

УДК 159.942.5

doi: 1018101/1994-0866-2106-4-172-179

## ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ У РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГОВ

© *Гунзунова Бальжима Анатольевна*

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Бурятский государственный университет  
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
E-mail: balzhimag@mail.ru

Статья посвящена вопросу изучения личностных аспектов саморегуляции у различных категорий педагогических работников. Основной целью работы явилось изучение процесса саморегуляции педагогов г. Улан-Удэ в их взаимосвязи с индивидуально-типологическими особенностями. Результаты исследования показали наличие корреляционной связи между шкалами саморегуляции и личностными переменными. Установлено, что стилевые особенности саморегуляции педагогических работников, детерминированные личностными переменными, определяют индивидуальные особенности стиля регуляции, его «характерологическую» линию. Корреляционный анализ показал, что осознанная саморегуляция педагогов испытывает на себе влияние личностных характеристик, в частности личностных особенностей и эмоциональных состояний. Сделаны выводы, что существуют статистически значимые корреляционные связи данных факторов со структурными и уровневыми характеристиками системы саморегуляции у различных категорий педагогических работников. В целом факторная структура личностных показателей у педагогов позволяет говорить о том, что на саморегуляцию в большей степени влияют эмоционально-содержательные аспекты личности.

**Ключевые слова:** саморегуляция, детерминанты, личностные особенности, эмоциональные состояния, профессиональный стресс, тревожность, категории педагогов, педагогическая деятельность.

Актуальность исследования личностных аспектов саморегуляции связана с развитием субъектного или субъектно-деятельностного подхода, когда в психологию вернулось понимание, что деятельность и активность человека не могут быть бессубъектными и безличностными. Основными характеристиками субъектной активности являются ее творческий характер, способность изменять окружающий мир (активность) и, что особенно важно в контексте данной статьи, способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.) [4]. В контексте нашего исследования было сформулировано предположение о том, что успешная профессиональная деятельность педагогов опосредуется индивидуально-типологическими особенностями саморегуляции психических состояний. Индивидуально-типологические особенности саморегуляции могут осознаваться субъектом активности, а их проявление изменяться в зависимости от уровня субъективной активности в процессе достижения принятой цели.

Специфика деятельности педагогического работника такова, что личностные характеристики работника, наряду с его профессиональными качест-

вами, являются одним из основных инструментов воздействия на участников образовательного процесса и фактором, определяющим эффективность профессиональной деятельности [2]. Способность к саморегуляции психических состояний имеет особое значение в педагогической работе. Важнейшей профессиональной компетенцией педагога является осознанная саморегуляция психических состояний и поведения, предполагающая изучение, определение и развитие индивидуальных возможностей, осознание своих ресурсов в саморегуляции психических состояний и поведения. Однако в массовой практике подготовки будущих педагогов отсутствует целостная система формирования названной компетенции, недооцениваются индивидуальные особенности человека, недостаточно акцентируется индивидуальный характер овладения педагогической деятельностью. Из-за этого педагоги, оказавшись в условиях образовательного учреждения, нередко испытывают трудности, связанные с адаптацией, с самореализацией в профессиональной деятельности. Во многом эти трудности вызваны несформированной саморегуляцией психических состояний, что сказывается на ходе и результатах всей работы [1].

Эмпирическая верификация данного предположения была проведена в рамках статистической процедуры факторного анализа данных, полученных в ходе исследования различных категорий педагогических работников г. Улан-Удэ и Республики Бурятия. С этой целью были использованы результаты обследования у пяти категорий испытуемых (школьные учителя, педагоги-руководители, преподаватели вузов, воспитатели, студенты), всего 730 испытуемых по ряду психологических конструкторов: 1) индивидуальные стили саморегуляции, полученные с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой; 2) личностные особенности, полученные с помощью Фрайбургского личностного опросника (FPI); 3) Интегративный тест тревожности (ИТТ) А. П. Бизюка, Л. И. Вассермана; 4) «Шкала профессионального стресса» А. Маклина в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием пакета программ SPSS 23.0.

