

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ****СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****С.В. Левшин**

STUDENT AS SUBJECT OF DELIBERATE SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY

Levshin S.V.

The article deals with a relatively new problem of scientific research. The specific features of higher school student's activity self-regulation are viewed. It has been proved, that effective educational activity, effective use of knowledge and skills require understanding of the importance of educational activity self-regulation and the development of its realisation mechanisms.

В статье затрагивается проблема, ставшая предметом научных исследований сравнительно недавно. Рассматриваются специфические особенности саморегуляции деятельности студента, обучающегося в высшем учебном заведении. Показано, что эффективная учебная деятельность, эффективное использование приобретаемых знаний и умений требуют от студента понимания важности саморегуляции учебной деятельности и сформированности механизмов ее осуществления.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности, планирование.

УДК 371.2

Научные исследования саморегуляции как специфического процесса, протекающего в живых системах, стали осуществляться лишь в начале XX в. Позднее были сформулированы основные принципы регулирования в живых системах (работы П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна). В психологической науке вопросы саморегуляции затрагиваются в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. В 60-70-х гг. XX в. стала разрабатываться концепция осознанной саморегуляции деятельности человека, в рамках которой формулировались основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), обосновывались основные ее механизмы, а также связи саморегуляции с продуктивностью психических процессов, личностными особенностями и эффективностью человеческой деятельности.

В настоящее время и в педагогике проводятся исследования личностной саморегуляции, в которой проявляется активное отношение человека к себе и другим людям, его нравственные и социальные установки, направленность личности, в том числе профессиональная, умение соотносить себя и другого в процессе делового общения, совместной деятельности.

Наше дальнейшее изложение будет связано с анализом саморегуляции учебной деятельности студента, т.е. регуляции, осуществляемой студентом как субъектом учебной деятельности и направленной на



приведение его возможностей в соответствие с требованиями этой деятельности.

Прежде всего отметим, что система осознанной саморегуляции учебной деятельности имеет структуру, единую для всех видов деятельности. Она состоит из следующих звеньев: цель деятельности, модель значимых условий, программа действий, оценка результатов деятельности, коррекция.

Основным звеном, определяющим особенности саморегуляции учебной деятельности, является субъективно принятая цель. Чтобы организовать последовательность действий в соответствии с принятой целью, необходимо соотнести цель с реальными условиями, в которых будет происходить ее достижение, и выделить условия, наиболее значимые с точки зрения цели. Этот процесс осуществляется звеном «субъективная модель значимых условий деятельности». На базе такой модели человек осуществляет в звене «программа действий» упорядочение действий, средств и способов. При этом и модель, и программа могут изменяться, приспособляясь друг к другу по ходу деятельности. Неизменной остается цель (до тех пор, пока человек не достигнет ее или не откажется от нее в пользу иной цели).

Как показывает наш опыт работы, студенты существенно отличаются по характеру моделирования условий, по выбору предпочитаемой ими программы действий, поскольку одна и та же цель может быть достигнута и достигается разными способами.

Самостоятельным звеном саморегуляции является оценка результатов учебной деятельности. В этом звене информация о результате сопоставляется с критериями успеха. Чтобы при выполнении задания студент осознанно осуществлял последовательность действий, необходимо вооружить его информацией о критериях успешности деятельности. Обеспечить студента информацией о результатах деятельности, как правило, бывает несложно. Однако даже при наличии такой информации в реальной практике оказывается, что лишь часть студентов

улучшает свои учебные результаты. У другой части результаты могут даже ухудшаться. Как нам представляется, это связано с тем, что иногда субъективные критерии точно соответствуют заданным, а иногда их необходимо формулировать самому студенту, поскольку они зависят от его индивидуальных особенностей. Яркий пример тому – двойственная инструкция: действуй как можно быстрее и без ошибок. Если критерий «без ошибок» можно сформулировать однозначно, то критерий «как можно скорее» индивидуален и определяется в ходе хотя бы нескольких испытаний.

На этом примере легко заметить, что стадия «оценка результатов» в ходе учебной деятельности и звено регуляции «оценка результата» – не одно и то же. Если первое – всего лишь операция оценки результата, то второе – сложное субъективное образование, опирающееся на ряд психических процессов. Оно может преобразоваться в самостоятельную деятельность – «оценивание» и обслуживать другие виды деятельности.

