции совпадает с концом формирования элементарного самосознания в конце раннего возраста. Период дошкольного возраста характеризуется опосредованной саморегуляцией, через взрослого, через его «запреты», через правила и роль сюжетно-ролевой игры, как основной вид деятельности этого этапа, благодаря которому у ребенка формируются представления о нормах морали и нравственности, о том, что такое хорошо и плохо, что допустимо в поведении, а что нет.

В дальнейшем младшие школьники, придя в школу, испытывают трудности с тем, чтобы непривычно долго для себя сидеть на месте и, в тоже время, выполнять довольно сложную и тонкую двигательную активность (обучение письму). В этом возрасте дети начинают осознавать, что успешное выполнение учебных заданий требует не только физической активности, но и способности к длительной концентрации. Преодоление недостатка силы воли, трудностей постоянного удержания себя в определенном состоянии и управления собой в течение длительного времени, а также следование новым для себя правилам, является важным этапом в развитии саморегуляции деятельности, это время, когда они учатся

управлять своими эмоциями и поведением в ответ на новые требования среды, что закладывает фундамент для более сложных навыков саморегуляции в будущем. В следующем очень важном возрастном этапе в развитии саморегуляции ребенок уже полностью сам организует свою деятельность. Подростковый возраст является переходным к «взрослой» жизни человека, и достаточно сензитивным и оптимальным для начала внедрения и развития навыков саморегуляции, так как на этом этапе формируется новый уровень самосознания, поэтому подробнее остановимся на этом этапе.

В подростковом возрасте появляется тяга к самостоятельности и избирательности в учении. Проявляется склонность к оригинальности и самостоятельности мышления, которая проявляется в независимости выбора способов поведения. Подростки делают свой выбор, ориентируясь лишь на то, что лично кажется им целесообразным, разумным и полезным. Также на этом возрастном этапе активно развивается самоконтроль деятельности, от контроля по результату или заданному образцу до процессуального контроля, а именно способностью выбирать и осуществлять избирательный контроль любого момента или этапа в деятельности. Но вместе с тем до конца подросткового возраста у многих детей еще отсутствует способность к предварительному планированию деятельности, хоть и проявляется стремление к саморегуляции. Это стремление можно заметить в том, что подростки выбирают и концентрируются на интересной для них и интеллектуально захватывающей деятельности или на работе, мотивированной желанием престижности, подростки способны удерживать внимание длительное время, могут переключать или распределять его между сразу несколькими действиями и поддерживать довольно высокий темп работы [80]. На этом этапе они способны брать на себя ответственность за свои действия и решения, что способствует развитию навыков самоуправления. Формирование внутренней мотивации и осознание собственных целей становятся важными аспектами их личностного роста. Подростки начинают интегрировать полученные ранее навыки в более сложные ситуации, сталкиваясь с новыми вызовами и обязанностями.

Центральным новообразованием подросткового возраста является «Я-концепция», новый уровень самосознания, благодаря активному поиску подростком на протяжении всего периода ответа на вопрос «Кто Я?», развивается его самоотношение, переходя от оценок, заимствованных у взрослых к самооценке. Самооценка также развивается, в начале подросткового возраста часто ситуативная самооценка может приобретать глобальный характер, и изменяться исходя из оценок окружающих, прежде всего сверстников. Однако по мере взросления подростки начинают формировать собственные критерии для оценки себя, что позволяет им развивать более устойчивую и независимую самооценку. Все это сопровождается и усиливается развитием рефлексии в подростковом возрасте. Направленность рефлексии в начале этого периода характеризуется рассмотрением отдельных поступков, впоследствии к этому присоединяется анализ черт собственного характера и особенностей взаимоотношений с людьми, и на рубеже конца подросткового возраста в структуре личностной рефлексии существенно повышается критичность к себе [105]. Это расширение рефлексии ведет к более глубокому пониманию себя и своих эмоций, подростки начинают более тщательно оценивать свои достижения и неудачи, а также стремятся к самосовершенствованию. Формирование и развитие рефлексии на данном этапе становится основным фактором личностного саморазвития и регуляции поведения подростков. Важно отметить, что способность к рефлексии и самооценке играет ключевую роль в их будущей профессиональной деятельности и социальной жизни.

Саморегуляция психических состояний имеет большое значение для любого возраста, но особую значимость она приобретает в подростковый период. На это также указывал Л.С. Выготский, подчеркивая, что совершенствование регуляции, произвольности поведения происходит в переходном возрасте, сопровождаясь овладением подростком не только своего поведения, но и своего внутреннего мира [20]. Особенности саморегуляции психических состояний подростков раскрываются во взаимосвязи с психологическими особенностями данного возраста. И ключевой, на наш взгляд, является эта общность подросткового возраста и саморегуляции – рефлексия, которая впервые позволяет индивиду осознанно анализи-

ровать свои эмоции, мысли и действия, что в свою очередь укрепляет их способность к саморегуляции. Процесс, который активно развиваясь на протяжении всего возраста, ведет к главному новообразованию подросткового возраста – новому уровню самосознания. А также является неотъемлемой частью, осознанной саморегуляции произвольной активности.

Рассмотрим современные исследования особенностей саморегуляции в подростковом возрасте. И.А. Ральникова с соавторами в своей работе 2023 года отмечают, что подростки демонстрируют умеренный уровень самоорганизации, что включает целеустремленность и настойчивость, но при этом имеются трудности в планировании будущего и реализации жизненных целей. Подростки стремятся к большей независимости, что требует от них формирования собственных решений и навыков саморегуляции. Этот процесс включает в себя принятие ответственности за свои действия и результаты. В переходный период у детей появляются особые требования к себе и окружающему миру, тем самым развивается критическое отношение к своим результатам, что является важным аспектом саморегуляции и способствует рефлексии по поводу своих целей и достижений. Процесс саморегуляции также включает в себя рефлекссию по поводу своих желаний, интересов и возможностей, что помогает подросткам лучше понимать свои способности и корректировать планы на будущее. На данном возрастном этапе они способны к планированию событий средне удаленного будущего (от одного до пяти лет), в долгосрочном планировании у подростков отмечаются трудности. Это объясняется тем, что они придают особую ценность событиям настоящего периода жизни, что может указывать на их склонность к спонтанности и недостаточной фокусировке на долгосрочных целях, что свидетельствует о недостаточной развитости навыков саморегуляции и необходимости дополнительного обучения этим навыкам. Подростки способны прилагать волевые усилия для организации своей активности в настоящем, что свидетельствует о наличии определенной степени саморегуляции, необходимой для достижения поставленных целей. Им свойственна гибкость в планировании своего времени, что позволяет адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям окружающей среды. Социальное окружение,

включая сверстников и взрослых, оказывает значительное влияние на развитие саморегуляции у подростков. Позитивные модели поведения и поддержка со стороны окружающих могут способствовать улучшению навыков саморегуляции. Авторы утверждают, что подросткам требуется психологическая и социальная поддержка со стороны взрослых (родителей, педагогов), чтобы развивать навыки саморегуляции, ставить реалистичные цели и находить способы их достижения. Эффективная саморегуляция помогает подросткам поддерживать мотивацию к обучению и саморазвитию, несмотря на возникающие трудности и преграды [96].

Ранняя юность охватывает периоды старшего школьного возраста и начала студенчества. Перед будущим выпускником школы остро стоит проблема будущего, экзистенциальные вопросы о смысле жизни и своей необходимости, полезности обществу. На передний план выходит выбор будущей профессии, что требует высокого уровня осознания своих интересов и способностей. Ведущая деятельность сменяется на учебно-профессиональную, соответственно, учеба и определенные учебные предметы начинают выступать орудием достижения жизненных целей [127]. В структуру рефлексии включаются представления не только о настоящем себе, мире в целом, но и о будущем, о своей роли в этом будущем. Благодаря появлению рефлексии на предыдущем этапе, появлению представлений о себе, на этом этапе все эти знания и представления систематизируются и становятся более четкими, более четким также становятся и представления о «Я-идеальном», которое становится желанным, и опосредует поведение, выстраивание целей на будущее, выбор профессии. Благодаря всему этому формируется мировоззрение, на основе своего опыта, принятия собственных убеждений, с уверенностью в их неоспоримую истинность и представлений о будущем мире и своем месте в нем. Новый уровень самоопределения, процесс формирования представлений о «своем» способе жизни становится основополагающим для дальнейших жизненных выборов и поведения личности. Этот этап саморегуляции и самоопределения в ранней юности служит основой для принятия важных решений, влияющих на их личностное развитие и профессиональное самоопределение [65]. Важным аспектом этого процесса является поддержка со стороны окружающих –

родителей, учителей и сверстников. Их влияние может стать как позитивным фактором, способствующим уверенности в себе, так и негативным, вызывающим сомнения и неуверенность.

Концепция разделение юности на фазы ранней и непосредственно самой юности принадлежит Б.Г. Ананьеву. И если предыдущий этап он характеризовал как неопределенный для молодого человека, так как его осознание себя находится между тем, что он уже не ребенок, но еще и не взрослый. А вторая фаза – непосредственно сама юность уже является начальным этапом зрелости и подразумевает полностью сложившуюся картину представлений у юноши о себе и своем будущем [22]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что после сформированности самоопределения, поведение уже опосредуется не любым внешним или социальным воздействием, а самодетерминируется, и реакция на воздействия уже не является прямой, а опосредуется прошлым опытом, представлениями, убеждениями и ценностями, таким образом, человек остается верен себе, приобретает свою индивидуальность жизненного пути [2]. Л.И. Божович, описывая юношеский возраст, уделяла особое внимание развитию сферы мотивации личности, присущему этому возрастному этапу определению своего места в социуме, влиянию сформированного мировоззрения на когнитивные процессы и моральное сознание [65]. Эриксон считал юность самым важным этапом в психологическом и социальном развитии человека, так как в этот возрастной период окончательно закрепляется доминирующая идентичность Эго, и в общий план жизни молодого человека включается будущее [134]. Молодые люди, которые осознают значимость стремления к наличию целей и учатся планировать свои действия и управлять временем, развивают навыки, которые будут крайне важны не только в учебе, но и в будущей профессиональной деятельности. Юноша должен самоорганизовывать теперь и свой быт, и свою учебную или профессиональную деятельность полностью сам, планировать свои действия, распределять свое время, чтобы все успевать и вся ответственность за поступки, оценки, достижения и прочее теперь лежит только на индивиде, что позволяет полностью ощутить себя субъектом своей деятельности. Это умение адаптироваться к изменяющимся условиям и находить оптималь-

ные решения в различных ситуациях также способствует развитию саморегуляции деятельности. Юноши, которые уже на этапе начинают осознавать свою индивидуальность и ответственность, имеют больше шансов справляться с вызовами взрослой жизни, принимая более взвешенные и осознанные решения.

Р.Е. Алимова получила данные, согласно которым испытуемые раннего юношеского возраста проявили навыки саморегуляции выше средних, такие как планомерность, самостоятельность, моделирование и гибкость. Обусловлено это тем, что было описано нами ранее, так как в этом возрасте происходит выбор профессии и формируется самоопределение, молодые люди должны обладать навыками планирования своей дальнейшей жизни, брать на себя ответственность за поступки, учиться этому и самостоятельности, уметь приспосабливаться к изменчивым жизненным ситуациям. На данном возрастном этапе все это получается у индивида лучше, чем на последующих. Но оценивание результатов имеет низкие показатели, что говорит об отсутствии критических оценок своей деятельности у личности в этот период и на самом деле свойственно этому возрасту, но от этого возможность некорректных суждений и установок увеличивается [5].

Уже непосредственно в юности показатели планирования получают свое развитие, планирование деятельности происходит более детально, во внимание берутся и незначительные факторы, программы достаточно детализированы, но моделирование, творческое представление ситуаций показывает регресс. Если до этого мы говорили об отсутствии у личности критических оценок своего поведения, то сейчас ситуация меняется и на этом возрастном этапе оценка своей деятельности приобретает реалистичный характер. Гибкость, как и моделирование ухудшается, юношам сложнее приспосабливаться к изменениям ситуации, труднее скорректировать и подстроить свой план под нынешние, другие не смоделированные обстоятельства, так как на все уже есть свое устоявшееся мнение, собственное мировоззрение. При всем этом в целом общий уровень саморегуляции показывает тенденции к развитию [5]. В.Н. Неверов, проводя исследование саморегуляции в юношеском возрасте на пяти разных курсах обучения, выявил динамические изменения свойственные каждому курсу. Из общих выводов можно от-

метить, что большинство показателей саморегуляции и ее общий уровень планомерно развиваются и достигают своего пика к пятому курсу. Но стоит отметить, что на третьем курсе показатели значительно лучше, чем на четвертом, на этом курсе происходит спад всех процессов саморегуляции. Автор связывает это с адаптацией, в самом начале имея низкие показатели свойственные первому курсу личность адаптируется к новым социальным условиям, к новой для себя ролевой позиции, к обязанностям и так далее, в этот момент происходит приспособление к учебно-академической деятельности до третьего курса, где саморегуляция приобретает свой первый пик. На четвертом курсе происходит изменения и деятельность становится учебно-профессиональной, личности снова приходится адаптироваться, выстраивать уже профессиональные планы, смотреть на себя не только как на студента, но уже и будущего профессионала, что снижает как показатели, так и общий уровень саморегуляции. Но к пятому курсу студенты, полностью адаптируясь, переходят к самореализации в процессе обучения, таким образом, уровень саморегуляции достигает максимальных значений за все время обучения. Можно сделать вывод, что пики развития саморегуляции и успешности в учебной деятельности совпадают, что подтверждает значимость развития этих навыков у студентов. Планирование, оценка результатов и моделирование отличаются своим ростом в период с первого по третий курс, а вот моделирование, наоборот, снижается. На старших курсах значительного роста или снижения показателей автором не было отмечено [79].

В юношеском возрасте молодые люди сталкиваются с повышенными уровнями стресса, связанными с требованиями учебы, выборами карьеры и личными отношениями, что может негативно сказаться на их психическом здоровье. Основными причинами стресса в юношеском возрасте могут быть неопределенность будущего, давление со стороны родителей и общества, ожидания по поводу успешности в учебе и выборе профессии, а также сложности в межличностных отношениях. Современные исследования подтверждают закономерность, что высокий уровень саморегуляции у молодых людей способствует более эффективному использованию конструктивных копинг-стратегий для совладания со стрессом [113]. Это означает, что студенты с развитыми навыками саморегуляции способ-

ны более активно и продуктивно справляться с трудностями, находя оптимальные решения проблем, в то время как недостаток саморегуляции может приводить к менее эффективным стратегиям избегания, ухудшающим преодоления стрессовых ситуаций.

В последние годы в исследованиях одной из основных проблем юношеского возраста выступает – увеличение случаев прокрастинации, когда студенты откладывают выполнение учебных задач, что связано с перегрузкой, страхом неудачи или недостатком мотивации [115]. Прокрастинация может быть вызвана различными факторами, такими как низкая самооценка, страх перед неудачами, отсутствие четких целей и планов, а также недостаток навыков управления временем и саморегуляции. Социальные факторы, такие как давление сверстников, конкуренция и ожидания окружающих также могут способствовать прокрастинации и снижению уровня саморегуляции, увеличивая чувство тревоги и неопределенности. Несмотря на то, что А.В. Стоянов и Е.Ю. Чернякевич проводили свои исследования независимо друг от друга, их работы определяют отрицательную корреляцию между степенью проявления студентами прокрастинации и общим уровнем саморегуляции [115; 129]. Значит саморегуляция играет важную роль в борьбе с академической прокрастинацией, так как студенты с высокими навыками саморегуляции демонстрируют меньшую склонность откладывать дела на потом, что подчеркивает важность развития навыков саморегуляции для эффективного управления временем и задачами в учебной деятельности.

В юношеском возрасте уровень саморегуляции может значительно колебаться, что связано с изменениями в самосознании, эмоциональной стабильности и социальной среде. Эти скачки могут негативно влиять на учебную и профессиональную деятельность. Постоянное сопровождение и поддержка саморегуляции помогают молодежи справляться с возникающими трудностями, повышают уверенность в себе и способствуют более стабильному развитию навыков саморегуляции. Поддержание и развитие навыков саморегуляции критически важно для успешной адаптации студентов к новым условиям обучения и требованиям учебной программы. Навыки саморегуляции способствуют формированию критического мышления, что позволяет студентам лучше анализировать информацию,

принимать обоснованные решения и оценивать свои действия, что является важным в условиях постоянного потока информации. Развитие саморегуляции помогает студентам эффективно справляться с учебными стрессами, позволяя им управлять своими эмоциями и сохранять психологическое здоровье. Постоянное сопровождение саморегуляции может снизить риск негативных последствий, таких как прокрастинация, выгорание и снижение учебной мотивации, что позволяет сохранить психологическое здоровье и продуктивность. Высокий уровень саморегуляции учебной деятельности способствует личностному развитию студентов, помогает им осознать свои сильные и слабые стороны, формировать жизненные цели и ценности, а также становится основой для их будущей профессиональной идентичности и самоопределения. Из чего следует необходимость внедрения в образовательное пространство студентов программ, способствующих развитию и поддержанию общего уровня.

1.4. Выводы по первой главе

Саморегуляция учебной деятельности студентов представляет собой совокупность характеристик, с помощью которых индивид контролирует и управляет своим поведением, эмоциями и когнитивными процессами для достижения поставленных целей и адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды. Осознание собственных мыслей, чувств и поведения является основой саморегуляции: без этого отсутствует возможность размышлять или выбирать альтернативные пути действия. Саморегуляция рассматривается на трех уровнях: уровне индивидуальной организации, уровне личности и уровне субъекта деятельности.

Существует огромное количество представлений о структуре, компонентах и процессах саморегуляции, но общими для всех является то, что все составляющие части направлены на опосредованность самого процесса регуляции и тем самым выделения субъектом значимых, привычных, социально нормированных и индивидуальных способов управления своим поведением и деятельностью. Определяющую роль в этом процессе играет рефлексия, которая служит основным механизмом обратной связи. Начальным агентом, задающим планируемый результат, является сам субъект деятельности. В процессе осуществления деятельности

он приходит к конечному результату, где запускается рефлексия. Субъект сравнивает ожидаемый и фактический результаты, и в случае их несоответствия анализирует, что пошло не так: где были допущены ошибки или какие аспекты не были учтены. В итоге рефлексия приобретает характер обратной связи, которая может быть как отрицательной, так и положительной. Это, в свою очередь, влияет на дальнейшую деятельность субъекта, позволяя ему корректировать свои действия и учитывать множество факторов, влияющих на процесс. Научение приемам саморегуляции и дальнейшее их использование человеком, ведет к более полному осознанию самого себя как субъекта собственной деятельности и расширению тех самых индивидуальных способов управления ею.

Юношеский возраст, охватывающий старший школьный и ранний студенческий период, является переходным этапом между подростковым и взрослым состоянием, когда происходит активное самоопределение и формирование жизненных целей. В юности поведение начинает опосредоваться не только внешними или социальными воздействиями, но и внутренними убеждениями, ценностями и прошлым опытом, что способствует формированию индивидуальности. У юношей активно формируется мотивация, определяющая их место в социуме, что влияет на их учебные и профессиональные устремления. Перед молодыми людьми часто стоят важные вопросы о смысле жизни, своей необходимости и полезности для общества, что требует от них глубоких размышлений и принятия решений о будущем. Для студенческого возраста характерно постепенное развитие общего уровня саморегуляции и ее компонентов на протяжении всего возрастного периода. Но к его концу наблюдаются снижения по некоторым параметрам, что обуславливает необходимость развития уровня саморегуляции учебной деятельности, особенно важной на их пути профессионального становления. Развитие саморегуляции в юношеском возрасте закладывает основу для успешной профессиональной и личной жизни в будущем. Умение управлять своими действиями, эмоциями и временем становится важным навыком для достижения успеха в любой сфере деятельности. Поддержание и развитие уровня саморегуляции в юношеском возрасте не только важно, но и необходимо для обеспечения успешной адаптации, формирования идентичности и достижения жизненных целей.

ГЛАВА 2. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1. Основные подходы к пониманию ценностно-смысловых ориентаций личности в психологических исследованиях

Ценностно-смысловая сфера личности – это сложное и устойчивое образование, которое формируется на протяжении всей жизни человека. Ценности и смыслы человека формируют эту сферу личности, для полноценного понимания которой рассмотрим для начала ее составляющие.

Ценности обычно трактуются как принципы, убеждения и идеалы, которые влияют на поведение и выбор субъектов. Они могут быть как индивидуальными, так и культурными или общественными, и играют важную роль в формировании личностных характеристик, моральных норм и социальных взаимодействий. В эпоху Нового времени, под влиянием развивающихся научных знаний, наблюдается сдвиг к изучению явлений и объектов как ценностей, способствующих деятельности и развитию человека. Ранее понятие «ценности» рассматривалось преимущественно в контексте нравственности, духовности и их абсолютной или относительной значимости [11].

Так как разбираемая нами сфера ценностей тоже носит междисциплинарный характер, считаем обоснованным затронуть «эволюцию» этого понятия и переход в поле психологического знания. В эпоху Просвещения немецкий философ И. Кант впервые затрагивает моральные ценности в контексте их влияния на поведение человека. В работе «Критика практического разума», рассуждая о ценностях в контексте морали и этики, автор делает акцент, что истинные ценности основаны на внутреннем моральном законе, который присутствует в каждом человеке. Здесь же появляется определение того, как эти самые ценности влияют на наше поведение, через конкретный структурный компонент личности – волю. Кант формулирует категорический императив, который требует от человека действовать только по тем максима́м, которые он мог бы желать, чтобы стали уни-

версальным законом. Это означает, что при принятии решений человек должен учитывать, как его действия повлияют на других и могут ли они стать общепринятыми. Таким образом, воля человека должна быть направлена на действие, соответствующее универсальным моральным принципам. Так же автор поднимает вопрос свободы воли и утверждает, что все моральные действия должны исходить из нее. Только свободные действия, которые человек совершает на основе своего разума и морального долга, могут иметь истинную ценность. Это означает, что моральность не может зависеть от внешних обстоятельств или личных интересов; она должна быть результатом осознанного выбора. Автономия воли является основой для уважения к человеческому достоинству и признания каждого человека как морального субъекта [42]. Далее в своих работах, особенно в «Основах метафизики нравов», развивает идеи о самоценности человека и его достоинств, которые в свою очередь тоже влияют на структурный компонент личности, а направленность – в виде целей человека. Он рассуждает о том, что человек должен рассматриваться как цель сам по себе, означает, что каждый человек обладает внутренней ценностью и достоинством. Это подразумевает, что индивидуумы не должны использоваться как средства для достижения целей других людей или для каких-либо внешних интересов. Вместо этого каждый человек должен быть признан как самостоятельное существо с собственными правами и целями. Кант подчеркивает, что уважение к человеческому достоинству и автономии должно быть основой морального поведения. То есть, когда мы принимаем решения и действуем, мы должны учитывать, что другие люди имеют свои собственные цели и ценности, и мы не имеем права их игнорировать или использовать их лишь как инструменты для достижения своих целей [91].

Американский философ, психолог и педагог 19-20 века Дж. Дьюи, основоположник идей педоцентрической концепции в дидактике, теории прагматизма и натуралистического психологизма в философии в своих работах нередко уделяет внимание сфере ценностей [159]. В контексте своей прагматической философии Дьюи подчеркивал, что ценности должны проверяться на практике и изменяться в зависимости от опыта и условий. Он считал, что ценности не являются статичны-

ми, а должны адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам [121]. Дьюи рассматривал опыт как основу для формирования ценностей. Он полагал, что индивидуальный и социальный опыт помогает людям развивать свои ценности и представления о мире. Автор подчеркивал, что образование не может быть полностью сведено к когнитивным процессам; эмоциональные и ценностные аспекты также играют важную роль в обучении и развитии личности. Он считал, что ценности влияют на выборы, мотивацию и поведение человека [49]. В рамках натуралистического психологизма, Дьюи подчеркивал, что ценности не являются абстрактными или метафизическими концепциями, а связаны с конкретными биологическими и психологическими потребностями человека. Ценности рассматриваются как реальные факторы, которые можно наблюдать и исследовать в контексте человеческого поведения и взаимодействия с окружающим миром. Они зависят от условий жизни и потребностей индивидов и сообществ. Ценности возникают из потребностей людей, таких как: потребность в безопасности, общении, саморазвитии и других аспектах, которые являются важными для выживания и благополучия. Любой предмет или явление, которое способствует удовлетворению этих потребностей, может быть признан ценностью. Дьюи подчеркивал, что ценности должны быть проверены на практике, и их значимость определяется тем, как они влияют на жизнь людей и их способность взаимодействовать с окружающим миром. Таким образом, натуралистический психологизм предлагает прагматичный подход к пониманию ценностей, акцентируя внимание на их эмпирической основе и связи с человеческими потребностями [118].

Если предыдущее философское течение рассматривает ценности как объективную реальность, то для следующих представителей трансцендентализма это понятие относится к идеальности существования. Аксиологический трансцендентализм — это философское направление, которое связано с работами немецких философов В. Виндельбанда и Г. Риккерта. Они рассматривали ценности как нечто, что выходит за пределы эмпирического мира и имеет свою собственную реальность. Они полагали, что ценности не могут быть полностью объяснены с точки зрения науки и эмпирических данных; они требуют более глубокого философ-

ского анализа. Виндельбанд предложил различать естественные и гуманитарные науки. Он считал, что гуманитарные науки, такие как философия и социология, должны заниматься изучением ценностей и смыслов, в то время как естественные науки сосредоточены на объективных фактах [90]. Г. Риккерт развивал идеи о том, что ценности имеют как объективную, так и субъективную природу. Он подчеркивал, что ценности формируются в контексте человеческого опыта, но в то же время обладают определенной независимостью и универсальностью [27]. Виндельбанд и Риккерт акцентировали внимание на различных типах ценностей, таких как этические (связанные с моралью и нравственностью) и эстетические (связанные с искусством и красотой). Они исследовали, как эти ценности влияют на человеческое поведение и общественные нормы. Эти ценности рассматриваются как важные элементы человеческого опыта, которые формируют наше понимание мира [83]. Одной из ключевых тем аксиологического трансцендентализма является вопрос о том, могут ли ценности иметь универсальный характер [33]. Виндельбанд и Риккерт обсуждали, в какой мере ценности могут быть общими для различных культур и эпох, а также как они могут изменяться в зависимости от контекста.

В завершении междисциплинарного обзора, коснемся представлений немецкого социолога, философа, историка, политического экономиста М. Вебера, который определил проблему ценностей перед социологией. В своих работах он подчеркивает, что ценности являются важным элементом, который влияет на социальное действие. Он утверждает, что действия людей не просто определяются внешними факторами, но и внутренними убеждениями и ценностями, которые они разделяют. Понимание этих ценностей позволяет исследователям анализировать и интерпретировать социальные явления. Вебер использовал концепцию идеальных типов, чтобы проиллюстрировать, как различные ценности могут быть отражены в социальных структурах. Например, в его анализе различных типов власти (традиционной, рационально-легальной и харизматической) он рассматривает, как ценности, присущие каждой из этих форм власти, влияют на их легитимность и функционирование. Автором даются критерии для разделения ценностей на

субъективные и объективные. Субъективные ценности – это те, которые индивиды придают своим действиям и убеждениям, тогда как объективные ценности могут быть связаны с культурными нормами и общественными стандартами. Такой подход позволяет анализировать, как индивидуальные и коллективные ценности взаимодействуют и влияют на общественные процессы. Макс Вебер подчеркивал, что социология должна учитывать ценности, которые влияют на человеческие действия и социальные структуры. Он утверждал, что исследование социальных явлений невозможно без учета тех ценностей и смыслов, которые придают им участники. Это понимание ценностей позволяет социологам более глубоко анализировать социальные процессы и культурные контексты [97].

М.С. Яницкий в своих работах рассматривает различные аспекты ценностей в контексте социологии, акцентируя внимание на их значении для социальной жизни и индивидуального поведения. Автор в своих работах констатирует, что ценности формируются в процессе социального взаимодействия, и они зависят от культурного контекста. Ценности являются основой идентификации. Они помогают людям определить свою принадлежность к определенной социальной группе. Они служат основой для идентификации себя как члена этой группы, позволяя разделять общие идеалы и цели. Например, люди, разделяющие ценности свободы и демократии, могут идентифицировать себя как гражданское общество или активистов. М.С. Яницкий рассматривает, как разные социальные группы могут иметь свои уникальные наборы ценностей, которые влияют на их поведение и восприятие мира. Общие ценностные ориентиры усиливают чувство солидарности среди членов группы. Когда индивиды разделяют подобные ценности, это создает прочные связи и укрепляет группу в целом. В работах идет акцент на то, что такие связи могут быть особенно сильными в условиях социальной напряженности или изменений. Автор обращает внимание на взаимосвязь между ценностями и нормами поведения. Он исследует, как ценности могут служить основой для формирования социальных норм и стандартов, которые регулируют поведение индивидов в различных социальных контекстах [140].

Отечественный психолог Д.А. Леонтьев, анализируя проблему ценностей в философии, акцентирует внимание на разнообразии ценностей, которые могут включать моральные, эстетические, социальные и личные ценности. Он подчеркивает, что понимание ценностей требует учета природы их многообразия и сложности. Леонтьев считает, что ценности формируются в процессе социального взаимодействия и культурной практики. И социокультурный подход преодолевает ограниченность взглядов в философии, так как рассматривает систему ценностей через призму системы деятельности и социальных отношений. Ценности, по его мнению, не являются универсальными или неизменными, а зависят от исторических, культурных и социальных условий жизни конкретной общности. Это динамичное понимание ценностей позволяет учитывать влияние новых факторов, таких как технологические изменения, социальные движения и культурные трансформации, на систему ценностей общества. Он считает ценности неотъемлемой частью системы деятельности, которые осуществляют люди в своих социальных контекстах. Это позволяет лучше понять, как ценности влияют на выборы и действия индивидов. В социокультурном контексте Леонтьев утверждает, что ценности выступают в качестве общественного идеала, определяющего нормы и стандарты, которые люди стремятся достичь. Это включает в себя представления о том, что является правильным или желаемым в различных сферах жизни. Он подчеркивает важность понимания ценностей для формирования нравственного сознания и поведения, что, в свою очередь, влияет на социальную сплоченность и гармонию в обществе. Леонтьев также исследует, как ценности связаны с социальной идентичностью. Ценности помогают формировать представления о себе и других, а также способствуют созданию групповой идентичности, что имеет значение для социальной интеграции и устойчивости общностей [61]. Исходя из многогранности природы ценностей, Д.А. Леонтьев поднимает вопрос о том, как мы можем оценивать и иерархизировать ценности. Он интересуется тем, какие критерии могут быть использованы для определения значимости или приоритета тех или иных ценностей в различных контекстах. Он предпринимает попытку

систематизировать понятие «ценность», рассматривая его через различные оппозиции:

1. *Объекты обладают ценностью или объекты являются ценностями:* Эта оппозиция затрагивает вопрос о том, являются ли ценности свойствами объектов (предметов, явлений) или сами объекты представляют собой ценности. Это различие важно для понимания того, как мы воспринимаем ценности в нашем мире;

2. *Конкретные предметы или особые абстрактные сущности:* Эта оппозиция фокусируется на том, являются ли ценности конкретными, осязаемыми объектами или же абстрактными концепциями. Это имеет значение для анализа того, как ценности могут быть реализованы в практике;

3. *Индивидуальное или надындивидуальное:* В этой оппозиции рассматривается, относятся ли ценности к личным убеждениям и предпочтениям индивидов или же являются частью коллективных норм и идеалов, которые действуют на уровне общества;

4. *Социологизация или онтологизация природы надындивидуальных ценностей:* Это различие затрагивает вопрос о том, следует ли понимать надындивидуальные ценности как социальные конструкции, формируемые обществом, или же, как объективные сущности, независимые от нашего восприятия;

5. *Ценности интегрированы в структуру личности с помощью механизмов сознательного контроля или они определяют направленность личности вне зависимости от того, насколько они осознаются:* Эта оппозиция исследует, насколько сознательные механизмы (например, осознанные цели и намерения) влияют на формирование и направление жизнедеятельности личности, или же ценности могут действовать на более глубоком, бессознательном уровне, формируя поведение и мотивацию без активного участия сознания. Это различие подчеркивает важность понимания того, как ценности могут быть как осознаваемыми, так и неосознаваемыми;

6. *Эталон или идеал, где эталон не изменяется, но мы к нему стремимся, а идеал становится очень отдаленной или недостижимой перспективой:* Эта оппозиция фокусируется на различии между эталоном и идеалом. Эталон представ-

ляет собой статическую, неизменную норму, к которой мы можем стремиться. Идеал же может быть более абстрактным и недостижимым, представляя собой конечную цель, к которой мы стремимся, но которая может никогда не быть достигнута. Это различие помогает понять, как ценности могут функционировать как ориентиры в жизни человека и общества в целом, создавая стандарты и цели, к которым мы можем стремиться.

Эти оппозиции помогают глубже понять разнообразие значений и контекстов, в которых ценности могут быть применимы [11].

Б.Г. Ананьев считает, что ценностные ориентиры играют центральную роль в формировании духовной сферы личности [7]. Они определяют, как человек воспринимает мир и как он взаимодействует с ним, включая его цели и стремления. Ценности служат основой для определения целей и смыслов, к которым стремится индивид, формируют общую направленность жизни человека. Они влияют на мотивацию и принятие решений, определяя, какие действия человек считает правильными или желательными. Они могут выступать как внутренние ориентиры, которые помогают индивидам ориентироваться в сложных ситуациях и выбирать наиболее подходящие пути. Ананьев также подчеркивает, что ценностные ориентации не существуют в вакууме, они формируются в контексте культуры и общества, в которых живет индивид. Социальные и культурные факторы влияют на то, какие ценности принимаются и каким образом они интегрируются в личную жизнь. Это взаимодействие между индивидуальными ценностями и общественными нормами и стандартами создает динамику, которая влияет на духовное развитие личности. Таким образом, для Б. Г. Ананьева ценностные ориентации действительно являются ключевыми элементами, которые определяют не только поведение и мотивацию, но и общее духовное развитие личности. Ценности помогают формировать смысл жизни, направляют усилия и способствуют гармонии между личными желаниями и социальными ожиданиями [6].

С.Л. Рубинштейн в своих работах отмечал, что у каждого человека существует определенная иерархия ценностей, где одни ценности имеют большее значение, чем другие. Это ранжирование помогает людям определять приоритеты в

своих действиях и планах, а также в выборе целей. Для Рубинштейна сознание играет ключевую роль в формировании иерархии ценностей. Люди осознают свои ценности, что позволяет им использовать их в планировании будущего, а также в принятии решений в повседневной жизни. Иерархия ценностей также влияет на поведение индивида, направляя его действия и решения в соответствии с наиболее значимыми для него ценностями. Это создает определенные модели поведения, которые могут быть как конструктивными, так и деструктивными в зависимости от содержания ценностей. Рубинштейн отмечает, что иерархия ценностей может меняться в зависимости от жизненных обстоятельств, опыта и социального контекста. Это изменение может быть вызвано как внутренними факторами (например, личностным развитием, изменением мировоззрения), так и внешними (например, социальными, экономическими или культурными изменениями) [41].

А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, А.А. Самарчян внесли значительный вклад в понимание ценностей и их роли в человеческой деятельности. Здравомыслов исследует, как ценности формируют социальные отношения и поведение индивидов в различных контекстах. Он подчеркивает важность ценностей как объективного фактора, который влияет на активность человека в обществе. Он рассматривает, как ценности формируются в контексте культуры и общества, и как они могут меняться в ответ на социальные изменения [57]. Ядов акцентирует внимание на взаимодействии между личными ценностными ориентациями и общественными нормами. Он подчеркивает, что ценности могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Автор изучает, как ценности влияют на мотивацию и принятие решений, а также как они могут определять стратегию поведения индивида в социальной среде [56]. Самарчян исследует природу ценностей и их место в жизни человека. Он рассматривает ценности как важные компоненты, которые определяют поведение и взаимодействие человека с окружающим миром. Автор подчеркивает, что ценности имеют как объективный, так и субъективный характер. Он анализирует, как ценности, присущие культуре и обществу, могут влиять на личные убеждения и поведение индивидов. Автор также обращает внимание на то, что изменения в обществе и культуре могут приводить к переработке ценностей и

их переосмыслению, что, в свою очередь, влияет на поведение людей [106]. Исходя из работ авторов, можно заключить, что ценностные ориентации представляют собой убеждения и представления индивида о том, что для него ценно и значимо. Это включает в себя личные предпочтения, идеалы, цели и моральные нормы, которые формируют индивидуальную идентичность и направляют поведение. Эти ценности могут изменяться с течением времени в зависимости от опыта, образования и социальных условий. С другой стороны, ценности также можно рассматривать как объективный фактор, который влияет на деятельность людей независимо от их осознания. Они могут быть частью культурного контекста, социальных норм и ожиданий, которые формируют поведение индивидов в группе или обществе. Эти объективные ценности могут действовать как обязательные нормы, влияя на действия и решения людей.

В.В. Знаков рассматривает ценности не просто как набор идеалов или норм, но как фундаментальную проблему, с которой сталкивается человек на протяжении своей жизни. Он подчеркивает, что осознание ценностей и их значимости — это ключевой аспект существования, который формирует личность и ее взаимодействие с миром. В его концепции абсолютная ценность человека как личности является отправной точкой для понимания ценностей. Знаков утверждает, что именно личность, обладающая уникальной внутренней ценностью, становится центром всего, что делает акцент на важности индивидуальности и самосознания. Знаков акцентирует внимание на том, что субъект избирательно ориентируется на определенные ценности, принимая некоторые из них и отвергая другие. Это говорит о том, что процесс выбора ценностей является активным и субъективным, и каждый человек формирует свою уникальную систему ценностей в зависимости от жизненного опыта и контекста. Для осмысления вопросов бытия человек обращается к своим внутренним ценностям, которые воспринимаются как идеалы [35].

В зарубежной психологии представления о ценностях отображены в популярной концепции самоактуализации и иерархии потребностей А. Маслоу. Им была предложена классификация ценностей на высшие и низшие. Маслоу относит

к высшим те ценности, которые присущи самоактуализирующимся людям. Эти люди стремятся к максимальному раскрытию своего потенциала и реализации своих идеалов. Такие ценности служат источником вдохновения и мотивации для личностного роста и самореализации. Низшие ценности ориентированы на удовлетворение базовых потребностей, вызывающие фрустрацию. Они связаны с безопасностью, потребностью в защите и комфортом, стремлению к спокойствию [67].

Р. Инглхарт, американский социолог и политолог, известен своими исследованиями в области ценностей и их влияния на общественное поведение, а также политические процессы. Его работы, особенно в контексте теории постматериализма, помогают понять, как ценностные ориентиры изменяются в зависимости от социально-экономических условий и этапов развития общества [150]. Инглхарт утверждает, что ценности формируются в зависимости от исторического контекста и личного опыта, например, условиях экономической нестабильности или недостатка ресурсов люди, как правило, акцентируют внимание на материальных ценностях, тогда как в условиях благосостояния начинают ценить постматериальные аспекты. Им проводились сравнительные исследования ценностей в разных странах и культурах, выявляя, как социокультурные условия влияют на формирование ценностных ориентаций. Таким образом, им были выделены две основные группы ценностей – материальные и постматериальные. Материальные ценности связаны с экономической безопасностью, в то время как постматериальные ценности акцентируют внимание на самореализации, экологии, социальной справедливости и индивидуальных правах. Представители стран и культур, где уровень жизни и экономической стабильности достаточно высок, характеризуются постматериальными ценностями [40].

В соответствии с позицией М. Рокича ценности – это относительно стабильные убеждения, которые направляют поведение индивида и определяют его конечные цели. Эти убеждения играют важную роль в формировании личной идентичности и социального взаимодействия. Такие психологические факторы, как ценности и установки, детерминируют и регулируют поведение людей, в свя-

зи, с чем М. Рокич выделяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это конечные цели, которые человек стремится достичь в своей жизни, такие как счастье, мир, здоровье, любовь и т. д. Эти ценности представляют собой идеалы, к которым индивидуум стремится. Инструментальные ценности – это способы и методы, которые индивид использует для достижения своих терминальных ценностей. Они могут включать такие качества, как честность, ответственность, трудолюбие и другие черты характера, которые помогают в достижении целей. Ценности конкретного человека формируют его уникальную систему ценностных ориентаций. Эта система может варьироваться в зависимости от личного опыта, окружения и культуры. Рокич подчеркивает, что ценности могут отличаться по количеству и степени сформированности, что влияет на поведение человека. Основопологающую роль в формировании ценностей он отдает культуре и обществу [149].

Значительный вклад в понимание человеческих ценностей и их универсальности, был внесен теорией динамических отношений между ценностными типами, автором которой является Шалом Шварц. Он выделил определенные типы ценностей, основываясь на их общей цели и значении для человеческого существования. Он сгруппировал эти ценности в несколько категорий, таких как:

- *Ценности самовыражения*: включают в себя стремление к свободе, независимости и самореализации.
- *Ценности охраны*: ориентированы на безопасность, традиции и поддержание порядка в обществе.
- *Ценности достижения*: связаны с успехом, амбициями и личными достижениями.
- *Ценности социального взаимодействия*: включают в себя заботу о других, альтруизм и сотрудничество.

Шварц отобрал ценности, выявленные предшествующими исследователями, а также найденные им самим в религиозных и философских трудах, посвященных ценностям разных культур. Базовые человеческие ценности, с высокой вероятностью, обнаруживаемые во всех культурах, отражают универсальные потребности,

эти данные он получил в ходе обширных исследований реализации своей модели на разных культурах. Универсальные потребности могут включать биологические аспекты, необходимость в координации социальных взаимодействий и требования, связанные с функционированием групп. Теория Ш. Шварца находит применение в различных областях, включая социологию, психологию, маркетинг и управление [45].

Под ценностью в психологии понимается то, что определяет субъективную значимость предметов окружающего мира, а также отношений, принципов, идей. А значимость для этих предметов или идей придают смыслы, которые человек в них закладывает. Как общественные смыслы влияют на формирование индивидуальных ценностей, так и ценности определяют самоидентификацию индивида, наделяя жизнь, деятельность, статус определенными смыслами. Общественные смыслы и ценности формируют контекст, в котором развивается индивидуальная идентичность. Индивид может принимать, отвергать или адаптировать эти ценности и смыслы в зависимости от своего опыта и восприятия. Ценностно-смысловой сфере личности комплексное явление, где без одного не может быть другого. Понимание того, какие процессы происходят в этой структуре и какие из этого вытекают закономерности, позволяет понять многие особенности личности.

Возвращаясь к аксиологическому трансцендентализму, ценности, в этой концепции, рассматриваются как неотъемлемая часть смысла жизни и человеческого существования. Они служат ориентирами, позволяя индивидууму понять, что является важным и значимым в его существовании. И так как в данной концепции ценности рассматриваются как универсальные и высшие, вечные истины, которые могут быть обнаружены через интуицию и внутреннее озарение. Смысл не определяется внешними обстоятельствами, а исходит из внутреннего опыта и стремления к самореализации. Трансцендентализм, особенно в работах таких мыслителей, как Р. Эмерсон и Г. Торо, подчеркивает важность связи человека с природой, которую они считают источником истины и вдохновения. В этом контексте ценности, связанные с гармонией и единством с природой, становятся важными для формирования смыслов [32]. Выходит, что выстраивается следующая

логика, существуют вечные истины, которые каждый субъект через собственный опыт должен постигать, то есть придавать индивидуальные смыслы общим истинам, из чего для человека складываются ценности, которые в свою очередь определяют глубокий смысл всей жизни. Так же обращается внимание, что ценности, которые важны для индивида, должны исходить из его внутреннего мира, а не навязываться обществом. Это подразумевает, что каждый человек должен стремиться к поиску своего собственного смысла жизни, основываясь на своих ценностях и опыте. Такой подход способствует развитию уникальной личности и самосознания [125; 151].

Австрийский психолог и невролог В. Франкл в своей знаменитой книге «Человек в поисках смысла», основанной на его опыте в концлагерях во время Второй мировой войны, описывает, как люди могут находить смысл даже в условиях крайнего страдания и унижения. Он утверждает, что те, кто смогли сохранить чувство смысла, были более устойчивы и выживали лучше, чем те, кто этого не делал. Книга также иллюстрирует, как важны индивидуальные смыслы и ценности для психического здоровья и выживания. Чтобы описать состояние их отсутствия у индивида он вводит понятие «экзистенциальный вакуум» – это состояние отсутствия смысла жизни, проявляющееся в виде апатии, депрессии и чувства пустоты. Франкл выделяет три основных пути к нахождению смысла:

- Через работу: Создание чего-то значимого или выполнение задачи, которая приносит удовлетворение.
- Через переживание любви: Установление глубоких и значимых отношений с другими людьми. Франкл подчеркивает, что любовь может придавать смысл жизни, позволяя человеку чувствовать связь и заботу о других.
- Через страдание: Автор убежден, что даже страдание может быть источником смысла, если человек находит способ оценить и осмыслить свой опыт. Это может включать в себя принятие страдания как неизбежной части жизни и использование его для личного роста и самопознания. Важно не просто страдать, а иметь возможность увидеть в этом страдании смысл.

Франкл подчеркивает, что даже в самых тяжелых условиях человек всегда имеет свободу выбора, как реагировать на свои обстоятельства. Эта свобода позволяет ему находить смысл, даже когда ситуация кажется безнадежной [123].

Один из основателей гуманистической психологии К. Роджерс сделал значительный вклад в понимание ценностно-смысловой сферы личности, исследовав проблемы самореализации и внутреннего опыта. Он подчеркивал, что каждый человек стремится к самореализации – процессу, в ходе которого он реализует свой потенциал и становится тем, кем он по сути является. Это стремление к росту и развитию связано с ценностями, которые человек выбирает и принимает на своем пути. Самореализация включает в себя осознание своих потребностей, желаний и ценностей, что является основой для формирования полноценной личности. Роджерс акцентировал внимание на важности субъективного опыта и внутреннего восприятия. Он утверждал, что каждый человек является экспертом в своем собственном внутреннем мире. Этот опыт формирует ценности и смыслы, которые имеют значение для индивида. Автор считал, что для достижения психического здоровья и благополучия необходимо принимать и уважать свой внутренний опыт. В своей терапевтической практике Роджерс использовал подход, ориентированный на клиента, который включает в себя активное слушание и эмпатию. Этот подход помогает клиентам глубже понять, наделить смыслами свои внутренние переживания и ценности, что способствует их самореализации и личностному росту [117].

Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн исследовал личность как целостное образование, акцентируя внимание на внутреннем мире человека, его смыслах и ценностях. Он рассматривал личность как динамическую систему, в которой внутренние процессы (мысли, чувства, желания) взаимодействуют с внешними факторами (социальной средой, культурой), где смысл и ценности играют ключевую роль в определении поведения и мотивации. Важным аспектом его исследований является акцент на внутреннем мире личности. Рубинштейн подчеркивает, что самосознание и рефлексия играют ключевую роль в формировании личности. Человек, осознавая свои чувства, мысли и ценности, может лучше понимать себя

и свои мотивы, что способствует более осознанному поведению. Рубинштейн считал, что смысл и ценности являются центральными компонентами психической жизни человека, которые служат ориентирами для принятия решений, формирования целей и построения отношений с окружающими. Такой уклон автора в поле деятельности ценностно-смысловой сферы личности будет затронут нами в будущем [103; 104].

А.Н. Леонтьев в своих работах неоднократно делал акцент на важности личностного смысла ценностей для их значимости для субъекта. Он подчеркивал, что ценности не просто существуют в абстрактном виде, а становятся значимыми для человека только в контексте его личного опыта и внутреннего мира, благодаря чему встраиваются в структуру идентичности и мотивации индивида. Ценности могут меняться и эволюционировать в зависимости от жизненного опыта, ситуаций и контекста. Личностный смысл ценностей также может трансформироваться по мере изменения обстоятельств в жизни человека. Из чего можно сделать вывод, что ценностно-смысловая сфера личности не является чем-то неизменным и может развиваться под влиянием различных факторов. Леонтьев так же рассматривал личностные смыслы ценностей в аспекте влияния социальных факторов, где первые пересекаются с общественными нормами и ожиданиями, создавая сложную динамику. Влияние общества, семьи, друзей и средств массовой информации может формировать и изменять ценности индивида, помимо этого и в процессе личностного роста и самоактуализации человек может пересматривать свои ценности [59].

В.Н. Мясищев в конце XX века исследовал экзистенциальные аспекты человеческой жизни, то, как смысл и ценности влияют на личностное развитие и психическое здоровье. В его работах делается акцент, что поиск смысла является основным мотивирующим фактором в жизни человека. Он утверждал, что, когда индивид сталкивается с экзистенциальной пустотой или отсутствием смысла, это может приводить к психологическим проблемам, таким как депрессия или тревога. Соответственно противоположный полюс с наличием смысла и пониманием собственных ценностей способствуют улучшению психического здоровья и бла-

гополучия. В своих работах Мясищев исследовал, как ценности влияют на процесс принятия решений и личностный выбор, в ходе чего пришел к выводу, что осознание своих ценностей помогает людям делать более осознанные выборы и находить свой путь в жизни [39; 77].