На первом этапе исследования был проведен корреляционный анализ шкал опросника саморегуляции и личностных показателей с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Было обнаружено большое количество значимых корреляций между исследуемыми переменными.

Наиболее яркими оказались взаимосвязи по показателям саморегуляции и такими личностными переменными, как раздражительность и уравновешенность у различных категорий педагогов. Эти данные говорят, что у школьных учителей с высоким уровнем саморегуляции выше значения по раздражительности («планирование»:  $r=0,457$ ,  $p<0,01$ ; «гибкость»:  $r=0,294$ ,  $p<0,05$ ). Сформированность осознанного планирования деятельности и гибкость регуляторных процессов более выражена у эмоционально неустойчивых школьных учителей. В то время как у педагогов-руководителей с высоким уровнем саморегуляции («программирование»:  $r=-0,344$ ,  $p<0,05$ ; «общий уровень саморегуляции»:  $r=-0,390$ ,  $p<0,05$ ) существенно снижена раз-

дражительность, процесс саморегуляции протекает устойчиво и стабильно. Также обнаружены значимые обратные связи по шкале «самостоятельность» и раздражительность у педагогов вузов ( $r=-0,305$ ,  $p<0,05$ ), это свидетельствует, что тенденции к эмоциональной уравновешенности способствуют развитию самостоятельности в регуляторной активности. Если учесть, что высокий уровень саморегуляции А. А. Деркач относит к акмеологическим инвариантам профессионализма [3], то нам представляется актуальным исследование и развитие таких инвариантов для всех субъектов образовательного процесса: и преподавателей, и студентов. Вслед за А. А. Деркачем подчеркнем важность формирования у субъектов труда резервных возможностей компенсаторного типа, проявляющихся в виде универсальных профессионально важных качеств и умений, высокий уровень развития которых позволяет основной деятельности быть по существу инвариантной с высокими показателями качества и надежности [3]. То есть формирование оптимального стиля саморегуляции позволит субъектам образовательного взаимодействия не только осознавать свое поведение и выполняемые учебные действия, но и управлять ими с целью повышения эффективности учебной деятельности, определять дальнейшие перспективы профессионального роста и личностного развития.

В группе студентов со слабовыраженной осознанной саморегуляцией чаще возникают признаки раздражительности, эмоциональной неустойчивости ( $r=-0,344$ ,  $p<0,05$ ). А. К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у студентов умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т. е. умениями осознанной саморегуляции деятельности [3]. Однако если в период обучения в школе учителя сами формулируют цели учебной деятельности, определяют средства их достижения, контролируют и оценивают полученные результаты, то фактически происходит подмена содержания понятия «самостоятельный» на «самостоятельный в исполнении», «готовый выполнять указания педагога». Обучение строится на требованиях учителя и почти не дает развернуться самостоятельности и инициативе учеников. Подобный стиль приводит к тому, что, поступая в вуз, будущие студенты не могут регулировать собственную учебную деятельность и оказываются в зависимости от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности, нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей. С переходом вузов на новые модели обучения в связи с изменениями учебных планов и введением новых курсов повышается роль самостоятельной работы студентов и, следовательно, возникает необходимость в формировании у них оптимального стиля саморегуляции учебной деятельности [1].

Далее нами были обнаружены корреляционные взаимосвязи по показателю «уравновешенность» и компоненты саморегуляции. Для школьных учителей характерно снижение планирования деятельности и поведения, базирующееся на уверенности в себе, оптимистичности и активности ( $r=-0,305$ ,

$p < 0,05$ ). У преподавателей вузов обнаружена прямая связь ( $r = 0,281$ ,  $p < 0,05$ ), свидетельствующая, что уравновешенные и эмоционально устойчивые педагоги сталкиваются с меньшими трудностями в оценке и коррекции результатов. У педагогов ДОО с гармоничными и стабильными переменными по большей части доминируют регуляторные компоненты моделирования ( $r = 0,344$ ,  $p < 0,05$ ) и гибкости ( $r = 0,340$ ,  $p < 0,05$ ).

