

СТАТЬИ

УДК 159.99

**ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ
ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Садовникова Н.О.***ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Екатеринбург, e-mail: nosadovnikova@gmail.com*

В статье раскрываются результаты исследования особенностей саморегуляции поведения педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Отмечается, что именно от педагога зависит эффективность инклюзивного образовательного процесса. В статье анализируются работы отечественных ученых, занимающихся вопросами саморегуляции поведения и деятельности. Установлено, что саморегуляция это сознательный процесс, направленный на управление своим поведением. В процессе приобретения профессионального опыта, решения профессиональных задач, развития профессиональных умений складывается определенный индивидуальный стиль саморегуляции профессиональной деятельности. В ходе теоретического анализа также установлено, что сформированность компонентов саморегуляции определяет успешность выполнения деятельности. В ходе опытно-поискового исследования обнаружено отсутствие различий в выраженности компонентов саморегуляции у педагогов, работающих в условиях инклюзии, и педагогов, не работающих в таких условиях. На основании анализа результатов дескриптивной статистики было установлено, что для педагогов профессиональных образовательных организаций, характерен гармоничный профиль саморегуляции. Ни по одному из компонентов саморегуляции не установлено высоких значений: все параметры саморегуляции находятся на среднем уровне выраженности. Общий показатель сформированности саморегуляции также находится на среднем уровне. Что говорит о том, что педагоги профессиональных образовательных организаций в целом способны планировать и программировать свое поведение, определить условия выполнения деятельности и гибко реагируют на изменяющиеся обстоятельства. Однако не во всех ситуациях жизнедеятельности и профессиональной деятельности система саморегуляции будет эффективной: возможны ошибки и сбои в выполнении задач.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, саморегуляция поведения, планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность

**FEATURES OF SELF-REGULATION OF BEHAVIOR OF TEACHERS
OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION****Sadovnikova N.O.***Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, e-mail: nosadovnikova@gmail.com*

The article reveals the results of a study of the characteristics of self-regulation of behavior of teachers working with students with limited health abilities (HIA). It is noted that the effectiveness of an inclusive educational process depends on the teacher. The article analyzes the work of domestic scientists involved in self-regulation of behavior and activity. It has been established that self-regulation is a conscious process aimed at controlling one's behavior. In the process of acquiring professional experience, solving professional tasks, developing professional skills, a certain individual style of self-regulation of professional activity develops. During the theoretical analysis, it was also established that the formation of the components of self-regulation determines the success of the activities. In the course of a pilot research study, there was no difference in the severity of the components of self-regulation among teachers working under inclusion conditions and teachers not working under such conditions. Based on the analysis of the results of descriptive statistics, it was found that teachers of professional educational organizations have a harmonious profile of self-regulation. None of the components of self-regulation is not set high values: all parameters of self-regulation are at the average level of severity. The overall rate of self-regulation formation is also at an average level. This suggests that teachers of professional educational organizations as a whole are able to plan and program their behavior, determine the conditions for carrying out activities and react flexibly to changing circumstances. However, not in all situations of life and professional activity the system of self-regulation will be effective: errors and failures in performing tasks are possible.

Keywords: inclusive education, teacher, self-regulation, planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, independence

Современная система профессионального образования находится в состоянии перманентных изменений. Одним из направлений таких изменений стало внедрение идей инклюзии. Инклюзивное образование ставит много сложных вопросов и новых задач. Охватывая все больше и больше социальных процессов, инклюзия формирует моральную, материальную, об-

разовательную среду, тем самым обеспечивая готовность общества к взаимодействию с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

По сравнению с зарубежными системами образования, которые на данный момент уже имеют достаточный опыт в реализации инклюзивного образования, система российского профессионального образования

только сталкивается с необходимостью создания доступной среды и адаптированных образовательных программ.

Одним из субъектов, от кого зависит успешность в организации и реализации идей инклюзии и создания доступной образовательной среды, является педагог. Педагог инклюзивного профессионального образования должен обладать психологической готовностью к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, иметь специальные профессиональные компетенции, быть способным преодолевать социальные и профессиональные барьеры, которые возникают в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. А также крайне важным является способность педагога совладать с ситуациями стресса, конфликта, грамотно выстраивать свое поведение и деятельность. Другими словами, педагогу важно обладать развитой системой саморегуляции поведения и деятельности.

Исследованием саморегуляции деятельности, а также отдельных ее компонентов занимались Б.Г. Ананьев, Л.П. Басов, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Б.В. Зайгарник, В.И. Моросанова, Е.М. Коноз и др. Наиболее подробно феномен саморегуляции изучен О.А. Конопкиным и В.И. Моросановой.

Одним из первых, кто стал изучать способность к саморегуляции, был О.А. Конопкин. По мнению исследователя, «необходимым, обязательным условием жизни человека является его произвольная целенаправленная активность, реализующая взаимодействие с различными сторонами действительности» [1, с. 97]. «Показателем общей способности к саморегуляции является сам способ овладения деятельностью, путь достижения высокого результата, оцениваемый по степени самостоятельности, находчивости, настойчивости и т.п., в целом – по уровню эффективности самодетерминации на всех этапах усвоения деятельности» [1, с. 98].