А.В. Петровский рассматривал самоопределение как важный процесс, в котором индивид осознает свои цели, ценности и смыслы. Он подчеркивал, что понимание своих внутренних ориентиров позволяет человеку более осознанно подходить к выбору жизненного пути и принимать решения, соответствующие его истинным желаниям. Автор в своих работах указывал на то, что жизненный опыт, социальные взаимодействия и культурный контекст играют ключевую роль в формировании ценностно-смысловых ориентаций. Петровский подчеркивал, что ценности и смыслы имеют прямое влияние на поведение человека. Осознание своих ценностей способствует более осознанным и целенаправленным действиям, что, в свою очередь, ведет к личностному росту и развитию. Процесс самоактуализации – это не только достижение целей, но и постоянное саморазвитие, самоосознание и рефлексия [64; 75].

А.В. Серый акцентирует внимание на важности временной перспективы в развитии ценностно-смысловой сферы личности. В своих работах он рассматривает, как интеграция различных временных аспектов – прошлого, настоящего и будущего – влияет на формирование и трансформацию личностных смыслов. Им был введен конструкт – «актуальные смысловые состояния», для описания текущих смыслов, которые человек переживает в данный момент. Эти состояния могут изменяться в зависимости от контекста и жизненных обстоятельств, и они играют важную роль в формировании восприятия реальности. Временные аспекты актуальных смысловых состояний:

- Прошлое: Опыт, накопленный в прошлом, актуализируется в сознании и влияет на восприятие настоящего. Воспоминания и значимые события формируют ценности и смыслы, которые продолжают оказывать влияние на личность.

– Настоящее: Смысл текущей действительности определяет, как человек воспринимает и реагирует на происходящее вокруг. Это включает в себя осознание актуальных задач и вызовов, стоящих перед ним.

– Будущее: Направленность на цели и мечты помогает человеку строить планы и принимать решения, основанные на его ценностях. Ожидания и надежды на будущее могут служить мощным мотивационным фактором.

А.В. Серый подчеркивает, что интеграция прошлого, настоящего и будущего осуществляется через переживание смыслового отношения к реальности. Это состояние включает в себя осознание и принятие своих личных смыслов, а также способность видеть связь между опытом, текущими обстоятельствами и целями на будущее. Это состояние позволяет индивиду не только адаптироваться к изменениям, но и развиваться в направлении, соответствующем его ценностям и целям. Он рассматривает процесс трансформации личностных смыслов как переход к более высокому уровню смысложизненного осознания – человек способен не только осознавать свои ценности и смыслы, но и интегрировать их в более широкую картину своей жизни, что способствует гармонии и внутреннему благополучию [112].

Совместно с М.С. Яницким, А.В. Серый предложили концептуальный подход к исследованию ценностно-смысловой сферы личности, выделяя ключевые категории, которые помогают глубже понять эту сложную проблематику:

1. Объект и детерминанта личностного развития: Ценностно-смысловая сфера личности, уровень ее сформированности и зрелости.

2. Ведущий процесс: Формирование уникального внутреннего мира личности, обозначаемого как индивидуализация, автономизация или самоактуализация.

3. Механизм: Интернализация – активное восприятие мира и воспроизводство норм и ценностей, и их интеграцию в личный опыт. Это процесс, через который человек принимает на себя ответственность за свои действия и начинает осознанно формировать свои убеждения и ценности на основе внешнего окружения.

4. Цель и ожидаемый результат: Зрелая автономная личность с характеристиками аутентичности, интенциональности, осмысленности и продуктивности жизни.

5. Обобщенный показатель: Уровень развития ценностно-смысловой сферы и индивидуальные особенности личности.

Ценностно-смысловая сфера личности – это ключевая область, в которой формируются и развиваются ценности и смыслы, определяющие поведение и мотивацию человека. Уровень ее сформированности и зрелости говорит о том, насколько хорошо человек осознает свои ценности и умеет применять их в жизни. Модель, предложенная М.С. Яницким и А.В. Серым, позволяет систематизировать подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности, подчеркивая важность интеграции различных аспектов жизни человека в понимание его внутреннего мира [139].

Таким образом, мы имеем представления, что ценности формируются под воздействием психосоциальных и социокультурных факторов. Это включает в себя влияние окружения, культурных традиций и социальных институтов на индивидуальные убеждения и нормы. Смысл является центральным аспектом жизни личности, определяющим её направленность и мотивацию, так как осознание смысла связано со стремлением к реализации личных ценностей. Ценности личности находятся в тесной связи с культурой и социумом, в котором она развивается, из чего следует, что понимание ценностей не может быть полным без учета культурного контекста. Разнообразие жизненных контекстов, в которых находится личность, приводит к вариативности в процессах формирования ценностей. Ценностно-смысловые ориентации личности представляют собой транс-субъективный феномен сознания, характеризующий отношение человека к интернализированным социальным ценностям, отражающим личностную значимость предметов и явлений объективной реальности и определяющим жизненные цели человека. Эти ориентации формируют представление о том, что важно и значимо в жизни, и служат основой для принятия решений и выдвижения целей. Детерминируя отношение человека к себе, другим людям и окружающему миру, ценност-

но-смысловые ориентации организованы в систему, являющуюся подсистемой более сложной системы – личности [120].

2.2. Соотношение ценностно-смысловых ориентаций личности и саморегуляции деятельности

Ценностно-смысловые ориентации отражают систему ценностей, убеждений и смыслов личности, которые определяют её отношение к окружающему миру и самой себе. Саморегуляция учебной деятельности, в свою очередь, представляет собой процесс управления своей учебной активностью, включающий планирование, контроль, оценку и коррекцию своих действий. Виндельбанд и Риккерт, чьи идеи в философии мы рассматривали ранее, подчеркивали, что понимание ценностей необходимо для осознания своих действий и целей, а также для формирования нравственного и этического сознания.

Еще до концепции А. Маслоу в психологии Э. Шпрангер сформулировал теорию, исходя из которой, ценности детерминируют стремления (цели) и мотивацию человека. На основе этого им была предложена классификация типов личности с различающимися доминирующими ценностями:

- Теоретический тип: стремится к истине и знаниям. Для таких людей важны логика, анализ и объективность. Они ориентированы на научные и философские исследования.
- Экономический тип: ориентирован на практические и полезные ценности. Эти люди стремятся к эффективности, продуктивности и материальному успеху, ищут практические решения и выгоды.
- Эстетический тип: ценит гармонию, стиль и эстетические качества. Для таких людей важны красота, искусство и эмоциональное выражение. Они стремятся к гармонии и эмоциональному удовлетворению.
- Социальный тип: ориентирован на любовь и межличностные отношения. Эти люди ценят дружбу, сотрудничество и заботу о других, стремятся к созданию теплых и поддерживающих отношений.

– Политический тип: ориентирован на влияние, власть и известность. Они стремятся к лидерству, влиянию на других и достижению высоких позиций в обществе.

– Религиозный тип: стремится к поиску смысла жизни и высших духовных ценностей [26].

В концепции социального научения Дж. Роттера акцентируется внимание на роли локуса контроля как ключевой личностной переменной, влияющей на поведенческий потенциал и смысловые ориентации индивида. В его концепции основанная позиция отдается собственному положительному подкреплению поведения человека, когда он предвосхищает вознаграждение за определенные действия. Благодаря этому и было введено понятия локуса контроля, который рассматривается как основной критерий всех ожиданий, то, насколько человек видит причинно-следственные связи со своим поведением и желаемым результатом. Автор также считал, что люди с внутренним контролем являются более здоровыми, как в физическом, так и психологическом плане, что у них лучше социальные навыки, больше авторитета, выше самооценка и шансы на положительный результат в достижении целей, чем у экстерналов [125]. Интернальность и экстернальность не являются врожденными характеристиками, они формируются в процессе социализации и могут изменяться в течении жизни человека. Дж. Роттер в своих трудах четко определяют локус контроля как континуум с двумя полюсами и не рассматривает экстерналов и интерналов как типы личности, так как в каждом человеке даже при значительном перевесе в одну категорию, все равно есть показатели и в другой. На этом континууме разные мнения человека к определенным ситуациям могут располагаться на всей протяженности между полюсами. Автор рассматривает лишь позицию человека о детерминантах его поведения, представления о контроле над собственной жизнью, которые, конечно, могут быть оценены индивидом не с полной точностью, ведь ошибочно можно считать контролем ситуации просто предугадывание событий, а не управление ими, в этом случае переоценка собственных способностей может привести к разочарованию в будущем и к неготовности к сложным ситуациям, вызывающим стресс [152]. Таким образом, Дж.

Роттер показал каким образом в ситуации успеха и неудач человек оценивает свои действия, формируя локус контроля, обобщенные ожидания о поведенческих подкреплениях и их контроле в будущем взаимодействии с внешним миром. Он выделил локус контроля как самый важный субъективный фактор действий при неопределенной ситуации, когда необходимо осуществить выбор, то в какой степени индивид берет на себя ответственность за этот выбор, или винит в нем случай, то, насколько у человека присутствует понимание причинно-следственных связей между своим поведением и успехом [46]. Локус контроля влияет на то, как человек воспринимает значимость различных событий и ситуаций. Внутренний локус контроля, как правило, ассоциируется с высокой мотивацией, так как человек ощущает, что может влиять на свою жизнь, в то время как внешний локус контроля может приводить к бездействию или пассивности. На основе локуса контроля личность определяет, насколько ценна для нее та или иная деятельность. Это, в свою очередь, влияет на целенаправленность смысловых устремлений и выбор жизненной стратегии [122].

Понятие «локуса ценностей», которое является личностной характеристикой ценностного сознания выдвинул Д. Рисмен. Автор рассматривал ценности и их принадлежность самому индивиду либо же другим, социуму, тем самым выделяя внутренние и внешние ценности, которые опосредуют поведение человека:

- Внутренние ценности: Эти ценности принадлежат индивиду и связаны с его личными убеждениями, моральными принципами и внутренними устремлениями. Они формируются на основе личного опыта и самоидентификации.

- Внешние ценности: Эти ценности относятся к социальным нормам, традициям и ожиданиям, которые исходят от окружающего общества. Они могут влиять на поведение человека и его принятие решений, основанных на социальных требованиях.

Локус ценностей влияет на поведение человека, определяя, какие ценности и цели будут доминировать в конкретных ситуациях. Таким образом, понимание этой концепции может помочь в анализе того, как индивидуальные и социальные

факторы влияют на формировании внутренних установок и мотивацию индивида, который опосредует его поведение [137, с. 65].

Принятия на себя ответственности за успехи при интернальности влечет повышение мотивации достижений и формирование дополнительных подкреплений и смыслов, но при неудачах интерналы также берут на себя всю ответственность, что может повлечь за собой неблагоприятные психоэмоциональные состояния. А.А. Реан в своей работе отмечает, что при частом неуспехе, индивид, постоянно берущий на себя ответственность, в конечном итоге подвержен росту дискомфорта, напряженности, риска дезадаптации и возникновению комплекса вины [100]. Исходя из этих причин, автором была выдвинута модель «хорошего» интернального контроля, когда человек берет на себя ответственность за преодоление трудностей и достижение целей, а ответственность за провалы не просто отдает на откуп внешним, экстернальным факторам, а анализирует причины, делает выводы и корректирует собственное поведение в дальнейшем. Таким образом, интернальность не превращается в бремя, индивид сохраняет конструктивный подход к неудачам и использует их как возможность для роста и развития [98].

Подход М. Рокича к исследованию ценностей и их роли в формировании смыслов имеет значительное значение для понимания мотивации и поведения личности. Он утверждает, что ценности обладают прогностическим потенциалом, что означает, что они могут предсказывать и определять поведение человека. Ценности служат основой для формирования ориентиров и целей, к которым стремится индивид. Каждое значение или ценность, которую человек принимает, влияет на его восприятие мира и мотивацию. Ценностные ориентации, в свою очередь, находят свое воплощение в конкретных способах поведения и деятельности, например, если человек ценит сотрудничество и командную работу, это будет проявляться в его социальном взаимодействии и подходе к работе. В своих работах он делает акцент на том, что ценности помогают формировать смысловые конструкции, которые управляют поведением и действиями индивида [149].

Ш. Шварц, как и М. Рокич, развивает идеи о ценностях, рассматривая их как ключевые принципы, которые оказывают значительное влияние на поведение

и принятие решений индивидов. По его мнению, ценности служат основополагающими принципами, которые направляют жизнь людей. Они помогают индивидам определять, что для них важно, и формируют их жизненные ориентиры. Ценности могут быть связаны с такими аспектами, как семья, работа, социальная справедливость и личностное развитие. Ожидаемые цели, к которым стремится человек, также являются ценностями, могут меняться в зависимости от обстоятельств, жизненного опыта и социальных условий. Таким образом, ценности не являются статичными, а подвержены эволюции и адаптации. Шварц подчеркивает, что каждая ценность обладает определенной мотивационной тенденцией, которая определяет, как человек будет действовать в различных ситуациях. Например, ценности, связанные с альтруизмом, могут побуждать человека помогать другим, в то время как ценности, ориентированные на успех, могут мотивировать к достижению карьерных высот [156; 157].

Ш. Шварц и В. Билски систематизируют ценности исходя из их мотивационной тенденции и направленности, противопоставляющиеся друг другу (сохранение – изменение, самоопределение – самовозвышение):

1. Сохранение: Эта категория включает ценности, связанные с традициями, безопасностью и социальной гармонией. Эти ценности направлены на сохранение существующего порядка, стабильности и уважение к культурным нормам;

Изменение: В эту категорию входят ценности, которые способствуют саморегуляции, открытости к новому опыту и изменению. Эти ценности поощряют индивидуальное развитие и адаптацию к новым условиям.

2. Самоопределение: Это ценности, направленные на благополучие человечества, заботу о других и стремление к социальной справедливости. Они акцентируют внимание на общественных интересах и взаимопомощи;

Самовозвышение: Эта категория включает ценности, связанные с личными достижениями, властью и статусом. Они ориентированы на индивидуальный успех и самореализацию.

Шварц и Билски подчеркивают, что мотивационная составляющая ценностей является ключевой для понимания их роли в жизни человека, исходя из которой, формируются различные подходы [155; 158].

У А.Н. Леонтьева, автора теории деятельности, существует положение о том, что есть две системы связи человека с окружающей его действительностью: познавательная и смысловая, слитые вместе в процессе жизнедеятельности. Познавательная связь выражается в том, что в ходе обучения и жизни человек усваивает значения, которые фиксируются в определенном виде (образы действия, предметные и социальные нормы и тому подобные). Они предстают перед человеком в виде составляющих его смысловой системы, в момент, когда он сознательно оперирует ими, то есть происходит включение смысловой связи. Смысловые образования являются результатом жизнедеятельности и впоследствии включаются в деятельность человека, благодаря чему могут осуществлять функцию контроля этой жизнедеятельности. Из-за наличия смысловых образований при постановке целей, осознании своих поступков возможна саморегуляция. Ведь изменение смыслообразующих мотивов, отношения к себе, миру и другим людям влечет и изменение деятельности. Тем самым можно сказать, что смысловые образования выполняют регулятивную функцию при постановке целей, осознании поступков [59].

Б.В. Зейгарник считает Л.С. Выготского первым, кто связал процесс регуляции и опосредования, из-за которого действия и поведение человека становятся более осознанным и произвольным. Она рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, направленный на управление собственным поведением. Ею было выделено два уровня саморегуляции: операционально-технический и мотивационный. Первый она связывала с сознательной организацией действий при помощи средств оптимизации. На втором – мотивационном уровне, происходит сознательная регуляция мотивационно-потребностной сферы, благодаря чему на этом уровне формируется общая направленность деятельности. Так же на мотивационном уровне Б.В. Зейгарник рассматривает два вида саморегуляции: саморегуляция и волевая регуляция. Волевое поведение как саморегуляция протекает в

условиях конфликта мотивов и направлено на гармонизацию мотивационной сферы, при помощи сознательной перестройки и создания новых смыслов, устраняются внутренние противоречия и конфликты. Второй вид отличается от волевой саморегуляции тем, что он эффективен в критических ситуациях, когда условия складываются так, что достижение жизненно важных целей и мотивов для личности становится невозможным из-за объективных причин, и является составляющей деятельности переживания, то есть особой внутренней деятельности по смыслопорождению, актуализация которой и происходит при критических ситуациях [37].

Возвращаясь к трудам С.Л. Рубинштейна, процесс планирования будущего не может быть эффективным без учета личных ценностей. Осознание своих приоритетов и ценностей помогает человеку формировать реалистичные и достижимые цели, а также адаптироваться к изменениям в жизни. В своих исследованиях он отмечает, что изучение рефлексии касается личностного аспекта ее рассмотрения в связи с саморегуляцией самосознания, поведения и оценки человеком своих поступков. Потому что рефлексия есть процесс, который позволяет личности оценивать собственные действия, эмоциональные состояния и мысли, что является важным для формирования самосознания и понимания своего поведения. По Рубинштейну с появлением рефлексии связано начало ценностно-смыслового определения жизни, так как при помощи рефлексии происходит преобразование ценностей и смыслов человека. Это подчеркивает динамичность смысловой сферы и способность личности к саморазвитию. Рефлексия, по мнению Рубинштейна, предоставляет человеку возможность анализировать и оценивать свои мысли, эмоции, поступки и отношения к окружающим. Эта способность позволяет не только осознавать свои ценности, но и критически осмысливать их, что ведет к более глубокой интеграции этих ценностей в личностный опыт. Благодаря чему развивается самосознание, позволяя человеку лучше понимать себя, свои мотивы и желания. Это понимание, в свою очередь, помогает формировать более гармоничные отношения с окружающими и способствует более адекватному восприятию внешнего мира [103]. Исходя из этого А.С. Шаров в своей концепции, где понятие ре-

гуляция и рефлексия являются ключевыми, выделяет структуру регуляции, состоящую из трех подсистем: ценностно-смысловой, активности и рефлексии [132].

А.И. Яценко в своих работах рассматривает процесс трансформации социальных ценностей в ценностные ориентации личности. Он подчеркивает, что социальные ценности, которые признаны обществом и культурой, переходят в индивидуальные ценностные ориентации, такой процесс предполагает, что индивид усваивает и интернализирует эти ценности, что позволяет им стать частью его внутреннего мира и системы убеждений. Ценностные ориентации становятся образцами должного поведения и мышления. Они задают стандарты и нормы, определяющие, что считается правильным или неправильным в контексте личной и социальной жизни. Эти ориентации формируют представления о том, как следует действовать в различных ситуациях. Идеалы, как отмечает Яценко, представляют собой мысленные образы совершенства. К ним стремится личность как к норме и конечной цели своей деятельности. Идеалы служат не только мотивацией для достижения высоких целей, но и ориентиром для оценки своих действий и достижений [11, с. 141].

В конце XX века Ю.А. Миславский предложил свою структурно-функциональную модель личностной саморегуляции произвольной активности, где наряду с когнитивными и эмоциональными процессами, влияющими на действия и принятие решений, он акцентирует внимание на мотивационно-ценностной сфере личности. Он подчеркивает, что регуляторные процессы, связанные с саморегуляцией, имеют универсальную структуру и применимы ко всем формам произвольной активности, таким как деятельность, познание и общение. Это означает, что независимо от того, в каком контексте проявляется активность личности, регуляция будет основана на схожих принципах, универсальных регуляторных процессах, таких как планирование, контроль, оценка и коррекция действий в зависимости от поставленных целей и условий.

В модели Миславского мотивационно-ценностная сфера рассматривается как важный элемент, который влияет на процесс саморегуляции. Ценности и мотивации определяют, какие цели ставит перед собой личность, а также способы их

достижения. Цели в свою очередь определяют направление активности и служат основой для выбора стратегий достижения, так же они могут быть как краткосрочными, так и долгосрочными и влиять на уровень мотивации. Процесс саморегуляции включает в себя механизм обратной связи, который позволяет личности оценивать результаты своей деятельности и вносить изменения в стратегии, если это необходимо. Обратная связь помогает корректировать поведение и адаптироваться к изменяющимся условиям. Модель Миславского также учитывает влияние социальных и культурных факторов на саморегуляцию личности. Эти факторы могут оказывать значительное влияние на ценностные ориентации, цели и мотивации человека. Социальная среда, в которой живет личность, и культурные нормы, которые она усваивает, формируют ее восприятие и подход к саморегуляции [68].

Д.А. Леонтьев внес значительный вклад в понимание ценностно-смысловой сферы личности, рассматривая ее с позиции самодетерминации. Он акцентирует внимание на том, что ценностно-смысловая сфера личности может развиваться от общего жизненного смысла, который включает в себя повседневные цели и задачи, к более глубокому экзистенциальному смыслу, что связан с осознанием личных возможностей и ответственности, что позволяет человеку принимать более осознанные решения и формировать свою идентичность. Он акцентирует внимание на том, что смысловая реальность является многомерной и системной, а значит, смысл не является чем-то статичным, а представляет собой динамичную совокупность смысложизненных отношений, которые постоянно меняются и развиваются. Переход к экзистенциальному смыслу представляет собой высший уровень смысловой регуляции или саморегуляции, что означает, что личность начинает осознавать не только свои желания и потребности, но и более глубокие аспекты своего существования, такие как цели, ценности и моральные принципы. Леонтьев подчеркивает, что экзистенциальный смысл включает в себя осознание возможностей выбора и ответственности за свои действия, подразумевается, что человек становится активным агентом своей жизни, способным принимать решения, которые соответствуют его внутренним ценностям и убеждениям. В

контексте экзистенциального смысла личностный выбор становится центральным элементом саморегуляции, то есть человек, не только делает выбор между разными вариантами действий, но и осознает, что его выборы формируют его личную идентичность и влияют на его жизненный путь. Таким образом, выбор становится не просто инструментом достижения целей, но и выражением внутреннего «Я» и системы ценностей человека. Ценности играют ключевую роль в процессе самодетерминации, они служат ориентирами для выбора и помогают человеку определить, что для него действительно важно. Когда человек осознает свои ценности, он может более эффективно принимать решения, которые соответствуют его экзистенциальному смыслу. Так же Д.А. Леонтьев делает акцент важности ответственности в этой системе. Экзистенциальная ответственность предполагает, что каждый человек несет ответственность за свои выборы и последствия этих выборов, такое осознание может быть как источником стресса, так и источником личной силы и мотивации, так как оно побуждает человека активно формировать свою жизнь. Процесс перехода к экзистенциальному смыслу можно рассматривать как путь развития личности [60; 61].

М.С. Яницкий утверждает, что ценностные ориентации определяют жизненные цели человека, выражая то, что является для него наиболее важным. Он отмечает, что система ценностных ориентаций является многофункциональным психологическим органом. Она не только регулирует поведение, но и определяет цели, к которым стремится личность, то есть ценностные ориентации играют ключевую роль в организации и направлении действий человека, служат источником личностного смысла и мотивации. Ценностные ориентации также связывают личность с социальной средой. Они помогают индивиду адаптироваться к условиям общества и формируют его взаимодействие с окружающими. Это подчеркивает роль ценностей как мостика между внутренним миром личности и внешними социальными реалиями. В качестве регулятора поведения ценностные ориентации помогают личности принимать решения, соответствующие ее внутренним убеждениям и целям [142].

А.О. Прохоров подчеркивает важность ценностей как ключевого элемента, определяющего мотивацию и саморегуляцию личности [76]. Ценности субъекта отражают его отношение, как к внешнему миру, так и к другим людям, а также к самому себе. Это отношение формирует основу для поведения и принятия решений, влияя на то, как личность взаимодействует с окружающей средой. Прохоров указывает, что ценности лежат в основе мотивационной сферы индивида, формируя уровень и направленность его активности, то есть ценности определяют, какие цели человек ставит перед собой и какие действия предпринимает для их достижения. Он подчеркивает, что мотивация, личностный смысл, рефлексия переживаемого состояния и образ состояния (как желаемый, так и актуальный) составляют базовый уровень функциональной структуры регуляции состояний [93].

В своей работе О.В. Лобза и В.О. Короткова делают акцент на необходимости переоценки и переосмысления фундаментальных ценностей в современных условиях. Это связано с тем, что ценности, будучи важнейшими компонентами структуры личности, оказывают значительное влияние на поведение человека и проявляются во всех сферах его жизнедеятельности. Современный мир характеризуется быстрыми изменениями в социальной, экономической и культурной сферах, в условиях неопределенности и изменений важно, чтобы человек мог гибко подходить к своим убеждениям и ценностям. Ценности формируют основу для принятия решений и управления поведением, переосмысление ценностей необходимо для изменения в поведении и способах взаимодействия с окружающим миром, адаптации личности к новым условиям жизни [63].

А.В. Капцов и Е.И. Колесникова посвятили ряд исследований взаимосвязи личностных качеств, в том числе ценностей, с уровнем саморегуляции. В своей работе они подчеркивают, что ценностно-смысловая сфера личности выполняет регуляторные функции, влияя на поведение субъекта. Ценности служат ориентиром для действий и решений, определяя, как личность реагирует на различные ситуации и какие цели она ставит перед собой. Капцов и Колесникова отмечают наличие взаимосвязей между регуляторными функциями ценностей и показателями общего уровня саморегуляции. Это указывает на то, что более высокие уровни

осознания и интеграции своих ценностей могут способствовать более эффективной саморегуляции [43]. Авторы также выдвигают положение о ценностно-регуляторной системе, где ценности и саморегуляция личности выступают в единстве и постоянном взаимодействии, которое разворачивается на уровне латентного фактора. Концепция латентного фактора подразумевает, что взаимосвязь между ценностями и саморегуляцией не всегда проявляется в явных действиях или поведении. Она может быть скрыта на глубинном уровне, но тем не менее оказывает значительное влияние на мотивацию и способность личности к саморегуляции [44]. Это может проявляться в том, как человек осознает свои цели, управляет эмоциями и принимает решения. Взаимодействие ценностей и саморегуляции также способствует развитию личностной зрелости. Личность, способная осмысленно регулировать свои действия в соответствии с внутренними ценностями, становится более устойчивой к стрессам и вызовам, что положительно сказывается на ее общем благополучии и эффективности в достижении поставленных целей.

Таким образом, можно констатировать факт теоретических и практических обоснований, что саморегуляция и ценностно-смысловая сфера личности тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга в процессе формирования личности и ее поведенческих стратегий. В своих более поздних исследованиях В.И. Моросанова показала, что осознанная саморегуляция может выступать в роли медиатора, который опосредует влияние когнитивных и личностных особенностей на достижения субъекта, в том числе академические [71]. Ценности и смыслы, которые человек придает своей жизни, определяют его мотивацию, цели и ориентации. Ценности служат основой для выбора целей и формирования планов действий. Смысловая сфера личности определяет восприятие ситуаций, интерпретацию информации и реакции на различные стимулы. Саморегуляция включает в себя процессы мониторинга своих действий, оценки результатов и коррекции стратегий в случае необходимости. Ценности и смыслы определяют цели и направления деятельности личности, а, следовательно, служат основой для саморегуляции, при осуществлении которой происходит оценка эффективности своей деятельности, рефлекс-

сия, коррекция поведения, работа над ошибками, что в свою очередь влияет на устоявшиеся смыслы субъекта и ценности соответственно. Таким образом, ценностно-смысловая сфера личности формирует основу для саморегуляции, а саморегуляция, в свою очередь, обеспечивает согласованность между целями и действиями, способствуя успешной реализации ценностей и смыслов личности. Взаимодействие этих двух аспектов позволяет личности эффективно функционировать, развиваться и достигать гармонии в своей жизни. Рисунок 3 отображает предположенную систему соотношения в виде схемы.

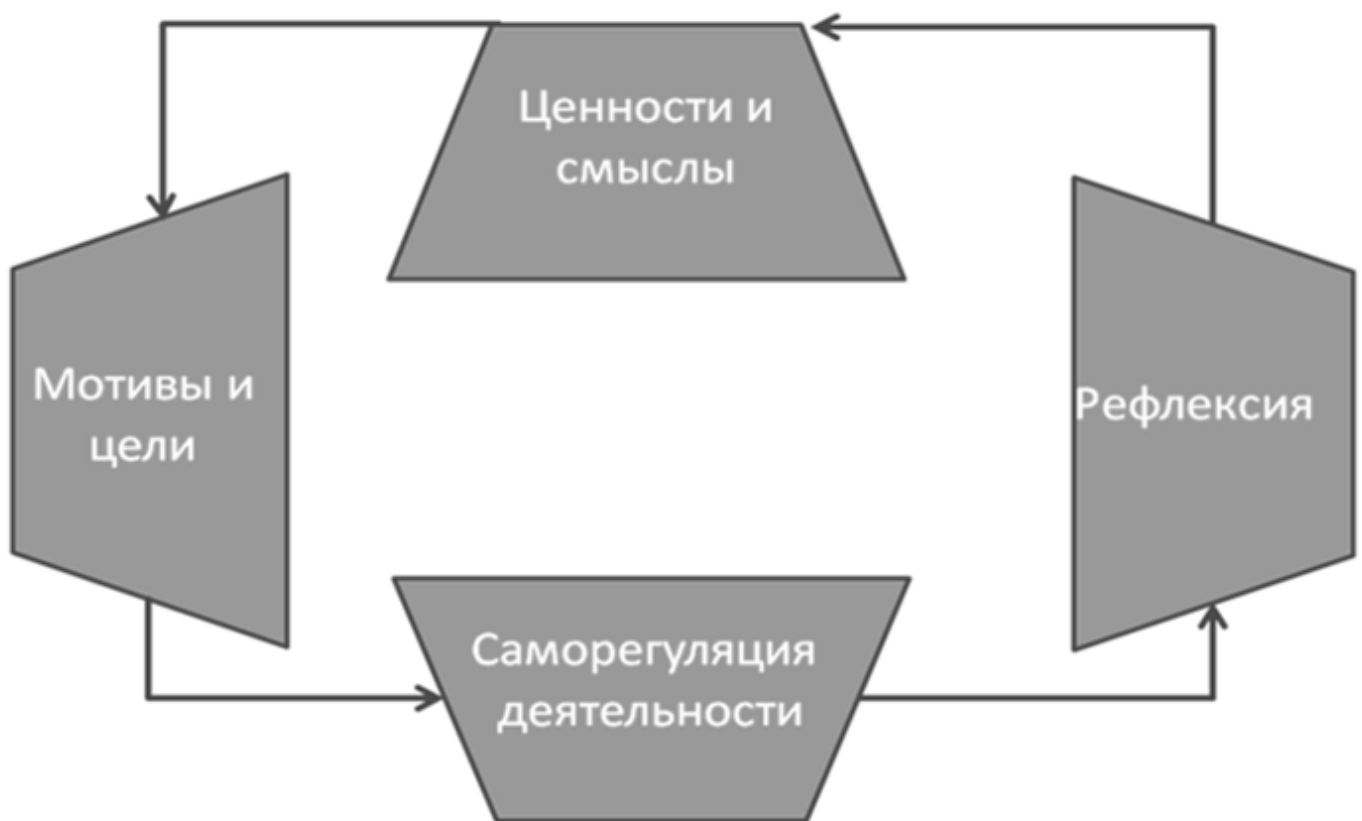


Рисунок 3 – Схема соотношения в структуре личности саморегуляции и ценностно-смысловых ориентаций

Рассмотрение ценностно-смысловых образований с точки зрения деятельностного и культурно-исторического подходов позволяет представить их как многогранные и многофункциональные структуры. В них делается акцент на взаимосвязи между личностью, сознанием и деятельностью, позволяя исследовать, как личность формируется в контексте своей активности и взаимодействия с окру-

жающим миром. Эта интерпретация помогает снять напряженность между индивидуальными и социальными аспектами личностного становления. Вместо противопоставления, рассматривается их взаимосвязь и взаимодействие, что подчеркивает, как внутренние смыслы формируются под влиянием внешних факторов и наоборот. Интернализация – это процесс присвоения личностью социокультурного опыта, когда внешние ценности и нормы становятся частью внутреннего мира человека. Экстериоризация – это обратный процесс, когда внутренние смыслы и ценности выражаются в действиях и поведении человека. Эти процессы являются основополагающими для развития личности.

2.3. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций личности, детерминирующих развитие саморегуляции учебной деятельности студентов вузов

Система высшего образования реализует свою деятельность исходя из государственных стандартов. На данный момент реализуется третье поколение ФГОС ВО, где указывается, что выпускники должны освоить и продемонстрировать свои компетенции по завершении образовательной программы. Количество компетенций, степень их сформированности у студентов является одним из основных критериев оценки эффективности образовательного процесса высшей школы. Компетенция не является статической характеристикой. Она включает в себя способность адаптироваться к изменениям в профессиональной среде, что подразумевает постоянное обновление и развитие знаний, умений и навыков. Это важно в условиях быстро меняющегося мира, где технологии и требования к специалистам постоянно эволюционируют. Компетенция включает в себя не только теоретические знания, но и практические умения и навыки, которые необходимы для выполнения профессиональных задач. Это означает, что выпускники должны быть готовы применять свои знания в реальных ситуациях [51]. Важным аспектом компетенции является наличие ценностей, которые формируют профессиональную и личностную идентичность выпускника. Ценности влияют на выбор про-

фессионального пути, принятие решений и взаимодействие с другими людьми, что критически важно для успешной социальной деятельности.

Э.Ф. Зеер и Э.А. Сыманюк подчеркивают важность метапрофессиональных качеств как структурных элементов ключевых компетенций. Метапрофессиональные качества – это личностные характеристики, которые влияют на эффективность выполнения профессиональных задач и взаимодействие в социальной среде. Они не ограничиваются узкими профессиональными навыками, а имеют более широкий диапазон применения, в их число могут входить организованность, самостоятельность, ответственность и надежность, которые способствуют повышению продуктивности специалиста. Умение решать проблемы и находить оптимальные пути их решения является критически важным в любой профессиональной сфере. Специалисты, обладающие такими качествами, могут более эффективно справляться с вызовами и находить инновационные решения. Способность к саморазвитию и стремление к обучению на протяжении всей жизни являются важными аспектами метапрофессиональных качеств. В условиях быстрого обновления знаний и технологий специалисты должны быть готовы к постоянному обучению и адаптации [34].

Исследования Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осиной подчеркивают, что для успешного обучения, помимо уровня интеллекта и способности к усвоению знаний, критически важны личностные и мотивационные характеристики студентов. Компетенции, требуемые для успешного обучения, часто имеют интегральный характер, что означает, что они включают в себя не только когнитивные навыки, но и эмоциональные, социальные и практические аспекты. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода к обучению. Личностные качества, такие как самодисциплина, настойчивость, гибкость и уверенность в себе, могут существенно влиять на способность студента эффективно усваивать знания и применять их на практике. Эти качества помогают преодолевать трудности и сохранять мотивацию в процессе обучения. Высокий уровень внутренней мотивации и интереса к предмету способствует более глубокому освоению материала и активному участию в учебном процессе. Студенты, осознающие значимость получаемых

знаний для своей будущей профессиональной деятельности, как правило, более успешны в обучении. Эффективное обучение происходит на основе взаимодействия когнитивных, личностных и мотивационных характеристик. Таким образом, важно рассматривать эти факторы как взаимосвязанные, а не изолированные друг от друга [25].

Важная роль в присвоении компетенций, их развитии, формировании профессионального самоопределения отдается ценностно-смысловой сфере личности. Построение профессиональных перспектив является важным этапом социализации. Этот процесс построения берет свое активное начало в подростковом возрасте, в исследовании И.А. Ральниковой, О.С. Гуровой, Е.А. Ипполитовой отмечается, что современные подростки сталкиваются с глобальными изменениями. Это связано с переходом от VUCA-мира (волатильность, неопределенность, сложность и многозначность) к BANI-миру (хрупкость, тревожность, нелинейность и непонимание), что требует от них новых ориентиров в самоопределении и выборе профессионального будущего. В возрасте 12-14 лет у подростков начинается формирование целеполагания, однако цели часто не соответствуют реальности. Подростковый возраст характеризуется уязвимостью и недостаточной определенностью в ценностях, что делает подростков чувствительными к внешним воздействиям. Поэтому планирование профессионального будущего становится важным инструментом для ориентации в жизни. Готовность к профессиональному самоопределению выражается в развитии самосознания, рефлексивных процессов и критическом отношении к себе, что необходимо для формирования представлений о профессиональном будущем. Профессиональные перспективы подростков представляют собой комплекс ценностного, когнитивного, эмоционального и деятельностного планов, что подчеркивает их многообразие и значимость в процессе профессионального становления. Ценности, такие как здоровье, финансовое благополучие и саморазвитие, играют ключевую роль в процессе саморегуляции подростков. Они помогают устанавливать приоритеты в действиях и формировать долгосрочные цели, которые закладывают основу планирования профессиональных перспектив. Подростки в исследовании демонстрируют опти-

мистичное и позитивное восприятие своих профессиональных перспектив, видя их как привлекательные, интересные и стабильные. Эмоциональный план профессиональных перспектив у подростков характеризуется доминированием позитивных эмоций, что указывает на их уверенность и надежду на успешное будущее. Это подтверждается высокими оценками таких качеств, как оптимизм, интерес и насыщенность предстоящих событий. Позитивное эмоциональное отношение подростков к своим профессиональным перспективам может способствовать более эффективной саморегуляции, так как оптимизм и уверенность в будущем помогают им справляться с трудностями [96].

С.Р. Петрухина исследуя профессиональное становление в юношеском возрасте отмечает следующие важные аспекты связанные с ценностями личности. Юношеский возраст – это период активных изменений в системе ценностей, когда молодые люди начинают осмысливать свои жизненные цели и идеалы. Эти изменения могут быть вызваны различными факторами, включая социальные, культурные и личные обстоятельства. Важно отметить, что в этот период ценности могут усваиваться поверхностно и быть неустойчивыми, что затрудняет формирование четкой модели профессионального будущего. Ценностное отношение к миру влияет на то, как молодые люди воспринимают свою будущую профессию, и какую роль они хотят занять в обществе. Особенность юношеского возраста наличие инфантильных черт, которое может мешать глубокому усвоению ценностей. Социальный статус играет важную роль в формировании ценностных ориентаций. В юношеском возрасте статус студентов может быть неопределённым, так как они находятся на этапе получения образования и ещё не достигли профессиональной самостоятельности. Эта неопределенность может способствовать амбивалентности в восприятии своих ценностей и ориентаций, что затрудняет их способность принимать осознанные решения о будущем. Двойственность в профессиональном самоопределении – студенты могут ощущать себя самостоятельными в выборе рода занятий, однако реальная реализация этого выбора произойдет лишь в будущем, что создает чувство временной неопределенности. Это может привести к идеализации профессий, не основанной на практическом опыте, и к

недостатку понимания реальных требований и условий работы. Таким образом, студенты могут испытывать давление со стороны общества и ожиданий, что может вызывать у них внутренние конфликты и замешательство относительно своих приоритетов. Образование играет ключевую роль в формировании ценностных ориентаций. Интеграция гуманитарных дисциплин и специальных предметов помогает студентам не только получить профессиональные навыки, но и развить более широкое понимание мира, что способствует формированию их личных ценностей и убеждений [89].

И.П. Манченко рассматривает становление профессиональных ценностей, которые являются нормами, идеалами и образцами, определяющими выбор профессии и успешное самоопределение в ней. Педагоги играют ключевую роль в формировании профессиональных ценностей у студентов. Ценности дают смысл тому, что делает человек в своей профессии. Например, стремление к качеству, служение обществу или желание развивать свои навыки и знания могут быть центральными ценностями, определяющими мотивацию и удовлетворение от работы. Овладение профессиональными ценностями способствует не только профессиональному, но и личностному росту. Стремление к определенным идеалам и стандартам может вдохновлять человека на постоянное саморазвитие, обучение и совершенствование [66].

В работах Н.А. Самойлик отмечается, что система подготовки специалиста основана на ценностно-смысловой сфере личности, которая определяет вектор её развития и мотивацию. Важность формирования профессионально-ценностных ориентаций возникает в процессе выбора профессии, когда личность соотносит свои внутренние ресурсы с требованиями будущей профессии. Профессионально-ценностные ориентации следует рассматривать как самостоятельный психологический феномен, формирующий многоуровневую структуру, отражающую отношение личности к профессиональной деятельности. Структура профессионально-ценностных ориентаций включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, каждый из которых влияет на качество и результат профессиональной деятельности [108]. Исследование Н.А. Самойлик

показало, что у курсантов и студентов с разными типами профессионально-ценностных ориентаций наблюдаются достоверные различия в уровнях развития субъектности. Обучающимся с когнитивным типом профессионально-ценностных ориентаций присущи более высокие показатели субъектности, что связано с их активной позицией в обучении и осознанием значимости профессиональных знаний. Эмоциональный тип профессионально-ценностных ориентаций у студентов университета связан с осознанием важности субъект-субъектных отношений и положительными переживаниями, что способствует их профессиональной самореализации. Курсантам и студентам, как с когнитивным, так и с эмоциональным типом профессионально-ценностных ориентаций, свойственна высокая степень адаптивности и мобильности в их ценностной сфере, что позволяет им успешно строить свои действия в соответствии с изменяющимися условиями образовательной и профессиональной среды. Это подтверждает важность формирования гибких поведенческих стратегий для достижения профессиональных целей. Исследование показывает, что ценностные ориентиры играют ключевую роль в обеспечении устойчивости и непрерывности развития субъектности обучающихся. Это означает, что высшие учебные заведения должны активно внедрять элементы осознания и обсуждения ценностей, связанных с будущей профессией, в учебный процесс. В ходе обучения наблюдается динамика смены типов профессионально-ценностных ориентаций. Например, у студентов на начальных этапах обучения преобладает эмоциональный тип профессионально-ценностных ориентаций, однако к третьему курсу многие из них переходят к когнитивному типу. Это свидетельствует о процессе осознания важности знаний и профессиональных компетенций для успешной карьеры, что требует внимания со стороны преподавателей и разработчиков учебных программ. Например, преподаватели могут разрабатывать учебные планы, которые акцентируют внимание на формировании субъектной позиции, внедряя активные методы обучения, такие как проектная деятельность, групповые обсуждения и практические занятия, способствующие развитию критического мышления и ценностного осознания [107].

Педагогическая деятельность разворачивается в рамках системы «человек-человек». Н.И. Чернецкая в ходе своего исследования выделяет общие ценностно-смысловые ориентации для профессий этой системы, и отличные от представителей других направлений деятельности. У работников системы «человек-человек» наблюдается особая направленность на межличностные отношения, что формирует их уникальные ценности и смысловые установки. В отличие от других систем, где акцент может быть сделан на материальных или функциональных аспектах, здесь большое значение придается удовлетворенности от взаимодействия с другими людьми и самореализации. Представители данной системы ценят процесс жизни и находят в нем смысл. Это может проявляться в их стремлении к развитию, построению позитивных отношений и достижению личных и профессиональных целей. Преобладание интернального локуса контроля у представителей системы «человек – человек» указывает на их уверенность в своих силах и возможностях. Они склонны воспринимать события как результат своих действий, что способствует формированию активной жизненной позиции. Это также означает, что они готовы брать на себя ответственность за свои решения и поступки, что является важным аспектом личностного роста и развития. Высокая удовлетворенность процессом жизни и интернальный локус контроля положительно сказываются на их деятельности. Они более мотивированы, инициативны и способны к самоуправлению, что позволяет им достигать высоких результатов в своей профессиональной и личной жизни. Таким образом, представителям системы «человек - человек» присущи уникальные ценностно-смысловые ориентации, которые не только определяют их подход к жизни, но и существенно влияют на их профессиональную деятельность и самоощущение. Также автором отмечается, что именно у представителей этой профессиональной системы ценностно-смысловые ориентации наиболее важны, так как являются центральным элементом профессионального образа мира, явно отражающимся на деятельности [128].

Исследование О.В. Новиковой показывает, что педагоги, особенно на этапе адаптации к профессии, выделяют личностные качества как наиболее значимые ценности. Гуманность, сопереживание и ответственность становятся основой их

взаимодействия с учениками, что способствует созданию доверительной и поддерживающей атмосферы в классе. Эти качества позволяют педагогам лучше понимать потребности и переживания своих учеников. Педагоги, обладающие высокой степенью гуманности, способны оказывать эмоциональную поддержку, что важно для формирования положительного климата в образовательной среде. Педагоги, как отмечает Новикова, ориентируются не только на результаты обучения, но и на сам процесс [81].

Ценности, определяющие профессиональную мотивацию молодых педагогов, были выявлены в исследовании Л.Н. Степановой. Молодые педагоги стремятся к признанию своих усилий и достижений, как со стороны коллег, так и со стороны учащихся и их родителей. Это признание важно для формирования их профессиональной идентичности и уверенности в своих силах. Молодые специалисты часто находятся в поиске возможностей для личностного и профессионального роста. Они могут активно участвовать в курсах повышения квалификации, семинарах и других формах обучения, чтобы развивать свои навыки и компетенции. Молодые педагоги часто привносят свежие идеи и современные подходы в образовательный процесс. Их стремление к новаторству способствует внедрению новых технологий и методов обучения, что может положительно сказаться на качестве образования. Молодые учителя ориентированы на достижения, как в своей профессиональной деятельности, так и в развитии учащихся. Это стремление к успеху может проявляться в желании увидеть результаты своей работы и вклад в развитие учеников [114].

Л.М. Митина в педагогической деятельности и в процессе личностно-профессионального становления будущих специалистов отмечает важность направленности в системе мотивов и целей педагога. Интерес к педагогической профессии является движущей силой, которая вдохновляет будущих педагогов на постоянное обучение и развитие. Это может включать как освоение новых методов преподавания, так и изучение психологии учащихся, что, в свою очередь, повышает их квалификацию и эффективность работы. Также интерес к педагогике помогает будущим учителям сформировать собственную образовательную фило-

софию, которая определяет их подход к преподаванию и взаимодействию с учениками. Это может включать ценности, такие как уважение к личности учащегося, стремление к созданию инклюзивной образовательной среды и фокус на индивидуальных потребностях детей. Автор также рассматривает иерархическую структуру педагогической направленности в рамках профессионального саморазвития. Важный вектор – это направленность на учащегося, этот аспект подчеркивает важность интереса педагога к личности каждого ученика. Забота о развитии и индивидуализации учащихся формирует основополагающий мотив в педагогической деятельности. Педагоги, которые ориентированы на учащихся, стремятся создать поддерживающую и вдохновляющую образовательную среду, где каждый ученик может реализовать свой потенциал. Такие педагоги учитывают индивидуальные особенности, интересы и потребности студентов, что способствует более эффективному процессу обучения. Следующий элемент направленности, ориентированный педагогом на самого себя, заключается в потребности педагога в самореализации и самосовершенствовании. Педагоги, осознающие важность личного роста, стремятся к профессиональному развитию, повышению квалификации и расширению своих знаний. Это позволяет им не только улучшать свои педагогические практики, но и быть примером для учеников, вдохновляя их на собственное саморазвитие. Направленность на предметную сторону – этот аспект касается интереса педагога к содержанию учебного материала и предметной области. Педагогическая направленность включает в себя глубокое понимание и любовь к предмету, который он преподает. Этот комплекс направленностей, формируясь у будущих специалистов, несомненно, преобразует всю сферу ценностно-смысловых ориентаций студентов [69]. В.С. Воробьева так же обращает внимание на значимость педагогической направленности и отмечает, что основным вектором является направленность на себя. Направленность на учащегося, скорее, выступает второстепенной по сравнению с преобладающим мотивом самореализации и личного благополучия [19].

Мы в рамках своего исследования направлены на процесс присвоения студентами педагогических направленностей профессиональных ценностей. Та-

ким образом, можем выделить следующие ценностно-смысловые ориентации, характеризующие современного педагога:

1. Гуманистические ценности: Педагог должен осознавать ценность каждой личности и проявлять уважение, заботу и поддержку к своим ученикам. Гуманизм способствует созданию доверительной атмосферы в классе, где учащиеся чувствуют себя безопасно и могут свободно выражать свои мысли и чувства.

2. Профессионализм и ответственность: Современный педагог должен стремиться к высокому уровню профессионализма, постоянно обновляя свои знания и навыки. Ответственность за обучение и воспитание учащихся должна быть одной из основных ценностей, побуждающей к качественному выполнению своих обязанностей.

3. Стремление к самореализации: Педагог должен иметь потребность в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании.

4. Ориентация на ученика: Педагог должен понимать и учитывать индивидуальные потребности, интересы и способности своих учеников.

5. Социальная ответственность: Педагог должен осознавать свою роль в формировании будущего общества и вклада в социальное развитие.

6. Критическое мышление и рефлексия: Современный педагог должен развивать у себя и своих учеников критическое мышление, способность к анализу и оценке информации. Рефлексия о собственном опыте, методах и результатах обучения помогает педагогу постоянно улучшать свою практику и адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

7. Командная работа и сотрудничество: Педагог должен быть готов работать в команде с коллегами, родителями и другими участниками образовательного процесса. Сотрудничество и обмен опытом способствуют созданию более эффективной образовательной среды и поддерживают профессиональное развитие.

8. Открытость к новым идеям и подходам: Готовность педагога экспериментировать и внедрять инновации в учебный процесс способствует улучшению качества образования и делает его более актуальным и интересным для учащихся.

В целом, в рамках присвоения студентами профессиональных ценностей и смыслов, мы считаем, что можно говорить о формировании осознания «педагогического призвания». Ориентируясь на него, будущие специалисты будут приобретать вышеописанные ценности. Таким образом, наша задача организовать обеспечение следующих психолого-педагогических условий:

- учет актуальных особенностей сформированности ценностно-смысловой сферы студентов педагогических направленностей;
- обеспечение развития ценностно-смысловой сферы личности студентов педагогических направленностей в процессе сопровождения;
- осознание и внутреннее принятие студентами педагогических направленностей профессиональных ценностей в учебной деятельности.