У студентов с высокими показателями невротичности слабо выражена способность самостоятельно сформировать программу действий, продумать их последовательность ( $r = 0,323$ ,  $p < 0,05$ ), а также сформированность процессов моделирования ( $r = 0,341$ ,  $p < 0,05$ ), приводящая к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, к последствиям своих действий. Для них также характерны проявления спонтанной агрессивности при снижении регуляторных свойств программирования ( $r = -0,284$ ,  $p < 0,05$ ). Вследствие этого студенты сталкиваются с большим количеством трудностей.

Анализ результатов по данной шкале у преподавателей вузов наоборот характеризует импульсивное поведение, способствующее мобилизации и гибкости протекания регуляторных процессов ( $r = 0,337$ ,  $p < 0,05$ ). У этой категории педагогов высокие оценки по шкале «депрессивности» соответствуют наличию этих признаков в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде, вследствие этого у преподавателей вузов слабо выражены показатели саморегуляции ( $r = -0,341$ ,  $p < 0,05$ ). Высокие оценки по шкале «реактивной агрессивности» у данной категории педагогов свидетельствуют о высоком уровне психопатизации, характеризующемся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. У них чаще возникают сбои в оценке результатов ( $r = 0,304$ ,  $p < 0,05$ ).

У воспитателей ДОО и школьных учителей с высоким уровнем саморегуляции (шкала «самостоятельность»:  $r = 0,284$ ,  $p < 0,05$ , общий уровень саморегуляции:  $r = 0,297$ ,  $p < 0,05$ ) значимо выше значения по гармоническим переменным общительности. У данных испытуемых с высокой осознанной саморегуляцией развита потребность в контактах с другими людьми, они стремятся к общению, считают себя полностью ответственными за результат взаимодействия. Для них характерно адекватное выстраивание отношений, эффективный контроль и оценка своих действий, а также четкие мотивационные ориентации [5]. Кроме того, у воспитателей ДОО выявлено стремление к доминированию в социальных контактах при повышении показателей общего уровня саморегуляции ( $r = 0,291$ ,  $p < 0,05$ ) и способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели ( $r = 0,337$ ,  $p < 0,05$ ).

Таким образом, стилевые особенности саморегуляции педагогических работников, детерминированные личностными переменными, определяют индивидуальные особенности стиля регуляции, его «характерологическую» линию [4]. Профессиональная педагогическая деятельность позволяет опре-

делить особенности процесса регуляции и способствует достижению приемлемой для педагога ее успешности.

Чтобы уточнить полученные взаимосвязи и выявить скрытые закономерности, лежащие в основе группировки данных, мы провели факторный анализ методом главных компонент. Анализировались личностные показатели педагогов с различными структурными и уровневыми характеристиками саморегуляции (табл. 1).

Таблица 1

Факторная структура личностных показателей педагогов  
(метод главных компонент, после варимакс-вращения)

Личностные переменные	Факторные нагрузки				
	1	2	3	4	5
Эмоциональный дискомфорт	0,729				
Профессиональный стресс	0,716				
Астенический компонент тревоги	0,661				
Общий показатель тревожности	0,624				
Социальные реакции защиты	0,554				
Застенчивость	-0,471				
Раздражительность		0,788			
Невротичность		0,688			
Спонтанная агрессивность			0,634		
Депрессивность			0,630		0,402
Уравновешенность			0,624		
Реактивная агрессивность			0,603		
Общительность				0,822	
Тревожная оценка перспективы				0,446	
Фобический компонент тревожности					0,848

Факторные решения получились различными. Мы рассматривали переменные, имеющие факторную нагрузку больше 0,6. В качестве оптимального было отобрано пятифакторное решение, полученное в результате варимакс-вращения после 11 итераций. Данное решение описывает 70% суммарной дисперсии.