«Общая способность к саморегуляции» проявляется, прежде всего, в успешном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности. Она выражается внешне в успешном решении нестандартных задач и действенном преодолении нетипичных, незнакомых ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности и сферами жизни в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели» [2, с. 19].

Субъективная сторона саморегуляции характеризуется, прежде всего, «осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее важнейших

структурных моментов – целей, способов действий, необходимых коррекций, оценки результатов» [2, с. 19].

О.А. Конопкин предложил следующую модель саморегуляции деятельности:

- принятая субъектом цель деятельности,
- субъективная модель условий деятельности,
- программа собственно исполнительских действий,
- система критериев успешности деятельности,
- информация о реально достигнутых результатах,
- решение о коррекции системы [3, с. 191].

В результате ряда исследований О.А. Конопкин доказал, что «успешность в разных видах деятельности обеспечивается сформированностью целостной системы саморегуляции, а любой структурно-функциональный дефект процесс регуляции существенно ограничивает эффективность в самых различных видах деятельности» [3, с. 68].

По мнению В.И. Моросановой, саморегуляция – внутренняя, целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики [4]. Автор вводит понятие произвольная осознанная саморегуляция, под которой понимается «системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением» [5, с. 39].

Автором выделен и описан «феномен индивидуальных особенностей саморегуляции, который проявляется в том, что люди отличаются уровнем развития осознанной саморегуляции, по-разному планируют цели своей деятельности, моделируют значимые условия их достижения, применяют отличающиеся способы и алгоритмы действий, имеют различные критерии успешности для оценки результатов» [5]. Разработанная автором категория «индивидуального стиля саморегуляции отражает типичные для данной личности способы построения и организации произвольной активности, которые устойчиво повторяются в разнообразных жизненных ситуациях при организации и управлении различными видами деятельности и поведения» [6, с. 92].

«Психическая саморегуляция человеком своей деятельности является высшим уровнем регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований» [5].

В.И. Моросанова также говорит о том, что гармоничное развитие стили саморегуляции (то есть при развитии всех компонентов саморегуляции), на основании приобретаемого человеком опыта является предпосылкой для высоких достижений и успешного преодоления сложностей, возникающих при осуществлении деятельности [7].

Исследование особенностей саморегуляции поведения и деятельности становится актуальным в условиях инклюзивного профессионального образования. Специфика деятельности педагога инклюзивного профессионального образования требует от него высокого уровня осознанной саморегуляции вследствие того, что характер педагогической деятельности принципиально иной. Высокая эмоциональная интенсивность деятельности, наличие информационных перегрузок, постоянных изменений, дополнений в образовательных стандартах и формах отчетности, необходимость адаптироваться к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) – все это приводит к необходимости четкого планирования, организации контроля своей деятельности, в сочетании с высокой гибкостью. Несформированность саморегуляции приводит к возникновению у педагогов проблем и трудностей в общении, у них по большей части доминируют агармонические переменные общительности [7].

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что саморегуляция – сознательный процесс, направленный на управление своим поведением. В процессе приобретения профессионального опыта, решения профессиональных задач, развития профессиональных умений, складывается определенный индивидуальный стиль саморегуляции профессиональной деятельности, который оказывает влияние на успешность педагогической деятельности.

Цель исследования: описание особенностей саморегуляции поведения педагогов профессиональных образовательных организаций, которые реализуют инклюзивное образование.

Материалы и методы исследования

Опытно-поисковое исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе осуществлялся теоретический сравнительный анализ содержания отечественных и зарубежных научных источников соответствующей проблематики, с опорой на который была выдвинута цель исследования.

Во время второго этапа проводился сбор эмпирических данных посредством:

1) метода поперечных срезов (организационный), обеспечивающий процедурные аспекты исследования при сравнении разных групп испытуемых по параметрам саморегуляции;

2) эмпирические методы, среди которых: опросник В.И. Моросановой «Стили саморегуляции поведения» (ССПМ), предназначенный для диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции [6];

3) методы математической статистики (дескриптивная статистика, сравнительный анализ).

Участниками исследования стали педагоги профессиональных образовательных организаций г. Екатеринбурга и Свердловской области. Эмпирическую выборку составили 90 человек в возрасте от 20 до 70 лет, из них 10 мужчин и 80 женщин.

Поскольку первоначально выдвигалось предположение о том, что существуют различия в особенностях саморегуляции поведения и деятельности у педагогов, работающих в разных типах образовательных организаций, то мы на основании анализа ответов испытуемых всю группу разделили на две подгруппы: подгруппа педагогов, работающих в условиях инклюзии, и подгруппа педагогов, не имеющая опыта работы в условиях инклюзии (опыта взаимодействия и обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья).