Обеспечение реализации первого психолого-педагогического условия непосредственно относится к констатирующему этапу нашего исследования. Для реализации следующих двух условий, нам видится необходимость в разработке программы психолого-педагогического сопровождения интернализации профессиональных ценностей студентами педагогических направленностей. Таким образом, следует рассмотреть теоретические представления и методологические подходы, которые наилучшим образом будут способствовать процессу осознания и принятия профессиональных ценностей, тем самым их будет целесообразно включить в программу сопровождения.

А.А. Реан с соавторами в своей работе, посвященной позитивной психологии и педагогике, отмечают важность реализации субъектом своих личностных ценностей, в которые включены и профессиональные, без которых невозможно достичь психологического благополучия. В этой же работе они отмечают проблему современного образования, в котором, несмотря на быстро развивающиеся современные информационно-коммуникационные технологии, сохраняется академический уклон, в ущерб социальным аспектам образования. Получается, что из-за появления интернета и его стремительного развития, уклон в академичность, который ранее был нормой образования, сейчас приобрел статус проблемы. Значимость академических знаний для студентов упала, в связи с многосторонними

возможностями и способами получения интересующих их информации. Социальный аспект знаний, которые в XX века компенсировался живым общением в социуме, в современных реалиях, при наличии увеличившегося количества социальных связей, уменьшилось их качество и глубина. Исходя из этого, система преподавания с перевесом в академические знания и без должной реализации «практики» социальных знаний не отвечает современным запросом общества к обучению и воспитанию. Соответственно, фокус в процессе обучения должен сместиться с прямой трансляции знаний педагогом на самостоятельное нахождение учеником источников новых знаний для развития собственных умений и навыков. В таком случае от педагога требуется научить и сопровождать этот процесс поиска учеником, предполагающий развития критического мышления и понимание обучаемыми собственных личностных и индивидуальных особенностей. Помимо смещения с академических знаний на развитие социальных ЗУНов, способствующих профессиональному становлению, авторами выделяется педагогическое общение как один из центральных способов этого развития. Составляющими эффективного педагогического общения являются демократический стиль руководства, «полная» обратная связь и эффективное поощрение. Все эти три аспекта, по мнению авторов, наиболее успешно реализуются педагогами при «положительно предвзятом» отношении ко всем ученикам, основанном на эффекте Розенталя. В таком случае педагог менее критично относится к ошибкам обучающегося, подбадривает при неудачах, и всегда надеется на его развитие. При обратной связи конкретно обозначает, что, где и почему было сделано не так учеником, и что можно сделать или где найти необходимую информацию для успешного выполнения в будущем. При интегративном подходе к научению и социальным, и академическим навыкам реализуется принцип конвергентного подхода в образовании. Авторами также выделяются комплексы позитивных психологических интервенций, представленными отдельными средствами или рядом мероприятий направленных на реализацию концепций позитивной педагогики [98]. Мы считаем целесообразным использование описанного подхода, а также подобных средств и методов, в разработке нашей развивающей программы

А.А. Утюганов, М.С. Яницкий и А.В. Серый в своей работе исследуют формирование ценностно-смысловых ориентаций личности в образовательном пространстве вуза посредством нарративных технологий. Ими отмечается, что молодые люди открыты к восприятию новых знаний, взглядов и жизненных позиций, что создает благоприятные условия для формирования их ценностной системы. Это время, когда они могут осознанно выбирать для себя профессиональные ориентиры и жизненные цели. Из этого следует, что применяемые в образовательных учреждениях технологии должны учитывать этот аспект и иметь свою, обусловленную им, специфику. Анализируя ряд исследований, авторы заключают, что в рамках методологии постнекласической педагогики нарративные технологии являются наиболее актуальными для формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов. Нарративные подходы акцентируют внимание на значении личного опыта, что позволяет студентам рассматривать свои жизненные события и профессиональные выборы в контексте более широкой образовательной и культурной среды. Это способствует формированию идентичности и осмыслению своего места в мире. В современной педагогической науке, особенно в контексте развивающейся нарративной педагогики, нарратив рассматривается как метод организации опыта познания мира, и вместе с тем, как процесс формирования ценностей и смыслов. Нарративы помогают структурировать и систематизировать индивидуальный опыт, позволяя учащимся осмысливать свои переживания и события. Через нарративы студенты могут создавать свои собственные представления о мире, формируя уникальные смысловые конструкции. Этот процесс включает в себя осознание и интерпретацию событий, что помогает выработать личные ценности и убеждения. Таким образом, нарратив в педагогике выступает как мощный инструмент, который не только обогащает образовательный процесс, но и способствует личностному развитию студентов, помогая им осознать значение их опыта и формировать свои ценностные ориентиры [119]. Можно выделить следующие преимущества применения нарративных технологий в процессе обучения:

– Погружение в личные истории: Нарративы позволяют исследовать и обсуждать ценности, которые важны для каждого индивида. Путем анализа и обмена личными историями, студенты могут лучше понять, как их жизненные опыты формируют их взгляды на мир и взаимодействие с ним.

– Создание диалоговой среды: Нарративные технологии способствуют установлению диалога между преподавателями и студентами, а также между самими студентами. Такой обмен историями и взглядами позволяет углубить понимание различных точек зрения и формирует уважение к разнообразию мнений и опытов.

– Развитие критического мышления: Работа с нарративами помогает студентам не только анализировать свои собственные истории, но и критически воспринимать информацию, которая поступает из внешних источников. Это формирует навыки рефлексии и критического осмысления, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира.

– Поддержка личностного роста: Нарративные педагогические технологии создают условия для самовыражения и саморефлексии, что способствует личностному росту студентов. Участвуя в обсуждении и анализе своих нарративов, студенты могут лучше понять свои сильные стороны, а также области для развития.

– Интеграция знаний и опыта: Нарративные подходы помогают интегрировать теоретические знания с практическим опытом, что делает обучение более значимым и актуальным. Студенты могут связывать полученные знания с реальными жизненными ситуациями, что углубляет их понимание предмета и способствует более эффективному усвоению материала.

И.В. Абакумова, А.М. Кукуляр, В.Т. Фоменко предлагают новый целостный подход к обучению, который фокусируется на создании значимого образовательного опыта, развитии смысловой сферы учащихся и формировании их активной позиции в обучении. Смысл ими рассматривается как высшая инстанция саморегуляции человека, в отличие от значений, которые представляют собой единицы мышления. Он выражает отношение человека к действительности и связывает его с миром. Традиционная дидактика часто игнорирует смысловую составляющую,

сосредотачиваясь на значениях, что приводит к недостаточному уровню понимания в учебном процессе. В рамках смыслодидактики обучение рассматривается как процесс, направленный на создание и развитие смыслов, его главная цель — осознание и извлечение значимых смыслов из учебного материала. Традиционные принципы обучения, такие как сознательность, переосмысляются с акцентом на понимание как движение к смыслу. Автор утверждает, что обучение должно включать взаимосвязанные дисциплины для углубления понимания и развития интегративного сознания учащихся, так как смысл возникает на стыке междисциплинарных знаний. Учебные тексты рассматриваются как носители смыслов, и задача обучения заключается в том, чтобы высвободить эти смыслы из знаковой формы. Это создает условия для глубокого осознания и интериоризации знаний. Смысловой подход способствует самодифференциации учащихся, позволяя каждому индивидуально интерпретировать и осмысливать учебный материал. Смыслодидактика акцентирует внимание на развитии творческой сферы обучающихся, позволяя им не только усваивать информацию, но и создавать новое содержание, новые тексты и идеи, выражая свои индивидуальные смыслы. Практическая реализация смыслообразующего обучения поддерживается комплексом материалов, включая учебники, монографии и тестовые задания, что создает основу для внедрения смыслодидактических концепций в образовательный процесс. Важным аспектом является то, что согласно теории смыслов, смыслам не учат и не учатся; они возникают и осознаются в процессе взаимодействия, что создает необходимость для педагогов инициировать ситуации, в которых учащиеся могут извлекать и осмысливать смыслы из учебного материала. Учебный процесс может принимать сложные формы, включая «забегание вперед» и «возвращение назад», что позволяет учащимся находить обходные пути к пониманию, если содержание материала не раскрывается сразу. Важным элементом смыслодидактики является взаимодействие между учителем и учащимися, которое должно быть основано на смысловом резонансе и понимании, что позволяет создать более глубокую связь и улучшить процесс обучения. Акцентируется внимание на необходимости качественной обратной связи, которая должна быть ориентирована на понимание и осознание

смыслов, а не только на оценку знаний. В таком процессе обучения идет активное развитие критического мышления у учащихся, так как они учатся анализировать, интерпретировать и сопоставлять разные смыслы, что помогает им принимать более обоснованные решения. Смыслодидактика стремится к гармонизации знаний и смыслов, где учебный процесс становится не просто передачей информации, а активным созданием значимого контекста для учащихся, что способствует более глубокому усвоению и применению знаний в реальной жизни. Подход акцентирует внимание на инклюзивности в обучении, учитывая разнообразие смыслов и ценностей, что позволяет каждому учащемуся вносить свой уникальный вклад в образовательный процесс [1].

После рассмотрения подходов позитивной педагогики, смыслодидактики и нарративных технологий в рамках постнекласической педагогики, можем выделить общие моменты построения эффективного образовательного взаимодействия для формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций. Обобщая, можно говорить о качественно новом уровне педагогического общения, направленном на развитие критического мышления и максимальную интеграцию теории с практикой, благодаря чему осуществляется процесс присвоения студентами профессиональных ценностно-смысловых ориентаций. При разработке программы сопровождения интернализации профессиональных ценностно-смысловых ориентаций студентов младших курсов, мы считаем важным, исходя из рассмотренных источников, при организации выделенных нами психолого-педагогических условий реализацию следующих технологий. Образовательная среда должна способствовать развитию ценностей и смыслов, связанных с профессиональной деятельностью. Это включает в себя создание атмосферы доверия, сотрудничества и открытости, где студенты могут свободно выражать свои взгляды и обсуждать свои ценности. Важно, чтобы процесс обучения сочетал теоретические знания с практическим опытом, то есть применением знаний на практике. Это позволяет студентам осознавать значимость профессиональных ценностей и их применение в реальной жизни, что, в свою очередь, способствует формированию устойчивых ценностных ориентаций. Упражнения и задания, направленные

на развитие рефлексии, могут помочь студентам осмысливать свои ценности, цели и мотивацию. Рефлексия позволяет глубже понять свои профессиональные ориентации и их влияние на учебную деятельность. Важно формировать у студентов осознанную мотивацию и способность к целеполаганию. Это помогает им устанавливать значимые цели, соответствующие их ценностям, и развивать стратегии саморегуляции для их достижения. Педагогический процесс должен осуществляться с учетом индивидуальных особенностей студентов, их личных ценностей и целей. Индивидуализированное обучение позволяет каждому студенту выявить и развить свои ценностно-смысловые ориентации, что способствует более глубокому осмыслению учебной деятельности и повышению уровня саморегуляции. Наставничество и поддержка со стороны опытных специалистов могут сыграть ключевую роль в формировании профессиональных ценностных ориентаций. Преподаватели могут делиться своим опытом, помогать студентам осознавать важность ценностей в профессиональной деятельности и развивать навыки саморегуляции. Регулярная оценка успехов студентов и предоставление обратной связи о их достижениях могут укрепить их уверенность в собственных силах и помочь в формировании мотивации. Обратная связь должна быть конструктивной и направленной на поддержку развития ценностных ориентаций и саморегуляции.

Развитие профессиональной идентичности у студентов является одним из ключевых результатов процесса образования в вузе. Для его эффективной реализации необходима интеграция профессиональных ценностей в общую ценностно-смысловую сферу личности студентов, что предполагает формирование и изменение системы ценностей, убеждений, смыслов и целей личности. Это может происходить как осознанно, так и неосознанно. В первом случае человек целенаправленно работает над своими ценностями и смыслами, анализирует свои потребности, интересы, идеалы и приоритеты. Во втором случае развитие ценностно-смысловой сферы происходит спонтанно, под воздействием внешних обстоятельств и внутренних противоречий. Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения интернализации профессиональных ценностно-смысловых ориентаций, должна отражать направленность, в первую очередь на

процесс профессионального самоопределения студентов. А также в подкрепление формированию профессиональной идентичности влиять на следующие характеристики личности:

- рефлексия – анализ своих мыслей, чувств, действий и их последствий;
- самоанализ – выявление своих сильных и слабых сторон, возможностей и ограничений;
- самопознание – изучение своих потребностей, интересов, способностей и ценностей;
- целеполагание – постановка конкретных, измеримых, достижимых, реалистичных и ограниченных по времени целей;
- планирование – разработка планов и стратегий достижения целей;
- принятие решений – выбор альтернатив на основе анализа информации и оценки рисков;
- ответственность – готовность нести ответственность за свои решения и действия;
- эмпатия – понимание и уважение чувств и потребностей других людей;
- сотрудничество – работа в команде, обмен опытом и знаниями;
- творчество – поиск новых идей, подходов и решений.

Эти характеристик играют ключевую роль в процесс осознания своих ценностей и присвоения ценностей профессии. Исходя из рассмотренной информации и предполагаемой закономерности в том, что, сопровождая процесс интернализации профессиональных ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов, мы также будем влиять, благодаря экстерниоризации, и на стилевые особенности параметров саморегуляции учебной деятельности студентов. Следовательно, есть необходимость в программе психолого-педагогического сопровождения, которая будет направлена на помощь студентам в осознании и интернализации их профессиональных ценностей и смыслов. Используемые методы и стратегии помогут им установить четкие цели и разработать планы для их достижения, а также развить навыки самоанализа, рефлексии и принятия решений. Таким образом, мы предполагаем, что влияние программы на ценностно-смысловые ориентации, так

же отразится на уровне саморегуляции их учебной деятельности, улучшая способность к самоуправлению и адаптации в образовательной среде.

2.4. Выводы по второй главе

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности носит междисциплинарный характер. Помимо психологии, аксиологические теории рассматривались в философии и социологии. Исследование и ценностей, и смыслов личности дает более полную картину о субъекте, так как эти две его составляющие находятся в непрерывном взаимодействии. В философии аксиологические теории акцентируют внимание на природе ценностей и их роли в жизни человека. Философы исследуют, как ценности определяют смысл человеческого существования, формируют этические нормы и влияют на принятие решений. Социология рассматривает ценности и смыслы как социальные конструкции, которые формируются в контексте культуры и социума. Исследования в этой области помогают понять, как коллективные ценности влияют на индивидуальное поведение и как социальные изменения могут привести к пересмотру личных смыслов. В психологии ценности и смыслы рассматриваются как ключевые факторы, влияющие на мотивацию, поведение и эмоциональное состояние индивида. Психологические теории исследуют, как ценностно-смысловая сфера формируется и изменяется под воздействием личного опыта, социальных взаимодействий и культурных контекстов. Ценности служат основой для интерпретации жизненных событий. Например, если человек ценит честность, он будет воспринимать ситуации, связанные с обманом, как негативные и неправомерные, придавая им негативный смысл. Социальные взаимодействия и культурные контексты могут влиять на формирование смыслов, которые, в свою очередь, изменяют ценностные ориентиры.

Ценности определяют, какие цели человек считает важными, и, следовательно, какой смысл он придает своему поведению. Например, если для студента важна ценность образования, он будет воспринимать учебный процесс как способ достижения личностного и профессионального роста, придавая ему глубокий смысл. Личный опыт и осознание его значимости могут приводить к пересмотру и изменению ценностей. Например, пережив трудный период, человек может осоз-

нать важность поддержки и сотрудничества, что может повысить ценность дружбы и взаимопомощи в его жизни. Ценностно-смысловая сфера личности является динамичной и изменяется под воздействием различных факторов, таких как жизненный опыт, образование, культура и социализация. Она играет ключевую роль в формировании индивидуального стиля жизни, определяет мотивацию и поведение, а также влияет на способность человека к саморегуляции и принятию решений. Исходя из этого выделяем следующие моменты: ценностно-смысловая сфера определяет какие цели субъект перед собой ставит и детерминирует его поведение, что явно указывает на связь с саморегуляцией деятельности, в которую входит целеполагание и управление поведением.

Ценностно-смысловая сфера личности играет важную роль в формировании мотивации студентов к обучению. Личные ценности и смыслы влияют на их стремление к самосовершенствованию и развитию навыков саморегуляции, что, в свою очередь, сказывается на успешности учебной деятельности. В процессе обучения у студентов педагогических направлений формируется профессиональная идентичность, что способствует развитию их ценностной сферы. Это, в свою очередь, положительно сказывается на их способности к саморегуляции, так как осознание своей роли как будущего педагога требует сознательного подхода к учебной деятельности. Позитивная педагогика и постнекласическая педагогика в формировании ценностно-смысловых ориентаций выделяют важность педагогического общения направленного на развитие критического мышления и максимальную интеграцию теории с практикой. В интернализации профессиональных ценностей важную роль играет рефлексия, основанная на анализе своей ценностно-смысловой сферы студентами. Как мы знаем из предыдущей главы основной механизм саморегуляции деятельности, отвечающий за принцип обратных связей в управляемых системах, осуществляет такая способность личности как рефлексия. Соответственно, мы можем предположить положительные изменения уровня саморегуляции учебной деятельности в процессе интернализации студентами профессиональных ценностей.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

3.1. Организация и методы исследования

В соответствии с целью и задачами исследования нами было проведено исследование процесса развития саморегуляции учебной деятельности студентов с учетом детерминирующего воздействия параметров ценностно-смысловой сферы. Исследование проводилось с 2021 по 2025 год, было осуществлено в несколько этапов:

1 этап – обоснование проблемы исследования, формулирование рабочей гипотезы и основных задач, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, выбор методов исследования.

2 этап – разработка и проведение психодиагностического исследования особенностей саморегуляции учебной деятельности студентов с различающимися ценностно-смысловыми ориентациями.

3 этап – разработка и реализация программы психолого-образовательного сопровождения процесса формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций.

4 этап – проведение повторного психодиагностического исследования с целью выявления изменения в значениях рассматриваемых показателей саморегуляции учебной деятельности студентов и ценностно-смысловой сферы личности.

5 этап – анализ результатов формирующего эксперимента, формулирование выводов, оформление работы.

Нами была разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения, которая направлена на формирование и интериоризацию профессиональных ценностей у студентов педагогических направлений. Она включает 11 модулей, охватывающих такие аспекты, как самоопределение, рефлексия, самоанализ, целеполагание и ответственность. Программа предполагает активное вовлечение студентов в процесс обучения через семинары,

практические занятия и межличностное взаимодействие. Ожидается, что участники программы повысят уровень осознания своих профессиональных ценностей, разовьют устойчивую профессиональную идентичность, улучшат навыки сотрудничества и критического анализа, что в дальнейшем повысит их мотивацию к процессу освоения профессиональных компетенций и будут стремиться к высокой результативности собственного обучения. С программой можно ознакомиться в Приложении А.

После осуществления формирующего воздействия осуществляется завершающий этап исследования, который заключается в контрольном измерении уровня саморегуляции и интернальности студентов посредством использованных на начальном этапе методик. Все результаты этих этапов описаны нами в следующих параграфах.

В исследовании был использован следующий комплекс психодиагностических методик:

1. Опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности», разработанный в 1988 году в Психологической лаборатории РАО под руководством В.И. Моросановой. Содержание опросника отражает все обыденные жизненные ситуации и занятости, с которыми сталкивается любой человек в независимости от возраста. Но при этом задачей предложенных в опроснике утверждений является выяснить индивидуальный уровень развития саморегуляции человека, который состоит из «планирования», «моделирования», «программирования», «оценивании результатов», «гибкости» и «самостоятельности» [95, с. 140]. Нами была использована модификация данной методики, разработанная тем же авторам и ее командой, под названием «Стиль саморегуляции учебной деятельности» 2013 года, включающая субшкалы, описанные выше, но отнесенные конкретно к учебной деятельности [70]. Также эта модификация была дополнена субшкалами «надежности», «ответственности» и «социальной желательности». Все 45 утверждений образуют единую шкалу – общий уровень саморегуляции учебной деятельности. В процессе исследования респондентам предлагаются утверждения с возможностью выбора одного из четырех вариантов ответа по степени согласия с ними. Обработка ре-

зультатов происходит путем сопоставления ответов с ключом, совпадения оцениваются в 1 балл, ответы «Верно» и «Пожалуй, верно» имеют равное значение, как и ответы «Неверно» и «Пожалуй, неверно».

2. Адаптированная версия теста «Метакогнитивная включенность в деятельность» (оригинал Г. Шроу и Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпов и И.М. Скитяева) состоит из 52 утверждений, на которые респонденту необходимо дать ответ в пяти бальной системе, по степени согласия с предложенными вариантами. Нами был использован сокращенный вариант, содержащий в себе 32 вопроса, разработанный Е.И. Периковой и В.М. Бызовой в 2022 году [88]. Данный вариант включает в себя две основные шкалы «метакогнитивные знания» и «метакогнитивное регулирование», показывающие уровень включенности в деятельность. Первая из них делится на «декларируемые знания» (осведомленность о собственных интеллектуальных ресурсах), «процедурные знания» (прикладная сторона метакогнитивных знаний, применение их для реализации деятельности) и «условные знания» (адекватное восприятие условий применения предыдущих категорий знаний). Процесс метакогнитивного регулирования включает в себя следующие субшкалы «планирование», «стратегии управления информацией», «контроль компонентов», «структура исправления ошибок» и «оценка». Чем лучше человек способен в конкретной ситуации выбрать нужную стратегию познания для решения задачи, тем выше будут результаты по шкале «планирования». Остальные стратегии говорят сами за себя, анализируя и обрабатывая информацию, субъект определяется с алгоритмом действий, по ходу деятельности контролирует все аспекты ее выполнения, при необходимости вносит коррективы, исправляет ошибки, по результату деятельности осуществляет его оценку, извлекая опыт, применяемый в следующих осуществлениях деятельности.

3. Самоактуализационный тест включает в себя 150 вопросов, которые отражают два общих параметра и 12 субшкал, определяющих степень самоактуализации респондентов. Базовые шкалы – «Компетентность во времени» и «Поддержка». Первая отражает то, на сколько опрашиваемый способен воспринимать себя в настоящем, в данный момент жизни, а, например, не заикливаться на

прошлом или не грезить о будущем. Вторая «шкала поддержки» характеризует степень независимости ценностной сферы личности от влияния извне, то насколько детерминанты поведения опосредованы интернально или экстернально. Оставшиеся субшкалы регистрируют конкретные аспекты самоактуализации, при этом каждые две субшкалы представляют собой единый блок:

3.1.Блок «ценностей»: Его представляют «ценностные ориентации» (то, насколько субъекту присущи ценности самоактуализирующейся личности) и «гибкость поведения» (степень адаптации к резко изменяющимся условиям в процессе реализации ценностей самоактуализации);

3.2.Блок «чувств»: шкала «сензитивность» (понимание своих чувств и потребностей, умение анализировать и рефлексировать их) и шкала «спонтанность» (самопроизвольное, не запланированное проявление чувств в ряде ситуаций);

3.3.«самовосприятия»: «самоуважение» (способность адекватно оценивать свои положительные стороны и достоинства); «самопринятие» (то, насколько респондент принимает себя, вне зависимости от собственных отрицательных и положительных качеств);

3.4.«концепции человека»: шкала «представления о природе человека» (определяет представления субъекта о человеческих взаимоотношениях, чем выше результат, тем больше веры в возможности преодоления любых преград в коммуникациях) и шкала «синергия» (представления о целостности мира и людей, духовного и телесного и т.д.);

3.5.«межличностной чувствительности»: «принятие агрессии» (умение принимать любые виды эмоционального раздражения, не выходящие за рамки социальных норм, как естественные проявления присущие людям); «контактность» (коммуникабельность, умение в короткие сроки устанавливать тесные эмоциональные связи);

3.6.«отношения к познанию»: «познавательные потребности» (измеряет потребность опрашиваемого к получению новых знаний об окружающем мире); «креативность» (степень творческой направленности личности) [24].

4. Методика Р. Инглхарта модифицированная и апробированная М.С. Яницким предполагает выбор респондентами наиболее важных для них ценностей из предложенного списка [10]. Это позволяет выявить, какие ценности являются приоритетными для каждого индивида, который должен сделать выбор из девяти утверждений. Они в свою очередь делятся на три группы ценностных ориентаций: адаптации, социализации, индивидуализации. Адаптация предполагает модификацию ценностных ориентаций в ответ на изменения в окружающей среде, что позволяет личности лучше справляться с вызовами и стрессами. Это важно для формирования устойчивости и способности к изменениям. В процессе социализации происходит внутреннее принятие ценностей значимых других (родителей, друзей, общества). Социализация является ключевым этапом в формировании ценностных ориентаций, поскольку она помогает индивиду усваивать культурные и социальные нормы, которые в дальнейшем влияют на его поведение и выбор. Индивидуализация включает выработку собственной автономной системы ценностей, которая позволяет личности выделиться среди других, создавать уникальные ориентиры, которые отражают ее личные убеждения и жизненные цели. По выборам респондентов они распределяются по ценностным типам, соответственно. Те респонденты, ответы которых нельзя однозначно определить к конкретной категории, относятся к ценностным ориентациям промежуточного типа [138].

5. Тест смысложизненных ориентации является адаптацией Д.А. Леонтьева теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика. Тест представляет из себя 20 пар противоположных утверждений, максимальный балл по которым соответствует наличию смысла в жизни, а минимальный отсутствию, что отображается в ключе в виде 5 субшкал и одной общей шкалы. Основные шкалы теста: цели в жизни – шкала оценивает наличие и значимость будущих целей, которые придают жизни направленность и осмысленность; процесс жизни – отражает, насколько человек воспринимает сам процесс своей жизни как интересный и насыщенный эмоциями; результативность жизни – шкала оценивает удовлетворенность собственной самореализацией; локус контроля - Я – шкала оценивает восприятие человеком своей способности контролировать собственную жизнь и принимать реше-

ния; локус контроля - жизнь – шкала отражает убеждение человека в том, что он может контролировать свою жизнь и принимать решения, которые влияют на его будущее. Интегральная шкала теста – общий уровень осмысленности жизни, позволяя сделать заключительный вывод о наличии смысла жизни у респондента, исходя из частных результатов субшкал [84].

Для более глубокого понимания исследуемых явлений помимо использования психодиагностического инструментария в нашем исследовании были использованы методы математической статистики. Количественный и качественный анализ результатов исследования был проведен при помощи:

1. Описательных статистик:

Описательная статистика используется для описания характеристик данных, которое отражается в представлении таких данных как: среднее – арифметическая средняя всех наблюдений; медиана – значение, которое делит набор данных пополам; мода – наиболее часто встречающееся значение; минимум – минимальное значение из всего ряда; максимум – максимальное значение; дисперсия – средний квадрат отклонений каждого значения от среднего; стандартное отклонение – квадратный корень из дисперсии, показывает, насколько наблюдения отклоняются от среднего;

2. Корреляционного анализа с применением коэффициента ранговой корреляции rs-Спирмена:

Корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции rs-Спирмена) используется для оценки степени и направления зависимости между двумя переменными, которые могут не соответствовать нормальному распределению. Этот метод измеряет, насколько хорошо одна переменная предсказывает другую, основываясь на их рангах;

3. Процентного анализа:

Процентный анализ используется для представления данных в форме процентов, помогает понять, какую долю составляют определенные категории в общем наборе данных. Можно анализировать, насколько значимы данные, в контексте целевой аудитории или исследуемых переменных, а также – как процентное

соотношение определенных ответов или характеристик изменяется в зависимости от времени или других внешних факторов;

4. Т - критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок:

Рассчитывает, насколько значимы различия средних результатов показателей в зависимости от состава группы, вариаций значений внутри групп, отклонений каждого результата от среднего и квадратов этих отклонений. Он может быть применен в разных формах:

- Для независимых выборок: используется для проверки гипотезы о равенстве средних значений двух независимых групп (например, мужчины и женщины).

- Для зависимых выборок: применяется, когда сравниваются средние значения одной и той же группы до и после какого-либо воздействия или в разных условиях (например, результаты тестов до и после тренировки);

5. U-критерий Манна-Уитни:

Непараметрический тест оценивает, существует ли статистически значимое различие между медианами двух независимых групп. Он основан на ранжировании всех данных и вычислении суммы рангов для каждой выборки. Если U-значение меньше критического значения, то гипотеза о равенстве медиан отвергается. U-критерий особенно полезен, когда размер выборок мал или данные имеют неравномерное распределение;

6. Т-критерий Уилкоксона:

Используется для анализа зависимых выборок, когда необходимо сравнить две связанные группы. Это непараметрический тест, который оценивает, есть ли статистически значимые различия между парными наблюдениями. Метод основан на ранжировании абсолютных разностей между парами значений и вычислении суммы рангов для положительных и отрицательных различий. Помимо установления значимости различий, тест Уилкоксона благодаря разделению различий на положительные и отрицательные в ходе расчета, так же отображает типичную направленность изменения в одну из сторон полюса. Если сумма рангов нетипичных изменений значительно отличается от критического значения, это свидетель-

ствуется о наличии значимых различий между сравнением показателей участников группы до и после воздействия.

Экспериментальной базой исследования являлся Институт Образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». В качестве испытуемых выступили студенты 1-2 курсов в возрасте 18-22 лет. В исследовании на констатирующем этапе приняли участие 149 человек. После начального замера, общая выборка была разделена на экспериментальную и контрольную группы. Они были выровнены по среднему значению, в первую очередь, уровня саморегуляции учебной деятельности, и большинству параметров психодиагностического инструментария. На всех последующих этапах исследования состав каждой группы составил 33 студента.

3.2. Особенности уровня саморегуляции учебной деятельности студентов вуза в зависимости от характера ценностно-смысловых ориентаций личности

В констатирующем эксперименте приняло участие 149 студентов. Возрастной состав выборки: 40,55% в возрасте 18 лет, такое же количество респондентов старше на год, 20-летних студентов – 9,1%, 4,9 % в возрасте 21 года и столько же в возрасте 22 лет. Лиц мужского пола 11,2% от общей выборки, соответственно 88,8% студентов педагогических направленностей, принявших участие в нашем исследовании – женского пола. После проведения констатирующего исследования были получены следующие результаты, представленные в Таблице 1 в виде описательных статистик каждого параметра методик.

Таблица 1 – Описательные статистики общей выборки на констатирующем этапе эксперимента

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Планирование (2-3)	3,2	3	5	0	5	2,2	1,5
	Моделирование (3)	2,9	3	5	0	5	2,7	1,6

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Программирование (2-3)	3,7	4	5	1	5	1,6	1,3
	Оценивание результатов (2-3)	2,3	2	1	0	5	2,3	1,5
	Гибкость (2-3)	2	2	2	0	5	1,8	1,3
	Самостоятельность (2-3)	2,9	3	2	0	5	1,8	1,3
	Надежность (2-3)	2,7	3	4	0	5	2	1,4
	Ответственность (1-2)	2,2	2	2	0	5	2,3	1,5
	Социальная желательность (2-3)	3,2	3	3	0	5	1,7	1,3
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	25,2	25	25	5	41	59,1	7,7
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивные знания	43,2	44	47	12	60	67	8,2
	Метакогнитивное регулирование	74,9	77	77	26	100	188,4	13,7
	Декларируемые знания	18,1	19	19	5	25	12,4	3,5
	Процедурные знания	10,7	11	12	3	15	6,3	2,5
	Условные знания	14,4	15	15	4	20	9,6	3,1
	Планирование	15,1	15	16	4	20	9,9	3,1
	Стратегии управления информацией	7,8	8	8	2	10	2,6	1,6
	Контроль компонентов	22	23	23	6	30	22,2	4,7
	Структура исправления ошибок	15,2	16	16	5	20	10	3,2
	Оценка	14,8	15	16	5	20	10,7	3,3
СЖО	Цели в жизни (23-36)	28,8	30	36	6	42	70,9	8,4
	Процесс жизни (22-34)	27	28	25	6	41	59,8	7,7
	Результативность жизни (19-26)	23,2	23	30	5	35	42,1	6,5
	ЛК-Я (14-23)	18,5	19	24	4	28	24,5	4,9
	ЛК-жизнь (23-34)	27,8	28	24	6	42	53,2	7,3
	Осмысленность жизни (79-112)	92	91	107	20	138	506	22,5
САТ	Ориентация во времени	7,8	8	8	1	16	9,2	3
	Поддержка	48,1	48	43	23	70	84,5	9,2
	Ценностная ориентация	11,8	12	14	4	18	10,8	3,3

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
САТ	Гибкость поведения	12,4	13	13	6	20	10,2	3,2
	Сензитивность	6,4	6	6	2	11	3,2	1,8
	Спонтанность	7,3	7	7	0	13	6,6	2,6
	Самоуважение	9,6	10	13	1	15	10,4	3,2
	Самопринятие	10,7	11	11	2	19	13	3,6
	Представления о природе человека	5,8	6	7	2	10	3	1,7
	Синергия	3,8	4	3	1	7	1,5	1,2
	Принятие агрессии	7,5	8	8	2	14	5,6	2,4
	Контактность	10	10	11	2	16	6,9	2,6
	Познавательные потребности	5,6	6	6	2	10	2,8	1,7
	Креативность	6,9	7	5	1	12	4,4	2,1

Примечание: Xcp – среднее; Me – медиана; Mo – мода; Min – минимум; Max – максимум; D – дисперсия; sd – стандартное отклонение.

Анализ значений по шкале «планирование» показал, что средние показатели свидетельствуют о наличии высоких результатов среди испытуемых, что указывает на то, что студенты имеют четкие и конкретные цели. Студенты демонстрируют способность адекватно оценивать свои ресурсы и возможности, что помогает им формулировать цели, соответствующие их текущему уровню развития и обстоятельствам. Это позволяет им успешно справляться с процессом целеполагания и удержания целей.

Показатели по шкале «моделирование» своим средним результатом, который на сотую, но все же ниже значения нормы, указывает на проблемы большинства студентов с анализом внешних и внутренних условий, которые влияют на успешность деятельности. Студенты испытывают трудности в осознании значимости собственных чувств, переживаний, настроения на эффективность процесса обучения. Также большинство респондентов считают не значимыми, а, следовательно, и недостойными внимания, внешние возникающие изменения и трудности. Таким образом, был сделан вывод, что испытуемым сложно не только выдви-

гать цели, но и планировать свою деятельность, в части учета и адекватного восприятия системы условий, влияющих на эффективность обучения.

В противоположность описанному выступает следующая шкала «программирование», средние показатели, которой характеризуют высокий уровень развития навыков студентов в части разработки и реализации четкого алгоритма шагов для достижения цели учебной деятельности. Можно предположить, что детализация плана выполнения учебных задач не вызывает особую трудность у обучающихся, так как за одиннадцать лет обучения в общеобразовательной школе разнообразие и количество выполненных задач, позволило субъектам выработать достаточное количество способов достижения результата. Этим могут объясняться результаты первой рассмотренной шкалы, пока есть шаблоны, которые эффективны в учебе, необходимость в четких целях учебной деятельности отсутствует.

Среднему значению результатов студентов по шкале «Оценка результатов», слегка удалось перешагнуть порог низкого уровня, что может свидетельствовать о большом количестве допускаемых испытуемыми ошибок. Частота совершаемых ошибок в оценке ситуации может быть обусловлена несколькими причинами: ориентацией испытуемых на организацию процесса деятельности, а не на ее результат; недостаточным анализом допущенных ранее ошибок или факторов успешности; невнимательностью к ситуации в целом. Ориентация на процесс предполагает, что испытуемый получает удовольствие от того, что он делает, или же процессуальность в его деятельности воспринимается равно значимо с результативностью. В таком случае испытуемый будет концентрировать свое внимание на результате и его недостатках лишь в конце временного промежутка, отведенного на реализацию идеи. Такая ситуация существенно снижает качество деятельности и не позволяет сделать точную оценку причин, по которым был достигнут имеющийся результат. Это негативно сказывается на формировании объективной оценки испытуемыми результатов своей деятельности с учетом прошлого опыта.

Показатели шкалы «гибкости», также как и в предыдущем случае, находятся в критически низких значениях нормы. Это свидетельствует о том, что испытуемые, в целом, способны корректировать свое поведение при изменяющихся

условиях среды или в ситуации смены требований. Но существуют и ограничения, связанные с личными убеждениями и представлениями относительно конкретной ситуации или своих возможностей в целом. На описываемом этапе испытуемые были не готовы менять некоторые из своих убеждений независимо от требований внешней ситуации, что делало их поведение менее гибким и частично или в полной мере препятствующим достижению поставленной цели.

Уровень «самостоятельности» выражен в верхних границах нормы. Это свидетельствует о том, что на этом возрастном этапе они готовы без посторонней помощи подходить к решению учебных задач, регуляторная система также характеризуется независимостью. При этом можно предположить, что в ситуациях, где задания или ситуации встречаются им впервые, у испытуемых периодически возникают трудности при самостоятельном принятии решений. Несмотря на наличие определенного уровня автономии системы саморегуляции, студенты могут не использовать все свои ресурсы и навыки для достижения более высоких результатов в обучении. Это может быть связано с привычкой полагаться на внешние источники контроля, такие как преподаватели или учебные материалы, вместо того чтобы активно инициировать и управлять своим учебным процессом.

Низкие показатели по шкале «общий уровень саморегуляции учебной деятельности» имеют 8,4% общей выборки. Средние показатели у 55,9%, а высокие у 35,7%. Обобщение результатов саморегуляции позволяет сделать вывод, что данная характеристика у испытуемых является не в полной мере сформированной. По большинству рассматриваемых параметров саморегуляции испытуемые имеют средний уровень, что свидетельствует о наличии трудностей в самостоятельной постановке цели, организации деятельности и стремлении реализовать задуманное. Единственными параметрами, которые являются исключением, и их эффективность в структуре саморегуляции учебной деятельности у опрашиваемых студентов играет ключевую роль – это «планирование» и «программирование».

Авторами методики «Метакогнитивная включенность в деятельность» в ключе теста пояснено, что чем больше балл по шкалам, тем больше развита способность к метакогнитивной регуляции деятельности. Основными шкалами этого

теста являются «метакогнитивные знания» и «метакогнитивное регулирование», которые складываются из баллов других субшкал, поэтому целесообразно рассмотреть показатели интегральных шкал в контексте интерпретации полученных результатов исследования. Так как норма и критические значения не были обозначены, будем исходить из сравнения реального количества баллов и максимально возможного. Можем судить, что у большинства респондентов уровень метакогнитивных знаний находится, на должном уровне, так как среднее значение равно 43 баллам из 60 максимальных. Следовательно, опрашиваемые имеют представления о своих когнитивных способностях и способность к применению этих знания для достижения цели деятельности в рамках актуальных условий находятся на уровне нормы. То же можно сказать и о метакогнитивном регулировании, среднее значение которого не свидетельствует о высоком уровне развития этой способности. Процесс регуляции познавательной активности предполагает работу по четкому плану, где любая новая информация, об изменившихся условиях или о допущенных ошибках, вносит корректировки в этот процесс для достижения результата, успешность которого адекватно оценивается. Результаты исследования говорят о несовершенстве у студентов какой-то из частей этой системы регуляции познавательного процесса.

Исходя из результатов исследования смысловых ориентаций студентов, можно утверждать, что большинство респондентов имеют результаты, относящие их к среднему уровню по шкале «цели в жизни». Что при высоких, что при низких значениях этой шкалы они могут характеризовать исследуемых не в рамках нормы, это может быть заикленность на будущем, неадекватные цели, не подкрепленные условиями настоящего, либо заикленность на прошлом, «жизнь одним днем» без глобальных целей на будущее. Учитывая, что среднее значение выборки по этой шкале ближе к нижней границе нормы, можно сделать выводы о проблемах достаточной части студентов с представлениями о будущем, с постановкой целей на долговременную перспективу, а их отсутствие планов в дальнейшей жизни уменьшает ее осмысленность.

Анализируя показатели по шкале «процесс жизнь» можно сказать, что студенты в большей мере оценивают свое настоящее как достаточно увлекательную жизнь. Хотя и имеется часть респондентов, которые не воспринимают процесс жизни для себя как полноценно наполненный чувствами, эмоциями и, конечно, смыслом. Также и показатели «результативности жизни», которые отражают уровень удовлетворенности самореализацией, также демонстрируют, что большинство студентов способно адекватно оценить свой прошлый опыт, но лишь небольшое количество студентов считает предыдущий этап своей жизни максимально продуктивным и насыщенным смыслом.

Шкала «локус контроля – Я», отражающая представление личности о себе, свободе своего выбора, характеризует большую часть опрошиваемых, как тех, кто в достаточной мере уверен в силе своей личности и, что реализация и успех в деятельности, которая построена на их жизненных целях, зависит в большей мере от них. Следующая же шкала – «локус контроля – жизнь», имеет среднее значение, которое характеризует большинство студентов, как стремящихся к управлению своей жизни, но, возможно, не всегда чувствуют, что имеют полный контроль над обстоятельствами. Это может свидетельствовать о наличии у них некоторого уровня неопределенности или зависимости от внешних факторов, которые также влияют на их жизненные ситуации и достижения. В целом, выводы указывают на то, что студенты обладают уверенностью в своих способностях и целях, но могут испытывать трудности в полном управлении своими жизненными процессами.

На основе анализа основной интегральной шкалы смысложизненных ориентаций (СЖО) можно сделать вывод, что у студентов присутствуют устойчивые жизненные цели, которые они способны успешно реализовывать благодаря адекватной оценке своих возможностей и окружающих условий. Эти цели опираются на прочный фундамент прошлого опыта и веру в себя. Однако среди опрошенных только 21% студентов демонстрируют высокие показатели осмысленности жизни, в то время как 51% имеют средний уровень, и 28% респондентов характеризуются низким уровнем общей осмысленности. Это говорит о том, что хотя у большинства студентов есть определенные жизненные цели, только небольшая часть из них

действительно ощущает высокую степень осмысленности и удовлетворенности своей жизнью. Средний уровень осмысленности у половины опрошенных может указывать на наличие неуверенности или недостатка мотивации в достижении своих целей, в то время как студенты с низким уровнем осмысленности жизни могут сталкиваться с трудностями в самоопределении и поиске смысла в своей деятельности.

Далее коснемся интерпретации результатов следующей психодиагностической методики – теста самоактуализации. Результаты шкал этого теста не были распределены авторами по конкретным уровням. При адаптации методики РОІ Э. Шострома отечественные исследователи Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз в качестве ключа к тесту используют профильный лист САТ, с которым можно ознакомиться в Приложении Б, для перевода сырых результатов в Т-баллы. Благодаря профильному листу нами были распределены границы для каждой из шкал методики, исходя из работ и комментариев выше названных исследователей, которые обозначают для представленных показателей в тесте четыре уровня: низкий уровень проявления самоактуализации; уровень, соответствующий норме в выборке; уровень самоактуализации; уровень псевдосамоактуализации. То есть как запредельно низкие, так и запредельно высокие значения несут в себе схожий смысл и характеризуют субъекта, как не имеющего желания достичь полной реализации своего потенциала, только в первом случае самим человеком это признается, а во втором студент только делает вид, что у него такое желание имеется. В связи с этим обработанные результаты методики по ключу, были соотнесены с профильным листом, что дало нам возможность для более точной интерпретации результатов, в связи с конкретным соотношением опрашиваемых в группы, соответствующие их уровню самоактуализации. Считаем целесообразно рассматривать результаты комплексно по предложенным авторами блокам субшкал [24].

Основная шкала «ориентация во времени» характеризует большую часть выборки студентов как тех, кто не способен воспринимать свою жизнь как интегральную временную шкалу прошлого, настоящего и будущего, они ориентиро-

ваны лишь на конкретный отрезок. Среднее значение относится к низкому уровню временной компетентности студентов. Что подтверждает, описанные выше, при интерпретации шкал СЖО, возможные проблемы с временной перспективой у большинства респондентов. Следующая шкала «поддержки» отражающая независимость ценностей субъекта имеет среднее значение в рамках нормы. Это может указывать на то, что студенты способны принимать собственные решения и действовать в соответствии с личными убеждениями, но при этом не полностью освобождены от давления со стороны окружающей среды или группы. Такой баланс может свидетельствовать о стремлении к самовыражению, но также и о необходимости поддержания гармонии с окружающими.

Первый блок этой методики и непосредственно интересующий нас, больше всего в рамках темы нашего исследования, – блок «ценностей». Среднее значение шкалы, отражающей ориентацию студентов на ценности присущие самоактуализирующейся личности, находится в критически низких значениях нормы. Можно сделать вывод, что значительная часть студентов студенты не принимают или не осознают важность ценностей, связанных с самоактуализацией. Вторая составляющая этого блока – шкала «гибкости поведения», так же буквально лишь перешагнула порог в норму, значит, адаптация своих ценностей студентами претерпевает определенные трудности. Им не просто подбирать различные стратегии взаимодействия с окружающим миром при изменяющихся условиях. Это может указывать на их склонность придерживаться фиксированных моделей поведения, что в свою очередь может ограничивать их возможности для личностного и профессионального роста.

Показатели по шкалам, составляющим блок чувств, находятся в уровне нормы. Анализируя данные по шкале «сензитивность», можем говорить, что студенты, в большинстве своем, осознают, принимают и рефлексиируют свои чувства и желания. Также в числе респондентов, значительная часть тех, кто не ограничен внутренними переживаниями по поводу своего естественного, не запланированного поведения, способны выражать свои чувства спонтанно и легко, не во вред своей целенаправленной деятельности.

Средний показатель по шкале «самоуважение» близок к высокому уровню, что свидетельствует о способности субъектов не только осознавать и принимать свои достоинства, позитивные характеристики личности, но и ценить и уважать себя за них. На основе результатов исследования по шкале «самопринятие» можно заключить, что большая часть респондентов демонстрирует положительное отношение к себе, принимая себя такими, какие они есть, независимо от своих личностных характеристик. Среднее значение по блоку «самовосприятие» у студентов указывает на то, что большинство из них находятся в пределах нормы, что свидетельствует о здоровом уровне самопринятия и адекватной оценке своих достоинств и недостатков.

Результаты блока «концепции человека» этой методики, тоже могут рассматриваться нами в положительном ключе, так как среднее значение и по шкале «представлений о природе человека» и по шкале «синергии» находятся в рамках нормы. Получается, большинство из выборки воспринимают человеческую суть в положительном ключе. Такие вопросы как противоположность духовного и телесного, мужественности и женственности, и прочего не кажутся им неразрешимыми, непреодолимыми, враждующими. Показатели «синергии», имеют критически низкие значения нормы, которые все же отражают понимание субъектами связей между этими и другими противоположностями, по типу «природа и человек» или «игра и работа», а также, в общем, целостное восприятие окружающего мира и людей в нем.

Показатели по шкале «принятие агрессии» характеризуют значительную часть выборки, как индивидуумов, способных принимать свои негативные эмоции, по типу агрессии и злости, как нормальность человеческой натуры, естественно в пределах социального поведения. Среднее значение шкалы «контактность» указывает на то, что у респондентов отсутствуют проблемы в установлении близких социальных связей и в осуществлении эмоционально насыщенного взаимодействия на уровне субъект-субъект. Это свидетельствует о том, что они способны эффективно взаимодействовать с другими людьми и формировать глубокие эмоциональные контакты.

Блок «отношения к познанию» демонстрирует показатели своих шкал, находящиеся в пределах нормы. Большинство студентов проявляют интерес к окружающему миру и стремятся к получению новых знаний. Однако шкала «познавательные потребности», среднее значение которой, не достигает границ уровня нормы, что может свидетельствовать о необходимости дополнительной мотивации для углубленного изучения предметов и явлений. В то же время вторая составляющая блока, связанная с креативностью, находится в пределах нормы, что указывает на наличие у студентов творческой направленности и способности к нестандартному подходу в решении задач.

Подводя общий итог по результатам теста самоактуализации, большинство аспектов, рассматриваемого феномена, у студентов имеют средний уровень своего развития. В целом студенты обладают здоровым уровнем самоактуализации, однако существуют области, требующие внимания и развития, так как некоторые из параметров очень близки к нижней границе нормы. Совсем небольшой процент студентов проявляют черты реальной самоактуализации и способны в полной мере реализовать свой потенциал. Это свидетельствует о том, что у большинства студентов есть значительный потенциал для личностного роста и развития, однако им может не хватать необходимых навыков или осознания важности самоактуализации.

Исходя из полученных результатов по тесту Р. Инглхарта - М. Яницкого, студенты были отнесены к определенному ценностному типу, если испытуемым было выбрано по одному критерию из групп ценностей адаптации, социализации и индивидуализации, то он был отнесен в промежуточную группу, которая составила 33,6% выборки. Выборы студентов отображены на Рисунке 4.



Рисунок 4 – Количественное представление значимых выборов студентов по тесту Р. Инглхарта – М. Яницкого

Среди студентов, для которых важны ценности социализации, такие как создание семьи, забота о ней и ее благополучии, выбор высоко оцениваемой профессии, возможность карьерного роста, а также стремление к социальному статусу и уважению со стороны окружающих, оказались 21,9% опрошенных. Это может отражать стремление к личностному росту и достижениям в профессиональной сфере, что также играет важную роль в их образовательном процессе. В то же время, среди участников, для которых более приоритетным является стремление к стабильности во всех сферах жизни, включая наличие достаточных материальных ресурсов для удовлетворения всех потребностей, постоянное поддержание здоровья и силы, а также необходимость отсутствия насилия и сохранения порядка в обществе, оказалось 38,3% студентов, принявших участие в исследовании. Что может указывать на то, что многие молодые люди ищут уверенности в завтрашнем дне и стремятся создать безопасную среду для себя и своих близких. Наименьшую долю составили те, кто придерживается ценностей индивидуализации,

где только 6,2% респондентов выделяют такие аспекты, как саморазвитие, свобода выбора и терпимость в социальной среде. Это говорит о том, что большинство студентов предпочитает следовать общепринятым ценностям и нормам.