Осознающий свои состояния и задачи студент является субъектом своей деятельности. Это проявляется в том, что он сам выбирает условия, соответствующие поставленной задаче, определяет способы преобразования исходной ситуации, оценивает полученные результаты и решает, нужно ли вносить какие-либо изменения в осуществляемые им действия. Студент как субъект деятельности решает и вопрос о том, какую из возможных задач важно выполнить в первую очередь, а что может подождать. Вместе с тем в результате учебной деятельности происходят изменения в самом обучающемся: увеличивается объем и качество знаний, идет развитие сущностных сил и способностей, их совершенствование. Именно эта сторона саморегуляции представляет наибольший интерес для педагогической науки и практики.

С практической точки зрения важно иметь в виду, что единая функциональная структура регуляции в конкретных видах деятельности реализуется разными психическими процессами: восприятием, памятью, мышлением и т.п. В связи с этим особый ин-



терес представляет анализ функциональной структуры учебной деятельности обучающихся. С одной стороны, мы можем исследовать изменение звеньев системы саморегуляции в связи с постепенным обогащением психических процессов, с помощью которых она происходит. С другой – изучение психических процессов с учетом их подключения к функциям саморегуляции позволит по-новому проследить их становление и развитие в процессе обучения. Кроме того, регулятивный подход позволяет анализировать развитие свойств обучающегося как субъекта регуляции в процессе обучения, что делает возможным переход от обучения к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию. Однако, чтобы эти процессы стали реальностью, важно иметь представление об эталонных свойствах саморегуляции, которые будут востребованы студентом не только в настоящем, но и в будущей профессиональной деятельности.

Учитывая особенности саморегуляции студентом учебной деятельности, преподаватель должен предвидеть, насколько излагаемое им знание будет знакомо и интересно студентам, в какой мере оно может представлять для них интерес в контексте будущей профессиональной деятельности, является ли это знание существенным, значимым для личности студента и т.п.

В педагогике в этом контексте разработаны различные приемы, обеспечивающие усвоение и сохранение усваиваемого материала: новизны, удивления, придания значимости изучаемому материалу, дублирование информации, заострение внимания на главном, ассоциативного обучения, использование наглядных логических схем, решение практических задач и др. К примеру, эффективность решения учебных задач и закрепления пройденного существенно повышают результативность обучения, если учебная информация включается в контекст более широкой задачи, в которую изучаемое входит лишь одним из условий. Задачи и упражнения такого рода способствуют выведению усилий, затрачиваемых студентами при решении задач, на уровень саморегулирования, на уровень преднамеренно – не-

преднамеренного использования средств достижения искомого решения.

Существенное значение для саморегуляции учебной деятельности имеет выработка у студентов навыков планирования своей работы. Однако нередко среди исследователей бытует представление о том, что планирование не может быть специальной педагогической задачей, поскольку навыки планирования складываются будто бы попутно (стихийно) в процессе обучения.

Как нам представляется, в педагогической работе со студентами необходимо специально формировать умения планировать выполнение учебных действий. В начале это могут быть действия по образцу, которые постепенно позволяют овладевать навыками без опоры на него. Инструментом-посредником в действиях студента могут быть опорные схемы, планы самостоятельной работы, структурно-логические и графовые модели, которые способствуют осознанному восприятию заданий преподавателя, осознанному контролю за последовательностью своих действий, правильностью их организации.

Для последовательного обучения студентов планированию, помимо привычной работы по готовому плану, можно использовать выбор наиболее целесообразного плана из двух-трех, а затем уже переходить к самостоятельному его составлению. Такое обучение планированию обеспечивает перенос умений, приобретенных студентом при выполнении одних заданий, на другие виды деятельности.

Тесно связан с планированием и самоконтроль как «способность человека устанавливать отклонение реализуемой программы деятельности от заданной и вносить коррективы в план деятельности» (4). При самоконтроле развиваются многие психические процессы: внимание, воля, самосознание.

Развитие самосознания неразрывно связано с представлениями человека о себе и своих возможностях. Из работ психологов известно, каким образом неверные представления о своих возможностях отражаются на продуктивности действий и поступках



человека. В вузовской практике нередко приходится сталкиваться с рассогласованием самооценок студентов и их действительных возможностей.

Представления о своих возможностях и о себе самом складываются у студента под воздействием различных факторов. Зачастую студенты с завышенными или заниженными представлениями о своих возможностях переносят их и на будущие ситуации в профессиональной деятельности. Связано это прежде всего с тем, что у них плохо развита способность анализа своих достижений и неудач, конкретных результатов своих действий. Неадекватность к результатам и анализу условий их достижения обнаруживается даже у студентов выпускных курсов.