В первый фактор с наибольшим весом вошли переменные: эмоциональный дискомфорт (0,729), профессиональный стресс (0,716), астенический компонент тревоги (0,661), общий показатель тревожности (0,624), социальные реакции защиты (0,554), застенчивость (с обратным знаком (-0,471)). Этот фактор можно назвать тревожно-стрессовым, поскольку его определяют переменные, связанные с реализацией стрессовых состояний и доминированием тревожных реакций в ходе осуществления деятельности. Во второй фактор вошли следующие переменные: раздражительность (0,788) и невротичность (0,688). Этот фактор можно обозначить как эмоциональная лабильность, поскольку входящие в него показатели свидетельствуют об уровне невротизации личности, о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию. Третий фактор составили личностные переменные: спонтанная агрессивность (0,634), депрессивность

(0,630), уравновешенность (0,624), реактивная агрессивность (0,603). Этот фактор мы назвали агрессивно-импульсивным. Позволяет выявить и оценить импульсивное поведение, характеризующееся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Также данный фактор свидетельствует об амбивалентных реакциях: наличие признаков депрессии в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношении к себе и к социальной среде, и хорошая защищенность к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующаяся на уверенности в себе, оптимистичности и активности. Четвертый фактор составили переменные продуктивного уровня — общительность (0,822) и тревожная оценка перспективы (0,446), что свидетельствует о том, что общая озабоченность будущим на фоне повышенной эмоциональной чувствительности может оказывать влияние на характер использования общительности в различных сферах у педагогов (в профессиональной, а также субъектной — самовыражении, самореализации).

В пятый фактор вошли следующие переменные: депрессивность (0,402) и фобический компонент тревожности (0,848). Этот фактор можно обозначить как депрессивно-фобический. В картине эмоционального фона испытуемых преобладают ощущения непонятной угрозы, «хронических» страхов, неуверенности в себе, собственной бесполезности, периодически возрастающих в зависимости от внутреннего состояния или обострения внешней ситуации.

На следующем этапе нами проанализированы статистически значимые корреляционные связи данных факторов со структурными и уровневыми характеристиками системы саморегуляции у различных категорий педагогических работников. В целом факторная структура личностных показателей у педагогов позволяет говорить о том, что на саморегуляцию оказывают в большей степени влияние эмоционально-содержательные аспекты личности. Так, наибольшее влияние оказывает тревожность, причем выполняет как защитную (мобилизующую) функцию, так и дестабилизирующую, а также острые стрессовые состояния, связанные с профессиональной педагогической деятельностью (фактор 1). В категории педагогов-управленцев обнаружена отрицательная корреляционная связь первого фактора с показателями «общего уровня саморегуляции» ( $r=-0,391$ ,  $p<0,01$ ) и «оценки и коррекции результатов» ( $r=-0,281$ ,  $p<0,05$ ). На высокую саморегуляцию также могут оказывать влияние неустойчивость эмоциональных процессов, эмоциональные трудности, возникающие у субъекта в процессе осуществления взаимодействия (фактор 2). Трудности выступают в качестве преград, которые преподавателям вузов необходимо преодолевать, и саморегуляция выступает в качестве основного механизма их преодоления («оценка и коррекция результатов» ( $r=-0,344$ ,  $p<0,05$ ); «самостоятельность» ( $r=-0,286$ ,  $p<0,05$ ). Влияние на высокую саморегуляцию показателей третьего фактора у педагогов-руководителей ( $r=0,337$ ,  $p<0,05$ ) можно проинтерпретировать следующим образом: реализация импульсивного поведения, характеризующегося агрессивным отношением к социальному окружению, и выраженное стремление к доминированию приводят к экстеральному регулированию, а

также к потребности избегать широкого круга общения и преобладанию намерения побыть одному, что требует осознанного саморегулирования [5]. Пятый фактор в группе студентов («программирование» ( $r=-0,401$ ,  $p<0,01$ ) и преподавателей вузов с низкой осознанной саморегуляцией («гибкость»  $r=-0,424$ ,  $p<0,01$ ) является преградой для саморазвития и рефлексии, существенно снижающей эффективность регуляторных процессов и регуляторно-личностных компонентов [2].