Исходя из предположения о наличии детерминирующего воздействия ценностно-смысловых характеристик на проявления саморегуляции, был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Для выявления взаимосвязей параметров саморегуляции с другими личностными параметрами шкалы «ССУД» сравнивались со шкалами психодиагностического инструментария отражающими ценностно-смысловую сферу личности и метакогнитивную включенность в деятельность, выявленные значимые связи отражены в Приложении В в Таблице В.1. Явные взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности выявлены только с параметрами теста СЖО, чего нельзя сказать о САТ, потому что его результаты, как низкие, так и слишком высокие, подразумевают негативную интерпретацию. Из чего мы пришли к выводу о необходимости рассмотрения зависимой переменной – саморегуляции учебной деятельности, отраженной в параметрах тестов ССУД и метакогнитивной включенности в деятельность через качественные характеристики ценностно-смысловых ориентаций. Как мы рассмотрели выше, независимая переменная – ценностно-смысловой сферы личности непосредственно имеет корреляционные связи с регуляцией собственного поведения только в рамках теста СЖО. Исходя из этого, мы будем рассматривать средние значения параметров саморегуляции учебной деятельности студентов, разделенных по качественным характеристикам, относящих их к определенным группам ценностных и смысловых ориентаций. Далее нами будут подробно рассмотрены результаты уровня саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности студентов в зависимости от их типа ценностных ориентаций. Начнем наше рассмотрение особенностей саморегуляции групп студентов, дифференцированных по ценностным ориентациям, представленным в тесте Инглхарта-Яницкого, чьи результаты отображены в Таблице 2.

Таблица 2 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов разных ценностных типов опросника Инглхарта-Яницкого

Критерии	Тип	А (38,3%)	С (21,9%)	И (6,2%)	П (33,6%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,1	3,3	3	3,4	-
Моделирование (3)		2,9	3,1	3	2,9	-
Программирование (2-3)		3,8	3,7	3,7	3,7	-
Оценивание результатов (2-3)		2,3	2,1	2,8	2,6	-
Гибкость (2-3)		2	1,8	2,1	2,1	-
Самостоятельность (2-3)		2,9	2,6	2,9	3,1	-
Надежность (2-3)		2,8	2,2	2,9	2,9	2-4
Ответственность (1-2)		2,2	2	1,9	2,5	-
Социальная желательность (2-3)		3,2	3,2	2,9	3,3	-
Общий уровень саморегуляции (15-27)		25	23,9	25,1	26,6	-
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		42,4	42,5	42,4	44,7	-
Метакогнитивное регулирование		74,4	74,1	72	76,8	-

Примечание: А – адаптирующий; С – социализирующий; И – индивидуализирующий; П – промежуточный; результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Исходя из представленных результатов в Таблице 2, можем заметить, что глобальных различий в уровне саморегуляции учебной деятельности у разных ценностных типов не выявлено. Имеются небольшие отклонения от общей картины в некоторых компонентах саморегуляции. Например, у группы респондентов, нацеленных на адаптацию, приспособление к внешним условиям, безопасность, и у группы тех, кто разделяет ценности трех основных групп, определенных как «промежуточный» тип ценностей, имеются, хоть и не критичные, но низкие показатели по шкале «моделирования», предполагающую способность субъекта учитывать внешние и внутренние условия при планировании деятельности. Это показывает, что у этих групп ценностных типов имеются проблемы в плане осознанности, детализированности, а также адекватности представлений системы условий важных для достижения цели деятельности. Можем предположить, что студенты, ориентирующиеся на ценности адаптации, следовательно, имеют цели поведения, направленные на создание для себя условий безопасности, скорее всего в

большей степени, чем другие группы будут более ошибочно ориентироваться в окружающих условиях, как минимум в степени их «опасности».

Группа тех, кто нацелен реализовывать ценности социализации, общественно одобряемую и полезную деятельность, имеет показатели ниже нормы по шкале «гибкость». Мы считаем, это объясняется тем, что респонденты ограничены в способности к легкой и незамедлительной смене паттернов поведения для более успешного достижения целей учебной деятельности при меняющихся внешних обстоятельствах или при низкой результативности предыдущих действий. Потому что в первую очередь они нацелены на социальное признание и общественное одобрения, используя устоявшиеся, проверенные способы реализации своего потенциала в обучении, не рискуя выходить за установленные рамки.

Из четырех групп наиболее высокие результаты по показателю «ответственность» у студентов, нацеленных на адаптацию и у тех, кто не определился и находится в промежуточном типе ценностей. Это может объясняться тем, что первоначально все процессы адаптации, связанные с учебной деятельностью, касаются вопросов основной ролевой модели. Ответственное отношение к процессу обучения, заключающееся в посещении всех лекций, выполнении заданий и присвоении новых компетенций играет важную роль для приспособления к среде высшего учебного заведения. То же касается и промежуточного типа ценностей, но меняется первоначальная мотивация, их ценности детерминируют деятельность не ради приспособления и не ради самоактуализации в образовательной деятельности. Так как промежуточный тип занимает относительно большой процент среди респондентов, можно говорить, о том, что студенты воспринимают процесс обучения как некую отсрочку от взросления, от принятия конкретных решений, для осуществления своего жизненного пути им необходимо просто хорошо учиться. Также это может свидетельствовать о том, что после одиннадцати лет обучения в школе, поступая в высшие образовательные учреждения, большая часть молодых людей не видят в процессе обучения возможностей для собственной самореализации, не наделяют свою будущую профессию значимыми смыслами, процесс получения образования воспринимается как должное, не подкрепляется ценностями познания. Студенты относятся ответственно к учебному процес-

су, потому что так требует образовательное учреждение, а не из собственных побуждений, мотивов и целей.

Студенты всех типов ценностей, за исключением ориентированных на индивидуализацию, имеют высокий показатель по критерию «социальная желательность». Что, в целом, говорит само за себя – люди, стремящиеся проявить себя, так как им хочется, пропагандирующие терпимость к любым видам самовыражения и самореализации, независимы от мнения общества и не нацелены на желательность социуму.

Общий уровень саморегуляции учебной деятельности у всех групп ценностных ориентаций находится на среднем уровне развития. Однако показатели метакогнитивной включенности значительно выше у группы студентов с «промежуточным» типом ценностей. Мы считаем, что это может быть связано с диалектическим характером ценностей этой группы. То есть, неопределенность и отсутствие четкости в их ценностных ориентациях могут говорить о том, что эти студенты находятся в поиске того, что им ближе, и не готовы делать окончательный выбор. В то же время, такая гибкость может указывать на их многогранность в осознании значимости ценностей разного типа – такие студенты обладают разнообразным набором как индивидуальных, так и социальных ценностей. В первом случае студенты в процессе своего поиска находятся в состоянии постоянного анализа себя, своих интересов, и конечно познавательных процессов, чем и объясняются показатели метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования. Во втором случае, разнообразие значимых для субъекта ценностей может способствовать более высокому уровню метакогнитивной включенности, так как они способны рассматривать различные точки зрения, адаптироваться к новым ситуациям и, соответственно, более осознанно подходить к процессу познания и обучения.

Здесь и далее нами проводится анализ особенностей саморегуляции учебной деятельности у групп с разными ценностно-смысловыми ориентациями лишь по общим тенденциям и значениям, отличающимся от них. В дополнение к этому для полноценного сравнения среди этих четырех групп был проведен сравнительный анализ независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента, при

этом учитывается возможная погрешность в результатах из-за разницы объема некоторых групп. Результаты данного анализа не выявили значительных различий в средних показателях процесса регуляции учебной деятельности среди студентов, помимо одного показателя у двух из четырех групп. Обнаруженные значимые различия по шкале «надежность саморегуляции» между группами с промежуточными ценностями и ценностями социализации могут свидетельствовать о том, что представители первой обладают большей устойчивостью в процессе саморегуляции учебной деятельности. Можно предположить, что они лучше справляются с помехами и изменениями, повышающими психическую напряженность, а также более эффективно поддерживают свою мотивацию к обучению в различных условиях. С другой стороны, студенты с ценностями социализации могут сталкиваться с определенными трудностями в саморегуляции, возможно, из-за сильного влияния социальных факторов и ожиданий со стороны окружающих.

Подводя итог по этой таблице, можно сказать, что в горизонтальном рассмотрении ценностных типов они не различаются в уровне саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности, в каждом типе есть представители крайних полюсов и нормы. Можно предположить, что эти различия у субъектов появятся при вертикальном рассмотрении каждого типа, то есть в какой мере субъект проявляет стремление к реализации собственных ценностей. Либо интерпретировать данные как знак того, что студенты могут не осознавать учебный процесс как ценностный, а воспринимают его как обязанность, что в свою очередь ограничивает их возможности для достижения высоких результатов в учебе. Саморегуляция учебной деятельности, а соответственно и успешное достижение целей в этой деятельности может просто не входить в ценностную сферу ни одного из типов. Возможно, они не видят реальной ценности в получаемых знаниях, студенты используют схожие стратегии управления учебной деятельностью, шаблоны, сложившиеся за одиннадцать лет обучения в школе, что может негативно сказываться на их вовлеченности и стремлении к самосовершенствованию. Это также подтверждается другими исследованиями – так, А. О. Прохоров и соавторы установили, что учебная деятельность, характеризующаяся повторяющимися ситуациями, обуславливает типичность функциональных комплексов са-

морегуляции. Однако такая шаблонность может привести к тому, что студенты не развивают более сложные и адаптивные стратегии, которые могли бы быть полезны в нестандартных или сложных ситуациях [94].

Далее мы будем рассматривать группы, разделенные по уровням некоторых шкал теста САТ. В этом случае мы будем качественно рассматривать не каждую шкалу этого теста, а только те, которые непосредственно касаются темы нашего исследования. Соответственно, это одна из основных шкал – шкала «поддержки», отражающая независимость ценностной сферы личности от влияния внешней среды, также две шкалы составляющие блок «ценностей» САТ – шкала «ценностных ориентаций» и «гибкости поведения». Все полученные баллы по показателям тестирования были переведены нами в Т-баллы по профильному листу (Приложение Б), адаптированному вместе с тестом. На основе этого студенты были разделены на четыре группы в зависимости от уровня самоактуализации: низкий уровень (результаты ниже нормы), нормальный уровень (результаты, соответствующие статистическим и психологическим нормам), уровень самоактуализации (высокие показатели) и уровень псевдосамоактуализации (результаты, превышающие норму, что указывает на значительное влияние фактора социальной желательности).

Первая, интересующая нас, и одна из основных во всем опроснике – это шкала «поддержки», она относится к глобальным характеристикам самоактуализации. Показывает направленность человека, внутреннюю, если человеку важнее отстоять свои собственные принципы или внешнюю, если человеку независимо от его собственного мнения, важнее получить одобрение и признание окружающих. Интернальность ценностей, независимость самоактуализирующейся личности можно представить в количестве референтных групп для этого индивида. Так как независимость от влияния извне, не подразумевает под собой полное отрицание общественных норм и ценностей, противопоставление себя им, то можно говорить, что полноценная, самоактуализирующаяся личность имеет свои примеры в виде родителей, семьи и прочих авторитетов, которые закладывают изначальный фундамент ценностно-смысловых ориентаций, а в дальнейшем независимая личность их отстаивает. Тогда как у личности с экстернальными ценностями граница

«важности» референтных групп стирается, есть окружающее общество, которому он стремится угодить, ради общественного признания, избегания тревоги, боязни неприязни окружения или других причин. В Таблице 3 представлены особенности саморегуляции учебной деятельности у каждой группы, по степени независимости ценностей.

Таблица 3 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с различной степенью независимости ценностей

Критерии	Уровень	Низкий (21,2%)	Норма (43,8%)	Самоактуализация (31,5%)	Псевдо (3,5%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,7	3,4	3,3	4	1-2
Моделирование (3)		2,2	3	3,3	4,2	1-2, 1-3, 1-4
Программирование (2-3)		3,5	3,8	3,7	4	-
Оценивание результатов (2-3)		1,6	2,3	2,9	3,6	1-2, 1-3, 1-4, 2-3
Гибкость (2-3)		1,3	2	2,3	3,4	1-2, 1-3, 1-4, 2-4
Самостоятельность (2-3)		2,6	2,9	3,1	3,2	-
Надежность (2-3)		2,1	2,7	3	3,8	1-2, 1-3, 1-4
Ответственность (1-2)		1,6	2,4	2,5	1,8	1-2, 1-3
Социальная желатель- ность (2-3)		2,9	3	3,7	2,4	1-3, 2-3, 3-4
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		20,5	25,4	27,7	30,4	1-2, 1-3, 1-4
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		39,5	43,3	45	50,2	1-2, 1-3, 1-4
Метакогнитивное регу- лирование		73,4	73,4	77,1	85,6	1-4

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Сразу можно отметить одну закономерность: чем выше уровень самоактуализации в аспекте интернальности ценностей, тем выше уровень саморегуляции учебной деятельности. По всем параметрам саморегуляции наивысшие результаты у группы с уровнем псевдосамоактуализации, что и отражает название группы – желая показывать перед обществом только свою лучшую сторону, респонденты выбирают варианты подходящие «идеальному» члену общества, а не им самим. При этом «маскируясь» и отрицая этот аспект, где у них на прямую спрашивают о социальной желательности, что отражает самый низкий результат одноименной шкалы теста ССУД. Таблица демонстрирует, что группы с высоким и псевдо уровнем независимости ценностей имеют лучшие показатели саморегуляции и

метакогнитивной включенности в деятельность по сравнению с группой с низкими результатами, кому свойственен экстернальный локус ценностей. И вот уже это, может указывать на связь между уровнем самоактуализации и особенностями саморегуляции, что должны подтвердить шкалы блока «ценностей» САТ. Если до этого мы рассматривали глобальную характеристику самоактуализации, то сейчас коснемся ее отдельных аспектов, относящихся именно к ценностно-смысловой сфере личности.

Шкала «ценностных ориентаций» отражает то, на сколько человеку близки ценности самоактуализирующейся личности. Чем больше балл, тем выше степень принятия ценностей самоактуализации и ориентировки на их реализацию. В Таблице 4 представлены средние результаты саморегуляции учебной деятельности каждой группы самоактуализации.

Таблица 4 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с разным уровнем принятия ценностей свойственных самоактуализирующимся личностям

Критерии	Уровень	Низкий (33,6%)	Норма (28,7%)	Самоактуализация (37,7%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,8	3,4	3,5	–	-
Моделирование (3)		2,4	3,1	3,3	–	1-2, 1-3
Программирование (2-3)		3,3	4	3,9	–	-
Оценивание результатов (2-3)		1,9	2,3	2,8	–	1-3
Гибкость (2-3)		1,7	1,9	2,3	–	1-2, 1-3
Самостоятельность (2-3)		2,5	3	3,2	–	-
Надежность (2-3)		2,1	2,6	3,3	–	1-3
Ответственность (1-2)		1,8	2,4	2,5	–	1-2, 1-3
Социальная желатель- ность (2-3)		2,9	3,3	3,4	–	1-3
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		21,5	26	28,2	–	1-2, 1-3
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		40	44,1	45,5	–	1-2, 1-3
Метакогнитивное регу- лирование		71,7	74,7	78,2	–	1-3

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Анализ представленных данных в Таблице 4 позволяет выявить особенности саморегуляции учебной деятельности у различных групп студентов в зависи-

мости от их ориентации на ценности самоактуализации и направленности на их реализацию. В целом можно наблюдать те же тенденции, что и в предыдущем случае, с глобальной шкалой теста самоактуализации. У студентов с низким уровнем принятия ценностей свойственных самоактуализирующимся личностям наблюдается наименьший общий уровень саморегуляции, что может свидетельствовать о трудностях в управлении своим учебным процессом и эмоциональным состоянием. Группа, находящаяся в норме, демонстрирует более высокий уровень саморегуляции учебной деятельности по сравнению с предыдущей, что подтверждает наличие более здоровых механизмов саморегуляции и способность успешно справляться с учебными задачами. Студенты последней группы, с высоким принятием ценностей самоактуализации, так же показывают наивысший уровень саморегуляции, что указывает на их способность эффективно управлять своим обучением и без трудностей достигать поставленных целей. Единственное отличие, в результатах этой шкалы, не было зашкаливающих Т-баллов, соответственно отсутствует группа с уровнем псевдосамоактуализации.

Конкретизируя, по шкале «планирования» студенты с уровнем самоактуализации и нормы имеют схожие – высокие значения, в то время как студенты отвергающие ценности развития своих личностных возможностей показывают значительно более низкий результат в этом аспекте саморегуляции. Это указывает на то, что высокий уровень планирования достижения цели связан с более здоровой психоэмоциональной сферой и стремлением к саморазвитию. В рамках следующей шкалы «моделирования» также наблюдается тенденция: самоактуализированные студенты и студенты в норме имеют более высокие показатели, следовательно, можем заключить, что они могут лучше адаптировать свои стратегии обучения, чем группа с низким уровнем принятия ценностей самоактуализации. В оставшихся шкалах ССУД не появляется исключений, студенты с самоактуализацией и нормой показывают лучшие результаты в способности планировать и оценивать достижения. Студенты с высоким уровнем самоактуализации способны лучше всех адаптироваться к изменениям при реализации деятельности и принимать разнообразные подходы для достижения поставленной цели. Самоактуализиро-

ванные студенты и находящиеся в норме демонстрируют высокую степень самостоятельности, что подчеркивает их способность принимать собственные решения. Группа, которая не принимает и не считает значимыми ценности свойственные самоактуализирующейся личности, имеет более низкие показатели описанных выше шкал. В категориях надежность и ответственность лучшие результаты имеют самоактуализированные студенты, что отражает их навык к самоорганизации, а также готовность принимать последствия всех своих действий и решений.

Студенты с высоким уровнем принятия ценностей самоактуализации имеют лучшие показатели метакогнитивной включенности в деятельность. Это отражает их способность на более высоком уровне осознавать и контролировать свои когнитивные процессы при обучении. Группа с нормой также показывает высокие результаты, но они ниже, чем у студентов с самоактуализацией, что подтверждает предположение о том, что более высокая степень самоактуализации способствуют более глубокому метакогнитивному осознанию.

Следующая рассматриваемая шкала этого теста – «гибкость поведения» отражает степень готовности субъекта подстраивать реализацию своих ценностей под изменяющиеся внешние условия. Данное измерение оценивает способность человека реагировать на ситуации или экзистенциальные вызовы без жесткой привязанности к установленным принципам. Высокий балл в этой системе свидетельствует о способности адаптироваться и изменять подходы реализации своих ценностей в зависимости от контекста, что подтверждает наличие открытости к новым идеям и опыту. Напротив, низкий балл указывает на тенденцию к ригидности, когда человек строго следует своим принципам. Высокая гибкость поведения может быть связана с более высоким уровнем самосознания и рефлексии, что помогает индивиду осознавать свои ценности, а также оценивать адекватность их применения в различных ситуациях. Представленные данные в Таблице 5 позволяют оценить особенности саморегуляции учебной деятельности в зависимости от возможной гибкости в реализации ценностных ориентаций субъектов.

Таблица 5 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с различной степенью гибкости реализации собственных ценностей

Критерии	Уровень	Низкий (38,4%)	Норма (44,5%)	Самоактуализация (17,1%)	Псевдо (0%)	Различия при $p<0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,2	3,2	3,4	–	-
Моделирование (3)		2,8	2,9	3,5	–	-
Программирование (2-3)		3,7	3,8	3,6	–	-
Оценивание результатов (2-3)		2,1	2,3	3,1	–	1-3, 2-3
Гибкость (2-3)		1,8	2	2,5	–	1-3
Самостоятельность (2-3)		3	2,9	2,8	–	-
Надежность (2-3)		2,7	2,4	3,3	–	2-3
Ответственность (1-2)		2,2	2,4	2	–	-
Социальная желатель- ность (2-3)		3,1	3,1	3,5	–	-
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		24,6	24,9	27,7	–	-
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		42	44,3	43,4	–	-
Метакогнитивное регу- лирование		74,4	76	73,6	–	-

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

При рассмотрении общей картины можно наблюдать большинство тенденций, присутствующих в предыдущих случаях. Мы видим отсутствие группы «псевдосамоактуализации», также наблюдается общая прогрессия параметров саморегуляции учебной деятельности от низкого уровня самоактуализации до высшего, но появляются исключения в виде конкретных одиночных шкал саморегуляции и метакогнитивной включенности. Рассмотрим результаты по каждой группе.

Студенты с низким уровнем гибкости реализации собственных ценностей показывают наименьший общий уровень саморегуляции и уровень способности быстро и легко перестраивать систему саморегуляции. Это может указывать на их трудности в адаптации к изменениям и высокую степень ригидности, что может вызывать большие трудности в эффективном управлении учебным процессом, чем у представителей других групп. Студенты, представляющие норму, демонстрирует чуть более высокий уровень саморегуляции по сравнению с предыдущей группой, что свидетельствует о наличии у них большей гибкости в подходах к

учебным задачам и менее выраженной склонности к компульсивному поведению. Группа с высоким уровнем показывает наилучшие результаты саморегуляции учебной деятельности, что подтверждает их способность к адаптации, гибкому подходу в обучении и открытости к новым идеям и опыту.

Самоактуализированные студенты выделяются в категории «оценивания результатов», что указывает на их способность критически оценивать свои достижения и адаптироваться к новым условиям. Тогда как студенты с низким уровнем способности гибко менять подходы к реализации своих ценностей имеют наименьшие результаты по этой шкале опросника ССУД, соответственно они могут не всегда по существу или с недостаточной степенью объективности оценивать правильность, логичность и адекватность своих действий при достижении той или иной учебной задачи. Далее рассмотрим редкое исключение – никогда до этого не встречавшееся при описании особенностей саморегуляции категорий САТ: студенты группы низкого уровня показывают наивысший уровень «самостоятельности» из всех групп. Наше предположение, что это объясняется стремлением к независимости, в данном случае, их подходы к реализации ценностей менее гибкие, в ущерб, присутствующей сильной привязке к установленным принципам суверенности, которым они следуют, несмотря на внешние изменения. Самоактуализированные студенты демонстрируют высокую «надежность», они способны проявлять стабильный уровень саморегуляции учебной деятельности при влиянии различных условий, например, повышенной психической напряженности или пониженной мотивации обучения, и наоборот. Далее снова выбивающееся распределение, где группа уровня самоактуализации имеет меньший балл, чем группа низких показателей гибкости в реализации ценностей по шкале «ответственности». Самый высокий балл наблюдается у группы с нормой, их и группу низкого уровня характеризует высокая степень осознания значимости своей деятельности, как для себя, так и для окружающих. Хотя группа самоактуализирующихся студентов имеет наименьший балл ответственности, они все еще находятся в пределах нормы данного параметра, но исходя из критерия, по которому разделены группы, можно предположить, что в некоторых случаях ради подстройки реали-

зации своих ценностей к изменяющимся условиям они готовы пожертвовать ответственным отношением к достижению конечной цели.

Студенты находящиеся в группах нормы или самоактуализации демонстрируют более высокие показатели «метакогнитивных знаний». Значит можно предположить, что эти респонденты, не относящиеся к группе с низким уровнем, обладают более развитыми навыками анализа и саморефлексии, что позволяет им эффективнее управлять своим обучением, адаптироваться к внешним условиям. Группа нормального уровня показывает хорошие результаты «метакогнитивного регулирования», что свидетельствует о способности контролировать свои познавательные процессы на должном уровне. Тогда как студенты с низкими и высокими значениями гибкости в реализации ценностей имеют уровень регуляции чуть ниже, можно предположить, что они менее сосредоточены на строгом контроле своих учебных действий и познавательной деятельности, их внимание больше сосредоточено на процессе приспособления к внешним изменениям в реализации собственных целей. Только в одной группе от этого сосредоточения зависит само осуществление приспособления, а в другой его скорость и эффективность.

Общие особенности саморегуляции учебной деятельности самоактуализирующихся личностей, исходя из результатов основной шкалы интернальности ценностей и шкал блока «ценностей» САТ, демонстрируют четкую связь между уровнем принятия ценностей самоактуализации и эффективностью саморегуляции. Это подтверждает наше предыдущее предположение, что различия в саморегуляции проявятся при более глубоком анализе, ориентированном на вертикальное рассмотрение ценностных типов, то есть на степень стремления студентов к реализации собственных ценностей. Студенты с высоким уровнем самоактуализации показывают наивысшие результаты по всем параметрам саморегуляции, включая планирование, моделирование и оценивание результатов. Их способность к гибкости поведения позволяет им эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям, что свидетельствует о развитом самосознании и рефлексии. Напротив, студенты с низким уровнем принятия этих ценностей сталкиваются с

трудностями в управлении учебным процессом из-за ригидности и низкой гибкости. Они демонстрируют менее эффективные механизмы саморегуляции и склонны к компульсивному поведению. Группа с нормальным уровнем принятия ценностей показывает промежуточные результаты, что свидетельствует о более здоровом подходе к учебным задачам. Самоактуализированные студенты также выделяются высокой степенью самостоятельности и надежности, что подчеркивает их готовность принимать ответственность за свои действия. Метакогнитивная включенность этих студентов позволяет им глубже осознавать и контролировать свои когнитивные процессы. Таким образом, высокие показатели саморегуляции учебной деятельности у самоактуализирующихся личностей подтверждают важность внутренней ориентации на ценности раскрытия собственного потенциала и открытость к новым идеям для успешного управления учебной деятельностью.

Тест СЖО, адаптированный Д.А. Леонтьевым, своей интегральной шкалой отражает уровень осмысленности жизни, состоящий из осмысления прошлого, настоящего, будущего, а также представлений о силе собственной личности и управляемости жизни. Новая концептуализация этого теста была разработана А.В. Серым – из уровневого контекста отдельных шкал, автор предпринял попытку перевода количественных показателей в качественные характеристики классов. Он разработал концепцию актуальных смысловых состояний, всего было выделено восемь классов состояний, которые определяются по комплексному анализу уровней первых трех шкал СЖО. Первый класс характеризуется низкой осмысленностью прошлого, настоящего и будущего, отраженных в этих трех шкалах, восьмой класс противоположный с высокой удовлетворенностью прошлым, четкими и выполнимыми целями на будущее, и осмысленностью настоящего. Соответственно остальные классы между двумя полюсами характеризуется вариациями уровней этих трех шкал. При дальнейшем описании мы будем всегда акцентировать внимание на характеристике разбираемых в данный момент классов, поэтому не считаем целесообразным сейчас разбирать каждый из них [111]. Далее проанализируем результаты Таблицы 6, которая демонстрирует особенности саморегуляции разных классов актуального смыслового состояния, основанием для деления которых является уровень смысложизненных ориентаций. Благодаря

чему мы можем проанализировать взаимосвязь между классами актуального смыслового состояния и стилями саморегуляции.

Таблица 6 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с различающимися актуальными смысловыми состояниями

Класс Критерии	1 (55,4%)	2 (10,3%)	3	4 (17,8%)	5 (1,4%)	6 (0,7%)	7 (0,7%)	8 (13,7%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
Стиль саморегуляции учебной деятельности									
Планирование (2-3)	2,8	3,4	–	4	4	3	5	3,8	1-4, 1-7, 1-8, 2-7, 6-7
Моделирование (3)	2,5	2,7	–	3,7	2	4	5	4	1-4, 1-7, 1-8, 2-4, 2-8, 6-7
Программирование (2-3)	3,5	3,3	–	4,2	3,5	2	4	4,6	1-4, 1-8, 2-4, 2-8, 4-6, 6-7, 6-8
Оценивание результатов (2-3)	1,9	2,2	–	3,1	2	5	3	3,2	1-4, 1-6, 1-8, 2-6, 6-7
Гибкость (2-3)	1,7	2,2	–	2,3	1	3	2	2,8	1-4, 1-8, 5-6, 5-7, 6-7
Самостоятельность (2-3)	2,7	2,7	–	3,4	4	2	3	3,2	1-4, 5-6, 5-7, 6-7
Надежность (2-3)	2,4	2,2	–	3,4	1,5	4	5	3,3	1-4, 1-7, 1-8, 2-4, 2-7, 2-8, 4-5, 4-7, 5-6, 5-7, 6-7
Ответственность (1-2)	1,8	2	–	2,9	3	2	5	3,2	1-4, 1-7, 1-8, 2-7, 2-8, 6-7
Социальная желательность (2-3)	2,9	3,7	–	3,7	1,5	4	2	3,6	1-2, 1-4, 1-8, 4-5, 4-7, 5-6, 5-8, 6-7
Общий уровень саморегуляции (15-27)	22,2	24,4	–	30,8	22,5	29	34	31,4	1-4, 1-7, 1-8, 2-4, 2-7, 2-8, 6-7
Метакогнитивная включенность в деятельность									
Метакогнитивные знания	40,5	40,3	–	47,5	53	47	57	49,8	1-4, 1-5, 1-7, 1-8, 2-4, 2-5, 2-6, 2-7, 2-8, 4-7, 6-7
Метакогнитивное регулирование	70,5	69,6	–	80,5	96,5	79	86	87	1-4, 1-5, 1-8, 2-4, 2-5, 2-7, 2-8, 4-5, 5-6, 5-7, 6-7

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Рассматривая первый класс, мы можем сразу отметить значения ниже нормы в параметрах «моделирования» и «гибкости». Низкие значения указывают на

отсутствие тщательного планирования и гибкости в подходах к учебной деятельности. Испытуемые из этого класса, как правило, не видят смысла в своих действиях и не способны адаптироваться к изменениям. Показатель «оценивание результатов» крайне низкий, что свидетельствует о недостаточной самокритичности и отсутствии адекватной рефлексии. Что касается метакогнитивной включенности в деятельность, низкие показатели «метакогнитивных знаний» и «метакогнитивного регулирования» указывают на отсутствие у данных испытуемых четкого понимания своих мыслительных процессов и недостаточную способность управлять ими. Исходя из характеристик этой группы, описывающих ее актуальные смысловые состояния, можно сделать вывод, что низкие результаты в саморегуляции, объясняются отсутствием осмысленности и контроля над жизнью, так как они не видят значимости в происходящем, не ориентированы ни на прошлое, ни на настоящее, ни на будущее. Испытуемые не видят смысла в своих действиях и не могут критически оценивать свои результаты, что затрудняет их адаптацию к учебным задачам.

Во втором классе прослеживается прогрессия по сравнению с первым в плане большинства параметров саморегуляции учебной деятельности. Второй класс так же, как и первый имеет низкие показатели по осмысленности настоящего и будущего, но отлично имеет высокую осмысленность прошлого. Этим прошлым опытом, научением на уже совершенных ошибках или успешных алгоритмах действий можно объяснить эту прогрессию и результаты выше нормы по шкалам «планирования», «программирования» и «социальной желательности». Показатели метакогнитивной включенности практически идентичны предыдущему классу, только еще меньше на несколько десятых, что свидетельствует о недостаточной обращенности субъектов на осознание своих когнитивных процессов, что затрудняет их регуляцию. Они больше вовлечены в размышления о своем прошлом, у них нет нужды задумываться о собственных мыслительных процессах в данный момент времени, нет нацеленности на процесс регуляции для достижения целей, потому что нет направленности на будущее, а соответственно и на сами цели.

На констатирующем этапе исследования среди респондентов не было выявлено представителей третьего класса – студентов, живущих одним днем, с высокой осмысленностью настоящего, но при этом с низкими показателями удовлетворенности прошлым и нацеленности на будущее.

Четвертый класс имеет высокую осмысленность прошлого и настоящего, но в рамках будущего их представления на низком уровне. Общий уровень саморегуляции учебной деятельности и большинство ее параметров имеют значения выше нормы, что характеризует представителей четвертого класса, как достаточно осознанных и целеустремленных личностей. У них достаточно опыта прошлого, который они не отвергают, чтобы ориентироваться в настоящем и, благодаря этому, на должном уровне регулировать свою деятельность, управлять поведением, и возможно даже иметь планы в будущее, но, скорее всего, на самое ближайшее, исходя из характеристики класса. Это подтверждают высокие значения «планирования» и «программирования», это отражает наличие конкретных целей и четкой структуры в учебной деятельности. Испытуемые способны к активному планированию и организации своего времени для достижения поставленных целей, расположенных в ближайших рамках временной перспективы. Высокие значения шкал «ответственность» и «оценивание результатов» отражают степень осознания значимости собственной учебной деятельности, ее целей и способов их достижения, при этом присутствует адекватная критика, результатом которой будет корректировка собственного поведения для улучшения эффективности учебной деятельности. Хороший показатель уровня метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования отражает способность управлять процессами своего мышления и учиться на собственных ошибках. В целом по данному классу можно заключить, что даже с низкой ориентацией на будущее, на осмысление перспектив и долгосрочных планов и целей, испытуемые используют свои знания о прошлом для формирования настоящего и не испытывают недостатка в регуляторных процессах, скорее всего успешно справляясь с учебной деятельностью.

Пятый класс ориентирован на будущее, видит в нем светлые перспективы, но при этом у них низкая осмысленность, как прошлого, так и настоящего, смысл для них только в грядущем. Общий уровень саморегуляции практически равен

первому из рассматриваемых классов, соответственно показывает достаточно низкие результаты. Значения ниже нормы по некоторым критериям показывают нам, что эти испытуемые не нацелены на социальную желательность, им важнее, что будет в дальнейшем, а не мнение людей сейчас, на основании прошлого опыта. Они также не готовы к резким изменениям, плохо адаптируются к внешним условиям, имея низкую гибкость поведения. Не воспринимают свой прошлый опыт, как значимый, поэтому можно говорить об отсутствии у них основы для «подстройки», для сопоставления были ли они уже в похожей ситуации или нет, у них есть образ своего будущего и то, что с ним не соотносится, они не готовы воспринимать. При этом у них не возникает проблем с планированием своей деятельности, и с разработкой методов достижения цели, определением, когда и в какой последовательности их применять, что отражено в высоких результатах шкалы «программирования». Зеркально результату общего уровня саморегуляции учебной деятельности, данный класс актуального смыслового состояния показывает практически наилучшие результаты в рамках метакогнитивной включенности в деятельность. Следовательно, они обладают полными знаниями в области собственного познания, имеют представления об общих и индивидуальных закономерностях своих когнитивных процессов. Регуляция самого процесса познания тоже не вызывает у них затруднений, на что указывает высший балл метакогнитивного регулирования. Такое положение двух основных характеристик, саморегуляции и метакогнитивной включенности, может говорить о некой иллюзорности восприятия действительности данного класса. Они показывают высокие результаты в области понимания и регуляции своих познавательных процессов, которые в практической деятельности для саморегуляции учебной деятельности они не применяют, либо делают это очень выборочно. Так как нет твердой опоры на прошлый опыт, удовлетворенности настоящим, а только грезы о будущем, у них проявляется это стремление к достижению своих мечтаний. Возможно, высокий балл метакогнитивной включенности отражает их постоянный анализ себя и своих когнитивных, эмоционально-волевых процессов, направленный на поиск ответа: «каким мне надо быть, чтобы достичь своих целей?». Но результаты такого анализа, как и планы этих субъектов, скорее всего, достаточно идеализированы, с

высокими требованиями к себе и окружающей действительности. Не соответствие этим требованиям, в совокупности с непринятием своего прошлого опыта, мешает достижению учебных целей.

Следующий класс характеризуется высокой осмысленностью прошлого и будущего, но низкой удовлетворенностью настоящим. Сравнивая с предыдущим классом, можно отметить большую сбалансированность между всеми параметрами. Общий уровень саморегуляции проходит границу значения выше нормы, при этом подтягивая за собой параметры, которые в предыдущем случае были на низком уровне. Представители данного класса готовы к ответственности за свои поступки, их проявления саморегуляции являются надежными, на них вряд ли смогут повлиять различные внутренние и внешние помехи, либо же в случае серьезных изменений их гибкость поведения также позволит им адаптироваться в различных обстоятельствах. Возможно, они не так хороши в планировании и программировании своей деятельности, как пятый класс, но навык формирования представлений о внешних и внутренних условиях для ее реализации у них развит на высоком уровне, в рамках шкалы «моделирование». Рассматривая «метакогнитивные знания» и «метакогнитивное регулирование» этого класса, можем сказать, что он в пределах нормы, показатели достаточно высокие, чтобы говорить о наличии понимания своих мыслительных процессов и способности к некоторому регулированию, хотя и не на оптимальном уровне. Подводя итог по этому классу, можно сказать, что испытуемые на должном уровне способны регулировать свою учебную деятельность, принимая свой прошлый опыт и желая изменить что-то в настоящем, для лучшего будущего они готовы к конкретным действиям и переменам.

Рассматривая особенности саморегуляции учебной деятельности седьмого класса, который характеризуется низкой осмысленностью прошлого, но удовлетворенностью настоящим и стремлением в будущее, можно отметить следующие позиции: высокие показатели в категориях «планирование» и «надежность» показывают, что испытуемые из этого класса умеют эффективно планировать и могут полагаться на себя, что свидетельствует о положительном восприятии настоящего и будущего; высокий уровень «ответственности» при низкой «гибкости» может

указывать на жесткость в подходах к учебной деятельности, что может ограничивать возможности адаптации к новым условиям. Общий уровень саморегуляции у них находится на самом высоком уровне среди классов актуальных смысловых состояний. Испытуемые активно стремятся к саморегуляции и могут эффективно планировать свои действия. Однако низкая осмысленность прошлого может ограничивать их способность учиться на ошибках. Метакогнитивная включенность в деятельность, ее высокие результаты по шкалам «метакогнитивные знания» и «метакогнитивное регулирование» подтверждают хороший навык владения саморегуляцией, они способны эффективно управлять своим обучением и процессами мышления.

Наконец, восьмой класс, со сбалансированным актуальным смысловым состоянием, обладает высокой осмысленностью всех временных направлений. Эта характеристика подтверждается показателями высокого уровня саморегуляции учебной деятельности, и почти всех ее компонентов, и метакогнитивной включенностью в деятельность. Высокие показатели в параметрах саморегуляции свидетельствуют о наличии осмысленности и целеустремленности в учебной деятельности, что указывает на способность к структурированию своих действий, адаптации к различным ситуациям и критической оценкой своих достижений. Результаты метакогнитивной включенности подчеркивают наличие осмысленного подхода к обучению, к своим когнитивным процессам и их регуляции, что позволяет эффективно справляться с учебными задачами.

Таким образом, показатели саморегуляции и метакогнитивной включенности сильно варьируются в зависимости от актуального смыслового состояния студентов. Анализ взаимосвязи параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций показывает, что для успешной учебной деятельности и личностного роста важно развивать осмысленное восприятие своей жизни, внутренний локус контроля и способность к критическому оцениванию и гибкости. Разные классы актуальных смысловых состояний имеют различные способности к саморегуляции. Личности с высокой осмысленностью и целеустремленностью показывают высокие результаты в планировании, гибкости и метакогнитивном регулировании. Они способны не только учиться на своих ошибках, но и адаптироваться к новым вы-

зовам. Личности с низкой осмысленностью или гедонистическим восприятием жизни менее способны к саморегуляции и часто оказываются в ситуации стагнации, что подтверждают прямые корреляционные связи между показателями саморегуляции шкал ССУД и категориями теста СЖО, отраженные в Таблице В.1 (Приложение В). Поэтому можно констатировать важность обретения «смысла» учебной деятельности для успешного процесса саморегуляции.

Отсутствие этого «смысла» у большинства респондентов отражает ключевую проблему исследования. Исходя из Таблицы 6, более 55% студентов имеют низкую осмысленность, и прошлого, и будущего, и настоящего. Весь процесс жизни ощущается ими как полностью бесконтрольный и им не подвластный, соответственно, ценность обучения и получения образования также отсутствует. Эта проблема подтверждается работой Е. А. Проненко и ее коллег, где акцентируется внимание на отсутствии смысла обучения у студентов и растущей отчужденности к основной деятельности образовательного процесса [92]. Процесс познания стал рутинной обязанностью, в которой студенты не видят возможности для самоактуализации. Отсутствие внутренней мотивации, связанной с ценностными аспектами обучения, может привести к поверхностному отношению к учебному процессу, ухудшению результатов и утрате интереса к саморазвитию.

Обобщая представленные данные, можно сделать вывод о том, что уровень саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности студентов зависит от их ценностной ориентации и актуального смыслового состояния:

- В горизонтальном аспекте ценностных типов наблюдается отсутствие значительных различий в показателях саморегуляции, однако вертикальный анализ показывает, что различия проявляются в стремлении студентов к реализации собственных ценностей.

- Студенты с высоким уровнем самоактуализации демонстрируют наивысшие результаты по всем параметрам саморегуляции, включая гибкость поведения, планирование и оценивание результатов, что связано с их развитым самосознанием и рефлексией. В противовес этому, студенты с низким уровнем принятия ценностей сталкиваются с трудностями в управлении учебным процессом, проявляя ригидность и менее эффективные механизмы саморегуляции.

– Актуальные смысловые состояния играют ключевую роль в саморегуляции. Личности с высокой осмысленностью и целеустремленностью показывают высокие результаты в планировании, гибкости и метакогнитивном регулировании, что позволяет им эффективно адаптироваться к новым вызовам и извлекать уроки из ошибок. В то же время, студенты с низкой осмысленностью или гедонистическим восприятием жизни демонстрируют меньшую способность к саморегуляции и часто оказываются в состоянии стагнации.

– Отсутствие смысла в учебной деятельности у большинства студентов, как показывают результаты констатирующего эксперимента, указывает на важную проблему: более половины респондентов имеют низкую осмысленность восприятия жизни, следовательно не осознают ценность образования и профессии и воспринимают процесс обучения как рутинную обязанность. Это приводит к поверхностному отношению к учебе, ухудшению результатов и утрате интереса к саморазвитию.

Мы считаем возможным констатировать, что связь между ценностной сферой личности и уровнем саморегуляции осуществляется посредством осмысления. Таким образом, важно обратить внимание на значимость ценностей и смысла учебной деятельности для стимулирования саморегуляции и повышения образовательных достижений студентов. Необходимо стремиться к созданию образовательной среды, которая способствует внутреннему мотиву, самопониманию и желанию развиваться, чтобы учебный процесс стал более содержательным и вдохновляющим для личностного роста, а главное – осмысленным и осознанным. Высокая осознанность и четкое понимание своих ценностей способствуют более эффективной саморегуляции учебной деятельности и активному использованию метакогнитивных стратегий. Студенты, которые осознают значимость учебного процесса и связывают его с личными целями, достигают лучших результатов в обучении. Развитие саморегуляции посредством интернализации профессиональных ценностей может стать ключевым элементом в формировании успешной учебной деятельности и личностного роста.

3.3. Содержание и результаты деятельности по развитию саморегуляции учебной деятельности студентов вуза посредством интернализации профессиональных ценностей

По результатам констатирующего этапа исследования общая выборка была разделена на контрольную и экспериментальную группу, каждая из которых включала в себя 33 студента, в возрасте от 18 до 22 лет. Группы были выровнены по средним значениям большинства критериев всего применяемого диагностического инструментария. В экспериментальную группу вошли 12,12% представителей мужского пола и 87,88% женского, в контрольной группе представителей мужского пола незначительно больше – 18,18%, и 81,82% женского. Описательные статистика каждой группы представлены в Приложении В в Таблицах В.2 и В.3. В первую очередь группы выравнивались по общему уровню саморегуляции учебной деятельности, так как изменение именно этого параметра предполагается в ходе применения развивающей программы. Количественный состав выборок не более 60 человек в каждой, что позволяет применить в ходе нашего анализа U-критерий Манна-Уитни, применяющийся для определения достоверности различий показателей в независимых группах. Для его расчета результаты общего уровня саморегуляции учебной деятельности были проранжированы, в Таблице В.4 отражены ранги. После, благодаря сумме рангов каждой группы, рассчитывается эмпирический критерий U-эмп, который должен быть меньше U-крит для утверждения значимости различий. Исходя из размера наших выборок U-крит для вероятности ошибки не более 5% равен 415, а U-эмп 534, из чего можем констатировать, что различия контрольной и экспериментальной группы в плане общего уровня саморегуляции учебной деятельности являются незначимыми.

Для подтверждения вывода о незначительности различий средних по другим параметрам нами был проведен расчет T-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты сравнения представлены в Таблице В.5. Как видно из результатов сравнения средних значений возраста, характеристик саморегуляции учебной деятельности, ценностно-смысловой сферы личности и метакогнитивной включенности в деятельность, проведенного с использованием T-критерия Стью-

дента для независимых выборок, контрольная и экспериментальная группы не имеют значительных различий. Значимые различия наблюдаются лишь в одном параметре теста самоактуализации – «синергия», который отображает способность субъекта целостно воспринимать весь окружающий мир. Исходя из интерпретации теста самоактуализации, данная шкала входит в один блок с предыдущей шкалой теста «представлений о природе человека», которые, как указано автором, лучше рассматривать в комплексе, но по ней никаких кардинальных различий между группами не было выявлено. Поэтому считаем, что в совокупности блок концепции человека, который представляют описанные ранее две шкалы, не окажет значительного влияния на наше исследование. На Рисунке 5 представлена диаграмма средних значений основных шкал нашего диагностического инструментария, а также планки погрешностей, отображающие стандартные ошибки. Если пересечение планок ошибок выборки имеют большую площадь, то это говорит о низкой значимости различий результатов двух групп по этой шкале.

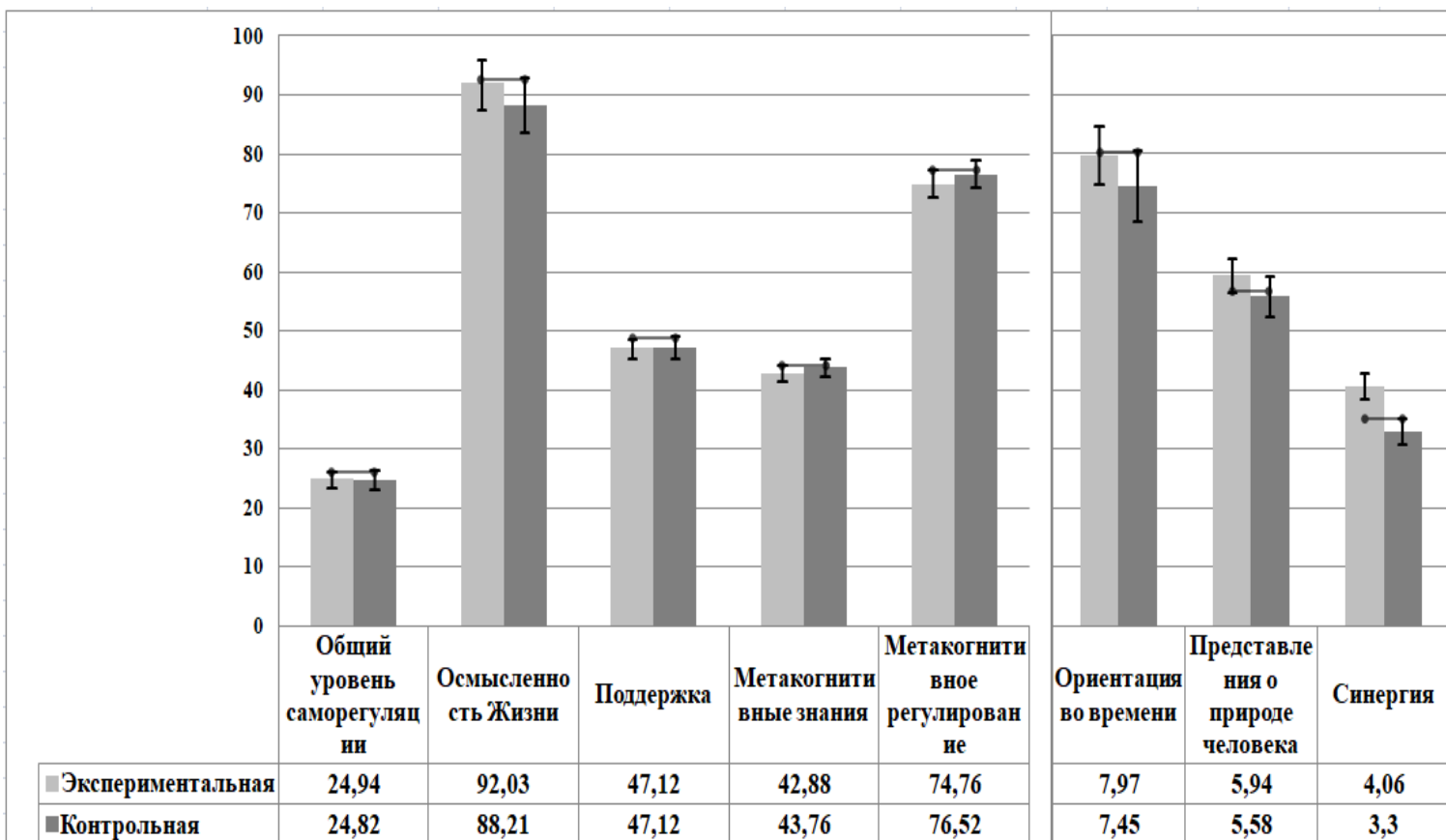


Рисунок 5 – Сравнений средних значений основных шкал для контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования

Перейдя к формирующему этапу, началась работа с экспериментальной группой исследования с применением программы сопровождения интернализации профессиональных ценностей, которая впоследствии должна повлиять на саморегуляцию учебной деятельности студентов. Следующей задачей, после реализации формирующего воздействия, стало проведение повторной диагностики и описание произошедших за это время изменений в контрольной и экспериментальной группе. Также было проведено сравнение этих результатов между собой для подтверждения влияния именно нашего воздействия, а не общего развития, в результате обучения и влияния внешних условий.