Естественно, что по мере перехода с курса на курс индивидуальный опыт студентов становится богаче. Они в большей мере учитывают прошлые достижения, приобретают большой арсенал внутренних эталонов, внутренних средств для сопоставления своих возможностей и достигаемых результатов. При более тщательном анализе результатов своей деятельности представления студента о себе в большей степени начинают соответствовать критериям, имеющимся у окружающих.

В ходе проведенных нами исследований установлено, что по мере продвижения студента по образовательной лестнице, по мере накопления учебного опыта в высшей школе и опыта взаимоотношений со сверстниками, в самооценках студентов происходят существенные изменения. Причем изменяется характер зависимости от «отношений» и «деятельности». Как правило, большая часть студентов оценивает свои достижения в деятельности ниже, чем преподаватели. Однако «слабые» студенты оценивают свои достижения выше, нежели преподаватели.

Более точной оценке собственных возможностей способствуют учебные и учебно-производственные практики. После них студент характеризуется не столько сознательным отношением к своим возможностям и успехам, сколько ростом рефлексии.

Всякая деятельность является последовательным процессом, имеющим начало и завершение. В качестве завершения деятельности принято рассматривать ее результаты, в качестве начала – мотивы. Мотивы – не столько понятие самой личности, осуществляющей деятельность, сколько понятие наблюдающего за этой деятельностью. Для конкретного человека мотив в том смысле, который в него вкладывают психологи и педагоги, может и не существовать в его сознании. Поэтому с точки зрения мотивации высокоразвитое личностное саморегулирование заключается, по-видимому, не столько в том, чтобы рефлексировать смысл и значение своих поступков, сколько в том, чтобы поступать по принципу «я не могу иначе». Применительно к рассматриваемой нами проблеме подобное оказывается возможным, если наряду с навыками саморегуляции деятельности у студента формируются и навыки саморегуляции личности, саморегуляции поведения.

Заметим, что по структуре система саморегуляции личности во многом совпадает с саморегуляцией деятельности. Кроме того, личностные преобразования, как и деятельностные, осуществляются и закрепляются в отношениях с людьми. Содержательно же система саморегуляции личности обращена к иному опыту, нежели саморегуляция деятельности.

Основным предметом личностной регуляции являются не столько действия, направленные на преобразования в предметном мире, сколько действия, направленные на преобразование отношений (отношение к другим людям, к самому себе и к тем видам деятельности, к которым личность обучающегося оказывается приобщенной). Говоря иначе, наряду с технологией деятельности студент овладевает и технологией отношений, их правилами.

В настоящее время исследователями предпринимаются попытки описать отдельные моменты технологии отношений в образовательном процессе, способствующие более эффективному взаимодействию субъектов этого процесса как равноправных. В результате установлено, что технология дея-



тельности определяет многое в механизмах регуляции и саморегуляции исполнительской (репродуктивной) деятельности, а технология отношений диктует многое в личностной регуляции и регуляции творческой деятельности.

Между тем личностная саморегуляция и саморегуляция деятельности взаимодополняют друг друга. И в той, и в другой имеют место регуляция действий и регуляция отношений, но в саморегуляции деятельности преобладает регуляция действий, а в личностной саморегуляции – регуляция отношений. Еще раз подчеркнем, что саморегуляция любого вида может осуществляться только в определенном действии, в принятии решения и следовании ему.

Как отмечает Б.Ф. Ломов (3), вектор «мотив – цель», организующий деятельность, связан с направленностью личности, ориентированностью ее самодвижения. Для выявления направленности личности также необходимо знать мотивы и цели, которыми она руководствуется, особенности планирования, прогнозирования и используемых способов преобразований. Но в рамках саморегуляции личности они дополняются характеристиками темперамента, характера, способностей, уровня интеллекта.

В отличие от саморегуляции деятельности, которая заключается в произвольном регулировании субъектом всего, что связано с организацией и осуществлением деятельности, процесс личностной саморегуляции Б.Ф. Ломов называет самодетерминацией. Тем самым ученый подчеркивает более высокий уровень регуляции и более высокий уровень причинных зависимостей, определяющих поведение человека. Самодетерминация не сводится к произвольной регуляции поведения. Существеннее то, что на определенных стадиях развития личность начинает сознательно организовывать свою жизнь и тем самым определять собственное развитие. В явном виде процессы самодетерминации обнаруживают себя с переходом к самостоятельной жизни, когда человек становится «хозяином своей судьбы».