Таким образом, в результате исследования была показана возможность влияния личностных особенностей, благоприятных для высокой успешности деятельности, на формирование эффективного стиля саморегуляции у педагогических работников.

#### *Литература*

1. Гунзунова Б. А. Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности // Вестник Бурятского госуниверситета. — 2015. — № 1. — С. 53–59.
2. Гунзунова Б. А. Регуляторные компоненты саморегуляции профессиональной деятельности педагога // Психология в экономике и управлении. — 2014. — № 1. — С. 94–97.
3. Колесникова Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. — 2012. — № 1. — С. 10–26.
4. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. — 2002. — № 6, Т. 23. — С. 5–17.
5. Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Стилевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2011. — № 2(16). — URL: [psystudy.ru](http://psystudy.ru)

## PERSONAL DETERMINATION OF TEACHER SELF-REGULATION ACCORDING TO INDIVIDUAL TYPOLOGICAL FEATURES

***Balzhima A. Gunzunova***

PhD in Psychology, A/Professor

Department of Developmental and Educational Psychology, Buryat State University

24a Smolina St., Ulan-Ude 670000, Russia

E-mail: [balzhimag@mail.ru](mailto:balzhimag@mail.ru)

The article deals with personal aspects of teacher self-regulation according to individual typological features. The results of research in Ulan-Ude reveal the correlation between the scales of self-regulation and personality variables. It is found that personality variables of teachers determine individual features of their regulation style, its personal touch. Correlation analysis shows that teacher conscious self-regulation is influenced by personal characteristics and emotional states. It is concluded that there are statistically significant correlations of these factors with structural and level characteristics of self-regulation system of different types of teachers. In general, factor structure of teachers' personality indices suggests that self-regulation is more influenced by emotional and substantive aspects of personality.

**Keywords:** self-regulation, determinants, individual features, emotional states, professional stress, anxiety, categories of teachers, teaching activities.

*References*

1. Gunzunova B. A. Determinanty sistemnoi samoregulyatsii v professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Determinants of Systemic Self-Regulation in Professional Teaching Activities]. *Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta — Bulletin of Buryat State University*. 2015. No. 1. Pp. 53–59.
2. Gunzunova B. A. Regulyatornye komponenty samoregulyatsii professional'noi deyatel'nosti pedagoga [Regulatory Components of Self-Regulation of Professional Teacher Activities]. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii — Psychology in Economics and Management*. Irkutsk, 2014. No. 1. Pp. 94–97.
3. Kolesnikova E. I. Lichnostnye i tsennostnye aspekty samoregulyatsii sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Personal and Value Aspects of Self-Regulation of Educational Process Subjects in High School]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Ser. Psikhologiya — Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology*. 2012. No. 1. Pp. 10–26.
4. Morosanova V. I. Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvol'noi aktivnosti cheloveka [Personal Aspects of Voluntary Human Activity Self-Regulation]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*. V. 23. 2002. No. 6. Pp. 5–17.
5. Fomina T. G., Morosanova V. I. *Stilevye osobennosti obshchitel'nosti pedagogov s razlichnym urovnem razvitiya osoznannoi samoregulyatsii* [Stylistic Features of Sociability of Teachers with Different Levels of Conscious Self-Regulation]. *Psikhologicheskie issledovaniya — Psychological Research*. 2011. No. 2 (16).