Описательные статистики показателей саморегуляции учебной деятельности, ценностно-смысловой сферы личности и метакогнитивной включенности после повторной диагностики экспериментальной и контрольной группы представлены в Приложении В в Таблице В.6 и В.9 соответственно. Далее рассмотрим наличие и качество изменений у двух групп на формирующем этапе по отношению к констатирующему. Для определения различий средних значений показателей саморегуляции учебной деятельности и ценностно-смысловой сферы личности нами был проведен анализ с применением Т-критерия Уилкоксона для общего уровня саморегуляции и Т-критерия Стьюдента для всех диагностируемых параметров. Критерий Уилкоксона рассчитывается схожим образом с критерием Манна-Уитни, но, в отличие от него, применяется для зависимых выборок и для его расчета используются ранги разностей первоначальных и конечных результатов. Также помимо значимости изменений благодаря этому критерию оценивается их направленность и типичность, нулевые изменения в анализе не учитываются. Большинство изменений в общем уровне саморегуляции у студентов, составляющих экспериментальную группу, были положительными. Соответственно, нетипичные изменения – отрицательные. Эмпирический Т-критерий Уилкоксона представляет из себя сумму рангов нетипичных изменений, которая должна быть меньше критического Т-критерия для утверждения значимости изменений. Показатели разности произошедших изменений в уровне саморегуляции учебной деятельности в экспериментальной группе на формирующем этапе и их ранговые

значения отображены в Таблице В.7. По итогу расчетов Т-эмп имеет показатель 85,5, тогда как Т-крит для достоверности результата более 95% равен 175. Исходя из полученного результата, можно констатировать значительное положительное изменение общего уровня саморегуляции учебной деятельности студентов экспериментальной группы. Следовательно, предполагаемое развитие саморегуляции учебной деятельности после формирующего воздействия имеет подтверждение. Для комплексной оценки произошедших изменений в экспериментальной группе по оставшимся шкалам нами был проведен сравнительный анализ с применения Т-критерия Стьюдента для парных выборок. На Рисунке 6 отображены показатели, по которым произошли значительные изменения с вероятностью ошибки менее 5%, они представлены в виде столбчатой диаграммы, отображающей средние значения, с полным перечнем полученных результатов можно ознакомиться в Приложении В (Таблица В.8).

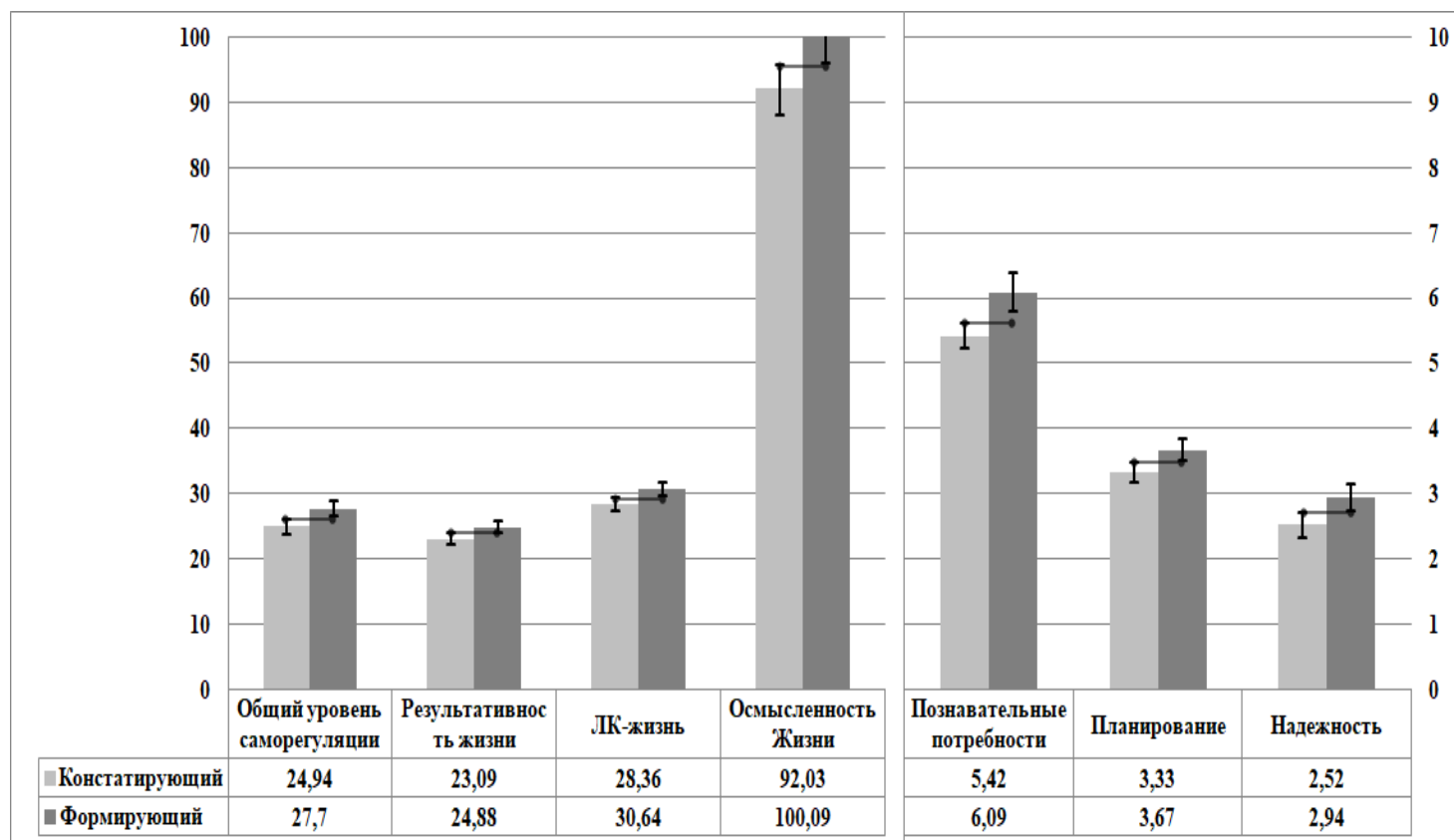


Рисунок 6 – Сравнение средних значений шкал экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования

В первую очередь, можем заметить подтверждение результатов критерия Уилкоксона, анализ по критерию Стьюдента так же показывает достоверную положительную динамику общего уровня саморегуляции учебной деятельности. Так же значительные изменения в положительную сторону произошли и у двух конкретных параметров саморегуляции, а именно выросли средние значения шкал «планирования» и «надежности». Исходя из этого, мы можем говорить о том, когда студенты осознают значимость знаний и навыков для будущей жизни и профессии, это может повысить их стремление к самосовершенствованию, что, в свою очередь, приводит к развитию уровня саморегуляции. Если ранее среднее значение уровня саморегуляции учебной деятельности находилось в рамках нормы, то сейчас же можно говорить о высоком уровне саморегуляции у большинства респондентов. Изменения в уровне саморегуляции, такие как улучшение уровня «планирования» и «надежности», могут оказать значительное влияние на учебную деятельность студентов. Высокий уровень саморегуляции учебной деятельности способствует более эффективному управлению временем, повышению мотивации и ответственности за собственное обучение. Профессиональные ценности помогают студентам лучше организовывать и структурировать свою учебную деятельность. Они начинают более осознанно подходить к планированию своей работы, устанавливая приоритеты и сроки.

Основной показатель теста смысложизненных ориентаций также значительно вырос, как и его конкретные параметры. Выросла удовлетворенность собственной самореализацией, что показывает шкала «результативность жизни». В контексте нашего исследования можем заключить, что у студентов, как минимум, не появилось сомнения в правильности сделанного профессионального выбора, а как максимум, они полностью им удовлетворены. Следовательно, ценности профессии, педагогического призвания стали им намного ближе, прожитую часть своей жизни они оценивают как продуктивную и осмысленную. Увеличившийся показатель «ЛК-жизнь» отражает уверенность респондентов в том, что они убеждены в значительности собственного влияния на свою жизнь. Они свободны в

принятии решений при реализации, которых они способны изменить окружающий мир вокруг.

В рамках теста самоактуализации после формирующего воздействия у экспериментальной группы значительные изменения претерпел лишь одна шкала – «познавательные потребности». Познавательные потребности относятся к стремлению человека к знаниям и интеллектуальному развитию. Эта шкала помогает оценить, насколько респондент заинтересован в обучении, понимании и исследовании нового. Это подтверждает предыдущие выводы: с ростом осознания ценности приобретаемых знаний и компетенций для реализации своей будущей профессии растет интерес студентов к учебному материалу и желание углубиться в изучаемые темы, что подразумевает рост познавательных потребностей.

Для подтверждения эффективности формирующего воздействия необходимо провести аналогичные сравнения для контрольной группы, чтобы исключить влияние изменений личности в процессе адаптации, обучения и другого внешнего влияния, не связанного с формирующим воздействием. При расчете Т-критерия Уилкоксона для общего уровня саморегуляции можно сразу отметить первые отличия от экспериментальной группы: количество студентов, у которых сохранились результаты без изменений, выросло в 4 раза, изменились полюса типичности – преобладающий характер имеют отрицательные изменения, но количественное соотношение отрицательных и положительных изменений менее существенно, чем у экспериментальной группы. В Приложении В в Таблице В.10 отображены описываемые нами данные. Исходя из суммы рангов нетипичных изменений, Т-эмпирический контрольной группы равен 148, что больше, чем Т-критический равный 140. Из представленных результатов следует, что изменения общего уровня саморегуляции учебной деятельности хоть и имеют отрицательную динамику, но являются незначительными, значит можно говорить о временном колебании характеристики личности, а не о регрессии – как тенденции. Соответственно предположение об отсутствии значимых изменений в группе, где не проводилось формирующего воздействия, подтверждено в рамках исследования общего уровня саморегуляции учебной деятельности. Для подтверждения влияния разви-

вающей программы, также как и в экспериментальной группе проведем сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего эксперимента у контрольной группы по всем шкалам с применением Т-критерия Стьюдента для парных выборок. Все результаты этого анализа представлены для ознакомления в Таблице В.11, далее на Рисунке 7 рассмотрим только те показатели, по которым выявились значительные и достоверные изменения и интерпретируем эти тенденции.

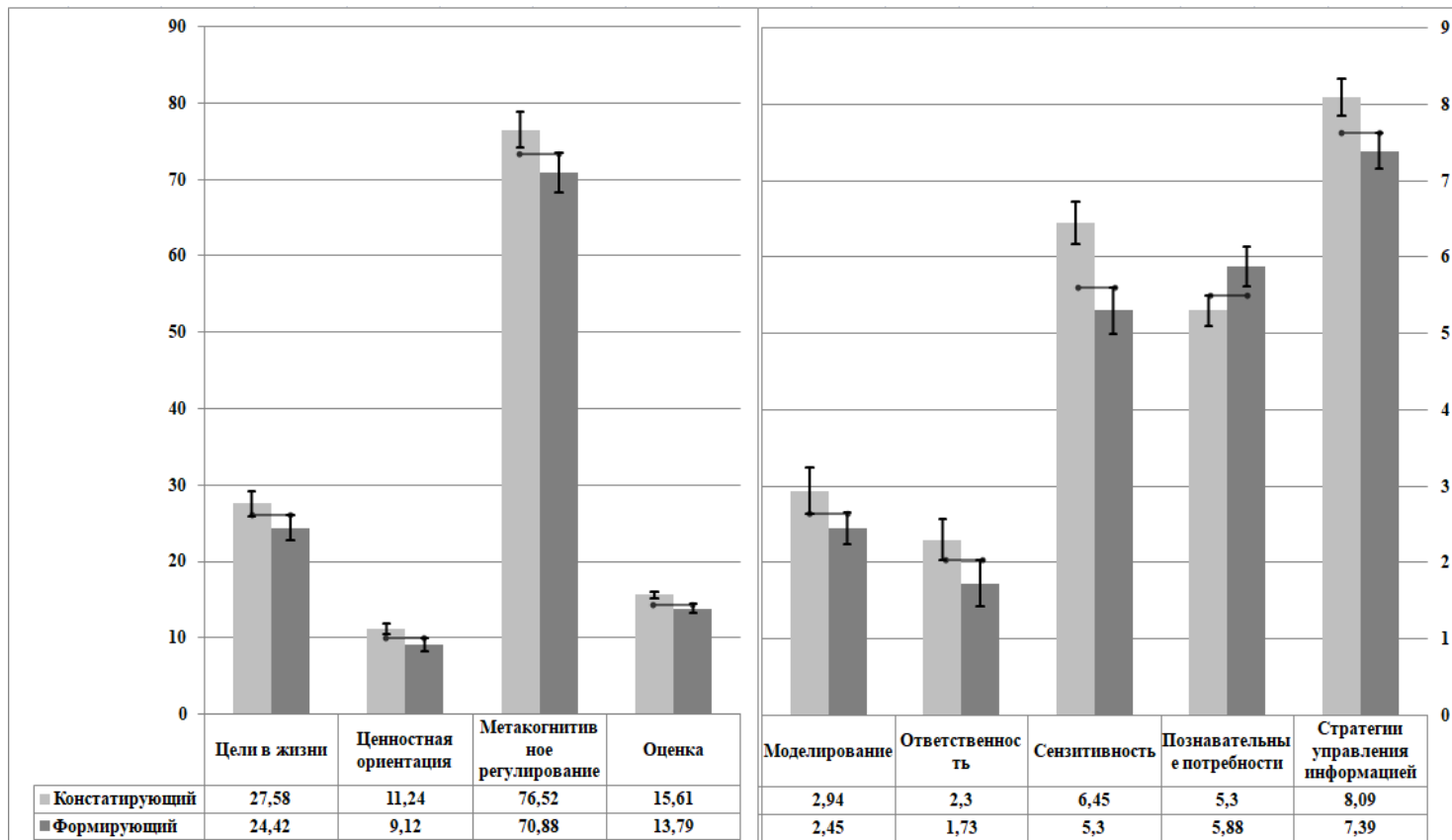


Рисунок 7 – Сравнение средних значений шкал контрольной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования

Исходя из представленных результатов, можем заключить, что большинство значимых изменений имеют отрицательную динамику. Исключением является одна из шкал самоактуализационного теста, «познавательные потребности», как и в экспериментальной группе, имеет положительную динамику, из чего можно судить, что сам процесс обучения в вузе подразумевает развитие желания у студентов узнавать что-то новое о мире. Несмотря на увеличивающиеся познавательные потребности, можно констатировать, что у студентов этой группы имеются про-

блемы со способностью регулировать этот самый процесс познания, исходя из результатов теста, отражающего метакогнитивную включенность в деятельность. Исходя из результатов шкал «метакогнитивное регулирование» и «стратегии управления информацией» можно сделать вывод, что желание познавать увеличивается, как и количество информации необходимой для изучения, при этом не вырабатывается алгоритм того, как эффективно обрабатывать и оценивать эту информацию в процессе обучения, а также, вносить коррективы в этот алгоритм для его усовершенствования.

Рассматривая параметры саморегуляции, видим снижение по шкале «моделирование», которая характеризует уровень развития навыков по анализу и формированию представлений субъекта о внешних и окружающих условиях, которые могут повлиять на достижения ими намеченных целей. Ответственное отношение к процессу достижения этих же целей так же снизилось, что говорит об уменьшении понимания значимости своей деятельности для себя, а также для окружающих. Также это подтверждается динамикой по одной из шкал СЖО – «цели в жизни», можем говорить о росте неуверенности в будущем в контрольной группе. Средний показатель по этой шкале ранее находился в рамках нормы, но на формирующем этапе его результат характеризуется значением ниже нормы, что может говорить об отсутствии глобальных целей на свое будущее у большинства респондентов этой группы. Для таких людей характерна позиция «жить сегодняшним днем», без планов на будущее, весь процесс жизни теряет осмысленность, направленность и временную перспективу. Что достаточно явно коррелирует со снижающейся «ответственностью» и «моделированием» – способностью осмыслено подходить к своим внутренним ощущениям, состояниям и окружающим условиям, которые имеют свойство изменяться. Это также демонстрирует шкала «ценностная ориентация» самоактуализационного теста, динамика среднего значения по которой отражает, что количество респондентов в контрольной группе, с течением времени разделяющих ценности самоактуализации уменьшается, а значит, они могут иметь проблемы с мотивацией, направленностью активности, представлениями о будущем и прочим, что присуще личностям, стремящимся реализовать себя. Шкала «сензитивности» отражает способность человека

ощущать и рефлексировать свои собственные чувства и потребности, ее значительные изменения в отрицательную сторону, также подтверждают ранее описанные изменения респондентов по шкале «моделирование» – об анализе внутренних и внешних условиях деятельности.

Полученные результаты отражают сходство тенденций в изменениях у контрольной и экспериментальной группы только в рамках «познавательных потребностей», в других случаях у экспериментальной повысились показатели, которые в случае контрольной никак не изменились. При этом отрицательную динамику у контрольной группы имеют те показатели, которые в экспериментальной остались на том же уровне. Для завершения нашего анализа и подтверждения влияний формирующего воздействия осталось сравнить группы между собой, для выявления произошедших изменений с констатирующего эксперимента. Как и ранее, в этом анализе будем использовать критерий Манна-Уитни для выявления различий общего уровня саморегуляции контрольной и экспериментальной групп, а также критерий Стьюдента для независимых выборок по всем параметрам использованных нами методик. Для расчета U-критерия результаты общего уровня саморегуляции учебной деятельности двух групп были переведены в ранги, значения которых представлены в Приложении В в Таблице В.12. Значение эмпирического U-критерия равно 386 меньше $U_{\text{крит}} = 415$, что позволяет говорить с вероятностью более 95%, что группы по показателю общего уровня саморегуляции различны. А значит, эффективность программы сопровождения интернализации профессиональных ценностей в развитии общего уровня саморегуляции учебной деятельности можно считать доказанной. В экспериментальной группе произошел значительный рост уровня саморегуляции, а в контрольной за этот же период времени значения этого показателя не претерпели значимых изменений, что нивелировало изначальное равенство этих групп по нашему целевому показателю. Результаты статистического анализа с применением Т-критерия Стьюдента для всех показателей методик можно найти в Таблице В.13. На Рисунке 8 далее рассмотрим только достоверные различия между результатами контрольной и экспериментальной группы на формирующем этапе исследования по шкалам опросников СЖО и САТ.

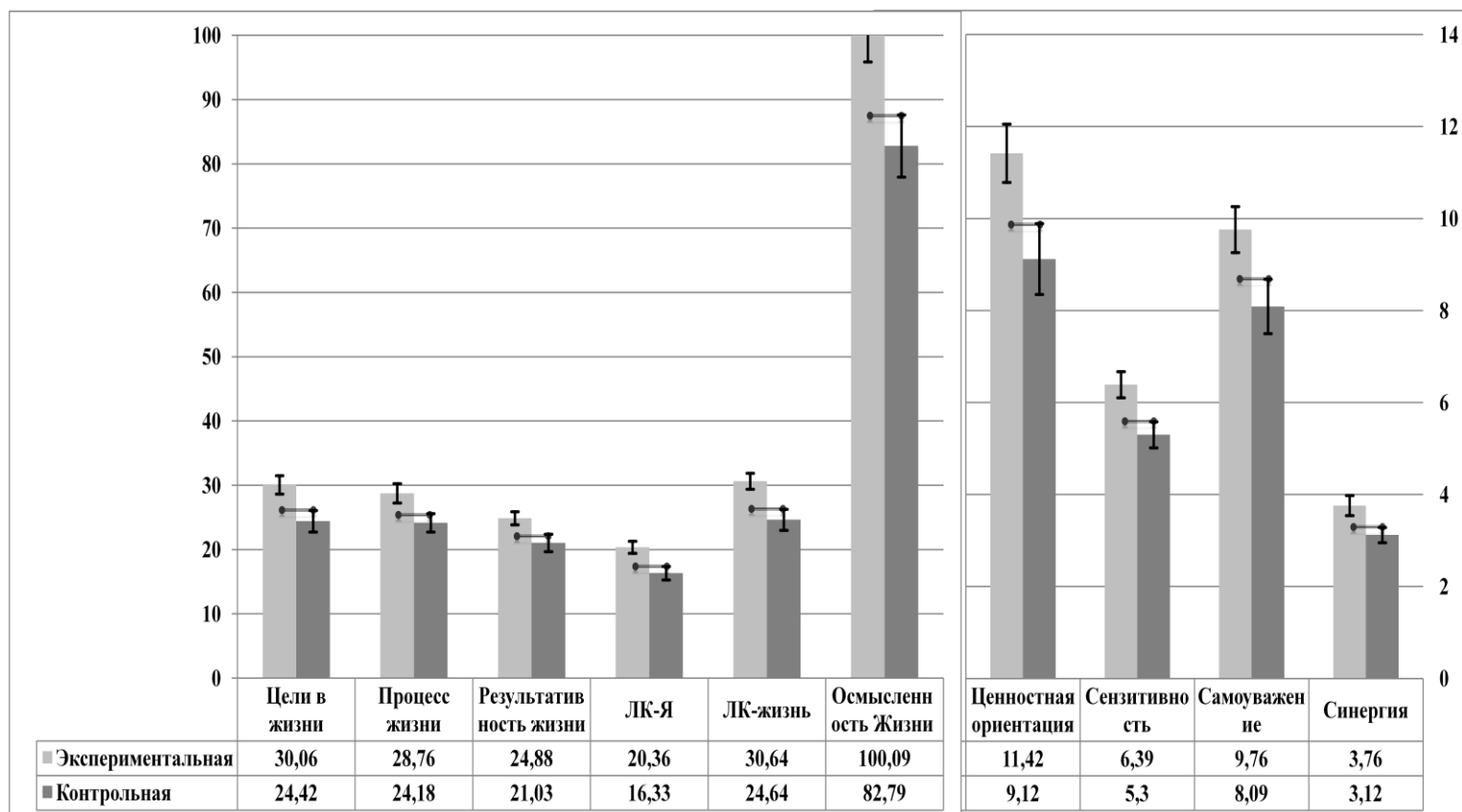


Рисунок 8 – Сравнений средних значений основных шкал для контрольной и экспериментальной группы на формирующем этапе исследования

Сразу можем отметить, что если на начальном этапе значительные достоверные различия были только по шкале «синергия», то сейчас таких шкал в разы больше, в том числе и почти все основные шкалы нашего психодиагностического инструментария. Результаты развивающей программы, направленной на присвоение профессиональных ценностей студентами, очевидно, отражены в значительных различиях таких показателей как шкала «общая осмысленность жизни» теста СЖО и шкалы самоактуализационного теста: «ценностные ориентации», «сензитивность к себе» и «самоуважения».

Значительные различия в осмысленности жизни между двумя группами подтверждаются по всем шкалам теста смысловых жизненных ориентаций. Различия по шкале «цели в жизни» могут говорить о том, что у участников экспериментальной группы сформировалось более четкое осознание своих жизненных целей, что свидетельствует о повышении их целевой направленности. Их больше интересует свое будущее, достижение целей, которые они теперь перед собой ставят. Сравнение усредненных результатов по шкале «процесс жизни» показывает нам,

что экспериментальная группа, вероятно, начала воспринимать свою жизнь как более интересную и насыщенную. Это может указывать на развитие позитивного отношения к жизни и умение ценить текущий момент, что способствует повышению эмоционального благополучия. Участники экспериментальной группы отличаются от контрольной и по шкале «результативность жизни», так как оценивают свою жизнь как более продуктивную и осмысленную. Это может говорить о том, что они видят свою самореализацию и достижения, что укрепляет их уверенность в себе и удовлетворенность жизнью. Результаты шкал «локуса контроля – Я» и «локуса контроля – Жизнь» в совокупности также позволяют говорить, что участники группы, где осуществлялось формирующее воздействие, более уверены в себе, как в сильных личностях, которые способны контролировать события в своей жизни и принимать осознанные решения.

Эти результаты подтверждаются динамикой групп актуальных смысловых состояний. Как мы заключали в конце предыдущего параграфа, количественное преимущество группы с отсутствием осмысленного прошлого, настоящего и будущего является значительной проблемой. В Приложении Г в Таблицах Г.9 и Г.10 представлены контрольная и экспериментальная группа, каждая из которой дополнительно дифференцирована по актуальным смысловым состояниям, количественное соотношение этих классов на начальном этапе исследования практически идентично общей выборке. Большинство представляет класс со всеми низкими показателями (1), далее идет класс с низкой осмысленностью будущего, отсутствием целей (4), на третьем месте респонденты, имеющие высокие результаты по всем показателям (8), и студенты с высокой осмысленностью прошлого, без удовлетворения от настоящего и стремления в будущее (2). Далее идут классы с наименьшим количественным составом из всех, вариативность которых различна у общей выборки, контрольной и экспериментальной группы. Стоит сразу отметить, что последовательность распределения классов не идентична общей выборке лишь в экспериментальной группе, на второе место по количеству респондентов выходит восьмой класс с высоким уровнем осознанности всего временного континуума, с незначительным преимуществом смещая четвертый класс. Обстоятельство «незначительного преимущества» рассматривается нами как некритич-

ное и неискажающее отслеживание динамики изменений классов актуальных смысловых состояний в наших двух группах. Динамику рассмотрим в процентной разнице количественного состава каждого класса и кратко опишем изменения в уровне саморегуляции учебной деятельности, ее отдельных показателей и уровня метакогнитивной включенности в деятельности, при их наличии.

Конечные результаты классов актуальных смысловых состояний контрольной и экспериментальной группы находятся в Приложении Г (Таблица Г.19, Таблица Г.20). В группе, где не реализовывалось развивающее воздействие, первый класс с низкой осмысленностью прошлого, настоящего и будущего вырос на 9,1%, второй и четвертый класс остались без изменений. Появились представители шестого класса с низкой удовлетворенностью настоящим, но довольствующиеся результативностью жизни полученной прошлым опытом, и нацеленные на будущее, таких респондентов теперь 3% от общего количества группы. Седьмой класс, состоявший до этого из 3% контрольной группы, на этом этапе исследования лишился своих представителей с низкой удовлетворенностью прошлым, но высокими другими показателями. Последний восьмой класс, представители которого характеризуются положительной осмысленностью всей своей жизни, уменьшился на 9,1%. Как мы видим, в контрольной группе имеется «отрицательная тенденция», значительнее других уменьшилось количество представителей самого осмысленного класса, и вырос тот, в котором респонденты не демонстрируют осмысленности и удовлетворенности ни прошлым, ни будущим, ни настоящим.

Классы экспериментальной группы имеют другие количественные изменения. Первый класс уменьшился на 18,1%, хотя при первичном замере их представителей было больше, чем у контрольной группы. Следующий класс только с удовлетворенностью прошлым и его результатами, уменьшился на 3,1%. Появились представители третьего класса с высокой осмысленностью настоящего, их 9,1% от общего количества группы. Четвертый класс с отсутствием целей на будущее, но высокой ориентацией на прошлое и настоящее, уменьшился на 3%. И появился пятый класс, противоположный предыдущему, только с ориентацией на будущее, состав которого теперь 3% от экспериментальной группы. И последняя,

восьмая группа осмысленных и удовлетворенных собственной жизни субъектов, увеличилась на 12,1%. Если рассматривать крайние полюса, можем отметить абсолютно противоположные тенденции в изменениях состава классов, чем в предыдущей группе. Хотя представителей первого класса до сих пор больше среди всех остальных в экспериментальной группе разрыв в количественном составе с восьмым классом всего 15%, когда в контрольной более 50%. Остальные колебания в оставшихся шести классах экспериментальной группы, также можно охарактеризовать со знаком плюс, кто-то из респондентов «преисполнился» и приобрел смысл и удовлетворенность во всех анализируемых временных аспектах, кто-то в конкретных частностях прошлого, настоящего или будущего. Такая тенденция у участников экспериментальной группы свидетельствует о более высоком уровне осознанности и признания смысла своей жизни. Участники, демонстрирующие высокие результаты по общей шкале осмысленности жизни, скорее всего, ощущают большую удовлетворенность своим существованием и могут лучше справляться с жизненными трудностями, так как у них есть ощущение цели и значимости в своих действиях.

Коснемся изменений уровня саморегуляции и метакогнитивной включенности в этих классах контрольной и экспериментальной группы. Наблюдаются схожие изменения в экспериментальной и контрольной группе, у второго класса актуальных смысловых состояний увеличилось среднее значение по шкале «гибкость», у восьмого классов вырос уровень шкалы «самостоятельность». Развитая осмысленность прошлого свойственная представителям второго класса может свидетельствовать о том, что студенты начинают более активно анализировать свой предыдущий опыт, что, в свою очередь, способствует развитию гибкости в мышлении и способности адаптироваться к новым условиям. Как мы помним, восьмой класс характеризуется высоким показателем общей осмысленности, следовательно, можно предположить, что продуктивное смысловое состояние студентов может стимулировать их к более активному поиску решений и проявлению самостоятельности.

Из тех изменений, которые произошли только в контрольной группе: во втором классе снизился уровень «оценки результатов» и «самостоятельности», в

восьмом классе упали средние значения шкал «надежность» и «социальная желательность». У студентов второго класса, вероятно, наблюдается потребность в уверенности в своих способностях и результатах. Низкая осмысленность настоящего может привести к неуверенности в том, что они делают в данный момент, что, в свою очередь, снижает их способность оценивать свои достижения и проявлять самостоятельность. Отсутствие четких целей на будущее может также снижать мотивацию к активным действиям, что отражается на этих показателях. Респонденты восьмого класса с высокой осознанностью, скорее всего, критически оценивают существующие социальные нормы и ожидания, что может привести к снижению стремления соответствовать этим нормам. Также студенты могут стать более требовательными к себе и другим, что может снизить их ощущение надежности в своих действиях. В других классах и по другим шкалам усредненные значения остались в схожих диапазонах с начальным замером.

Если в классах контрольной группы описанные изменения носили отрицательный характер, в экспериментальной группе ситуация противоположная, при наличии редких частных. Снизились средние показатели только по шкале «социальная желательность» у второго класса. Это может объясняться особенностями этого класса, так как их ориентация обращена в прошлое, скорее всего, у его представителей размывается смысл и понимание необходимости соответствовать социальным нормам в настоящем, для достижения успеха в будущем. В целом, у второго класса повысился общий уровень саморегуляции учебной деятельности и усредненные показатели составляющих ее шкал «моделирования», «самостоятельности», «надежности», «ответственности», и описанной ранее «гибкости». Схожие тенденции наблюдаются и в четвертом классе, чьи представители не имеют значимых целей на будущее, тем не менее, у них возросли те же показатели, кроме «надежности», но увеличились усредненные значения шкалы «оценивание результатов». Возросшие показатели по шкале «моделирования» могут указывать на то, что студенты стали лучше понимать, как планировать свои учебные задачи и предвидеть возможные трудности. Повышение уровня самостоятельности может быть связано с развитием уверенности в своих силах, студенты могут начать больше полагаться на собственные знания и опыт в выполнении учебных

заданий. В совокупности, это свидетельствует о росте личной ответственности студентов за свои действия и результаты учебной деятельности. Таким образом, улучшение показателей общего уровня саморегуляции учебной деятельности и общей шкалы осмысленности жизни в экспериментальной группе подчеркивает эффективность формирующего воздействия и его положительное влияние на общее восприятие смысла жизни и учебной деятельности у участников. От чего возрастает стремление к более эффективному достижению собственных целей, улучшению результатов своей деятельности посредством ее корректировки.

Далее, после анализа изменений актуальных смысловых состояний и параметров саморегуляции в наших группах, рассмотрим динамику и нынешние особенности их ценностных типов. Особенности ценностных типов контрольной и экспериментальной группы на этапе до формирующего воздействия можно увидеть в Приложении Г (Таблица Г.3, Таблица Г.4, Таблица Г.5, Таблица Г.6, Таблица Г.7, Таблица Г.8). В большинстве своем представленные там результаты и контрольной, и экспериментальной группы схожи с описанными особенностями распределения ценностных типов общей выборки и их уровня саморегуляции учебной деятельности. В группах с низким уровнем самоактуализации встречаются наименьшие результаты показателей саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности, далее увеличиваются для классов с нормой и высоким уровнем самоактуализации, как правило, последние имеют наивысший общий уровень саморегуляции учебной деятельности. Наибольший интерес при анализе представляет динамика классов по трем типам ценностных ориентаций, как изменились отношения респондентов контрольной и экспериментальной группы к разным сторонам самоактуализации ценностей.

Начнем с интегральной шкалы «поддержка» самоактуализационного теста, которая отражает степень независимости ценностей субъекта. Результаты распределения состава групп по уровню интернальности ценностей на конечном этапе исследования можно найти в Таблицах Г.13 и Г.14. В экспериментальной группе по этой шкале произошли следующие изменения количественного состава: представители с низкими значениями остались в неизменном количестве, респонденты с нормой уменьшились на 3,25% и на это же количество выросла группа с инди-

видуализированными независимыми ценностями, состав «псевдосамоактуализации» не претерпел изменений. Снижение числа респондентов с нормальными значениями в пользу роста группы с независимыми ценностями может свидетельствовать о положительной динамике в плане личностного роста и развития более зрелой системы ценностей. Оставшиеся результаты других групп отражают то, что формирующее воздействие не оказало значительного влияния на всех респондентов, возможно, из-за их устойчивости к изменениям или особенностей их начального состояния. В контрольной группе произошло больше изменений: студентов с экстернальными ценностями стало меньше на 6,05%, представители «самоактуализации» также потеряли в составе с 24,20% до 18,20%, и на 3% уменьшилась группа «псевдо», тогда как представителей нормы стало больше на 15%. Характер таких изменений можно интерпретировать как стабилизационный, при них часть респондентов, ранее демонстрировавших псевдовысокий и низкий уровень независимости ценностей, перешла в более стабильное состояние нормы. Это может быть связано с общими процессами адаптации и стабилизации в контрольной группе. Но вот противоположное от экспериментальной группы изменение в количественном составе класса с высоким уровнем интернальности ценностей может указывать на то, что без формирующего воздействия некоторые участники потеряли фокус на личностном росте или столкнулись с трудностями, которые снизили их уровень самоактуализации.

Следующая шкала разделила группы по степени того, насколько конкретным индивидам присущи ценности и черты самоактуализирующейся личности. С наглядным отображением особенностей саморегуляции учебной деятельности подгрупп самоактуализации контрольной и экспериментальной группы на конечном этапе исследования можно ознакомиться в Приложении Г (Таблица Г.15, Таблица Г.16.). Представителей экспериментальной группы с низкой ориентацией на самоактуализацию стало больше на 3%; динамика в том же направлении и у группы самоактуализирующихся личностей, выросшей на 6,1%; студентов «нормы» стало на 9,1% меньше. Как можем определить, часть респондентов последнего описанного класса либо перешла на уровень выше, либо наоборот, но таких случаев меньше вдвое, поэтому можем говорить о положительной динамике. Уве-

личение на 3% представителей с низкой ориентацией на самоактуализацию, может свидетельствовать о том, что часть участников, возможно, не отреагировала на формирующее воздействие должным образом, или у них могли возникнуть внешние или внутренние факторы, препятствующие развитию самоактуализации. Увеличение количества участников класса противоположного полюса указывает на эффективность формирующего воздействия, которое способствовало развитию ценностей и черт, присущих самоактуализирующейся личности. Это может означать, что участники стали более уверенными в себе, осознанными и ориентированными на личностный рост. В контрольной группе тенденции имеют другой характер: классы «нормы» и «самоактуализации» потеряли в количестве на 6,1% и 9,1% соответственно, а класс «низкий уровень» увеличился с 45,4% до 60,6%. Подобная динамика может свидетельствовать о повышении уровня стресса, тревожности или других психологических трудностей, с которыми сталкиваются участники контрольной группы. Это может быть связано с отсутствием формирующей поддержки, которая могла бы помочь им справиться с этими вызовами.

Следующая шкала САТ, которая образует блок ценностей вместе с предыдущей, это шкала «гибкости поведения», отражающая способность субъекта реализовывать свои ценности, вне зависимости от внешнего окружения и влияния. В Таблице Г.18 представлены особенности саморегуляции экспериментальной группы, разделенной по этой шкале, на формирующем этапе исследования. Класс с высоко развитой способностью к гибкости в реализации ценностей не претерпел изменений в количественном составе, класс нормы увеличился 6,05%, а представителей с низкими результатами по этой шкале стало настолько же меньше. Увеличение класса нормы говорит о том, что участники, ранее испытывавшие трудности с реализацией своих ценностей, стали более уверенными и способными адаптироваться к внешним условиям. Уменьшение числа студентов с низкими результатами указывает на улучшение их способности справляться с внешними влияниями, что свидетельствует о развитии навыков саморегуляции и адаптивности. Отсутствие изменений в классе с высокой гибкостью может означать, что те участники, которые уже обладали высокой гибкостью, поддерживали свои позиции и не нуждались в значительных изменениях. В контрольной же группе на по-

следнем этапе нашего исследования (Таблица Г.17) изменения, как и в предыдущем случае, можно охарактеризовать как стабилизирующие. Класс с высокими значениями уменьшился на 12,1%, с низкими на 24,3%, представителей нормы соответственно стало больше на их сумму. Такая повторяющаяся тенденция к стабилизации может свидетельствовать о том, что отсутствие направленного воздействия может ограничивать развитие субъектов в сторону более высокой гибкости. Снижение числа студентов с высокими значениями гибкости может указывать на то, что без поддержки или целенаправленного воздействия они начали терять свою способность адаптироваться и эффективно реализовывать свои ценности.

Вернемся к Рисунку 8, где представлены значимые различия контрольной и экспериментальной группы на формирующем замере. Что касается шкал САТ, различия между группами присутствуют в «ценностной ориентации», «сензитивности», «самоуважении» и сохранившемся различии «синергии» с начального этапа. Наличие значительных различий по шкале «ценностные ориентации» свидетельствует о том, что участники экспериментальной группы более склонны принимать и разделять ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. Это может указывать на эффективность формирующего воздействия, которое способствовало развитию у студентов осознания и принятия своих личных и профессиональных ценностей. Из чего следует, что они лучше понимают свои внутренние убеждения и готовы действовать в соответствии с ними, что способствует их личностному росту. Различия в «сензитивности» указывают на то, что участники экспериментальной группы лучше осознают свои потребности и чувства, чем контрольная группа, что может быть сопутствующим результатом работы, которая также повлияла на эмоциональный интеллект и саморегуляцию. Высокие результаты в экспериментальной группе свидетельствуют о развитии рефлексии и способности к самоанализу, что помогает студентам более осознанно подходить к своему поведению и взаимодействию с окружающими. Наличие значимых различий в «самоуважении» между контрольной и экспериментальной группами указывает на то, что участники первой стали более уверенными в себе, что способствует их способности справляться с трудностями и принимать осознанные реше-

ния. Сохранение различий в «синергии» между группами с начального этапа подчеркивает, что в обеих группах существуют устойчивые различия, участники экспериментальной группы более успешно интегрируют различные аспекты своего опыта и способны видеть связи между различными жизненными ситуациями. Общий вывод из анализа различий между контрольной и экспериментальной группами по шкалам самоактуализационного теста (САТ) подчеркивает важность целенаправленного образовательного воздействия на развитие личности студентов. Результаты формирующего влияния свидетельствуют о том, что программа психолого-педагогического сопровождения интернализации профессиональных ценностей эффективно способствуют формированию у студентов осознания своих и присвоению профессиональных ценностей, повышению уверенности в себе и развитию саморегуляции учебной деятельности.

Помимо актуальных смысловых состояний и шкал ценностей САТ, в предыдущем параграфе мы также рассматривали особенности саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности у ценностных типов выборки, определенных с помощью модифицированной М. С. Яницким методики Инглхарта для изучения ценностной структуры личности [141]. Для полноценной картины, будет логично рассмотреть их динамику изменения с начального замера (Таблица Г.1, Таблица Г.2) до нынешнего этапа. Полученные результаты контрольной и экспериментальной группы, ценностных типов каждой из них представлены в Приложении Г в Таблицах Г.11 и Г.12 соответственно.

Рассмотрим динамику количественного состава наших типов для каждой из групп. Представителей ценностного типа «адаптации» в экспериментальной группе стало больше на 21,2%, также появились студенты со своей уникальной ценностной системой, респонденты типа «индивидуализации» теперь составляют 9,1% от общего количества группы, оставшиеся два типа ценностей «социализации» и «промежуточный» потеряли в количестве 12,15% и 18,15% соответственно. Это позволяет говорить о том, что в результате формирующего воздействия студенты стали более гибкими в своих подходах к обучению и взаимодействию с окружающим миром. Они приобрели навыки, позволяющие им лучше адаптироваться к изменениям и требованиям учебного процесса. Уменьшение представи-

телей «промежуточного» типа и «социализации» может говорить о том, что студенты начали отказываться от внешних влияний и адаптировались к автономным подходам. Это также может указывать на то, что они стремятся развивать свои индивидуальные ценности, а не полагаться на те, что были приняты от значимых других. В контрольной группе людей, разделяющих ценности, направленные на выживание, защиту и поддержание эмоционального комфорта стало больше на 9,1%, также увеличился процент ценностного типа «социализации» на 6,1%, два других типа уменьшились в количестве, индивидуализирующихся личностей стало меньше на 12,2%, на 3% «промежуточного» типа. Здесь также наблюдается рост числа студентов, ориентирующихся на ценности адаптации. Это может свидетельствовать о том, что даже в условиях отсутствия формирующего воздействия студенты ищут способы справляться с вызовами окружающей среды, возможно, из-за внешних стрессов или изменений в учебной среде. Первое отличие от экспериментальной группы – увеличение доли ценностного типа «социализации», может указывать на то, что студенты в контрольной группе начинают больше ориентироваться на социальные связи и влияние своих сверстников, что, возможно, служит источником поддержки в условиях неопределенности или стресса. Это может быть связано с поиском социальных ресурсов для преодоления трудностей. Следующее, и, на наш взгляд, самое важное отличие – уменьшение количества студентов контрольной группы, сосредоточенных на индивидуализации – может указывать на то, что при отсутствии активного формирования ценностных ориентаций они менее склонны к критическому осмыслению своих ценностей и развитию внутренней автономности, тогда как в экспериментальной группе наоборот. Студентов, которые «обрели смысл», чьи ценности теперь имеют конкретную направленность, также как и в экспериментальной группе, стало меньше, но если в случае контрольной группы это можно отнести к стабилизационной погрешности, то уменьшение доли «промежуточного» ценностного типа у группы, где проводилось формирующее влияние, в шесть раз больше. Экспериментальная группа демонстрирует большее количество положительных изменений в динамике распределения ценностных типов, что указывает на эффективность формирующего воз-

действия. Увеличение числа студентов с уникальной ценностной системой и адаптацией подтверждает развитие автономии и гибкости.

Если рассматривать в комплексе особенности саморегуляции и ее изменения, можно подтвердить:

- во-первых – что различий между разными типами ценностей, особенно по интегральным показателям не было выявлено, а значит, вне зависимости от направленности ценностей саморегуляция и метакогнитивные процессы у студентов могут быть и низкими, и высокими, значит необходимо стремиться к их развитию для всех типов;

- во-вторых – на формирующем этапе исследования изменения в экспериментальной группе преимущественно являются положительными, тогда как в контрольной присутствует значительная часть отрицательных изменений интересующих нас параметров.

На данном этапе начинает прослеживаться некая тенденция, которая может являться особенностью ценностных типов: «промежуточный» тип в группе, где не было формирующего воздействия, имеет наибольшее количество отрицательных изменений. В экспериментальной группе этот тип ценностей обнаруживает малое количество положительных изменений, большинство показателей остались неизменны, что в совокупности с предыдущим выводом говорит о том, что в данном случае наша программа сопровождения являлась поддерживающим фактором. Выявленная тенденция, отражающая, что студенты с менее четко выраженными ценностными ориентациями могут испытывать особые трудности в условиях отсутствия поддержки, рассматривается нами как вектор для будущего изучения и дальнейших исследований. Возможно, такие студенты менее устойчивы к изменениям и вызовам, что делает их более подверженными негативным влияниям. Наблюдение положительных изменений в экспериментальной группе у других типов ценностей указывает на эффективность формирующего воздействия в контексте улучшения параметров саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности.

Представленные на Рисунке 8 значительные изменения в ценностно-смысловой сфере личности контрольной и экспериментальной группы на завер-

шающем этапе исследования нами были рассмотрены. Проанализируем, произошли ли у них ожидаемые нами изменения в уровне показателей саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности. В сравнении этих групп продемонстрируем значение формирующего воздействия не только на ценностно-смысловую сферу, но и на наш объект исследования. Результаты шкал опросников ССУД и «Метакогнитивная включенность в деятельность», по которым были выявлены значимые различия средних, отображены на Рисунке 9.

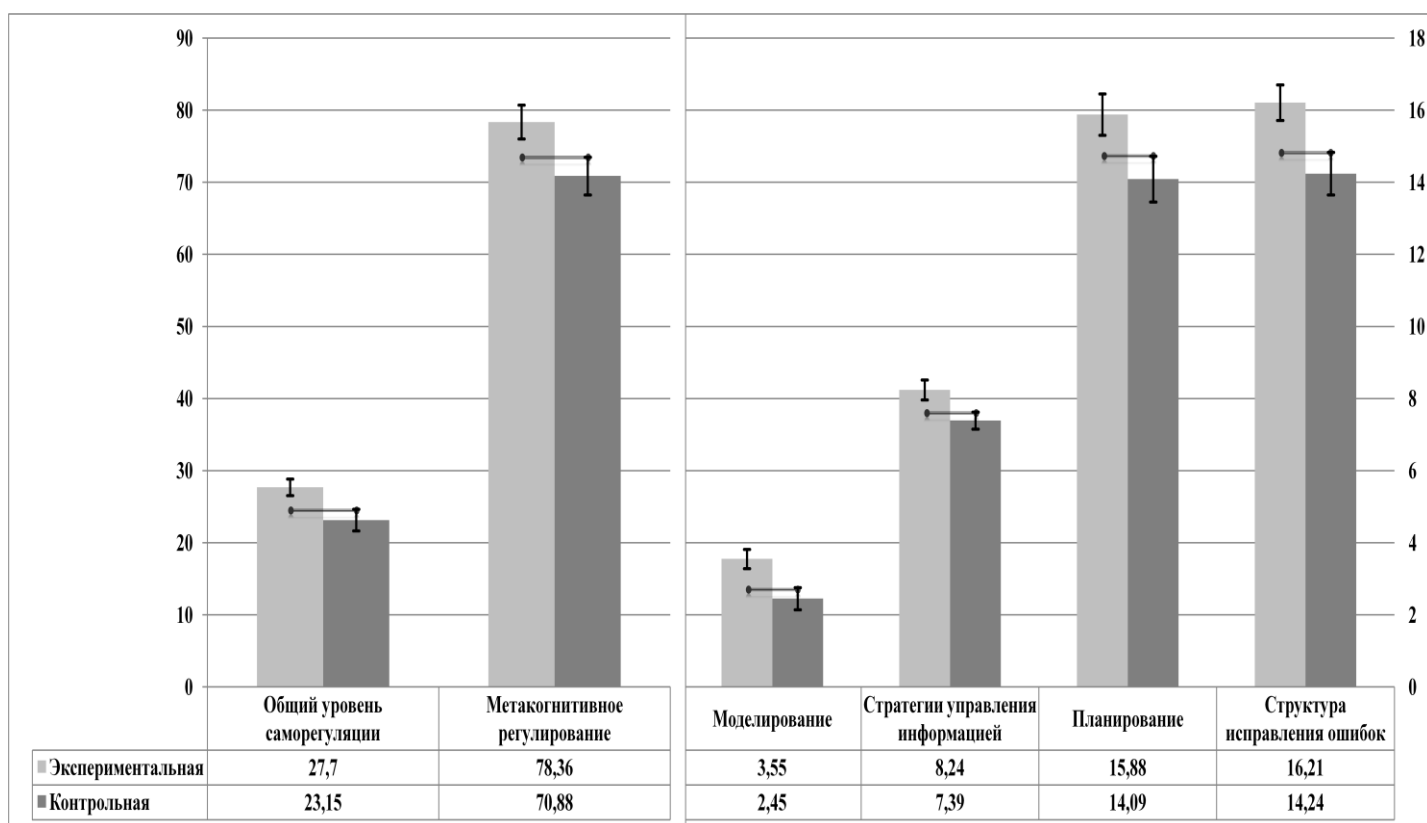


Рисунок 9 – Результаты шкал опросников ССУД и «Метакогнитивная включенность в деятельность», по которым были выявлены значимые различия средних

Средние значения интегрального показателя «метакогнитивное регулирование» и составляющих ее шкал «планирование», «стратегии управления информацией», «структура исправления ошибок» в значительной степени отличаются у экспериментальной группы в лучшую сторону. Это позволит нам говорить об успешной реализации формирующего воздействия, которое повлияло в значительной степени и на регуляцию познавательных процессов. Студенты экспериментальной группы стали более осознанно подходить к своему процессу обучения,

они стали более эффективно планировать свои действия, устанавливать реалистичные цели, что помогает им лучше организовать свое время и ресурсы для успешного выполнения учебных задач. Исходя из увеличения средних значений «стратегий управления информацией» студенты научились более эффективно обрабатывать, анализировать и интерпретировать информацию. Это также может быть связано с внедрением конкретных методик, направленных на развитие навыков критического мышления и анализа, что в свою очередь способствует глубине понимания учебного материала. Они научились анализировать свои ошибки, выявлять причины их возникновения и разрабатывать стратегии для их предотвращения в будущем. Это указывает на улучшение навыков саморегуляции и метакогнитивной включенности, что, в свою очередь, ведет к более эффективному обучению.