Арсенал саморегуляции составляет не только то, что может быть отражено в соз-

нании человека, не только то, что может стать предметом его анализа и оценки, но и первичные чувственные данные. Иными словами, наряду с опосредствованным чувственным опытом, опытом, пропускаемым сквозь призму мышления, существует и непосредственный чувственный опыт, логика преобразования которого пока еще мало известна. Но значение, которое имеет доля непосредственного знания, непосредственного опыта в поведении обучающегося, в регуляции его деятельности, трудно переоценить. Более того, именно непосредственный чувственный опыт выступает предпосылкой успешного обучения.

Вместе с тем «нельзя забывать о том, – пишет З.И. Калмыкова, – что и отвлеченное, абстрактно-теоретическое мышление, далеко выходя за пределы чувственного опыта, только тогда обладает действенной силой, позволяет проникать в суть познаваемой действительности, когда оно неразрывно связано с наглядно-чувственными данными» (1).

Действительно, как показывает практика, акцент на теоретической стороне обучения не предполагает отказа от опоры на наглядно-конкретные образы. Более того, обучение немислимо без опоры на чувственное познание, без опоры на постоянно формирующийся «внутренний язык» – язык непосредственного отражения, который обеспечивает в определенный момент возможность первичной абстракции, сравнения и обобщения и впоследствии приводится в соответствие с тем арсеналом теоретических и практических знаний, которым овладевает обучающийся.

При рассмотрении проблемы, связанной с формированием системы саморегуляции, О.А. Конопкин (2) подчеркивает специфику целенаправленной человеческой деятельности и самого человека как сознательного существа, активно строящего свою деятельность и управляющего ею на основе учета целей своей деятельности и реальных условий ее осуществления. Именно с этой точки зрения человек выступает подлинным «субъектом деятельности, адекватно использующим внешние условия, а в ряде случаев



преодолевающим эти внешние условия в интересах поставленной цели».

В условиях вузовского обучения студенты постепенно открывают для себя новые возможности быть субъектом деятельности. По мере роста осознанности деятельности и осознанного анализа моментов управления ею, сочетающегося с постоянным практическим испытанием своих возможностей в учебной работе, студент старается сделать свое участие в регуляции деятельности более эффективным. Значительные сдвиги в этом отношении отмечаются на заключительном этапе обучения в вузе, когда саморегуляция деятельности и саморегуляция личности достигают расцвета, когда студент интересуется уже не только результатами своих учебных усилий, но и своей профессиональной позицией, своими возможностями.

К этому времени в сознании студента в той или иной мере оказывается сформированная система представлений о своих возможностях:

1) в целеобразовании и целеудержании (нужно не только уметь понимать предложенные цели, уметь формировать их самому, но и удерживать цели до их реализации, чтобы их место не заняли другие, хотя и представляющие интерес);

2) в моделировании (надо уметь выделить условия, важные для реализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскать объект, соответствующий этому предмету);

3) в планировании (нужно уметь выбрать соответствующий цели деятельности и условиям способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий);

4) в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий);

5) в коррекции (нужно представлять,

какие изменения можно привести в результате, если какие-то детали его не соответствуют предъявляемым требованиям);

б) в отношениях (надо иметь представление о правилах взаимоотношений с другими людьми и с предметами труда).

Когда мы говорим о студенте как субъекте учебной деятельности и о системе осознанной саморегуляции его деятельности, мы имеем в виду, что, с одной стороны, у него должна быть система отчетливых представлений о своих возможностях при решении разного рода задач саморегуляции, а с другой – сформированная система умений и навыков, связанных с этими представлениями. Только тогда студент сможет сам ставить цели, приводить их в соответствие с требованиями обстоятельств и удерживать в поле своего сознания в сфере саморегуляции до момента их достижения.

Приобрести эти навыки и умения студент может не путем мысленного постижения, не путем проговаривания их в ходе деятельности, а только в реальном процессе ее осуществления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калмыкова З.И. *Психологические принципы развивающего обучения*. – М., 1979. – С. 21.
2. Конопкин О.А. *Психологические механизмы регуляции деятельности*. – М.: Знание, 1980. – С. 24.
3. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. – М., 1984. – С. 311.
4. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. *Психология самовоспитания*. – М., 1982. – С. 70.

Об авторе

Левшин Сергей Валентинович, старший преподаватель кафедры уголовного процесса, криминалистики и защиты прав человека Ставропольского государственного университета. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. Сфера научных интересов – исследование профессионального самосознания студента как фактора успешной адаптации в профессии. Автор трех публикаций.

levchinO@mail.ru