Значительные различия по интегральной шкале теста ССУД «общий уровень саморегуляции учебной деятельности» и шкале «моделирования», выявленные при применении Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, говорят о том, что студенты в экспериментальной группе стали более активно контролировать свой учебный процесс, более эффективно планировать свои действия и оценивать достигнутые результаты. Также стали лучше осознавать и использовать стратегии моделирования в своей учебной деятельности. Они более успешно способны оценить и учесть все внешние и внутренние условия для достижения своей цели, а также предугадывать возможные результаты своих действий. Увеличение этого показателя также может быть связано с активным вовлечением студентов в процесс обучения и формированием их автономной позиции в учебной деятельности.

Исходя из полученных результатов, как уже не раз упоминалось нами по тексту – формирующее воздействие оказало значительное положительное влияние не только на процесс интернализации профессиональных ценностей, но и на уровень саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности студентов в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной.

В экспериментальной группе наблюдаются значительные улучшения по шкалам «метакогнитивное регулирование», «планирование», «стратегии управления информацией» и «структура исправления ошибок», что указывает на успешную реализацию формирующего воздействия и развитие навыков саморегуляции. Студенты экспериментальной группы стали более осознанно подходить к обучению, активно планируя свои действия и устанавливая реалистичные цели;

Увеличение уровня саморегуляции учебной деятельности в экспериментальной группе подтверждается значительными различиями в показателях «общий уровень саморегуляции учебной деятельности» и «моделирования». Это говорит о том, что участники стали более активно контролировать свой учебный процесс и эффективно использовать стратегии моделирования. Изменения в ценностной структуре студентов экспериментальной группы свидетельствуют о их стремлении к самоактуализации и развитию индивидуальных ценностей.

В контрольной группе, напротив, наблюдается отрицательная динамика в показателях саморегуляции, что указывает на проблемы с мотивацией и пониманием значимости учебной деятельности. Студенты этой группы демонстрируют снижение навыков «моделирования» и «ответственности», что может быть связано с отсутствием глобальных целей и ориентации на текущий момент, а также с понижением стремления к самоактуализации. Несмотря на увеличение познавательных потребностей в контрольной группе, проблемы с метакогнитивной включенностью указывают на трудности в регулировании процесса познания. Студенты не вырабатывают эффективные алгоритмы для обработки и оценки информации, что может сказаться на их учебной деятельности.

Результаты исследования подчеркивают важность ценностной ориентации студентов: те, кто осознает значимость знаний и навыков для своей будущей профессиональной жизни, показывают более высокие результаты в саморегуляции и метакогнитивной включенности. В то время как студенты с низким уровнем осознания ценностей сталкиваются с трудностями в управлении своим учебным процессом. Участники экспериментальной группы стали более гибкими в своих подходах, лучше адаптировались к изменениям и требованиям учебного процесса.

Данные показывают, что наличие осмысленных целей и ценностей у студентов является ключевым фактором, способствующим их успеху в учебной деятельности. Студенты, которые имеют четкое представление о своих целях и стремятся к саморазвитию и самоактуализации, более эффективно справляются с учебными задачами и демонстрируют высокие показатели саморегуляции. Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость внедрения подобных программ в образовательный процесс для поддержки студентов в их личностном и профессиональном развитии.

3.4. Выводы по третьей главе

В последней главе, посвященной экспериментальному исследованию ценностно-смысловых детерминант формирования системы саморегуляции учебной деятельности студентов, мы отмечаем, что исследование было организовано с использованием разнообразных методов, что позволило получить комплексные данные о ценностно-смысловых ориентациях студентов и их влиянии на саморегуляцию. Применение как качественных, так и количественных методов обеспечило более глубокое понимание предмета исследования.

При выявлении особенностей саморегуляции учебной деятельности у представителей разных типов ценностно-смысловых ориентаций нам пришлось отказаться от интерпретации результатов популярного и общепринятого рангового корреляционного анализа Спирмена, исходя из особенностей применяемых нами методик: тест самоактуализации в своей интерпретации рассматривает и низкие, и очень высокие показатели как отрицательные. Следовательно результаты такого анализа являются не валидными и не представляют смысла в своей интерпретации. Что касается теста смысловых ориентаций, стоит отметить присутствие взаимосвязей между показателями этого теста и общего уровня саморегуляции учебной деятельности.

Исходя из этого мы подошли к качественному разделению выборки на определенные классы и типы по независимому параметру ценностно-смысловых ориентаций для рассмотрения особенностей зависимого параметра саморегуляции

учебной деятельности и метакогнитивной включенности. В итоге пришли к выводу, что направленность на определенные типы ценностей не имеет взаимосвязи с уровнем саморегуляции деятельности, но вот степень проявления направленности внутри каждого типа уже играет роль. То есть, чем больше у субъекта стремления к реализации собственных ценностей, вне зависимости от их типа, тем выше уровень их способности к регуляции собственной учебной деятельностью. В смысловой сфере студентов наблюдается схожие тенденции, чем осознаннее они подходят к собственной жизни и ко всем ее временным аспектам, таким как прошлое, настоящее, будущее, тем выше их уровень саморегуляции. В ходе констатации начального уровня была также выявлена проблема, что более чем у половины респондентов из выборки нет четко определенных целей и понимания будущего, в настоящем они также не видят способов для самореализации, и у них отсутствует удовлетворенность прошлым, выборами, сделанными ранее. Таким образом, результаты исследования подтвердили наличие взаимосвязи между характером ценностно-смысловых ориентаций студентов и их уровнем саморегуляции учебной деятельности.

После реализации формирующего воздействия интерпретация последних полученных данных контрольной и экспериментальной группы в рамках особенностей уровня саморегуляции учебной деятельности представителей разных типов ценностно-смысловых ориентаций подтвердила выводы, сделанные на констатирующем этапе. Между контрольной и экспериментальной группой, которые изначально были выравнены по основным показателям психодиагностического инструментария, появились различия в уровне саморегуляции учебной деятельности, метакогнитивной включенности и некоторых шкалах ценностно-смысловой сферы личности. Если обобщать полученные результаты, значительные изменения уровневых характеристик параметров между констатирующим и формирующим этапом исследования в контрольной группе либо совсем отсутствуют, либо имеют отрицательную динамику. Тогда как экспериментальная группа, наоборот, характеризуется большим количеством изменений, и исключительно в сторону развития. Рассматривая динамику ценностно-смысловых типов и классов в этих

группах, можно говорить о стабилизационном характере изменений в контрольной группе. Изменения в экспериментальной группе происходили в сторону осмысленности жизни и самоактуализации ценностей, которые так же стали более определенные, конкретные. Исследование показало, что интернализация профессиональных ценностей является важным фактором, способствующим развитию саморегуляции учебной деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение, направленное на формирование профессиональных ценностей, положительно влияет на способность студентов к саморегуляции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствие с целью и задачами исследования, нами сделана попытка исследования возможности развития саморегуляции учебной деятельности студентов посредством программы психолого-педагогического сопровождения направленной на интернализацию студентами профессиональных ценностей.

В результате анализа теоретических и экспериментальных исследований показано, что саморегуляция не является однородным процессом, а включает в себя несколько уровней, соответствующих структуре личности, предложенной Б.Г. Ананьевым: индивид, личность и субъект деятельности. Каждый из этих уровней вносит свой вклад в общую картину саморегуляции, что позволяет лучше понять механизмы, которые лежат в основе этого процесса. На уровне индивида саморегуляция проявляется через биологические и бессознательные процессы, а также через интеллектуальные, волевые и эмоциональные аспекты неподвластные полному осознанию и контролю, которые психика и ее защитные механизмы регулируют самостоятельно. На следующем уровне акцентируется внимание на мотивации, самооценке и личностных качествах, которые формируют стиль саморегуляции. Процессы целеполагания на основе личных ценностей, а также рефлексия и учет норм общества играют ключевую роль в формировании индивидуальных стратегий реализации деятельности, и, в частности, учебной. На уровне субъекта деятельности происходит интеграция всех компонентов саморегуляции, что отражает взаимодействие и взаимозависимость между индивидуальными, личностными и деятельностными аспектами.

В студенческом возрасте молодежь продолжает процесс формирования своей идентичности, который начался в юности. Это влияет на их саморегуляцию, так как студенты активно исследуют свои ценности и цели, что может как поддерживать, так и затруднять их способность к саморегуляции. Студенты на этом этапе становятся более самостоятельными и несут ответственность за свои действия. Это требует от них развития навыков саморегуляции, таких как планирование, управление временем и оценка своих результатов, что подчеркивает важ-

ность самодетерминации в учебной деятельности. Студенческий возраст также характеризуется развитием более сложных когнитивных и эмоциональных процессов. Студенты начинают осознавать, что их успехи и неудачи в учебе напрямую связаны с их самоопределением и личными целями, что может усиливать их стремление к эффективной саморегуляции.

Ценностно-смысловые ориентации формируются в контексте социального окружения и культурных традиций. Психосоциальные факторы, такие как воспитание, образование и влияние сверстников, играют важную роль в формировании индивидуальных убеждений и норм. Например, в разных культурах могут быть различные акценты на ценности, такие как коллективизм или индивидуализм, что влияет на поведение и приоритеты личности. Смысл жизни является центральным аспектом ценностно-смысловых ориентаций, определяющим направленность действий и мотивацию человека. Осознание своих ценностей и нахождение смысла в их реализации способствует повышению целеустремленности и удовлетворенности жизнью. Каждый человек создает свои уникальные смыслы на основе жизненного опыта, который включает в себя как положительные, так и отрицательные события. Этот опыт становится основой для понимания и интерпретации ценностей. Индивидуальные смыслы влияют на то, как человек воспринимает и реализует свои ценности. Ценности личности находятся в тесной связи с культурой и социумом, в котором она развивается. Понимание ценностей не может быть полным без учета культурного контекста, так как разные культуры могут придавать различное значение одинаковым ценностям. Например, в одной культуре, может быть, акцент на уважении к старшим и семейных связях, тогда как в другой – на индивидуальных достижениях и личной свободе. Это разнообразие культурных контекстов приводит к различиям в ценностно-смысловых ориентациях людей и их поведении. Разнообразие жизненных контекстов, в которых находится личность, приводит к вариативности в процессах формирования ценностей. Каждый человек имеет уникальный опыт, который влияет на его ценностные ориентации.

Ценностно-смысловая сфера направляет целеполагание и детерминирует поведение, таким образом влияя на процесс саморегуляции деятельности. Чем яснее студент понимает свои ценности и смысл своих действий, тем легче ему регулировать свое поведение в соответствии с поставленными целями. Личный опыт может приводить к изменению ценностей и пересмотру жизненных приоритетов. Это изменение может повлиять на подходы к обучению, мотивацию и стиль саморегуляции. Ценностно-смысловая сфера, как динамическая структура, изменяется под воздействием различных факторов, таких как образовательная среда, социальные взаимодействия, культурные контексты и жизненные ситуации. Эти факторы могут как укреплять, так и модифицировать ценности, что, в свою очередь, влияет на саморегуляцию.

У студентов в процессе обучения формируется профессиональная идентичность, что влияет на их ценностную сферу и саморегуляцию. Осознание своей роли как будущего педагога требует от студентов сознательного подхода к учебной деятельности. Рефлексия, основанная на анализе ценностно-смысловой сферы, играет ключевую роль в интернализации профессиональных ценностей студентами. Позитивная и постнекласическая педагогика подчеркивают важность педагогического общения для развития критического мышления и интеграции теории с практикой.

В основной части нашего исследования были рассмотрены особенности саморегуляции учебной деятельности и метакогнитивной включенности выборки студентов педагогических направленностей. Результаты теста «метакогнитивная включенность в деятельность» показывают, что у большинства респондентов уровень метакогнитивных знаний находится на должном уровне, так как среднее значение составляет 43 балла из 60 возможных. Это свидетельствует о том, что студенты осознают свои когнитивные способности и могут применять эти знания для достижения целей в рамках актуальных условий. Однако результаты по метакогнитивному регулированию указывают на то, что эта способность не развита на высоком уровне. Процесс регуляции познавательной активности требует четкого плана, где новые данные, изменения условий или допущенные ошибки должны

вносить корректировки в процесс для достижения желаемого результата. Высокие показатели по шкалам «планирование» и «программирование» указывают на то, что студенты способны четко формулировать свои цели и разрабатывать алгоритмы действий для их достижения. Низкие результаты по шкале «моделирование» подчеркивают проблемы студентов с анализом как внешних, так и внутренних условий, влияющих на их учебную деятельность. Средние значения по шкале «оценка результатов» показывают, что студенты лишь немного превышают порог низкого уровня, что может указывать на частые ошибки в оценке своих достижений. Показатели по шкале «гибкость» также находятся на критически низком уровне нормы, что свидетельствует о том, что студенты испытывают трудности в адаптации к изменяющимся условиям учебной среды. Уровень «самостоятельности» у студентов находится на верхних границах нормы, что указывает на готовность решать учебные задачи без посторонней помощи. Это свидетельствует о том, что общий уровень саморегуляции учебной деятельности, как интегральный показатель, говорит о неполной сформированности навыков контроля у большинства испытуемых. Средний уровень саморегуляции у 55,9% студентов указывает на наличие определенных трудностей в самостоятельной постановке учебных целей, организации своей деятельности и стремлении реализовать задуманное. В результате анализа данных можно заключить, что студенты демонстрируют сильные стороны в планировании и программировании своей учебной деятельности, что говорит о наличии четких целей и способности разрабатывать стратегии для их достижения. Однако их недостаточная гибкость, проблемы с моделированием и оценкой результатов указывают на наличие значительных трудностей в саморегуляции и метакогнитивной регуляции, что подтверждает первое положение, выносимое на защиту.

После этого была реализована качественная классификация выборки на основе ценностно-смысловых ориентаций для анализа их влияния на саморегуляцию учебной деятельности и метакогнитивную включенность. Выявлено, что направленность на определенные типы ценностей не оказалась ключевой для различий в уровне саморегуляции. Однако степень проявления стремления к реализа-

ции собственных ценностей имеет значение: чем больше стремления к самоактуализации в любых ее проявлениях, тем выше уровень саморегуляции. Студенты, стремящиеся к самоактуализации, обычно имеют ясные и конкретные цели, которые они хотят достичь в учебе и личной жизни, такое понимание позволяет им сосредоточиться на своих усилиях и организовать свою деятельность более эффективно. Такие студенты имеют развитое самосознание, что позволяет им осознавать свои сильные и слабые стороны, а также понимать, как их поведение и мысли влияют на их достижения. Это самосознание способствует более эффективной саморегуляции. Также это подтверждает следующая выявленная тенденция: чем осознаннее студенты подходят к своей жизни и временным аспектам (прошлое, настоящее, будущее), тем выше уровень их саморегуляции учебной деятельности. Более половины респондентов выборки не имели четко определенных целей и понимания будущего, что негативно сказывается на их удовлетворенности жизнью и самореализации. Это отсутствие ясности в своих жизненных ориентациях может привести к чувству безысходности и апатии, что, в свою очередь, сказывается на их учебной активности и мотивации. Анализ взаимосвязи между параметрами саморегуляции и смысловыми ориентациями показывает, что для успешной учебной деятельности и личностного роста критически важно развивать осмысленное восприятие своей жизни. Разные классы актуальных смысловых состояний демонстрируют различные способности к саморегуляции. Личности с высокой осмысленностью и целеустремленностью показывают высокие результаты в таких аспектах, как планирование, гибкость и метакогнитивное регулирование. Результаты подтвердили взаимосвязь между характером ценностно-смысловых ориентаций студентов и их уровнем саморегуляции учебной деятельности. Таким образом, показатели саморегуляции учебной деятельности студента варьируются в зависимости от их актуального смыслового состояния и стремления к самоактуализации, а значит было подтверждено второе положение.

После формирующего воздействия, заключающегося в обеспечении психолого-педагогических условий интернализации профессиональных ценностей, были зафиксированы различия в уровне саморегуляции между контрольной и экспе-

риментальной группами студентов педагогических направленностей. Благодаря учету актуального состояния ценностно-смысловой сферы личности нами была разработана программа сопровождения, направленная на развитие ценностно-смысловой сферы личности респондентов, в том числе осознание и внутреннее принятие студентами педагогических направленностей профессиональных ценностей. Создание условий для интернализации профессиональных ценностей способствует повышению осознанности студентов относительно их целей и ценностей. Это осознание позволяет им лучше понимать, почему они выбрали педагогическую профессию и как эти ценности могут быть интегрированы в их учебную деятельность. Чем более осознанно студенты подходят к своей профессии, тем выше уровень их саморегуляции, что эмпирически подтверждено результатами нашего исследования. В контрольной группе изменения в уровне саморегуляции, метакогнитивной включенности и ценностно-смысловых ориентациях либо отсутствовали, либо имели отрицательную динамику, что указывает на стабильность их состояния без значительного прогресса. Экспериментальная группа продемонстрировала значительные положительные изменения в уровнях саморегуляции и осмысленности жизни. Эти изменения сопровождались более четкой и конкретной интернализацией ценностей. Исследование подтвердило, что интернализация профессиональных ценностей является важным фактором, способствующим развитию саморегуляции учебной деятельности. Результаты исследования демонстрируют, что целенаправленное формирование профессиональных ценностей помимо изменений в ценностно-смысловой сфере личности, может существенно улучшить саморегуляцию студентов, что имеет важное значение для их академической успешности и профессионального развития. Из чего следует подтверждение третьего положения, выносимого на защиту.

Таким образом, цель и задачи нашего исследования достигнуты, а выдвинутые гипотезы теоретически, экспериментально и статистически доказаны в полной мере.

Основные выводы диссертационного исследования:

1. Саморегуляция учебной деятельности студентов представляет собой совокупность характеристик, обеспечивающих способность человека управлять своей активностью в процессе выдвижения цели, выбора способов ее достижения и оценке полученных результатов.

2. Для эффективной саморегуляции учебной деятельности студенты опираются на свои ценностно-смысловые ориентации, которые формируются под влиянием личного опыта и образовательной среды. Эти ориентиры помогают студентам определять приоритеты, ставить цели и выбирать стратегии достижения результатов в учебной деятельности.

3. Саморегуляция учебной деятельности в студенческом возрасте носит разбалансированный характер, что проявляется в наличии краткосрочных целевых ориентиров, частичной сформированности способности видеть долгосрочные перспективы, продумывать способы реализации целей и преодоления трудностей, связанных с решением различных учебных задач.

4. Ценностно-смысловые ориентиры играют важную роль в профессиональном развитии студентов педагогических направлений. Понимание значимости выбранной профессии и ее ценностей помогает студентам формировать устойчивую мотивацию к обучению и развитию необходимых профессиональных навыков что, в свою очередь, способствует их успешной интеграции в педагогическую деятельность.

5. Процесс рефлексии, основанный на осмыслении своей учебной деятельности и ценностей, играет важную роль в саморегуляции. Студенты, использующие техники рефлексии, более вариативно оценивают свои сильные и слабые стороны, что позволяет им корректировать свои стратегии и подходы к обучению. Это способствует не только их академической успешности, но и общему развитию как личности.

6. Общий уровень саморегуляции учебной деятельности студента и ее отдельные параметры зависят от его ценностей и смыслов. Различные параметры саморегуляции, такие как планирование, контроль за выполнением задач, рефлексия и коррекция поведения, напрямую связаны с личностными смыслами студентов. Если студент осознает значимость своих действий и стремится к саморазви-

тию, он будет более активно использовать стратегии саморегуляции, адаптироваться к изменениям и преодолевать трудности. Также студенты с высоким уровнем самоактуализации показывают лучшие результаты по всем параметрам саморегуляции, включая гибкость поведения, планирование и оценивание результатов. Их способность адаптироваться к изменениям и учиться на ошибках становится очевидной, так как они не только осознают свои цели, но и активно работают над их достижением.

7. На протяжении обучения студенты демонстрируют динамику в своих ценностно-смысловых ориентирах, что отражает изменения в их подходах к саморегуляции. С течением времени студенты могут пересматривать свои ценности, эти изменения могут быть вызваны различными факторами, такими как новые знания, взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, а также участие в практической деятельности. Эти факторы могут способствовать переосмыслению своих целей и ценностей, что, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на уровень саморегуляции. Когда студенты начинают осознавать важность своего образования и профессиональных ценностей, они становятся более вовлеченными в учебный процесс, что проявляется в повышении их мотивации, улучшении планирования учебной деятельности и способности к метакогнитивному регулированию.

8. Создание в образовательной среде вуза психолого-педагогических условий интернализации студентами профессиональных ценностей, включающих учет актуального уровня сформированности ценностно-смысловой сферы студентов, расширение вариативности способов осознания и внутреннего принятия студентами профессиональных ценностей, обеспечение позитивной динамики ценностно-смысловой сферы личности студентов в процессе сопровождения способствует повышению уровня саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей.

9. Разработанная программа сопровождения интернализации студентами профессиональных ценностей направлена на развитие ценностно-смысловой сферы личности респондентов, осознание и внутреннее принятие студентами педагогических направленностей профессиональных ценностей и осмысление возмож-

ностей собственного саморазвития. Используемые технологии обеспечивают обогащение опыта осознания целей и разработки планов для их достижения, а также формирование навыков самоанализа, рефлексии и принятия решений.

10. Внедрение в учебный процесс программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на повышение уровня развития ценностно-смысловых ориентаций студентов, обеспечило позитивные изменения уровня саморегуляции учебной деятельности и способствовало эффективности образовательной деятельности в целом. Студенты реализовали возможности для глубокого самоанализа и рефлексии, что стимулировало процесс осознания их ролевого диапазона и личной ответственности как будущих педагогов. Рефлексия, основанная на анализе ценностно-смысловой сферы, играет ключевую роль в интернализации профессиональных ценностей студентами.

11. Ценностно-смысловые детерминанты играют ключевую роль в саморегуляции учебной деятельности студентов педагогических направленностей. Осознание и осмысление своих ценностей, а также использование развивающих ресурсов и потенциалов образовательной среды способствуют формированию эффективных стратегий преодоления трудностей, что в конечном итоге ведет к успешному обучению и профессиональному развитию студентов, обеспечивая их готовность к выполнению педагогических обязанностей и активному участию в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса / И. В. Абакумова, А. М. Кукуляр, В. Т. Фоменко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 24-32. – EDN SNKOAT.
2. Абульханова, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 3-21. – EDN JWMBCD.
3. Абульханова, К. А. Субъектно-личностные проблемы психологии саморегуляции / К.А. Абульханова // Психология саморегуляции в XXI веке / под ред. В.И. Моросановой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011. – С. 56–73.
4. Алексеева, М. Б. Теория систем и системный анализ : Учебник и практикум / М. Б. Алексеева, П. П. Ветренко. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 304 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-00636-0. – EDN SHSNFO.
5. Алимова, Е. Р. Особенности саморегуляции поведения на разных возрастных этапах / Е. Р. Алимова, Е. А. Филимонова // International Scientific Review. – 2017. – № 8(39). – С. 76-79. – EDN ZEQEPF.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с. – (Мастера психологии) . – ISBN 5-272-00315-2.
7. Андреева, Г. А. Педагог-профессионал и ученик как субъекты образовательного процесса / Г. А. Андреева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сборник научных статей и материалов Международной научно-практической конференции в 2-х томах, Коломна, 22–24 мая 2008 года. Том 2. – Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. – С. 30-33. – EDN SKOSDV.
8. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / П. К. Анохин; под ред. Ф. В. Константинова, Б. Ф. Ломова, В. Б. Швыркова. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

9. Антилогова, Л. Н. Саморегуляция психических состояний личности в подростковый период / Л. Н. Антилогова, Е. А. Черкевич // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2017. – № 3. – С. 12-23. – DOI 10.24147/2410-6364.2017.3.12-23. – EDN ZUEDWF.

10. Базарова, Д. Р. Исследование ценностного компонента образа мира молодежи: модифицированный тест Р. Инглхарта-М. Яницкого / Д. Р. Базарова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 3-7. – EDN SBGNHJ.

11. Бакушкин, И. А. Изучение ценностей и ценностных ориентаций личности в истории психологии / И. А. Бакушкин, И. М. Ильичева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 2(56). – С. 136-148. – DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.08. – EDN QTEEGS.

12. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность: учебное пособие / Н. А. Бернштейн; под ред. О. Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 496 с.

13. Бодров, В. А. Психологический стресс. Развитие и преодоление. Учебное пособие / В. А. Бодров. – Москва : Пер Сэ, 2012. – 528 с. – ISBN 5-9292-0146-3. – EDN RAYWWT.

14. Болотова, А. К. Психология организации времени. Учебное пособие / А. К. Болотова. – Москва : Аспект Пресс, 2006. – 254 с. – ISBN 5-7567-0420-5. – EDN RAZNVX.

15. Болотова, А. К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе / А. К. Болотова, М. М. Пурецкий // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 64-74. – DOI 10.17759/chp.2015110306. – EDN ULVCPZ.

16. Брушлинский, А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем / А. В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 110-121. – EDN XMCFAT.

17. Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине/ Н. Винер; пер. с англ. И. В. Соловьевой, Г. Н. Поваровой; под ред. Г. Н. Поваровой. – 2-е изд. – М.: Наука, 1983. – 344 с.

18. Вклад психологических параметров в осознанную саморегуляцию у подростков, занимающихся научной деятельностью / А. А. Якушина, М. С. Асланова, В. В. Ларина, А. Н. Веракса // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 4(44). – С. 15-26. – DOI 10.11621/nprj.2021.0402. – EDN EARODS.

19. Воробьева, В. С. Основания психологического сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов: обзор научной литературы / В. С. Воробьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 348-351. – EDN NMJDXA.

20. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря // Психология личности: Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1982. – С. 160–165.

21. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

22. Газалиев, А. М. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности / А. М. Газалиев, В. В. Егоров, Е. Г. Огольцова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 8. – С. 19-23. – EDN OCATXV.

23. Галл, Я. М. И.И. Шмальгаузен: генетика, эмбриология, морфология, кибернетика и эволюционный синтез / Я. М. Галл, Э. И. Колчинский // Создатели современного эволюционного синтеза. – Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2012. – С. 262-320. – EDN RTREEX.

24. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1995. – 44 с. – ISBN 5-86825-008-7.

25. Гордеева, Т. О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 24. – С. 4. – EDN PBZPFD.

26. Гуревич, П. С. В глубинных слоях психики (современные маргиналии к книге Эдуарда Шпрангера "Формы жизни. Гуманитарная психология и этика

жизни") / П. С. Гуревич, Э. М. Спирова // *Анатомия философии: как работает текст.* – Москва : Издательский Дом ЯСК, 2016. – С. 793-814. – EDN YLTWJJ.

27. Демин, И. В. Философия истории Генриха Риккерта: между метафизикой и постметафизикой / И. В. Демин // *Философская мысль.* – 2017. – № 10. – С. 65-82. – EDN ZNIOJF.

28. Дерябина, Е. А. Методика оптимизации активационно-энергетического компонента стратегии саморегуляции состояний студентов / Е. А. Дерябина // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2020. – № 68-2. – С. 95-97. – EDN CGEZSU.

29. Дикая, Л. Г. Социально-психологические и личностные аспекты саморегуляции функционального состояния человека / Л. Г. Дикая // *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики : сборник научных трудов / под редакцией В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. Том Выпуск 4.* – Москва : Издательство "Институт психологии РАН", 2012. – С. 163-181. – EDN STVIAD.

30. Долгова, В. И. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, К. В. Кудрякова // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* – 2018. – № 3. – С. 203-211. – DOI 10.25588/CSPU.2018.03.21. – EDN XVQWMX.

31. Емалетдинов, Б. М. Вклад И. П. Павлова в развитие психологии / Б. М. Емалетдинов // *Вестник Башкирского университета.* – 2009. – Т. 14, № 4. – С. 1588-1595. – EDN KZFMME.

32. Жук, М. И. Аксиологический концепт "ТРУД" в книге Генри Торо "Уолден, или Жизнь в лесу" / М. И. Жук // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – 2014. – № 4-1(34). – С. 88-91. – EDN RWYWFJ.

33. Загирняк, М. Ю. Понятие ценности у Г. Риккерта и его интерпретация в философии С. И. Гессена / М. Ю. Загирняк // *Кантовский сборник.* – 2012. – № 1(39). – С. 40-44. – EDN OWFWBP.

34. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. –

Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 215 с. – ISBN 5-89502-723-7. – EDN QVGRDV.

35. Знаков, В. В. Психология понимания мира человека / В. В. Знаков // Психологические исследования. Том Выпуск 8. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. – С. 187-206. – EDN WODFZR.

36. Зобков, А. В. Проблема единства отношения и саморегуляции деятельности / А. В. Зобков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, № 2. – С. 26-33. – EDN YAQUQR.

37. Золотова, Н. В. Научное наследие Б. В. Зейгарник в отечественной медицинской (клинической) психологии / Н. В. Золотова, В. А. Мазилов, М. В. Базиков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 174-187. – EDN VUSTOR.

38. Зуева, Е. Ю. А.А. Ухтомский и Э.С. Бауэр - два подхода к моделированию живого / Е. Ю. Зуева, К. Б. Зуев // Математические машины и системы. – 2016. – № 2. – С. 164-172. – EDN WJKZDP.

39. Илюшина, И. Н. Проблема ценностей и ценностных ориентаций в психологии / И. Н. Илюшина // Вестник университета. – 2012. – № 1. – С. 136-138. – EDN PCJUUT.

40. Инглхарт Р. Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир / Рональд Инглхарт; пер. с англ. С. Л. Лопатиной; под ред. М. А. Завадской, В. В. Костенко, А. А. Широкановой; научн. ред. Э. Д. Понарин. – М.: Мысль, 2018. – 347 с. – ISBN 978-5-244-01202-6.

41. Казьмин, С. А. Идеи С. Л. Рубинштейна: деятельностный подход к изучению характера / С. А. Казьмин // Вестник славянских культур. – 2010. – № 1(15). – С. 79-85. – EDN LAEFRH.

42. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант ; переводчик Н. М. Соколов. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 177 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-14258-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/567876> (дата обращения: 28.02.2024).

43. Капцов, А. В. Взаимосвязь личностных качеств и ценностей студентов вуза с различным уровнем саморегуляции / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2015. – № 1(17). – С. 96-116. – EDN ULYADL.

44. Капцов, А. В. Взаимосвязь успешности обучения и шкалы академической мотивации студентов с различными уровнями саморегуляции / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2016. – № 2(20). – С. 45-64. – EDN YTVPJL.

45. Карандашев, В. Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца / В. Н. Карандашев // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 81-96. – EDN NBEWZJ.

46. Карась, Д. В. Теоретико-методологические подходы к пониманию интернальности как психологического феномена / Д. В. Карась // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 64. – С. 24-48. – DOI 10.17223/17267080/64/2. – EDN YTUBZZ.

47. Карпов, А. В. Глава 11. Сущность и содержание метасистемного подхода / А. В. Карпов // Научные подходы в современной отечественной психологии. – Москва : Институт психологии РАН, 2023. – С. 314-349. – EDN EFTZQV.

48. Карпов, А. В. Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности / А. В. Карпов, А. А. Карпов, А. В. Чемякина // Российский психологический журнал. – 2022. – Т. 19, № 1. – С. 127-142. – DOI 10.21702/grj.2022.1.10. – EDN MVSXWZ.

49. Кильдюшева, А. А. Философия образования Джона Дьюи: экспериментальная площадка - музей / А. А. Кильдюшева // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2019. – № 51. – С. 98-106. – DOI 10.17223/1998863X/51/10. – EDN VFABYJ.

50. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности : Введение в транспективный анализ / В. Е. Ключко ; Томский государственный университет, Факультет психологии Кафедра общей и педагогической психологии. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2005. – 174 с. – ISBN 5-94621-162-5. – EDN QXPEUV.

51. Колесникова, Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе / Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2012. – № 1(11). – С. 9-26. – EDN NSATHS.

52. Конопкин, О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22-34. – EDN MXFN CJ.

53. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин ; О. А. Конопкин ; Российская акад. образования, Психологический ин-т. – 2-е изд., испр. и доп.. – Москва : URSS, 2010. – 316 с. – ISBN 978-5-9710-0321-2. – EDN QYAOEB.

54. Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 1. – С. 27-42. – EDN JWMALP.

55. Крысько, В. Г. Психология в схемах и комментариях : Учебное пособие / В. Г. Крысько. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 394 с. – (Бакалавр и специалист). – ISBN 978-5-534-08833-5. – EDN LCGQRL.

56. Лапин, Н. И. Проблема ценностей в исследованиях В.А. Ядова и его коллег / Н. И. Лапин // Vivat, Ядов! : к 80-летию юбилею / Институт социологии РАН, Данилова Е. Н.. – Москва : Новый хронограф, 2009. – С. 248-265. – EDN TEXYGD.

57. Лапин, Н. И. Социология. Хрестоматия в 2 Т. Том 1 : Учебное пособие / Н. И. Лапин, А. Г. Здравомыслов, В. Г. Кузьминов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 434 с. – ISBN 978-5-534-09593-7. – EDN TGSEBU.

58. Леонова, А. Б. Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности / А. Б. Леонова; под ред. В. И. Моросанова // Психология саморегуляции в XXI веке. – М.: Нестор-История, 2011. – С. 354–374.

59. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : РГБ, 2009. – 352 с. – EDN QXWITB.

60. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-26.

61. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. – 3-е издание, дополненное. – Москва : Издательство "Смысл", 2007. – 510 с. – (Фундаментальная психология). – ISBN 978-5-89357-237-7. – EDN QXQUUJ.

62. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37. – DOI 10.17223/17267080/62/3. – EDN XHJSXJ.

63. Лобза, О. В. Ценностные ориентации и их взаимосвязь с личностными особенностями студентов / О. В. Лобза, В. О. Короткова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 2-1. – С. 180-191. – DOI 10.34670/AR.2022.80.60.014. – EDN GLTPGT.

64. Мазилов, В. А. Вклад А.В. Петровского в становление истории понятий психологической науки (к 100-летию со дня рождения) / В. А. Мазилов, Н. А. Власов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2024. – Т. 21, № 2. – С. 327-339. – DOI 10.17323/1813-8918-20234-2-327-339. – EDN BRPBTZ.

65. Малютина, Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте / Т. В. Малютина // Омский научный вестник. – 2014. – № 2(126). – С. 129-133. – EDN SEICMF.

66. Манченко, И. П. Проблема формирования профессиональных ценностей личности будущих специалистов: история и современность / И. П. Манченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 7(150). – С. 69-73. – EDN HVKMQA.

67. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; Абрахам Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3. изд.. – Москва : Питер, 2019. – 352 с. – ISBN 978-5-4461-1309-5.

68. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.

69. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2014. – 376 с. – EDN WNSCOZ.

70. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва : Издательство Когито-Центр, 2015. – 304 с. – ISBN 978-5-89353-466-5. – EDN WMPZKP.

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

72. Моросанова, В. И. Проблема образа действия в научном творчестве Д.А. Ошанина / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 134-143. – EDN KMXBXF.

73. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова; Российская академия наук, Институт психологии, Психологический институт РАО. – 2-е издание. – Москва: Федеральное государственное унитарное предприятие "Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр "Наука", 2012. – 519 с. – ISBN 978-5-02-038454-5. – EDN QYFPNV.

74. Моросанова, В. И. Стилиевые особенности саморегуляции личности / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121-127. – EDN VXVORI.

75. Мосиенко, Л. В. Концептуальные основы изучения проблемы самоопределения личности / Л. В. Мосиенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 11(130). – С. 201-206. – EDN OPVHNT.

76. Мухрыгина, О. И. Роль ценностей в саморегуляции психических состояний студентов / О. И. Мухрыгина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2007. – № 1. – С. 10-17. – EDN OGJZMN.

77. Мясичев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясичев. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 368 с. — ISBN 5-89112-046-1 ; ISBN 5-89395-096-8.

78. Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учебное пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 124 с.

79. Неверов, В. Н. Особенности изменения структуры саморегуляции в студенческом возрасте / В. Н. Неверов // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. – 2016. – № 3-1. – С. 223-233. – EDN WXMLPL.

80. Немов, Р. С. Психология. Книга 2. Психология образования. Учебник / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 2007. – 606 с. – ISBN 978-5-691-01133-7. – EDN RBBVTF.

81. Новикова, О. В. Особенности организационной приверженности у школьных педагогов / О. В. Новикова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 62-66. – EDN OYSBQB.

82. Ноздрачев, А. Д. "Рефлексы головного мозга" И. М. Сеченова (в связи с 140-летием выхода в свет) / А. Д. Ноздрачев, Ю. П. Пушкарев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 3. Биология. – 2004. – № 3. – С. 113-115. – EDN RTSZNH.

83. Орлова, М. А. Становление ценностного подхода в философии культуры В. Виндельбанда / М. А. Орлова // Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 3. – С. 15-22. – EDN LIMFKX.

84. Осин, Е. Н. Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности / Е. Н. Осин, Н. В. Кошелева // Вопросы психологии. – 2020. – № 6. – С. 150-163. – EDN JERMWS.

85. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 / А. К. Осницкий // Психологические исследования. – 2009. – № 5(7). – С. 58–88. – EDN KYUIKH.

86. Осницкий, А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО / А. К. Осницкий, Н. В. Астахова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42-51. – EDN PWKKOX.

87. Панкратова, Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учебное пособие: для студентов обучающихся по направлению Психология / Т. М. Панкратова; Т. М. Панкратова ; М-во образования и науки Российской Федерации, Яро-

славский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2011. – 110 с. – ISBN 978-5-8397-0842-6. – EDN QYDVZZ.

88. Перикова, Е. И. Факторная структура русскоязычной версии опросника "Метакогнитивная включенность в деятельность" / Е. И. Перикова, В. М. Бызова // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, № 2. – С. 116-126. – DOI 10.17759/chp.2022180213. – EDN FGLVTG.

89. Петрухина, С. Р. Особенности ценностных ориентаций студентов различных профилей профессиональной подготовки / С. Р. Петрухина // Психолог. – 2017. – № 4. – С. 10-20. – EDN ZDMDKB.

90. Писарчик, Л. Ю. Философия культуры и методология исторического познания Фрайбургской (Баденской) школы неокантианства / Л. Ю. Писарчик // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2008. – № 2(81). – С. 31-46. – EDN JKFBVJ.

91. Поркедду, Р. Абсолютная ценность в "Основоположении к метафизике нравов" Канта / Р. Поркедду // Кантовский сборник. – 2020. – Т. 39, № 1. – С. 7-30. – DOI 10.5922/0207-6918-2020-1-1. – EDN DXUPCV.

92. Проненко, Е. А. Отчуждение студентов от обучения: может ли помочь ее преодолеть метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения? / Е. А. Проненко, М. Е. Беликова, Т. П. Скрипкина // Российский психологический журнал. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 240-258. – DOI 10.21702/rpj.2023.2.15. – EDN WCPKWR.

93. Прохоров, А. О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 1. – С. 5-17. – DOI 10.31857/S020595920007852-3. – EDN XYADIX.

94. Развитие саморегуляции психических состояний у студентов в процессе обучения в вузе / А. О. Прохоров, А. В. Чернов, М. Г. Юсупов, И. С. Решетникова // Новые психологические исследования. – 2021. – Т. 1, № 4. – С. 71-90. – DOI 10.51217/npsyresearch_2021_01_04_04. – EDN ANFVYJ.

95. Ральникова, И. А. Методы изучения и коррекции жизненных перспектив личности: учебное пособие / И. А. Ральникова, О. С. Гурова, С. С. Даренских,

Е. А. Ипполитова, Г. Ф. Кроян, под общ. ред. О.С. Гуровой; Министерство науки и высшего образования РФ, Алтайский государственный университет. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. – 185 с.

96. Ральникова, И. А. Профессиональные перспективы современных подростков / И. А. Ральникова, О. С. Гурова, Е. А. Ипполитова // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 6(52). – С. 186-193. – DOI 10.23951/2307-6127-2023-6-186-193. – EDN EEUKZA.

97. Рахманов, А. Б. Хозяйство и общество Макса Вебера: проблемы тектологии и истории создания / А. Б. Рахманов // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2010. – № 2. – С. 45-58. – EDN MVPXJJ.

98. Реан, А. А. Позитивная психология и педагогика / А. А. Реан, А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2023. – 411 с. – ISBN 978-5-4263-1264-7. – DOI 10.31862/9785426312647. – EDN DBKJYD.

99. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 524 с. – ISBN 978-5-4263-1108-4. – DOI 10.31862/9785426311084. – EDN GOCSGW.

100. Реан, А. А. Психология личности : социализация, поведение, общение: современное учебно-практическое пособие / А. А. Реан. – Москва : АСТ, 2007. – 407 с. – (Психология – лучшее: проект). – ISBN 978-5-93878-460-4. – EDN QXRYEP.

101. Родин, В. Ф. Саморегуляция психических состояний сотрудников органов внутренних дел / В. Ф. Родин // Вестник Московского университета МВД России. – 2019. – № 3. – С. 271-275. – DOI 10.24411/2073-0454-2019-10180. – EDN BLLLLR.

102. Рохлов, В. С. История развития учения о гомеостазе / В. С. Рохлов, С. Б. Трофимов // Биология. – М.: «Первое сентября», 2005. – № 22 (797). – С. 42-49.

103. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 288 с. – EDN YXELKM.

104. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 713 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-496-01509-7. – EDN NKSAKP.

105. Сайко, Э. В. Детство в развитии и как развитие индивида, личности / Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2004. – № 1(37). – С. 3-7. – EDN EMBBLK.

106. Самарчян, А. А. Некоторые социально-психологические аспекты деятельности личности / А. А. Самарчян // Образ жизни и ценностные ориентации личности; отв. ред. Л. А. Арутюнян. – Ереван: АН Арм. ССР, 1979. – С. 76-95.

107. Самойлик, Н. А. Исследование субъектности обучающихся вузов с разным типом профессионально-ценностных ориентаций / Н. А. Самойлик // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 2. – С. 1-12. – EDN OCSVAO.

108. Самойлик, Н. А. Структурно-функциональная модель профессионально-ценностных ориентаций личности / Н. А. Самойлик // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 2. – С. 1-6. – EDN WCJAIN.

109. Сафонова, Т. О. Уровневые характеристики саморегуляции личности / Т. О. Сафонова, И. С. Морозова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 3(43). – С. 100-106. – EDN MTWYSJ.

110. Свет, А. А. Философско-психологические основы теории саморегуляции / А. А. Свет // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2021. – № 1(66). – С. 132-137. – DOI 10.21672/1818-510X-2021-66-1-132-137. – EDN EUOOMP.

111. Серый, А. В. Применение теста смысложизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний (новая концептуализация) / А. В. Серый, А. В. Юпитов // Сибирская психология сегодня : Сборник научных трудов / Кемеровский государственный университет. – Кемерово : Общество с ограниченной ответственностью "Авторское издательство Кузбассвуиздат", 2002. – С. 55-72. – EDN RXJMHL.

112. Серый, А. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа построения обобщенной теории психологического консультирования / А. В. Серый // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2(18). – С. 132-142. – EDN ONOZBR.

113. Синельникова, Е. С. Смысложизненные ориентации и саморегуляция как психологические корреляты конструктивного совладания со стрессом в юношеском возрасте / Е. С. Синельникова, П. А. Удовиченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 79-90. – DOI 10.24412/ТЕР-23-05. – EDN TXXLVU.

114. Степанова, Л. Н. Специфика профессиональной мотивации специалистов с разным стажем педагогической деятельности / Л. Н. Степанова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 10-2. – С. 205-208. – EDN VSUGIY.

115. Стоянов, А. С. Социальные факторы академической прокрастинации / А. С. Стоянов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2024. – № 2. – С. 260-272. – DOI 10.17072/2078-7898/2024-2-260-272. – EDN SAWCMO.

116. Судаков, К. В. Схематические изображения (инфографические модели) функциональных систем в научной школе П. К. Анохина / К. В. Судаков // Инновации в отраслях народного хозяйства, как фактор решения социально-экономических проблем современности : Сборник докладов и материалов 2-й Международной научно-практической конференции, Москва, 05–06 декабря 2012 года / Институт непрерывного образования, Московская государственная академия коммунального хозяйства и строительства, Центральный научно-исследовательский институт экономики и управления в строительстве. Том 2. – Москва: Московский гуманитарный университет, 2012. – С. 266-273. – EDN TLUEVJ.

117. Тарасова, Е. В. Конструкт жизнеспособности человека в трудах и биографии Карла Роджерса / Е. В. Тарасова // Мир науки. – 2015. – № 3. – С. 50. – EDN VJVFNF.

118. Томина, Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность / Е. Ф. Томина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2(121). – С. 360-366. – EDN NMVCZB.

119. Утюганов, А. А. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике / А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, А. В. Серый // Sci-

ence for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 76-92. – DOI 10.15293/2658-6762.1901.05. – EDN FFMMFY.

120. Утюганов, А. А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза : Монография / А. А. Утюганов. – Новосибирск : федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2015. – 159 с. – ISBN 978-5-906431-02-8. – EDN UHLOON.

121. Ушакова, А. В. Прагматизм: основные идеи и представители / А. В. Ушакова // Парадигма: философско-культурологический альманах. – 2023. – № 38. – С. 82-92. – EDN LWDPZG.

122. Фрайджер, Р. Джулиан Роттер и теория социального когнитивного научения / Р. Фрайджер, Дж. Фэйдимен // Теория личности и личностный рост. – СПб.: Питер, 2002. – С. 570–583.

123. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Издательская группа "Прогресс", 1990. – 368 с. – (Библиотека зарубежной психологии). – ISBN 5-01-001606-0. – EDN YQCMMA.

124. Халутина, Ю. А. Восьминедельная практика медитации осознанности в контексте развития саморегуляции / Ю. А. Халутина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 847-854. – DOI 10.17323/1813-8918-2022-4-847-854. – EDN HGTWIJ.

125. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; Пер. С. Меленевской и Д. Викторовой. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С. 376–391

126. Цыпина, Л. В. У истоков энвайроментализма: Природа и Человек в философии Р. У. Эмерсона / Л. В. Цыпина, Е. П. Ченских // Философская мысль. – 2020. – № 9. – С. 14-27. – DOI 10.25136/2409-8728.2020.9.33993. – EDN EDBMCT.

127. Черкевич, Е. А. Особенности саморегуляции психических состояний личности в подростковом возрасте / Е. А. Черкевич // Омский научный вестник. – 2007. – № 2(54). – С. 164-165. – EDN TKDNHR.

128. Чернецкая, Н. И. Особенности ценностно-смысловой сферы личности у представителей профессий системы "человек - человек" / Н. И. Чернецкая // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 16. – С. 57-66. – EDN WCFZZF.

129. Чернякевич, Е. Ю. Субъективные предпосылки проявления прокрастинации у студентов технического вуза / Е. Ю. Чернякевич // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 1(61). – С. 388-400. – DOI 10.32744/pse.2023.1.23. – EDN AJECJG.

130. Чуносков, М. А. Психологическая саморегуляция как условие успешного выполнения сотрудником органов внутренних дел оперативно-служебных задач / М. А. Чуносков, М. А. Таранин // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 371-373. – EDN YSTYZZ.

131. Чуприкова, Н. И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 3-15. – EDN PWKKNT.

132. Шаров, А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2000. – 358 с. – ISBN 5-8268-0394-0. – EDN SAXUEY.

133. Шмальгаузен, И. И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии: избр. тр. / И. И. Шмальгаузен. – М.: Наука, 1982. – 324 с.

134. Эрикссон, Э. Детство и общество / Э. Эрикссон. – СПб.: Питер, 2000. – 312 с.

135. Эшби, У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби ; У. Росс Эшби ; пер. с англ. Д. Г. Лахути ; под ред. В. А. Успенского ; предисл. А. Н. Колмогорова. – 4-е изд.. – Москва : URSS, 2009. – 432 с. – ISBN 978-5-397-00660-6. – EDN QMTPST.

136. Яницкий, М. С. Адаптационная парадигма в постнеклассической методологии психологических исследований развития личности / М. С. Яницкий, А. Г. Портнова, А. М. Богомолов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 2(38). – С. 19-26. – EDN RAMUEL.

137. Яницкий, М. С. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности : учебное пособие / М. С. Яницкий, А. В. Серый ; Институт повышения квалификации. – Новокузнецк : Институт повышения квалификации, 2010. – 102 с. – ISBN 978-5-7291-0486-4. – EDN QYBIZP.

138. Яницкий, М. С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностной структуры массового сознания / М. С. Яницкий // Сибирская психология сегодня : Сборник научных трудов / Кемеровский государственный университет. – Кемерово : Общество с ограниченной ответственностью "Авторское издательство Кузбассвуиздат", 2002. – С. 189-195. – EDN RTGAUR.

139. Яницкий, М. С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 19-1. – С. 82-97. – EDN OXSMUH.

140. Яницкий, М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М. С. Яницкий // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22, № 1(81). – С. 194-206. – DOI 10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206. – EDN YXOARH.

141. Яницкий, М. С. Ценностное измерение массового сознания : Научное издание / М. С. Яницкий. – Новосибирск : Издательство Сибирского отделения РАН, 2012. – 237 с. – ISBN 978-5-7692-1265-9. – EDN RLDMPV.

142. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : Научное издание / М. С. Яницкий. – Кемерово : Общество с ограниченной ответственностью "Авторское издательство Кузбассвуиздат", 2000. – 204 с. – ISBN 5-202-01717-0. – EDN RLDJRH.

143. Clark, I. Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning / I. Clark // Educational psychology review. – 2012. – Vol. 24. – P. 205-249.

144. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students / V. I. Morosanova, T. G. Fomina, Y. Kovas, O. Y. Bogdanova // Personality and Individual Differences. – 2016. – Vol. 90. – P. 177-186. – DOI 10.1016/j.paid.2015.10.034. – EDN UZQWID.

145. Koutroubas, V. Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context / V. Koutroubas, M. Galanakis // *Psychology*. – 2022. – Vol. 12. – No. 6. – P. 315-322.
146. Kuhl, J. Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment / J. Kuhl, K. Kraska // *Abilities, motivation and methodology*. – 2014. – P. 343-374.
147. Lovyagina, A. E. Optimization of athletes' mental selfregulation under conditions of sports restrictions during the COVID19 pandemic / A. E. Lovyagina, I. K. Syrykh, O. V. Tiunova // *Theory and Practice of Physical Culture*. – 2022. – No. 10. – P. 48-50. – EDN WHLEES.
148. Person-environment fit and self-determination theory / G. J. Greguras, J. M. Diefendorff, J. Carpenter, C. Tröster // *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. – 2014. – P. 143-161
149. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York: The Free Press, 1973. – 438 p.
150. Ronald Inglehart (2018). Cultural Evolution, People's Motivations are Changing, and Reshaping the World. Cambridge University Press / A. M. López-Narbona // *Changing Societies & Personalities*. – 2018. – Vol. 2. – No. 2. – P. 198-202. – Rev. op.: Cultural Evolution, People's Motivations are Changing, and Reshaping the World / R. F. Inglehart. – New York : Cambridge University Press, 2018. – 293 p. – ISBN 978-1-108-48931-7.
151. Rossi, W. Emerson, Thoreau, Fuller, and Transcendentalism / W. Rossi // *American Literary Scholarship*. – 2010. – No 1. – P. 3-35.
152. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // *Psychological Monographs*. – 1966. – Vol. 80. – P. 1-18. – Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976> [Accessed 03 March, 2024].
153. Schunk, D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance 2nd edition/ D. H. Schunk, J. A. Greene. – London: Routledge, 2017. – 530 p.
154. Schunk, D. H. Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning / D. H. Schunk, C. A. Mullen // *Educational Psychology Review*. – 2013. – Vol. 25. – P. 361-389.

155. Schwartz, S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? / S. H. Schwartz // *Journal of social issues*. – 1994. – Vol. 50. – No 4. – P. 19-45. – DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
156. Schwartz, S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz // *Advances in experimental social psychology*. – Academic Press, 1992. – Vol. 25. – P. 1-65. – DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6
157. Schwartz, S. H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations / S. H. Schwartz // *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*. – 2007. – Vol. 169. – P. 169-203. – DOI: 10.4135/9781849209458.n9
158. Schwartz, S. H. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications / S. H. Schwartz, W. Bilsky // *Journal of personality and social psychology*. – 1990. – Vol. 58. – No 5. – P. 878-891. – DOI: 10.1037/0022-3514.58.5.878
159. Sikandar, A. John Dewey and his philosophy of education / A. Sikandar // *Journal of education and Educational Development*. – 2015. – Vol. 2. – No 2. – P. 191.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Таблица 1 – Описательные статистики общей выборки на констатирующем этапе эксперимента	114
Таблица 2 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов разных ценностных типов опросника Инглхарта-Яницкого	127
Таблица 3 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с различной степенью независимости ценностей	132
Таблица 4 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с разным уровнем принятия ценностей свойственных самоактуализирующимся личностям	133
Таблица 5 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с различной степенью гибкости реализации собственных ценностей	136
Таблица 6 – Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов с различающимися актуальными смысловыми состояниями	140
Рисунок 1 – Визуальное отображение соподчиненности уровневых характеристик личности и процесса саморегуляции	33
Рисунок 2 – Модель саморегуляции деятельности субъекта	43
Рисунок 3 – Схема соотношения в структуре личности саморегуляции и ценностно-смысловых ориентаций	86
Рисунок 4 – Количественное представление значимых выборов студентов по тесту Р. Инглхарта – М. Яницкого	125
Рисунок 5 – Сравнений средних значений основных шкал для контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования	149
Рисунок 6 – Сравнение средних значений шкал экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования	151
Рисунок 7 – Сравнение средних значений шкал контрольной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования	154
Рисунок 8 – Сравнений средних значений основных шкал для контрольной и экспериментальной группы на формирующем этапе исследования	157
Рисунок 9 – Результаты шкал опросников ССУД и «Метакогнитивная включенность в деятельность», по которым были выявлены значимые различия средних	169

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Программа сопровождения интернализации студентами педагогических направлений профессиональных ценностей

Пояснительная записка

Современное образование требует от будущих педагогов не только глубоких знаний в области предмета, но и сформированных профессиональных ценностей, которые определяют их идентичность и мотивацию к развитию. Программа направлена на формирование и интериоризацию профессиональных ценностей у студентов педагогических направлений, что представляется жизненно необходимым в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта.

Программа способствует развитию у студентов четкого понимания их роли и ответственности как будущих педагогов. Это помогает сформировать устойчивую профессиональную идентичность, что важно для их самоощущения и уверенности в правильном выборе профессии. Участие в программе позволяет студентам развивать навыки рефлексии и самоанализа. Это критически важно для осознания своих сильных и слабых сторон, а также для корректировки профессионального поведения и подходов к обучению. Программа акцентирует внимание на умении ставить цели и нести ответственность за их достижение. Участие в программе укрепляет внутреннюю мотивацию студентов к постоянному обучению и самосовершенствованию. Осознание профессиональных ценностей и их значимости способствует желанию развиваться в своей профессии, искать новые знания и навыки, что в конечном итоге ведет к более высокой эффективности в педагогической деятельности. Сопровождение формирования и интериоризации профессиональных ценностей у студентов педагогических направлений является необходимым инструментом для подготовки высококвалифицированных и ответственных педагогов.

Целевой блок

Актуальность: В современных условиях образовательной среды формирование профессиональных ценностей является ключевым аспектом подготовки будущих педагогов. Программа помогает студентам понять важность этих ценностей, что, в свою очередь, способствует их профессиональному росту и эффективности дальнейшей деятельности.

Цель программы: Формирование и интериоризация профессиональных ценностей у студентов педагогических направлений, развитие осознания значимости профессиональных ценностей для успешной профессиональной деятельности.

Задачи программы:

- Реализовать поддержку студентов в процессе самоопределения и формирования их профессиональной идентичности
- Обучить студентов основным профессиональным ценностям, необходимым для педагогической деятельности.
- Развивать рефлексию и самоанализа в отношении собственных ценностей и целей.

–Сформировать у студентов понимание роли профессиональных ценностей в процессе обучения и воспитания.

–Осуществить сопровождение навыков межличностного взаимодействия и сотрудничества, основанных на профессиональных ценностях.

–Содействовать в формировании позитивного отношения к профессии и осознания своей роли как будущего педагога.

Ожидаемые результаты:

–Повышение уровня осознания и интериоризации профессиональных ценностей у студентов педагогических направленностей.

–Формирование у студентов устойчивой профессиональной идентичности и понимания своей роли в образовательном процессе.

–Развитие навыков критического анализа и рефлексии, что способствует более глубокому пониманию педагогической практики.

–Улучшение межличностных навыков и способности к сотрудничеству, что важно для работы в команде и взаимодействия с коллегами и учениками.

–Применение формируемых профессиональных ценностей в практической деятельности, что способствует созданию позитивной образовательной среды.

–Увеличение мотивации студентов к профессиональному развитию и обучению, основанному на ценностях, что повышает их готовность к будущей педагогической деятельности.

Содержательный блок

Субъекты сопровождения – студенты 1-2 курсов вуза, кураторы групп, профессорско-преподавательский состав, администрация вуза.

Подходы: системный; субъектный; деятельностный.

Условия – вовлечение обучающихся в участие в семинарах; аудиторная и внеаудиторная работа студентов; обеспечение мобильного реагирования на запросы участников образовательных отношений.

Структура программы:

Программа рассчитана на студентов 18-22 лет и состоит из 11 модулей, включающих в себя теоретическую и практическую части.

Каждый из модулей имеет свою цель воздействия:

1. Процесс профессионального самоопределения – это многогранный и динамичный процесс, в ходе которого человек осознает свои профессиональные интересы, ценности, способности и цели, а также делает выбор относительно своей карьеры.

2. Рефлексия – анализ своих мыслей и чувств помогает осознать, что именно важно для человека в профессии, какие ценности и приоритеты он имеет. Это способствует лучшему пониманию своих профессиональных предпочтений;

3. Самоанализ – выявление своих сильных и слабых сторон, возможностей и ограничений. Помогает в выборе путей профессионального развития;

4. Самопознание – изучение своих потребностей, интересов, способностей и ценностей является основой для формирования профессиональных ориентиров. Понимание того, что важно для человека, помогает выбрать профессиональные пути развития, которые будут приносить удовлетворение и соответствовать его внутренним мотивам;

5. Целеполагание – постановка конкретных, измеримых и достижимых целей позволяет человеку строить четкий план по достижению желаемой карьеры. Это помогает создать стратегию развития и определить шаги, необходимые для достижения профессиональных целей;

6. Планирование – разработка планов и стратегий достижения целей является важным аспектом профессионального самоопределения. Это включает в себя выбор образовательных программ, курсов повышения квалификации и практических шагов для вхождения в нужную сферу деятельности;

7. Принятие решений – выбор альтернатив на основе анализа информации и оценки рисков критически важен в профессиональном самоопределении. Умение принимать обоснованные решения помогает избежать ошибок при выборе карьеры и способствует более уверенным шагам в профессиональной жизни;

8. Ответственность – готовность нести ответственность за свои решения и действия является ключевым аспектом профессионализма. Это включает в себя осознание последствий своих действий и принятие мер для их исправления, что способствует развитию надежности и доверия в профессиональной среде;

9. Эмпатия – понимание и уважение чувств и потребностей других людей играют важную роль в профессиональной деятельности. Эмпатия помогает строить эффективные отношения с коллегами, клиентами и партнерами, что, в свою очередь, способствует успешному сотрудничеству и командной работе;

10. Сотрудничество – работа в команде, обмен опытом и знаниями важно для профессионального роста. Сотрудничество позволяет обогащать собственные навыки и знания, а также находить новые возможности для карьерного развития;

11. Творчество – поиск новых идей, подходов и решений является неотъемлемой частью профессиональной деятельности. Творческий подход позволяет находить инновационные решения проблем, адаптироваться к изменениям в профессии и развивать собственные уникальные навыки.

Целостность: Программа обеспечивает последовательное и органичное взаимодействие всех модулей, что позволяет охватить все аспекты интериоризации профессиональных ценностей. Каждый модуль логически вытекает из предыдущего, создавая целостный процесс обучения и развития.

Рациональность: Цели программы четко соответствуют ее содержанию и методам, что обеспечивает эффективное достижение поставленных задач. Используемые методы и техники разработаны с учетом потребностей студентов и особенностей педагогической профессии.

Технологический блок

Диагностический этап:

определение уровня реализации ценностей самоактуализации;
определение смысловых жизненных ориентаций.

Формирующий этап:

Программа по специальной организации психолого-образовательных условий для студентов вуза апробировалась в экспериментальной группе студентов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (направленность (профиль): История и обществознание; Русский язык и литература; Английский язык и немецкий язык), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Кемеровский государственный университет» (КемГУ).

Тематический план занятий для студентов

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
Профессиональное самоопределение	Аудиторная	«Мой идеальный учитель»	В процессе упражнения студентам предлагается составить портрет «идеального учителя», он может быть основан на реальном человеке, на отдельных качествах преподавателя из их опыта. После идет групповое обсуждение, например, в следующих направлениях: – Какие качества идеального педагога получились общими у аудитории? – Если есть индивидуальные, не повторяющиеся качества остановится на их обсуждении, почему эти стороны личности тоже могут быть важными для профессионала? – Был ли в опыте студентов педагог, обладающий схожим набором качеств, которого можно было назвать идеальным? Или им встречался антипод идеальности, на основе обратных качеств которого они выстроили свой портрет? – Какие качества присущи им самим? Какие им близки? К приобретению и развитию каких они хотели бы стремиться?
		«Стереотипы в сфере образования»	Студентам дается задача отразить плюсы и минусы, которые они считают наиболее весомыми в своей будущей профессиональной деятельности. В ходе общего обсуждения можно сделать следующие выводы: Что превалирует у каждого из студентов плюсы или минусы? Насколько схожи были ответы? Как правило, большинство минусов — это сложившиеся стереотипы, например о низких заработных платах, высокой загруженности дня, неуважении учеников и старших коллег и т.д. Так же все это обсуждается в группе, на примерах конкретных ситуаций и людей преподаватель отражает лучшую сторону педагогического призвания, например: Низкая заработная плата – различные меры государственной поддержки молодых специалистов, классное руководство, различные сферы реализации и доп. заработка. Высокая загруженность дня – тайм-менеджмент, использование современных информационных технологий для автоматизации конкретных этапов обучения – проверки знания, автоматической обработки тестов, проверок контрольных работ и т.д. Неуважение учеников и старших коллег – стратегии коммуникации и сотрудничества, указание на необходимость и важность приобретения профессиональных компетенций и постоянного их развития, которые не дадут усомниться в профессионализме молодого специалиста.
		«Процесс обучения – осознанный процесс»	Разбирается само понятие «обучения», акцентируется, что это двусторонняя деятельность, без активности и сознательности одной из сторон сам

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			процесс обучения является не состоятельным. Студентам дается возможность предложить свои способы активизации учеников во время уроков, включения их внимания и познавательной деятельности. Так же рассматривается структура мотивации обучения, которая так же состоит из мотивации учеников и учителя. В процессе общего обсуждения разбирается мотивация учителя, проблема профессионального выгорания, потери интереса к предмету. Студентами предлагаются способы поддержания будущих себя, в роли учителей, в оптимальном состоянии с заинтересованностью к своей деятельности и преподаваемому предмету.
		«Дебаты с противоположной точки зрения»	Преподавателем выбираются темы обсуждения актуальные для группы студентов. В рамках изучения педагогических дисциплин студенты могут быть разделены на следующие группы: Выступающие: за репродуктивные / творческие методы обучения Являющиеся представителями традиционной / педоцентрической / современной педагогики И т.д. Группе представляется тема обсуждения, формируются команды, оглашается регламент проведения, участники озвучивают аргументы и контраргументы, задают вопросы «противникам». Преподаватель следит за временем ответов, количеством аргументов и вопросов, оценивает адекватность и убедительность ответов. В конце дебатов происходит групповое обсуждение, комментарии преподавателя по процессу проведения, качеству аргументации, владению студентами обсуждаемых, ранее изученных тем.
	Внеаудиторная	Педагогические практики из учебного плана	Педагогические практики играют ключевую роль в процессе профессионального самоопределения будущих педагогов. Они предоставляют студентам возможность применять теоретические знания на практике и формируют их профессиональную идентичность. Каждый опыт «прикосновения» студентов к своей будущей профессиональной деятельности абсолютно индивидуален, и оставляет разные впечатления. Этот опыт и впечатления так же целесообразно обсудить в процессе аудиторной работы.
Рефлексия	Аудиторная	«Все в наших руках»	Студентам даются условные обозначения: большой палец – «Над этой темой я хотел(а) бы еще поработать», указательный – «Здесь мне были даны конкретные указания», средний – «Мне здесь совсем не понравилось», безымянный – «Психологическая атмосфера», мизинец – «Мне здесь не хватало...». Участники рисуют на листах бумаги свою руку и вписывают внутри контура свои ответы на эти вопросы. В круге обсуждаются результаты работы. Можно в ходе работы семинара предложить участникам отдельные ответы перенести на карточки,

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			которые затем прикрепляются к общему большому рисунку руки. Это поможет в ходе окончательного обсуждения итогов работы, классифицировать ответы и представить их в виде резюме.
		«Голодный или сытый?»	Преподаватель предлагает участникам группы, которые чувствуют на данный момент, что они уже «насытились» содержанием изучаемого предмета, и кто еще ощущает себя «голодным» написать на листке «сыт» и «голоден» соответственно. Перед выполнением упражнения необходимо предупредить участников о соблюдении полной тишины и недопустимости переговоров. После выполнения данной части следует обсуждение, в ходе которого каждый, по возможности, рассказывает о том, что оказало влияние на его решение. Рекомендуется начинать с «сытых». Преподаватель либо экспертная группа фиксирует все высказанные «голодными» важные потребности и, в заключение, обсуждается то, что можно сделать для удовлетворения их «голода».
		«Заверши фразу»	Участникам состоявшегося педагогического взаимодействия для выявления результативности занятия (семинара и др.), раскрытия у обучающихся сформированности определенного смысла о рассматриваемом явлении, событии предлагается завершить ряд фраз, касающихся содержания, психологической атмосферы, организации взаимодействия. Например, после пары о этапах урока можно предложить участникам завершить следующие фразы: – Рефлексия – это... – Среди этапов урока мне особенно понравился... – Во время работы я приобрел... – Работа заставила меня задуматься о... и т. д. Метод реализуется следующим образом: педагог произносит незавершенную фразу и указывает на участника, которому предлагает ее завершить. С одной и той же фразой преподаватель может обращаться к 2–3 участникам. Желательно, чтобы каждый участник завершил хотя бы одну фразу. Можно предложить какую-либо фразу, требующую воспроизведения содержания по предмету. Завершает актуализацию педагог, произнося свое окончание предложенной фразы.
		«Комплимент»	Педагог предлагает каждому участнику взаимодействия, находящемуся в круге, сказать комплимент сидящему слева (или справа). По желанию можно использовать атрибуты эстафеты (ручка, открытка), для создания атмосферы благоприятной коммуникации, без принуждения. Педагог задает алгоритм рефлексии: • опишите ваше эмоциональное состояние; • объясните причины положительного настроения; • зафиксируйте ваш эмоциональный подъем; • подумайте, зачем мы говорим друг другу ком-

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
Самоанализ	Внеаудиторная		плименты; - почему отрицательные адреса появляются в наших мыслях быстрее и чаще, чем положительные обращения? - каков бы был мир, если бы все люди говорили только чистые и душевные слова?
		«Дневник рефлексии»	Заведите дневник и отмечайте в нем мотивы принятия тех или иных ключевых решений. Периодически возвращайтесь к записям, чтобы проанализировать эти решения / действия и их последствия. Правильными ли были ваши предположения? Не требует ли подход дополнительной корректировки?
	Аудиторная	«Вопросник»	В начале учебного года, семестра участникам предлагается ответить на вопросы, предложенные преподавателем. Вопросник может выглядеть так: - Какие знания тебе необходимы? - Сколько раз в неделю ты хотел бы заниматься каждым предметом? - Какие дисциплины тебя особенно привлекают? В процессе общего обсуждения реализуется анализ ответов
		«Учеба и успехи»	Приходят ли вам на ум конкретные ситуации в учебе, когда вы добивались того, чем можно гордиться? В каком роде деятельности и при выполнении каких обязанностей вы демонстрировали высокие результаты? За какие конкретные задачи вы получили признание или вознаграждение? Какой связанный с процессом обучения опыт или какие внешние факторы повлияли на развитие ваших способностей? Какие навыки вы освоили легко и быстро? К каким задачам вас привлекали, возможно во внеурочной деятельности, или вы сами вызывались выполнить их? Отметьте, какие навыки вы использовали и что сделали, чтобы добиться блестящих результатов. Сфокусируйтесь на своих талантах и тех достижениях и результатах, которых можно достичь в процессе обучения в будущем.
		«Увлеченное познание»	Студентам предлагается ответить на ряд вопросов: Какая работа заряжает вас энергией? Чему вы любите учиться? Какие дела даются вам легко и доставляют удовольствие? Когда вам кажется, что время пролетает незаметно? Как выглядит ваш идеальный учебный день? Какими делами вам не терпится заняться? Какие аспекты профессиональной деятельности вам больше всего интересны? Решение, каких учебных задач вызывает чувство удовлетворения? Когда вы чувствуете себя особенно счастливым в процессе обучения? Далее следует анализ и групповое обсуждение, с

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			предложениями от участников «как всегда получаться удовлетворения от познания?»).
	Внеаудиторная	«Ключевое слово»	Участникам педагогического взаимодействия предлагается после выполнения домашнего задания на листочках бумаги написать одно слово, с которым у них ассоциируется содержание состоявшегося задания или результаты взаимодействия. После этого в аудитории преподаватель проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать студентам. Данный метод можно реализовать и устно: каждый из участников по цепочке называет свое слово, происходит объяснение ассоциации и общее обсуждение
Самопознание	Аудиторная	«Если бы Я был ...»	Учащимся предлагается идентифицировать себя с каким-либо явлением природы, животным, деревом, цветком, человеком и завершить фразу «Если бы Я был...». Каждый предлагает свой ответ и объясняет свой выбор. После индивидуального ответа группе предлагается задавать вопросы в формате: «почему именно это явление \ животное и т.д. было тобой выбрано?», «что у вас общего?», «помимо существования есть ли глобальный смысл жизнедеятельности твоего «выбора»?»
		«Ценности в действии»	Прохождение опросника «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» с последующим обсуждением в группе. Опросник разработан в рамках направления позитивной психологии М. Селигманом и К. Петерсоном для диагностики 24 личностных достоинств человека, определяющих его характерологическую позитивность. Сокращенный до 48 пунктов вариант, опубликованный М. Селигманом в книге «В поисках счастья». Он акцентирует внимание на уникальных преимуществах, ключевых характеристиках личности, которые стимулируют вовлеченность и формируют мышление, чувства и поведение субъекта.
		«Детские воспоминания»	Преподаватель с группой ведут обсуждение прошлого студентов: что у вас получалось лучше всего, когда вы были ребенком и подростком (а может, и сейчас получается)? Какие навыки передали вам родители, тренеры, педагоги? Перечислите, какими хобби вы увлекались. Возможно, в старших классах вы получали удовольствие от проведения научных экспериментов или зачитывались классической литературой, с нетерпением ждали занятий в спортивной секции или пели в хоре.
		«Второй Я»	Студентам предлагается представить, что случайным образом они встречаются себя же, с теми же воспоминаниями и интересами. Происходит процесс обсуждения: чем бы они занялись, что обсуждали, что вспомнили? Как сложилось бы их взаимодействие? А если бы «двойник» был в плохом/хорошем/нейтральном настроении? Что бы им самим в себе понравилось, а что нет?
		«Четыре квадрата»	Учащимся предоставляется лист бумаги и ручки. Педагог демонстрирует, как разделить лист бумаги на четыре квадрата и подписать их цифрами 1, 2, 3,

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			4. Квадрат №1: написать пять положительных черт. Квадрат №3: записать личные качества, которые им не нравятся. Квадрат №2: переформулировать недостатки из квадрата №3 в позитивные качества. Квадрат №4: преобразовать положительные черты из квадрата №1 в их негативные аспекты. После заполнения квадратов педагог организует обсуждение, в ходе которого учащиеся могут поделиться своими мыслями и чувствами по поводу различных аспектов их характера. Педагог направляет обсуждение на анализ того, как одни и те же качества могут проявляться по-разному в зависимости от контекста.
	Внеаудиторная	«Обратная связь – 360 градусов»	Формальный процесс оценки навыков и поведения с помощью различных источников - ваших одноклассников, преподавателей. Для получения детальной картины целесообразно привлечь респондентов вне вуза, например друзей и родственников. С его помощью легко определить области, в которых, по мнению окружающих, у вас больше всего преимуществ, а также слабые стороны. Вот вопросы, которые стоит задавать людям: Какими преимуществами я обладаю, на ваш взгляд? Какими из них, на ваш взгляд, я пользуюсь максимально эффективно? (По возможности приведите в пример конкретные ситуации.) Какие свои ключевые таланты я мог бы использовать активнее? Есть ли у меня какие-либо серьезные слабости, которые угрожают производительности? (По возможности назовите их.) Как, по-вашему, я могу это исправить? Как я мог бы, на ваш взгляд, с максимальной пользой применить свои таланты? Не слишком ли я активно или неподходящим образом проявляю некоторые способности, так, что оказываю негативное воздействие? Что бы вы могли мне посоветовать, в связи с этим?
Целеполагание	Аудиторная	«Будущее»	Постарайтесь, не ставя себе никаких ограничений, нарисовать свою будущую жизнь – так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым вы хотели бы пройти, с теми вершинами, на которые вы хотели бы взойти. Начните со списка того, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь. Дайте волю своему воображению, отбрасывайте ограничения. Если какие-то сомнения, ограничения все же будут приходить вам в голову, представьте себе мысленно, что вы выводите их с поля, удаляете с ринга. Записывая то, чего вы хотели бы в результате достичь, следуйте таким правилам: 1) формулируйте свои мечты в позитивных терминах; 2) будьте предельно конкретны: постарайтесь ясно

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			представить себе, как это выглядит, как пахнет, как звучит, какое на ощупь; чем сенсорно богаче ваше описание, тем лучше оно задействует ваш мозг для достижения цели; 3) постарайтесь составить ясное представление о результате: что именно будет, когда вы достигните своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто вас будет окружать, как это будет выглядеть, как вообще узнать, что ты достиг того, к чему стремился; 4) важно сформулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от вас; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас, быть вашим; 5) спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, не нанесут ли они ущерба другим людям; ваши результаты должны приносить пользу и вам и другим
		«Я через 5 лет»	Педагог предлагает студентам представить себя через 5 лет, в моменте, когда какие-то материальные цели ими уже достигнуты. Мысленно переместитесь на 5 лет вперед и ответьте для себя на следующие вопросы: Что вы видите вокруг себя? Кто вас окружает? Как проходит ваш день? С кем вы общаетесь? В какие места вы ходите? Что вы делаете, когда ваши цели достигнуты? Какие рутинные действия наполняют ваш день? Из каких конкретных действий состоит ваш день? Какими навыками вы там обладаете? Благодаря каким способностям достижение ваших целей стало возможным? Как у вас это получилось? Во что вы верите там, через 5 лет? Благодаря каким убеждениям достижение целей стало возможным? Представьте, что прошло 5 лет и вы смотрите на себя со стороны. Как вы там выглядите, во что одеты? Как вы двигаетесь, говорите? Какой вы там человек через 5 лет? Какой вклад в развитие всего человечества вы вносите, когда достигаете своих целей? Как ваши усилия будут жить после того, как ваша жизнь на этой земле закончится? Какой след останется после вас? Упражнение помогает сформировать приоритет ценностей, проанализировать необходимые действия или пути собственного развития для достижения своих целей.
		«Вам осталось...»	Представьте, что вам осталось жить 20 лет, и напишите, что вы хотите успеть за это время – создать семью, родить двоих детей, побывать в 33-х странах, выучить английский через скайп, получить второе высшее, и т.д. Запишите минимум по

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			10 целей. Можно и больше. Теперь посмотрите на этот список и ответьте себе на вопрос: «Что бы я сделал, если бы мне оставалось жить 15 лет?». Скорее всего, что-то из списка придется вычеркнуть – сделайте это. Далее – вам остается жить 10 лет, что вы хотите сделать даже в этом случае, а чем готовы пожертвовать? Запишите свои ответы. И, наконец, вам остается 5 лет – что вы будете делать? Может быть, это несколько пунктов из первоначального списка, а может, что-то совсем другое? В процессе этого упражнения участники могут четче определить свои цели и сроки их выполнения, особенно в долгосрочном периоде.
		«Я рисую»	Выбирается участник. Он подходит к стене и становится к ней спиной. Ему дается мел и инструкция «повернись, пожалуйста, направо, к стене лицом. Ногами не двигай. Отметь крестиком место, до которого ты достал». После того, как он это выполняет, на стене за его правой рукой рисуют вертикальную линию. Участнику дают мел и следующую инструкцию: «повернись, пожалуйста, налево, к стене лицом. Ногами не двигай. Постарайся достать до нарисованной линии. Отметь крестиком место, до которого ты достал». Сравнивается первая и вторая отметка. Студенты отвечают на вопросы: 1) различается результат? 2) В каком случае результат лучше? 3) Что привело к улучшению результата? 4) Постановка цели улучшила результат или ухудшила? 5) Как вы думаете, в жизни так же происходит? И т.п. Вывод, который делает преподаватель в конце блока, подытоживает: «жизнь человека определяется целями. Если человек не знает, или очень смутно представляет, чего он хочет; он что-нибудь и получит. А может и ничего не получит. Цель повышает достижения человека; самого человека делает более успешным».
	Внеаудиторная	«Стиль саморегуляции поведения»	Студентам предлагается в свободное время пройти тест с моментальной интерпретацией на любом из открытых источников. Тест «ССП-М» поможет обучающимися ознакомиться с их особенностями целеполагания и выстраивания процесса достижения этих целей. Благодаря чему могут выявить свои конкретные трудности в этих аспектах для самостоятельной их корректировки.
Планирование	Аудиторная	«Коллективное письмо»	Группа садится в круг. Каждый участник пишет в нижней части листа с обеих сторон свое имя и передает листок соседу справа. Получив его, тот, начиная сверху, пишет свое сообщение тому лицу, чье имя стоит внизу. Сообщения могут быть краткими, вроде «Всего доброго!» или пространными и представлять собой пожелания, советы, свои оценки. Каждый самостоятельно решает также, подписаться ли ему своим именем или остаться неизвестным. Затем часть листа с надписью загибается

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			назад, так что следующий участник пишет на листе дальше, не читая уже написанного. Листки обходят весь круг и возвращаются к первым авторам. Далее получившие назад свои письма участники могут написать на оборотной стороне листа три своих личных вывода или задачи, которые появились у них в результате участия в семинаре и которые они хотели бы написать самим себе в качестве напутствия.
		«Лестница достижений»	Студенты получают задание обстоятельно подумать о цели, которой они хотели бы достичь в ближайшем году, а затем описать ее, только кратко. Далее участники берут альбомный лист и начинают рисовать на нем небольшую лесенку, состоящую из шести ступенек. Так, самая нижняя будет означать то состояние, когда поставленная цель еще не осуществлена, а верхняя – состояние, когда цель достигнута полностью. После этого участникам нужно записать около обеих ступенек по несколько различных признаков, не более трех, которые обозначают все особенности полученной ситуации. Затем они пытаются понять, где именно, на какой ступеньке стремления к цели они сейчас стоят, отметить данную позицию и описать ее небольшими фразами. После завершения основной части работы, участники принимаются за размышления. Что именно необходимо сделать, чтобы подняться в результате хотя бы на одну ступеньку выше?
	Внеаудиторная	«Система планирования»	Студентам для их самостоятельного использования предлагается рассмотреть систему Стивена Гайза. В календаре – необходимо отмечать выполненное действие для формирования привычки. Например, вы хотите каждый день прочитывать по две страницы в книге и заниматься спортом. Сделав это, ставьте в календаре галочку. Помимо этого, ведется дневник, где записывается всё остальное, от разовых дел до повторяющихся задач. Гайз предлагает разбить их на четыре категории. Часто повторяющиеся задачи. Полезные дела, которые стоит выполнять часто, но не обязательно каждый день. Например: позаниматься спортом, убраться, ответить на письма. Дела на сегодня. Разовые задачи, которые необходимо выполнить за день. Например: отправить посылку, позвонить кому-то. Гайз не относит к ним дела с конкретным временем исполнения вроде встреч и приёмов у врача. Их он фиксирует в календаре на телефоне. Сделать скоро. Дела на ближайший месяц, не требующие вашего немедленного внимания. Например: обновить дизайн сайта, сфотографироваться на паспорт. Сделать когда-нибудь. То, что вы хотите сделать в следующие 5 лет. Например, посетить какую-то страну. Что нужно делать каждый день Две-три мини-привычки. Они должны быть про-

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			стыми. Тогда вы не отложите их, даже если устали или у вас мало времени. Два пункта из списка повторяющихся задач. Например, поработать за компьютером и позаниматься спортом. В дополнение к ним или вместо них в любой день можно поработать над делами из списков «Скоро» и «Когда-нибудь». Такой подход учитывает ваши основные цели, но даёт свободу менять планы. Обязательные разовые дела, если они есть. Оценивание себя в конце дня.
Принятие решений	Аудиторная	«Взаимоконтроль»	Группа делится на две части (по ролям: спрашивающий – отвечающий). «Ученики» отвечают «учителям», не мешая другим. После выставления оценки следует предложить участникам поменяться ролями. Пары следует менять во избежание необъективных оценок, а также для расширения круга общения. Критериями оценки являются: полнота, правильность, точность высказывания, отсутствие слов-паразитов.
		«Педагогические ситуации»	Студентам на экране демонстрируются различные ситуации неоднозначного характера. Им предлагается проанализировать увиденное, предположить причины происходящего, принять на себя роль педагога и ответить, как бы они поступили в данной ситуации, и как можно было бы этого избежать или предотвратить. Групповое обсуждение ответов.
		«Квадрат Декарта»	Для данного упражнения нужны листок бумаги и ручка, а также минут 30 свободного и уединенного времени. Нужно начертить 4 квадрата и в каждом ответить на вопросы: Что будет, если это произойдет? Чего не будет, если произойдет? Что будет, если не произойдет? Чего не будет, если не произойдет? После чего вы увидите ситуацию со всех сторон и сможете сделать верное решение.
		«Мозговой штурм»	Студентам предлагается техника при принятии сложного решения: Засеките 5 минут и выписывайте все возможные последствия вашего выбора, пишите всё, что приходит в голову. Пусть это будут, как и реальные, так и нелепые мысли. После чего прочитайте всё еще раз и взгляните на вопрос с другой стороны, нужно ли вам делать этот выбор или нет.
	Внеаудиторная	«Матрица»	Студентам предлагается самостоятельно ознакомиться со следующими методами: – Матрица идей Буша – Матрица Эйзенхауэра – Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ)
Ответственность	Аудиторная	«Принятие ответственности на себя»	В течение времени до следующего занятия проанализируйте свое общение с коллегами, подчиненными, руководством и наедине с собой. Постарайтесь определить, когда ваше поведение

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
Эмпатия			выражалось словами «Я должен...», а когда «Я хочу...». Составьте диаграмму. Смысл упражнения заключается в понимании своей авторской позиции и творческой роли в общении с другими людьми и ответственности за собственные действия.
		«Я беру ответственность»	Группа разбивается на пары. Участники поочередно составляют высказывания о том, что они осознают, чувствуют, хотят и т. п. Каждая фраза заканчивается словами «я беру ответственность на себя». Примеры: - «Я осознаю, что я сейчас делаю... (что-то) и я беру на себя ответственность за это». Что вы чувствуете, произнося эти фразы? Постарайтесь осознать как можно больше переживаний, происходящих с вами, когда говорит партнер. Отследите свои реакции на то, что говорит собеседник
		«Автобиография»	Каждый член группы рассказывает о тех событиях, ситуациях своей жизни, в которых формировались или проявлялись его положительные качества. В процессе обсуждения происходит анализ ситуаций, попытка найти нечто общее между ними. Упражнение помогает установить взаимосвязи между ответственностью и авторской позицией в жизни
	Внеаудиторная	«Принятие ответственности за свои эмоции и чувства»	Отмечайте в течение недели все случаи и когда вы обвиняете других в чем-либо, и когда вы восхищаетесь другими. Ответьте на вопрос: что есть общего в этих случаях, какие имеются различия?
	Аудиторная	«Лотерея плюс – минус»	Каждый участник заполняет одну или две карточки разных цветов, отвечая на два различных вопроса (например: «Больше всего меня порадовало...» и «Больше всего меня разочаровало...»).
		«Эмоции по кругу»	Карточки собираются в общую папку. Затем каждый участник вытягивает из папки по одной карточке каждого цвета (если он вытянет свою карточку, то кладет ее обратно), зачитывает вслух ее содержание и высказывает свое мнение о прочитанном. В случае непонимания нужно обратиться за разъяснениями к тому, кто заполнял данную карточку. Если по одному вопросу заполнено более одной карточки, лотерея проводится по второму кругу.
		«Пойми другого»	Участники занимают места в кругу. Начинаящий невербально (при помощи мимики, пантомимики) демонстрирует соседу справа ту эмоцию, которую вызвало текущее занятие. Сосед принимает (кивком головы) и далее по кругу передает свою. По завершении круга, группа выносит решение о преобладании того или иного эмоционального состояния и представляет его преподавателю в виде рисунка.
			Каждый участник в течение двух-трех минут опи-

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			сывает настроение кого-либо в группе. Необходимо представить себе, прочувствовать человека, его состояние, эмоции, переживания и все это изложить на бумаге. Затем все описания зачитываются вслух, и подтверждается их достоверность
		«Любящий взгляд»	Один из студентов выходит за дверь. Его задача – определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом- Ведущий в его отсутствие выбирает для этой цели двух-трех человек. Затем выбирается другой отгадывающий. Количество смотрящих «любящим» взглядом увеличивается.
	Внеаудиторная	«Эмпат»	Студеном выдаются рекомендации в повседневной жизни при взаимодействии с другими людьми придерживаться следующих принципов: Активное слушание. Во время разговора старайтесь полностью сфокусироваться на собеседнике. Отложите телефон, смотрите человеку в глаза, кивайте. Дайте ему возможность высказаться, не спешите с советами. Отражение. После того, как вы внимательно выслушали собеседника, перефразируйте его мысли, делая акцент на чувствах. Проговаривание эмоций показывает человеку, что вы действительно стремитесь его понять и помочь в сложной ситуации. Взгляд с другой стороны. Попробуйте мысленно поставить себя на место собеседника. Какие эмоции вы бы испытывали в его ситуации? Какой реакции ждали бы? Способность взглянуть на вопрос чужими глазами помогает найти нестандартное решение и выбрать правильную тактику коммуникации.
Сотрудничество	Аудиторная	«Луковица»	Половина группы сидит во внутреннем кругу лицом наружу, другая половина образует внешний круг лицом к центру, так что каждые двое участников образуют пару для диалога. Им дается задание в течение 5 минут обсудить определенный вопрос работы семинара, например, «методы обучения», и дать свою совместную оценку этого вопроса, написав ее на цветной карточке. Затем «луковичная шелуха» сдвигается, каждый-участник пересаживается на одно место вправо – так составляются новые пары, которые ведут диалог уже по другому вопросу, дают ему оценку, записывают ее на новую карточку (другого цвета). Вопросы для общего обсуждения соответствующего цвета, вывешиваются на доску или лист большого формата, группа отвечает на вопросы.
		«Рынок мнений»	Рассмотрение важнейших результатов работы в малых группах. Каждая малая группа записывает важнейший итог работы в верхней части плаката. Важно, чтобы это был только один итог (одно положение). Плакаты всех групп вывешиваются на стене аудитории. Возле каждого плаката находится один член малой группы, отвечающий на вопросы и дающий необходимые разъяснения. Всем участникам предоставляется 30 минут для ознакомления с выставкой. В нижней части плаката

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
			тов записываются дополнения, контраргументы, вопросы, отзывы. Представители групп возле плакатов должны сменяться, чтобы все участники получили возможность принять участие в работе. При необходимости малая группа затем собирается и обсуждает собранные в виде записей на плакатах мнения зрителей о своей работе.
		«Вавилонская башня»	Студенты делятся на 2 команды. Каждому члену команды дается индивидуальное задание. Индивидуальные задания: кратко прописаны на отдельных листах, каждый лист является строго конфиденциальным для одного участника. Например, «Башня должна иметь 10 этажей» – листок с такой надписью вручается одному участнику тренинга, он не имеет права никому его показывать, обязан сделать так, чтобы нарисованная совместно башня имела именно 10 этажей! Второе задание: «Вся башня имеет коричневый контур» – это задание для следующего участника. «Над башней развивается синий флаг», «В башне всего 6 окон» и т.д. Участникам запрещено разговаривать и вообще как-нибудь использовать голос. Необходимо совместно нарисовать Вавилонскую башню. Время выполнения ограничено (5-7 минут). Насколько вам было трудно обходиться без слов в вашем взаимодействии? Какие эмоции вызывало недопонимание в процессе выполнения упражнения? Встречаются ли в жизни подобные ситуации? Как мы можем управлять процессом установления взаимодействия? В конце преподаватель показывает подготовленные со всеми выполненными условиями башни, группы анализируют правильность выполнения, обсуждается ход работы.
Творчество	Аудиторная	«Анкета – газета»	В конце занятия после педагогического взаимодействия предлагается выразить свое отношение, дать оценку состоявшегося взаимодействия в виде рисунков, дружеских шаржей, карикатур, стихотворных строк, небольших прозаических текстов, пожеланий, замечаний, предложений, вопросов и т.п. После того, как в оформлении и выпуске газеты все приняли участие, она вывешивается на всеобщее обозрение.
		«Общее представление»	Подготовка опорного иллюстративного материала для закрепления, изученного на занятиях. Каждый участник получает лист бумаги и карандаш. Вспоминает то, что для него явилось самым ярким и полезным в содержании изученной темы и представляет это на листе бумаги в виде символа (слова, картинки). Далее по команде преподавателя листы бумаги передаются партнеру, сидящему справа. Упражнение завершается тогда, когда листы пройдут полный круг (количество символов будет равно количеству участников).

Модуль	Вид учебной работы	Элемент образовательной деятельности \ наименование упражнения, задания	Содержание образовательной деятельности
	Внеаудиторная	«Индивидуальный урок»	В качестве одной из основных работ в семестре студентам дается задание разработать план-конспект урока/внеурочного мероприятия, по любой понравившейся им педагогической технологии. С одним условием, в содержании они должны проявить собственную индивидуальность: интересы, увлечения, хобби и т.д. Например, урок истории по изучению основных исторических эпох по музыкальным произведениям, сочиненным в то время; урок, посвященный историческому фехтованию; урок английского языка, посвященный терминологии кулинарии и т.д.

Аналитико-оценочный этап: анализ, самоанализ, оценка достигнутых результатов.

Результативный блок: динамика характеристик ценностно-смысловых ориентаций личности; повышение уровня саморегуляции студентов вуза; расширение профессиональных представлений и компетенций студентов педагогических направленностей.

Приложение В

Результаты применения методов математической статистики в ходе реализации исследования

Таблица В.1 – Значимые взаимосвязи ($r > 0,4$) на констатирующем этапе исследования показателей саморегуляции и шкал СЖО, САТ и метакогнитивной включенности в деятельность, $n=149$

Методика		ССУД									
	Показатель	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность	Ответственность	Социальная желательность	Общий уровень саморегуляции
СЖО	Цели в жизни	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0	0,3	0,2
	Процесс жизни	0,1	0,3	0,2	0,4	0,4	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4
	Результативность жизни	0,2	0,2	0,1	0,3	0,4	0,2	0,1	0,3	0,4	0,4
	ЛК-Я	-0,3	0	-0,3	0,2	0,2	0	0	0,1	0,2	0
	ЛК-жизнь	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,4	0,5
	Общий показатель Осмысленность Жизни	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,4	0,4
САТ	Ориентация во времени	0,1	0,2	-0,1	0,3	0,2	0	-0,3	0	0,5	0,2
	Поддержка	-0,1	-0,2	-0,4	0,1	0,1	0,3	-0,1	0	0,1	0
	Ценностная ориентация	0	-0,1	-0,2	0,2	0,1	0,3	0,2	0	0,2	0,1
	Гибкость поведения	-0,3	-0,3	-0,4	-0,1	-0,1	-0,1	-0,2	-0,3	0,2	-0,3
	Сензитивность	-0,3	-0,1	-0,2	0,2	0,2	0,3	0	-0,1	0	0
	Спонтанность	-0,1	-0,1	-0,1	0,3	0,1	0,1	-0,2	0	0	0
	Самоуважение	-0,1	0	-0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,1	0,1	0,1
	Самопринятие	0	-0,1	-0,4	0,1	0,1	0,2	-0,1	0,1	-0,1	0

Методика		ССУД									
	Показатель	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность	Ответственность	Социальная желательность	Общий уровень саморегуляции
САТ	Представления о природе человека	0,1	0	-0,1	0,1	0,1	0,1	0	0	0,4	0,1
	Синергия	0	-0,1	-0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0	0,1	0,1
	Принятие агрессии	0	-0,1	0	0,2	0	0,4	0	0,1	0,1	0,1
	Контактность	0	0	-0,1	0,1	0	0,2	-0,1	0	0,3	0,1
	Познавательные потребности	-0,2	0	-0,2	0,1	0,4	0,2	0,1	0	0,2	0,1
	Креативность	-0,1	-0,4	-0,2	-0,2	-0,2	0,1	0,2	0	0,3	-0,2
Метакогнитивная включенность	Метакогнитивные знания	0,2	0	0,2	0,2	0	0,4	0,2	0	0	0,2
	Метакогнитивное регулирование	0,1	-0,1	0,3	0	-0,1	0	0,1	-0,1	-0,2	0
	Декларируемые знания	0,3	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3	0,3	0,1	0,2	0,3
	Процедурные знания	0,1	-0,1	0,2	0,1	0	0,3	0,2	-0,1	-0,1	0,1
	Условные знания	0,3	-0,2	0,2	0	-0,1	0,4	0,2	0	-0,1	0,1
	Оценка	0	0	0,2	0	-0,1	0,1	0	-0,1	-0,3	-0,1

Таблица В.2 – Описательные статистики контрольной группы на констатирующем этапе исследования, n=33

Методика	Показатель	X _{ср}	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Планирование (2-3)	3,33	3	5	0	5	2,79	1,67
	Моделирование (3)	2,94	3	1	0	5	3,12	1,77
	Программирование (2-3)	3,36	4	5	1	5	1,99	1,41
	Оценивание результатов (2-3)	2,39	2	1	0	5	3	1,73

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Гибкость (2-3)	1,97	2	1	0	5	2,03	1,42
	Самостоятельность (2-3)	2,48	3	3	0	5	2,01	1,42
	Надежность (2-3)	2,97	3	4	0	5	2,16	1,47
	Ответственность (1-2)	2,3	2	1	0	5	3,41	1,85
	Социальная желательность (2-3)	3,06	3	2	1	5	1,56	1,25
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	24,82	23	27	6	40	90,59	9,52
СЖО	Цели в жизни	27,58	28	32	9	42	84,75	9,21
	Процесс жизни	25,39	25	34	8	40	79	8,89
	Результативность жизни	22,36	22	22	7	35	55,49	7,45
	ЛК-Я	17,64	18	24	7	27	31,43	5,61
	ЛК-жизнь	26,88	28	34	9	42	72,48	8,51
	Общий показатель Осмысленность Жизни	88,21	90	60	38	138	716,05	26,76
САТ	Ориентация во времени	7,45	7	5	2	16	11,76	3,43
	Поддержка	47,12	46	45	25	70	117,73	10,85
	Ценностная ориентация	11,24	11	8	4	18	17,44	4,18
	Гибкость поведения	12,03	12	13	6	19	12,53	3,54
	Сензитивность	6,45	6	5	4	11	3,19	1,79
	Спонтанность	7,06	7	7	2	12	5,25	2,29
	Самоуважение	9,18	9	5	2	15	16,59	4,07
	Самопринятие	10,76	11	12	2	19	14,69	3,83
	Представления о природе человека	5,58	5	5	2	9	3,94	1,98
	Синергия	3,3	3	3	1	6	1,53	1,24
	Принятие агрессии	7,18	7	6	3	14	7,22	2,69
	Контактность	9,82	10	11	2	16	7,72	2,78
	Познавательные потребности	5,3	5	6	3	9	2,28	1,51
	Креативность	6,3	6	6	3	11	4,16	2,04
М	Метакогнитивные знания	43,76	46	49	28	60	77,75	8,82

Методика	Показатель	Хср	Me	Mo	Min	Max	D	sd
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивное регулирование	76,52	78	78	38	100	168,7	12,99
	Декларируемые знания	18,61	19	21	11	25	15,37	3,92
	Процедурные знания	10,67	11	12	5	15	7,29	2,7
	Условные знания	14,48	15	15	8	20	10,76	3,28
	Планирование	15,09	15	14	7	20	10,65	3,26
	Стратегии управления информацией	8,09	8	8	5	10	2,02	1,42
	Контроль компонентов	22,61	23	23	7	30	22,56	4,75
	Структура исправления ошибок	15,12	16	16	5	20	13,55	3,68
	Оценка	15,61	16	16	8	20	6,06	2,46
	Возраст	18,79	19	18	18	22	1,05	1,02

Примечание: Хср – среднее; Me – медиана; Mo – мода; Min – минимум; Max – максимум; D – дисперсия; sd – стандартное отклонение.

Таблица В.3 – Описательные статистики экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования, n=33

Методика	Показатель	Хср	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Планирование (2-3)	3,33	3	3	1	5	1,54	1,24
	Моделирование (3)	3	3	3	0	5	2,31	1,52
	Программирование (2-3)	3,94	4	5	1	5	1,37	1,17
	Оценивание результатов (2-3)	2,21	2	1	0	5	1,98	1,41
	Гибкость (2-3)	1,82	2	2	0	4	1,53	1,24
	Самостоятельность (2-3)	2,88	3	3	0	5	1,98	1,41
	Надежность (2-3)	2,52	3	3	0	5	1,7	1,3
	Ответственность (1-2)	2,12	2	2	0	5	2,11	1,45
	Социальная желательность (2-3)	3,12	3	4	0	5	1,73	1,32
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	24,94	25	28	11	40	45,56	6,75

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
СЖО	Цели в жизни	28,42	30	27	12	41	73,56	8,58
	Процесс жизни	27,21	28	30	14	41	54,11	7,36
	Результативность жизни	23,09	23	23	7	34	45,84	6,77
	ЛК-Я	19	19	15	12	27	18,06	4,25
	ЛК-жизнь	28,36	28	24	15	42	48,93	6,99
	Общий показатель Осмысленность Жизни	92,03	94	101	59	137	468,91	21,65
САТ	Ориентация во времени	7,97	8	6	3	15	8,16	2,86
	Поддержка	47,12	45	43	29	65	70,86	8,42
	Ценностная ориентация	11,88	12	9	6	17	9,17	3,03
	Гибкость поведения	12,3	12	10	6	20	10,53	3,25
	Сензитивность	6,09	6	6	2	10	2,77	1,67
	Спонтанность	7,27	7	6	1	12	5,33	2,31
	Самоуважение	9,73	10	9	5	15	7,2	2,68
	Самопринятие	10,58	11	14	4	17	13,5	3,67
	Представления о природе человека	5,94	6	5	3	10	2,75	1,66
	Синергия	4,06	4	3	1	6	1,62	1,27
	Принятие агрессии	7,18	8	8	2	11	5,47	2,34
	Контактность	10,09	9	8	6	16	9,4	3,07
	Познавательные потребности	5,42	5	5	3	9	1,88	1,37
	Креативность	6,39	6	6	2	10	3,93	1,98
Метакогнитивная включенность в	Метакогнитивные знания	42,88	42	37	26	59	63,05	7,94
	Метакогнитивное регулирование	74,76	74	77	52	99	221,25	14,87
	Декларируемые знания	18,12	17	17	11	25	12,73	3,57
	Процедурные знания	10,61	11	12	6	15	5,87	2,42
	Условные знания	14,15	15	17	7	20	10,51	3,24
	Планирование	15,48	15	18	10	20	8,88	2,98
	Стратегии управления информацией	7,76	8	8	3	10	3,38	1,84
	Контроль компонентов	21,64	21	19	13	30	25,11	5,01

Методика	Показатель	Хср	Ме	Мо	Min	Max	D	sd
	Структура исправления ошибок	15,55	16	12	10	20	9,19	3,03
	Оценка	14,33	15	15	7	20	15,48	3,93
	Возраст	18,97	19	19	18	21	0,72	0,85

Примечание: Хср – среднее; Ме – медиана; Мо – мода; Min – минимум; Max – максимум; D – дисперсия; sd – стандартное отклонение.

Таблица В.4 – Таблица рангов общего уровня саморегуляции контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе, n=33

Группа	Общий уровень саморегуляции учебной деятельности	Ранг
Контрольная группа	6	1
	12	3
	13	4
	14	6.5
	14	6.5
	15	9
	16	10.5
	16	10.5
	17	13
	17	13
	18	15.5
	19	18.5
	19	18.5
	20	21.5
	21	23.5
	23	29.5
	23	29.5
	27	40.5
	27	40.5
	27	40.5
	29	47
	31	48.5
	32	50.5
	34	53.5
	34	53.5
	35	57
	35	57
	36	59.5
	36	59.5
	37	61.5
	38	63.5
	38	63.5
	40	65.5
экспериментальная группа	11	2
	14	6.5
	14	6.5

Группа	Общий уровень саморегуляции учебной деятельности	Ранг
Экспериментальная	17	13
	18	15.5
	19	18.5
	19	18.5
	20	21.5
	21	23.5
	22	26
	22	26
	22	26
	23	29.5
	23	29.5
	24	32
	25	34.5
	25	34.5
	25	34.5
	25	34.5
	26	37.5
	26	37.5
	27	40.5
	28	44.5
	28	44.5
	28	44.5
	28	44.5
	31	48.5
	32	50.5
	34	53.5
	34	53.5
	35	57
	37	61.5
	40	65.5

Таблица В.5 – Сравнение средних значений контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования с применением Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, $n=33$

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
ССУД	Планирование (2-3)	3,33	3,33	0	1
	Моделирование (3)	2,94	3	0,15	0,8817
	Программирование (2-3)	3,36	3,94	1,8	0,0759
	Оценивание результатов (2-3)	2,39	2,21	0,47	0,6414
	Гибкость (2-3)	1,97	1,82	0,46	0,6461
	Самостоятельность (2-3)	2,48	2,88	1,13	0,2616

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
ССУД	Надежность (2-3)	2,97	2,52	1,33	0,188
	Ответственность (1-2)	2,3	2,12	0,44	0,658
	Социальная желательность (2-3)	3,06	3,12	0,19	0,8485
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	24,82	24,94	0,06	0,9526
СЖО	Цели в жизни	27,58	28,42	0,39	0,6998
	Процесс жизни	25,39	27,21	0,91	0,3687
	Результативность жизни	22,36	23,09	0,42	0,6795
	ЛК-Я	17,64	19	1,11	0,2696
	ЛК-жизнь	26,88	28,36	0,77	0,4417
	Общий показатель Осмысленность Жизни	88,21	92,03	0,64	0,5263
САТ	Ориентация во времени	7,45	7,97	0,66	0,5096
	Поддержка	47,12	47,12	0	1
	Ценностная ориентация	11,24	11,88	0,71	0,4811
	Гибкость поведения	12,03	12,3	0,33	0,7453
	Сензитивность	6,45	6,09	0,86	0,3956
	Спонтанность	7,06	7,27	0,37	0,7091
	Самоуважение	9,18	9,73	0,64	0,5229
	Самопринятие	10,76	10,58	0,2	0,8447
	Представления о природе человека	5,58	5,94	0,81	0,4221
	Синергия	3,3	4,06	2,45	0,017
	Принятие агрессии	7,18	7,18	0	1
	Контактность	9,82	10,09	0,38	0,7062
	Познавательные потребности	5,3	5,42	0,34	0,7338
	Креативность	6,3	6,39	0,18	0,8549
М	Метакогнитивные знания	43,76	42,88	0,43	0,6719

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивное регулирование	76,52	74,76	0,51	0,6109
	Декларируемые знания	18,61	18,12	0,53	0,6011
	Процедурные знания	10,67	10,61	0,1	0,9239
	Условные знания	14,48	14,15	0,42	0,6794
	Планирование	15,09	15,48	0,51	0,6104
	Стратегии управления информацией	8,09	7,76	0,82	0,413
	Контроль компонентов	22,61	21,64	0,81	0,4228
	Структура исправления ошибок	15,12	15,55	0,51	0,6111
	Оценка	15,61	14,33	1,58	0,1201

Примечание: Степени свободы df=64; критический показатель Т-крит=1,998; **значимые различия** при вероятности $q < 0,05$.

Таблица В.6 – Описательные статистики экспериментальной группы на формирующем этапе исследования, n=33

Методика	Показатель	Хср	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Планирование (2-3)	3,67	4	5	0	5	1,48	1,22
	Моделирование (3)	3,55	4	4	0	5	2,32	1,52
	Программирование (2-3)	4,09	4	4	2	5	0,96	0,98
	Оценивание результатов (2-3)	2,67	3	2	0	5	1,73	1,31
	Гибкость (2-3)	2,09	2	2	0	5	2,15	1,47
	Самостоятельность (2-3)	3,18	3	2	1	5	1,72	1,31
	Надежность (2-3)	2,94	3	2	0	5	2,06	1,43
	Ответственность (1-2)	2,33	2	3	0	5	1,92	1,38
	Социальная желательность (2-3)	3,18	3	4	0	5	1,72	1,31

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	27,7	29	31	13	43	42,97	6,55
СЖО	Цели в жизни	30,06	29	29	15	42	67,5	8,22
	Процесс жизни	28,76	28	17	15	42	74,44	8,63
	Результативность жизни	24,88	24	24	11	35	34,05	5,84
	ЛК-Я	20,36	21	26	9	28	28,8	5,37
	ЛК-жизнь	30,64	32	39	17	42	51,55	7,18
	Общий показатель Осмысленность Жизни	100,09	102	102	58	140	588,71	24,26
САТ	Ориентация во времени	8,03	8	6	3	14	7,59	2,76
	Поддержка	47,39	47	44	34	68	65,93	8,12
	Ценностная ориентация	11,42	12	12	4	18	13,31	3,65
	Гибкость поведения	12,73	13	15	7	21	9,89	3,15
	Сензитивность	6,39	6	6	3	9	2,68	1,64
	Спонтанность	7,55	7	7	2	13	5,19	2,28
	Самоуважение	9,76	10	11	3	15	8,25	2,87
	Самопринятие	10,36	11	12	5	17	9,55	3,09
	Представления о природе человека	5,7	6	6	3	10	2,47	1,57
	Синергия	3,76	4	3	1	6	1,56	1,25
	Принятие агрессии	7,15	7	8	3	13	5,57	2,36
	Контактность	10,12	10	8	6	15	5,61	2,37
	Познавательные потребности	6,09	6	6	2	11	2,77	1,67
	Креативность	6	6	4	2	11	4,75	2,18
Метакогнитивная включен-	Метакогнитивные знания	43,67	43	30	24	59	65,6	8,1
	Метакогнитивное регулирование	78,36	80	65	51	98	181,49	13,47
	Декларируемые знания	18,15	19	20	9	25	13,57	3,68

Методика	Показатель	Хср	Ме	Мо	Min	Max	D	sd
	Процедурные знания	10,97	11	12	3	15	7,72	2,78
Метакогнитивная включенность в деятельность	Условные знания	14,55	15	15	7	20	9,57	3,09
	Планирование	15,88	16	19	9	20	10,73	3,28
	Стратегии управления информацией	8,24	8	10	5	10	2,56	1,6
	Контроль компонентов	22,76	24	27	12	29	20,94	4,58
	Структура исправления ошибок	16,21	16	20	8	20	8,05	2,84
	Оценка	15,27	16	17	8	20	10,64	3,26
	Возраст	19,7	20	19	18	22	0,97	0,98

Примечание: Хср – среднее; Ме – медиана; Мо – мода; Min – минимум; Max – максимум; D – дисперсия; sd – стандартное отклонение.

Таблица В.7 – Разница результатов общего уровня саморегуляции учебной деятельности студентов экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования и их ранговые значения для расчета Т-критерия Уилкоксона, n=33

Разность уровня саморегуляции учебной деятельности по модулю	Ранг
3	14,5
4	20,5
2	9,5
1	4
8	30
2	9,5
1	4
4	20,5
5	24
2	9,5
3	14,5
10	31
14	32
4	20,5
7	28
1	4
4	20,5
1	4
3	14,5
4	20,5

Разность уровня саморегуляции учебной деятельности по модулю	Ранг
7	28
2	9,5
3	14,5
3	14,5
6	25,5
7	28
1	4
6	25,5
1	4
1	4
4	20,5
3	14,5

Примечание: Нетипичные изменения – отрицательные – 8 чел.; типичные изменения – **положительные** – 24 чел.; изменения не произошли – 1 чел.

Таблица В.8 – Сравнение средних значений показателей экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования с применением парного Т-критерия Стьюдента, $n=33$

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
ССУД	Планирование (2-3)	3,33	3,67	2,15	0,039
	Моделирование (3)	3	3,55	1,93	0,0623
	Программирование (2-3)	3,94	4,09	0,72	0,4743
	Оценивание результатов (2-3)	2,21	2,67	1,84	0,0745
	Гибкость (2-3)	1,82	2,09	1,22	0,2304
	Самостоятельность (2-3)	2,88	3,18	1,58	0,1245
	Надежность (2-3)	2,52	2,94	2,18	0,0369
	Ответственность (1-2)	2,12	2,33	0,8	0,4274
	Социальная желательность (2-3)	3,12	3,18	0,3	0,7628
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	24,94	27,7	3,91	0,0005
СЖО	Цели в жизни	28,42	30,06	1,78	0,0848
	Процесс жизни	27,21	28,76	1,93	0,0623
	Результативность жизни	23,09	24,88	2,6	0,0138
	ЛК-Я	19	20,36	1,96	0,0589

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
	ЛК-жизнь	28,36	30,64	2,56	0,0155
СЖО	Общий показатель Осмысленность Жизни	92,03	100,09	3,69	0,0008
САТ	Ориентация во времени	7,97	8,03	0,14	0,8922
	Поддержка	47,12	47,39	0,25	0,8037
	Ценностная ориентация	11,88	11,42	1,02	0,3136
	Гибкость поведения	12,3	12,73	0,97	0,3417
	Сензитивность	6,09	6,39	0,75	0,4569
	Спонтанность	7,27	7,55	0,84	0,4055
	Самоуважение	9,73	9,76	0,07	0,9478
	Самопринятие	10,58	10,36	0,38	0,7083
	Представления о природе человека	5,94	5,7	1,07	0,292
	Синергия	4,06	3,76	1,2	0,2377
	Принятие агрессии	7,18	7,15	0,07	0,9461
	Контактность	10,09	10,12	0,06	0,9521
	Познавательные потребности	5,42	6,09	2,2	0,0355
	Креативность	6,39	6	1,07	0,2905
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивные знания	42,88	43,67	0,74	0,4673
	Метакогнитивное регулирование	74,76	78,36	1,97	0,0579
	Декларируемые знания	18,12	18,15	0,05	0,9588
	Процедурные знания	10,61	10,97	0,81	0,4248
	Условные знания	14,15	14,55	0,9	0,3743
	Планирование	15,48	15,88	0,83	0,4127
	Стратегии управления информацией	7,76	8,24	1,64	0,1107
	Контроль компонентов	21,64	22,76	1,65	0,108
	Структура исправления ошибок	15,55	16,21	1,26	0,2166

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
	Оценка	14,33	15,27	1,75	0,0895

Примечание: Степени свободы df=32; критический показатель Т-крит=2,037; **значимые различия** при вероятности $q < 0,05$.

Таблица В.9 – Описательные статистики контрольной группы на формирующем этапе исследования, n=33

Методика	Показатель	Хср	Me	Mo	Min	Max	D	sd
ССУД	Планирование (2-3)	3,24	4	4	0	5	2,56	1,6
	Моделирование (3)	2,45	2	2	0	5	3,13	1,77
	Программирование (2-3)	3,58	4	4	0	5	1,69	1,3
	Оценивание результатов (2-3)	2	2	1	0	5	2,5	1,58
	Гибкость (2-3)	1,97	2	1	0	5	2,16	1,47
	Самостоятельность (2-3)	2,52	3	3	0	5	2,57	1,6
	Надежность (2-3)	2,55	3	4	0	5	2,57	1,6
	Ответственность (1-2)	1,73	1	1	0	5	2,39	1,55
	Социальная желательность (2-3)	3,12	3	3	1	5	1,23	1,11
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	23,15	22	16	6	40	73,95	8,6
СЖО	Цели в жизни	24,42	24	13	9	40	92,25	9,6
	Процесс жизни	24,18	26	27	6	40	67,22	8,2
	Результативность жизни	21,03	20	14	5	32	60,59	7,78
	ЛК-Я	16,33	16	22	4	25	36,73	6,06
	ЛК-жизнь	24,64	23	15	8	41	90,05	9,49
	Общий показатель Осмысленность Жизни	82,79	80	65	34	129	770,61	27,76
САТ	Ориентация во времени	7,97	10	10	1	14	10,47	3,24
	Поддержка	45,3	44	44	28	69	63,34	7,96
	Ценностная ориентация	9,12	8	5	4	18	19,61	4,43
	Гибкость поведения	12,76	14	15	5	18	10,81	3,29

Методика	Показатель	Xcp	Me	Mo	Min	Max	D	sd
САТ	Сензитивность	5,3	5	4	3	9	2,66	1,63
	Спонтанность	7,09	7	7	3	12	4,52	2,13
	Самоуважение	8,09	7	6	3	15	11,59	3,4
	Самопринятие	9,97	9	9	3	20	11,91	3,45
	Представления о природе человека	5,85	6	6	3	9	2,13	1,46
	Синергия	3,12	3	3	0	5	0,92	0,96
	Принятие агрессии	6,27	6	4	2	12	7,33	2,71
	Контактность	9,64	11	11	2	16	9,11	3,02
	Познавательные потребности	5,88	6	6	4	9	1,3	1,14
	Креативность	5,55	5	4	3	12	4,19	2,05
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивные знания	42,15	42	48	27	56	62,76	7,92
	Метакогнитивное регулирование	70,88	72	79	31	93	225,73	15,02
	Декларируемые знания	17,48	18	15	9	24	12,45	3,53
	Процедурные знания	10,52	11	12	4	15	5,51	2,35
	Условные знания	14,15	15	16	7	20	8,26	2,87
	Планирование	14,09	14	12	4	20	13,34	3,65
	Стратегии управления информацией	7,39	7	7	5	10	1,87	1,37
	Контроль компонентов	21,36	23	24	6	28	25,49	5,05
	Структура исправления ошибок	14,24	15	16	7	20	11,5	3,39
	Оценка	13,79	15	15	5	19	12,23	3,5
	Возраст	19,36	19	19	18	22	1,11	1,06

Примечание: Xcp – среднее; Me – медиана; Mo – мода; Min – минимум; Max – максимум; D – дисперсия; sd – стандартное отклонение.

Таблица В.10 – Разница результатов общего уровня саморегуляции учебной деятельности студентов контрольной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования и их ранговые значения для расчета Т-критерия Уилкоксона,

n=33

Разность уровня саморегуляции учебной деятельности по модулю	Ранг
18	29

Разность уровня саморегуляции учебной деятельности по модулю	Ранг
3	11,5
2	7,5
8	26
3	11,5
7	23,5
2	7,5
3	11,5
4	17
4	17
1	3,5
1	3,5
1	3,5
4	17
5	21
1	3,5
3	11,5
4	17
8	26
12	28
1	3,5
1	3,5
4	17
7	23,5
8	26
5	21
3	11,5
5	21
3	11,5

Примечание: Нетипичные изменения – **положительные** – 12 чел.; типичные изменения – отрицательные – 17 чел.; изменения не произошли – 4 чел.

Таблица В.11 – Сравнение средних значений показателей контрольной группы на констатирующем и формирующем этапе исследования с применением Т-критерия парного теста Стьюдента, n=33

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
ССУД	Планирование (2-3)	3,33	3,24	0,65	0,521
	Моделирование (3)	2,94	2,45	2,77	0,0091
	Программирование (2-3)	3,36	3,58	0,83	0,4145
	Оценивание результатов (2-3)	2,39	2	1,78	0,085

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
ССУД	Гибкость (2-3)	1,97	1,97	0	1
	Самостоятельность (2-3)	2,48	2,52	0,11	0,9113
	Надежность (2-3)	2,97	2,55	1,95	0,0602
	Ответственность (1-2)	2,3	1,73	2,24	0,0325
	Социальная желательность (2-3)	3,06	3,12	0,3	0,7681
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	24,82	23,15	1,82	0,0787
СЖО	Цели в жизни	27,58	24,42	3,36	0,002
	Процесс жизни	25,39	24,18	1,61	0,1181
	Результативность жизни	22,36	21,03	1,52	0,1371
	ЛК-Я	17,64	16,33	1,82	0,078
	ЛК-жизнь	26,88	24,64	2,03	0,0507
	Общий показатель Осмысленность Жизни	88,21	82,79	2,03	0,0507
САТ	Ориентация во времени	7,45	7,97	0,89	0,3804
	Поддержка	47,12	45,3	1,05	0,2997
	Ценностная ориентация	11,24	9,12	2,77	0,0093
	Гибкость поведения	12,03	12,76	1,14	0,2621
	Сензитивность	6,45	5,3	2,88	0,007
	Спонтанность	7,06	7,09	0,07	0,9421
	Самоуважение	9,18	8,09	1,83	0,0764
	Самопринятие	10,76	9,97	1,24	0,2225
	Представления о природе человека	5,58	5,85	0,9	0,3738
	Синергия	3,3	3,12	0,74	0,4618
	Принятие агрессии	7,18	6,27	1,46	0,1547
	Контактность	9,82	9,64	0,35	0,7304

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Констатирующий	Формирующий		
САТ	Познавательные потребности	5,3	5,88	2,2	0,0348
	Креативность	6,3	5,55	2,02	0,0515
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивные знания	43,76	42,15	1,17	0,2492
	Метакогнитивное регулирование	76,52	70,88	2,7	0,011
	Декларируемые знания	18,61	17,48	1,63	0,1122
	Процедурные знания	10,67	10,52	0,34	0,7327
	Условные знания	14,48	14,15	0,61	0,5474
	Планирование	15,09	14,09	1,62	0,114
	Стратегии управления информацией	8,09	7,39	2,43	0,021
	Контроль компонентов	22,61	21,36	1,97	0,0581
	Структура исправления ошибок	15,12	14,24	1,63	0,1121
	Оценка	15,61	13,79	3,76	0,0007

Примечание: Степени свободы df=32; критический показатель Т-крит=2,037; **значимые различия** при вероятности $q < 0,05$.

Таблица В.12 – Таблица рангов общего уровня саморегуляции контрольной и экспериментальной группы на формирующем этапе, n=33

Группа	Общий уровень саморегуляции учебной деятельности	Ранг
Контрольная группа	6	1
	7	2
	9	3
	13	4,5
	15	6,5
	15	6,5
	16	9
	16	9
	16	9
	20	15
	20	15
	20	15
	21	21
	21	21

Группа	Общий уровень саморегуляции учебной деятельности	Ранг
	21	21
	22	26
	22	26
	23	28
Контрольная группа	24	29,5
	24	29,5
	26	33,5
	27	36
	28	38
	29	41,5
	29	41,5
	30	44,5
	32	53
	33	57
	33	57
	34	59,5
	34	59,5
	38	63,5
	40	65
Экспериментальная группа	13	4,5
	19	11,5
	19	11,5
	20	15
	20	15
	21	21
	21	21
	21	21
	21	21
	22	26
	25	31
	26	33,5
	26	33,5
	26	33,5
	28	38
	28	38
	29	41,5
	29	41,5
	30	44,5
	31	48
	31	48
	31	48
	31	48
	31	48
	32	53
	32	53
	32	53
	32	53
	33	57
	36	61
	37	62
	38	63,5
	43	66

Таблица В.13 – Сравнение средних значений контрольной и экспериментальной группы на формирующем этапе исследования с применением Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, $n=33$

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Контрольная	Экспериментальная		
ССУД	Планирование (2-3)	3,24	3,67	1,21	0,23
	Моделирование (3)	2,45	3,55	2,68	0,0092
	Программирование (2-3)	3,58	4,09	1,82	0,0737
	Оценивание результатов (2-3)	2	2,67	1,86	0,0672
	Гибкость (2-3)	1,97	2,09	0,34	0,7382
	Самостоятельность (2-3)	2,52	3,18	1,85	0,069
	Надежность (2-3)	2,55	2,94	1,05	0,2967
	Ответственность (1-2)	1,73	2,33	1,68	0,0984
	Социальная желательность (2-3)	3,12	3,18	0,2	0,84
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	23,15	27,7	2,41	0,0186
СЖО	Цели в жизни	24,42	30,06	2,56	0,0128
	Процесс жизни	24,18	28,76	2,21	0,0308
	Результативность жизни	21,03	24,88	2,27	0,0264
	ЛК-Я	16,33	20,36	2,86	0,0057
	ЛК-жизнь	24,64	30,64	2,9	0,0052
	Общий показатель Осмысленность Жизни	82,79	100,09	2,7	0,009
САТ	Ориентация во времени	7,97	8,03	0,08	0,935
	Поддержка	45,3	47,39	1,06	0,2948
	Ценностная ориентация	9,12	11,42	2,31	0,0244
	Гибкость поведения	12,76	12,73	0,04	0,9696
	Сензитивность	5,3	6,39	2,71	0,0086
	Спонтанность	7,09	7,55	0,84	0,4053
	Самоуважение	8,09	9,76	2,15	0,0354

Методика	Показатель	Хср		t-критерий	p
		Контрольная	Экспериментальная		
САТ	Самопринятие	9,97	10,36	0,49	0,6268
	Представления о природе человека	5,85	5,7	0,41	0,6862
	Синергия	3,12	3,76	2,32	0,0236
	Принятие агрессии	6,27	7,15	1,41	0,1647
	Контактность	9,64	10,12	0,73	0,4706
	Познавательные потребности	5,88	6,09	0,6	0,548
	Креативность	5,55	6	0,87	0,3858
Метакогнитивная включенность в деятельность	Метакогнитивные знания	42,15	43,67	0,77	0,4452
	Метакогнитивное регулирование	70,88	78,36	2,13	0,037
	Декларируемые знания	17,48	18,15	0,75	0,4555
	Процедурные знания	10,52	10,97	0,72	0,4754
	Условные знания	14,15	14,55	0,54	0,5938
	Планирование	14,09	15,88	2,09	0,0403
	Стратегии управления информацией	7,39	8,24	2,31	0,0239
	Контроль компонентов	21,36	22,76	1,18	0,2443
	Структура исправления ошибок	14,24	16,21	2,56	0,0129
	Оценка	13,79	15,27	1,78	0,0793
	Возраст	19,36	19,7	1,33	0,1891

Примечание: Степени свободы df=64; критический показатель Т-крит=1,998; **значимые различия** при вероятности $q < 0,05$.

Приложение Г

Особенности показателей саморегуляции учебной деятельности типов ценностно-смысловых ориентаций контрольной и экспериментальной группы на разных этапах исследования

Таблица Г.1 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на констатирующем этапе исследования ценностных типов опросника

Инглхарта-Яницкого, n=33

Критерии	Тип	А (39,4%)	С (12,1%)	И (15,2%)	П (33,3%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,5	3,3	2,6	3,5	–
Моделирование (3)		3,1	2	3	3,1	–
Программирование (2-3)		3,8	3	3	3,2	–
Оценивание результатов (2-3)		3	1,3	2,6	2	–
Гибкость (2-3)		1,9	1	2,2	2,3	2-3
Самостоятельность (2-3)		2,1	3,3	2,4	2,7	–
Надежность (2-3)		2,9	3	3	3	–
Ответственность (1-2)		2,5	1,5	2,2	2,5	–
Социальная желательность (2-3)		2,8	3	3,6	3,1	–
Общий уровень саморегуляции (15-27)		25,5	21,3	24,6	25,4	–
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		44,5	45,3	42,2	43,1	–
Метакогнитивное регулирование		79,9	81,5	66	75,5	–

Примечание: А – адаптирующийся; С – социализирующий; И – индивидуализирующий; П – промежуточный; **результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.**

Таблица Г.2 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования ценностных типов опросника Инглхарта-Яницкого, n=33

Критерии	Тип	А (27,3%)	С (36,35%)	И (-)	П (36,35%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,3	3,9	–	3,5	1-2, 1-4
Моделирование (3)		2,8	3,4	–	2,8	–
Программирование (2-3)		3,6	4,2	–	4	–
Оценивание результатов (2-3)		1,2	2,3	–	2,9	1-2, 1-4

Критерии	Тип	А (27,3%)	С (36,35%)	И (-)	П (36,35%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Гибкость (2-3)		1,9	1,8	–	1,8	–
Самостоятельность (2-3)		2,8	2,8	–	3,1	–
Надежность (2-3)		2,3	2,4	–	2,8	–
Ответственность (1-2)		1,6	2,1	–	2,6	1-4
Социальная желательность (2-3)		2,8	3,4	–	3,1	–
Общий уровень саморегуляции (15-27)		21,2	26,2	–	27,1	1-2
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		38,1	44,7	–	44,7	–
Метакогнитивное регулирование		68,3	76,8	–	77,5	–

Примечание: А – адаптирующийся; С – социализирующий; И – индивидуализирующий; П – промежуточный; **результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.**

Таблица Г.3 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на констатирующем этапе исследования с различной степенью независимости ценностей, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (30,3%)	Норма (39,4%)	Самоактуализация (24,2%)	Псевдо (6,1%)	Различия при $p<0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2	3,4	4,8	4	1-2, 1-3, 2-3
Моделирование (3)		1,1	3,3	4,3	4,5	1-2, 1-3, 1-4
Программирование (2-3)		2,7	3,6	3,9	3	–
Оценивание результатов (2-3)		1,3	2,5	3	5	1-3, 1-4, 2-4
Гибкость (2-3)		0,9	1,9	2,8	4,5	1-2, 1-3, 1-4, 2-4
Самостоятельность (2-3)		2	2,6	2,6	3,5	–
Надежность (2-3)		1,8	3	4	4,5	1-2, 1-3, 2-3
Ответственность (1-2)		1,1	2,2	4,1	1,5	1-3, 2-3, 3-4
Социальная желатель- ность (2-3)		2,6	3	4,1	1,5	1-3, 2-3, 2-4, 3-4
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		15,5	25,5	33,5	32	1-2, 1-3, 1-4, 2-3
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		34,9	46,5	47,9	54	1-2, 1-3, 1-4
Метакогнитивное регу- лирование		68,6	77,5	81,6	89	1-3, 1-4

Примечание: **результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.**

Таблица Г.4 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования с различной степенью независимости ценностей, n=33

Критерии	Уровень	Низкий (24,25%)	Норма (51,55%)	Самоактуализация (21,2%)	Псевдо (3%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3	3,5	3,1	4	–
Моделирование (3)		2,9	3,2	2,3	5	–
Программирование (2-3)		3,9	4,1	3,6	5	–
Оценивание результатов (2-3)		1,8	2,4	2,4	2	–
Гибкость (2-3)		1,3	2,2	1,4	2	–
Самостоятельность (2-3)		2,8	2,8	3	5	2-4, 3-4
Надежность (2-3)		1,9	2,7	2,7	3	–
Ответственность (1-2)		1,4	2,6	1,6	4	1-2, 1-4
Социальная желатель- ность (2-3)		2,3	3,1	4,1	4	1-3, 2-3
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		21	26,5	24,3	34	1-2, 1-4
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		43,5	42,6	41,4	53	3-4
Метакогнитивное регу- лирование		76,9	73,5	72,6	95	3-4

Примечание: **результаты выше среднего уровня**; *результаты ниже среднего уровня*.

Таблица Г.5 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на констатирующем этапе исследования с разным уровнем принятия ценностей собственных самоактуализирующимся личностям, n=33

Критерии	Уровень	Низкий (45,4%)	Норма (18,2%)	Самоактуализация (36,4%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,3	3,2	4,7	–	1-3, 2-3
Моделирование (3)		1,6	3,2	4,5	–	1-2, 1-3, 2-3
Программирование (2-3)		2,9	3,3	3,9	–	–
Оценивание результатов (2-3)		1,6	2,2	3,5	–	1-3
Гибкость (2-3)		1,1	1,8	3,2	–	1-3, 2-3
Самостоятельность (2-3)		2,1	2	3,3	–	1-3, 2-3
Надежность (2-3)		2,1	3	4	–	1-3, 2-3
Ответственность (1-2)		1,7	1,8	3,3	–	1-3
Социальная желатель- ность (2-3)		2,7	2,8	3,7	–	–
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		18,1	23,3	34	–	1-3, 2-3

Критерии	Уровень	Низкий (45,4%)	Норма (18,2%)	Самоактуализация (36,4%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		37,9	44,5	50,7	–	1-3, 2-3
Метакогнитивное регу- лирование		71,2	71	85,9	–	1-3, 2-3

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.6 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования с разным уровнем принятия ценностей свойственных самоактуализирующимся личностям, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (36,4%)	Норма (33,3%)	Самоактуализация (30,3%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,2	3,5	3,3	–	–
Моделирование (3)		3	3,1	2,9	–	–
Программирование (2-3)		3,7	4,1	4,1	–	–
Оценивание результатов (2-3)		2,3	1,7	2,6	–	–
Гибкость (2-3)		1,8	2	1,6	–	–
Самостоятельность (2-3)		2,6	3,1	3	–	–
Надежность (2-3)		1,7	3,2	2,8	–	1–2, 1-3
Ответственность (1-2)		1,6	2,5	2,3	–	–
Социальная желатель- ность (2-3)		2,8	2,9	3,8	–	1–3
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		22,6	26,2	26,4	–	–
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		40	43,8	45,3	–	1–3
Метакогнитивное регу- лирование		71,1	75,9	77,9	–	–

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.7 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на констатирующем этапе исследования с различной степенью гибкости реализации собственных ценностей, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (45,5%)	Норма (33,3%)	Самоактуализация (21,2%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,9	3,6	3,9	–	–
Моделирование (3)		2,3	2,6	4,7	–	1–3, 2-3

Критерии	Уровень	Низкий (45,5%)	Норма (33,3%)	Самоактуализация (21,2%)	Псевдо (0%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Программирование (2-3)		3,1	4,1	2,9	–	2–3
Оценивание результатов (2-3)		2	1,9	4	–	1–3, 2-3
Гибкость (2-3)		1,5	1,5	3,7	–	1–3, 2-3
Самостоятельность (2-3)		2,6	2,3	2,6	–	–
Надежность (2-3)		2,5	2,9	4,1	–	1–3
Ответственность (1-2)		1,6	2,9	2,9	–	–
Социальная желательность (2-3)		2,9	3,1	3,3	–	–
Общий уровень саморегуляции (15-27)		21,3	25	32	–	1–3
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		40,9	44,8	48,1	–	–
Метакогнитивное регулирование		75,5	77,9	76,6	–	–

Примечание: **результаты выше среднего уровня**; *результаты ниже среднего уровня*.

Таблица Г.8 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования с различной степенью гибкости реализации собственных ценностей, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (45,5%)	Норма (33,3%)	Самоактуализация (21,2%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,1	3,6	3,3	–	–
Моделирование (3)		2,9	3,2	2,5	–	–
Программирование (2-3)		4,3	3,8	3,3	–	–
Оценивание результатов (2-3)		1,8	2,3	3,3	–	–
Гибкость (2-3)		1,8	1,8	2	–	–
Самостоятельность (2-3)		3,4	2,5	2,8	–	–
Надежность (2-3)		2,7	2,2	3,3	–	–
Ответственность (1-2)		2,2	2,1	2,3	–	–
Социальная желатель- ность (2-3)		2,9	2,9	4,5	–	1–3, 2-3
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		25,1	24,3	27	–	–
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		45,4	40,4	44,8	–	–
Метакогнитивное регу- лирование		77,8	72,4	74,3	–	–

Примечание: **результаты выше среднего уровня**; *результаты ниже среднего уровня*.

Таблица Г.9 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на констатирующем этапе исследования с различающимися актуальными смысловыми состояниями, n=33

Класс	Критерии	1 (57,6%)	2 (6,1%)	3 (0 %)	4 (21,2%)	5 (0%)	6 (0%)	7 (3%)	8 (12,1%)	Различия при p<0,05 в парах
Стиль саморегуляции учебной деятельности										
	Планирование (2-3)	2,4	3	–	4,7	–	–	5	5	1-4, 1-7, 1-8, 2-4, 2-7, 2-8
	Моделирование (3)	2	2,5	–	4,3	–	–	5	4,8	1-4, 1-7, 1-8, 2-7, 2-8
	Программирование (2-3)	2,8	4	–	4,1	–	–	4	4,3	1-4
	Оценивание результатов (2-3)	1,6	2,5	–	3,1	–	–	3	4,5	1-4, 1-8, 2-8, 7-8
	Гибкость (2-3)	1,3	1	–	2,9	–	–	2	4	1-4, 1-8, 2-7, 2-8
	Самостоятельность (2-3)	1,8	3,5	–	3,7	–	–	3	3	1-4
	Надежность (2-3)	2,3	3	–	3,6	–	–	5	4,5	1-4, 1-7, 1-8, 4-7, 4-8
	Ответственность (1-2)	1,3	2	–	3,4	–	–	5	4,5	1-4, 1-7, 1-8
	Социальная желательность (2-3)	2,6	3,5	–	4,1	–	–	2	3,3	1-4, 4-7
	Общий уровень саморегуляции (15-27)	18,2	25	–	34	–	–	34	37,8	1-4, 1-7, 1-8, 2-4, 2-7, 2-8, 7-8
Метакогнитивная включенность в деятельность										
	Метакогнитивные знания	38,9	41,5	–	49,4	–	–	57	54,5	1-4, 1-7, 1-8, 2-7, 2-8
	Метакогнитивное регулирование	69,6	82,5	–	84	–	–	86	91	1-4, 1-8

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.10 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования с различающимися актуальными смысловыми состояниями, n=33

Класс	Критерии	1 (63,6%)	2 (6,1%)	3 (0 %)	4 (12,1%)	5 (0%)	6 (0%)	7 (0%)	8 (18,2%)	Различия при p<0,05 в парах
Стиль саморегуляции учебной деятельности										
	Планирование (2-3)	3	3	–	3,8	–	–	–	4,2	–
	Моделирование (3)	3	1	–	2,5	–	–	–	4	2-8
	Программирование (2-3)	3,8	2	–	4,3	–	–	–	5	1-2, 1-8, 2-4, 2-8

Класс	1 (63,6%)	2 (6,1%)	3 (0 %)	4 (12,1%)	5 (0%)	6 (0%)	7 (0%)	8 (18,2%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
Оценивание резуль- татов (2-3)	2	3	–	1,3	–	–	–	3,3	1-8
Гибкость (2-3)	1,9	1,5	–	1	–	–	–	2,2	–
Самостоятельность (2-3)	2,9	2,5	–	3,3	–	–	–	2,8	–
Надежность (2-3)	2,2	2	–	3,5	–	–	–	3	–
Ответственность (1- 2)	1,7	1	–	2,3	–	–	–	3,8	1-8, 2-8
Социальная жела- тельность (2-3)	2,7	3,5	–	4	–	–	–	3,8	–
Общий уровень са- морегуляции (15-27)	23,2	19,5	–	25,8	–	–	–	32,2	1-8, 2-8
Метакогнитивная включенность в деятельность									
Метакогнитивные знания	40	41,5	–	46,8	–	–	–	51	1-8
Метакогнитивное регулирование	70,1	69,5	–	79,5	–	–	–	89,5	1-8

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.11 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на формирующем этапе исследования ценностных типов опросника Инглхарта-Яницкого, $n=33$

Критерии	Тип	А (48,5%)	С (18,2%)	И (3%)	П (30,3%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,8	3,7	4	2,1	1-4
Моделирование (3)		2,8	2	2	2,3	–
Программирование (2-3)		4	3,7	3	2,9	1-4
Оценивание результатов (2-3)		2,4	1,7	0	1,8	–
Гибкость (2-3)		2,3	1,3	1	2	2-3
Самостоятельность (2-3)		2,7	2,7	4	2	–
Надежность (2-3)		3	2	3	2,1	–
Ответственность (1-2)		1,8	2,8	2	0,9	2-4
Социальная желательность (2-3)		3	3	5	3,2	1-3, 3-4
Общий уровень саморегуляции (15-27)		25,6	22,8	24	19,3	–
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		44	43,5	48	37,8	1-4, 3-4
Метакогнитивное регулирование		73,8	78,3	81	60,7	1-4, 2-4

Примечание: А – адаптирующий; С – социализирующий; И – индивидуализирующий; П – промежуточный; результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.12 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на формирующем этапе исследования ценностных типов опросника Инглхарта-Яницкого, n=33

Критерии	Тип	А (48,5%)	С (18,2%)	И (9,1%)	П (24,2%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,4	4,5	3,3	3,8	—
Моделирование (3)		3,3	4,5	4,7	3	—
Программирование (2-3)		3,9	4,2	4,7	4,1	—
Оценивание результатов (2-3)		2,6	2,8	3	2,5	—
Гибкость (2-3)		2,2	2	2	2	—
Самостоятельность (2-3)		3,4	2,5	3,3	3,3	—
Надежность (2-3)		2,9	3	2	3,3	—
Ответственность (1-2)		2	2,7	2	2,9	—
Социальная желательность (2-3)		3,2	3	3,3	3,3	—
Общий уровень саморегуляции (15-27)		26,9	29,2	28,3	28	—
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		45,1	43	45	40,9	—
Метакогнитивное регулирование		80,7	76,3	74	76,9	—

Примечание: А – адаптирующийся; С – социализирующий; И – индивидуализирующий; П – промежуточный; **результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.**

Таблица Г.13 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на формирующем этапе исследования с различной степенью независимости ценностей, n=33

Критерии	Уровень	Низкий (24,25%)	Норма (54,55%)	Самоактуализация (18,2%)	Псевдо (3%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,6	3,3	3,7	5	3–4
Моделирование (3)		0,5	2,7	4	5	1–2, 1-3, 1-4, 2-4
Программирование (2-3)		2,9	3,6	4,5	4	1-3
Оценивание результатов (2-3)		0,5	2,3	2,7	5	1-2, 1-3, 1-4, 2-4
Гибкость (2-3)		0,5	2,1	3,2	5	1-2, 1-3, 1-4, 2-4
Самостоятельность (2-3)		2,5	1,9	4,2	3	1-3, 2-3
Надежность (2-3)		1,5	2,8	2,8	5	1-2, 1-4
Ответственность (1-2)		1,3	2	1,2	4	1-4, 3-4
Социальная желатель- ность (2-3)		3	3,2	2,8	4	–
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		15,3	23,8	29	40	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4

Критерии	Уровень	Низкий (24,25%)	Норма (54,55%)	Самоактуализация (18,2%)	Псевдо (3%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		37,3	41,8	47,3	56	1-3, 1-4, 2-4
Метакогнитивное регу- лирование		65,4	68,8	80,7	93	2-4

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.14 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на формирующем этапе исследования с различной степенью независимости ценностей, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (24,25%)	Норма (48,5%)	Самоактуализация (24,25%)	Псевдо (3%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,8	3,5	3,9	4	–
Моделирование (3)		2,9	4,1	3	5	–
Программирование (2-3)		4,8	3,8	3,9	5	1-2, 1-3
Оценивание результатов (2-3)		1,9	2,6	3,4	5	1-3, 1-4, 2-4
Гибкость (2-3)		1,8	1,9	2,4	5	1-4, 2-4
Самостоятельность (2-3)		3,3	2,8	3,9	4	–
Надежность (2-3)		2,6	2,8	3,4	5	1-4
Ответственность (1-2)		2,5	2,4	1,8	5	1-4, 2-4, 3-4
Социальная желатель- ность (2-3)		2,4	3,6	3	5	1-2, 1-4
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		25,8	27,3	28,5	43	1-4, 2-4, 3-4
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		43	42,6	46,1	47	–
Метакогнитивное регу- лирование		82,8	74,1	81,8	84	–

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.15 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на формирующем этапе исследования с разным уровнем принятия ценностей свойственных самоактуализирующимся личностям, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (60,6%)	Норма (12,1%)	Самоактуализация (27,3%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		2,9	3,8	3,8	–	–
Моделирование (3)		1,9	2,5	3,7	–	1-3
Программирование (2-3)		3,2	4,3	4,1	–	–

Критерии	Уровень	Низкий (60,6%)	Норма (12,1%)	Самоактуализация (27,3%)	Псевдо (0%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Оценивание результатов (2-3)		1,8	1,8	2,6	–	–
Гибкость (2-3)		1,7	1,5	2,9	–	1-3
Самостоятельность (2-3)		2	2,5	3,7	–	1-3
Надежность (2-3)		2,4	1,8	3,3	–	–
Ответственность (1-2)		1,5	1,5	2,4	–	–
Социальная желательность (2-3)		3,1	2,8	3,4	–	–
Общий уровень саморегуляции (15-27)		20,3	22,3	29,9	–	1-3
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные знания		39,4	40,5	49,1	–	1-3, 2-3
Метакогнитивное регулирование		65,5	72,5	82,2	–	1-3

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Таблица Г.16 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на формирующем этапе исследования с разным уровнем принятия ценностей свойственных самоактуализирующимся личностям, $n=33$

Критерии	Уровень	Низкий (39,4%)	Норма (24,2%)	Самоактуализация (36,4%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		3,4	4	3,8	–	–
Моделирование (3)		3,7	4	3,1	–	–
Программирование (2-3)		4,2	4,4	3,8	–	–
Оценивание результатов (2-3)		2,2	2,9	3	–	–
Гибкость (2-3)		1,4	2,6	2,5	–	1-2
Самостоятельность (2-3)		2,3	3,9	3,7	–	1-2, 1-3
Надежность (2-3)		2,1	3,6	3,4	–	1-2
Ответственность (1-2)		2,4	2,3	2,3	–	–
Социальная желатель- ность (2-3)		3,4	2,8	3,3	–	–
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		25	30,4	28,8	–	1-2
Метакогнитивная включенность в деятельность						
Метакогнитивные зна- ния		43,9	42,9	43,9	–	–
Метакогнитивное регу- лирование		81,1	78,3	75,5	–	–

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.

Примечание: **результаты выше среднего уровня**; *результаты ниже среднего уровня*.

кости реализации собственных ценностей, n=33

Критерии	Уровень	Низкий (33,3%)	Норма (54,55%)	Самоактуализация (12,15%)	Псевдо (0%)	Различия при p<0,05 в парах
		1	2	3	4	
Стиль саморегуляции учебной деятельности						
Планирование (2-3)		4,1	3,4	3,8	–	–
Моделирование (3)		3,3	3,7	3,8	–	–
Программирование (2-3)		4,5	4	3,5	–	–
Оценивание результатов (2-3)		2,2	2,8	3,5	–	–
Гибкость (2-3)		2,2	1,7	3,5	–	2-3
Самостоятельность (2-3)		3	3,2	3,8	–	–
Надежность (2-3)		3,2	2,6	4	–	–
Ответственность (1-2)		2,8	2	2,5	–	–
Социальная желатель- ность (2-3)		3,3	3,1	3,5	–	–
Общий уровень саморе- гуляции (15-27)		28,5	26,3	31,8	–	–
Метакогнитивная включенность в деятельность						

Критерии	Уровень	Низкий (33,3%)	Норма (54,55%)	Самоактуализация (12,15%)	Псевдо (0%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
		1	2	3	4	
Метакогнитивные знания		45	43,9	38,8	—	—
Метакогнитивное регулирование		79,1	78,8	74,5	—	—

Примечание: **результаты выше среднего уровня**; *результаты ниже среднего уровня*.

Таблица Г.19 – Особенности саморегуляции учебной деятельности контрольной группы на формирующем этапе исследования с различающимися актуальными смысловыми состояниями, $n=33$

Критерии	Класс	1 (66,7%)	2 (6,1%)	3 (0 %)	4 (21,2%)	5 (0%)	6 (3%)	7 (0%)	8 (3%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
Стиль саморегуляции учебной деятельности										
Планирование (2-3)		2,7	4	-	4,3	-	5	-	4	1-4, 2-6, 6-8
Моделирование (3)		1,7	3	-	4,3	-	2	-	5	1-4, 1-8, 4-6, 6-8
Программирование (2-3)		3,3	4,5	-	4,3	-	2	-	5	2-6, 4-6, 6-8
Оценивание результатов (2-3)		1,4	1,5	-	3,7	-	2	-	4	1-4, 1-8, 2-4, 2-8, 6-8
Гибкость (2-3)		1,5	2	-	3	-	2	-	4	1-4, 1-8, 2-8, 6-8
Самостоятельность (2-3)		2,1	1,5	-	3,6	-	4	-	5	1-4, 1-8, 2-4, 2-6, 2-8, 6-8
Надежность (2-3)		2,1	2	-	3,9	-	4	-	3	1-4, 6-8
Ответственность (1-2)		1,2	1,5	-	2,7	-	5	-	3	1-4, 1-6, 1-8, 2-6, 6-8
Социальная желательность (2-3)		3	3,5	-	3,6	-	4	-	1	1-8, 2-8, 4-8, 6-8
Общий уровень саморегуляции (15-27)		19,1	23,5	-	33,3	-	30	-	34	1-4, 1-6, 1-8, 2-4, 6-8
Метакогнитивная включенность в деятельность										
Метакогнитивные знания		38,9	41,5	-	49,1	-	52	-	56	1-4, 1-6, 1-8, 6-8
Метакогнитивное регулирование		65,5	73	-	82,3	-	84	-	92	1-4, 1-8, 6-8

Примечание: **результаты выше среднего уровня**; *результаты ниже среднего уровня*.

Таблица Г.20 – Особенности саморегуляции учебной деятельности экспериментальной группы на формирующем этапе исследования с различающимися актуальными смысловыми состояниями, n=33

Класс	1 (45,5%)	2 (3%)	3 (9,1%)	4 (9,1%)	5 (3%)	6 (0%)	7 (0%)	8 (30,3%)	Различия при $p < 0,05$ в парах
Критерии									
Стиль саморегуляции учебной деятельности									
Планирование (2-3)	3,3	3	4	3,3	5	–	–	4,1	2-5, 4-5
Моделирование (3)	3,2	4	3	3,7	3	–	–	4,2	2-5
Программирование (2-3)	4,1	4	4,7	3,7	5	–	–	4	2-5
Оценивание результатов (2-3)	2,2	2	1,7	4	3	–	–	3,3	1-4, 1-8, 2-5,
Гибкость (2-3)	1,7	2	1,3	3	2	–	–	2,6	–
Самостоятельность (2-3)	2,6	5	3,7	4,7	1	–	–	3,5	1-2, 1-4, 2-5, 4-5, 5-8
Надежность (2-3)	2,4	5	4,3	3,3	0	–	–	3,3	1-2, 1-3, 1-5, 2-5, 3-5, 5-8
Ответственность (1-2)	1,6	2	2,7	3	4	–	–	3	1-5, 1-8, 2-5,
Социальная желательность (2-3)	2,9	1	2,3	4,3	3	–	–	3,8	1-2, 2-4, 2-5, 2-8
Общий уровень саморегуляции (15-27)	24	28	27,7	33	26	–	–	31,8	1-4, 1-8, 2-5
Метакогнитивная включенность в деятельность									
Метакогнитивные знания	38,5	46	42,3	47,3	47	–	–	50,2	1-8, 2-5, 3-8
Метакогнитивное регулирование	72,7	82	76,7	78	80	–	–	86,9	1-8, 2-5

Примечание: результаты выше среднего уровня; результаты ниже среднего уровня.