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный анализ данных исследования особенностей саморегуляции по методике «Стили саморегуляции поведения» В.И. Моросановой позволил сделать ряд выводов об особенностях саморегуляции поведения педагогов.

В первую очередь было установлено, что значимых различий между двумя подгруппами педагогов выявлено не было. Это же подтверждает сравнительный анализ, проведенный с применением U-критерия Манна – Уитни. Поскольку значимых различий получено не было, выводы об особенностях саморегуляции поведения делались по всей выборке педагогов.

На основании анализа результатов дескриптивной статистики мы получили следующие результаты.

Шкала «Планирование» «характеризует особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности» [6, с. 96]. При высоких значениях по этой шкале можно наблюдать сформированность способности и потребности в «осознанном планировании деятельности,

планы в этом случае реалистичны, детализованы, иерархичны» [6, с. 96]. По данной шкале педагоги продемонстрировали средние значения выраженности показателя ($X_{cp} = 6,5$ баллов), что говорит о том, что в некоторых ситуациях педагоги хорошо планируют свою деятельность, выдвигают и удерживают цели. Однако в силу того, что педагогическая деятельность достаточно нормативна, ее цели и задачи задаются извне, в ряде случаев педагоги не задумываются о необходимости планировать свою профессиональную и жизнедеятельность их планы подвержены смене, а потребность в планировании не актуализирована.

Шкала «Моделирование» позволяет «диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности» [6, с. 96]. При выраженной способности к моделированию индивид способен «выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, в соответствии получаемых результатов принятым целям» [6, с. 96]. Поскольку у педагогов также наблюдается средний уровень выраженности данного параметра ($X_{cp} = 6,3$ балла) мы можем предположить, что испытуемые, кроме того, что способны в некоторых случаях представлять и моделировать условия достижения целей, вместе с тем не в состоянии резко менять условия достижения цели, программу действий, если этого требует изменение внешней среды.

Шкала «Программирование» «диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий» [6, с. 96]. При высоких значениях по этой шкале наблюдается сформированность у индивида «потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей» [6, с. 96]. По этой шкале у педагогов профессиональных образовательных организаций также выявлен средний уровень ($X_{cp} = 6,5$ баллов). Это свидетельствует о том, что педагоги владеют в некоторой степени способностью к программированию своих действий, в состоянии продумать свое поведение и деятельность в соответствии с целями. Вместе с тем возможна ситуация, когда уровень способности к программированию не позволяет в должной мере обеспечить достижение целей.

Шкала «Оценивание результатов» «характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя

и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов» [6, с. 97]. У педагогов также получены средние результаты ($X_{cp} = 6,4$ балла) по этому показателю. Это свидетельствует в целом о сформированности и устойчивости способности педагогов давать оценку своих результатов, но проблемы могут возникать из-за недостаточной устойчивости критериев успешности, что может повлечь за собой снижение качества результатов работы.

Шкала «Гибкость» характеризует «уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий» [6, с. 97]. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о гибкости и пластичности всех регуляторных процессов. По показателю гибкости педагоги показали средний уровень выраженности признака ($X_{cp} = 6,2$ балла). Это свидетельствует о том, что в случае необходимости педагоги способны перестраивать и менять программу действий, план достижения цели при изменении внешних и внутренних условий.

По шкале «Самостоятельность», которая характеризует развитость регуляторной автономности, педагогами получен средний балл ($X_{cp} = 4,5$ балла). Высокие показатели самостоятельности характеризуют способность человека «самостоятельно планировать деятельность, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты» [6, с. 98]. Исходя из этого, педагоги в ряде случаев способны сами планировать свою деятельность и поведение, контролировать их, они в состоянии осуществлять текущую и итоговую оценку своей деятельности. Однако не всегда это осуществляется самостоятельно, в некоторых ситуациях планирование и реализация деятельности происходят под давлением окружающих.

Общий уровень саморегуляции произвольной активности человека измеряется по шкале «Общий уровень саморегуляции». По этой шкале педагогами также получены средние значения, что свидетельствует о том, что они в целом имеют сформированную систему саморегуляции, способны планировать свою деятельность, программировать ее, менять в случае необходимости. Единственно то, что помешать успешности в принятии решений, поведении и действиях может помешать излишнее внимание к мнению и советам окружающих. Как отмечает автор методики В.И. Моросанова,

«чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности» [6, с. 98].

Заключение

Итак, общим выводом по результатам диагностики особенностей саморегуляции поведения педагогов является то, что в целом профиль саморегуляции поведения педагогов можно назвать гармоничным. Отсутствуют пиковые значения по отдельным компонентам саморегуляции, что свидетельствует в целом о сбалансированности системы. Вместе с тем стоит отметить, что средние результаты по методике говорят о том, что не все компоненты саморегуляции у педагогов сформированы в достаточной степени, что может приводить к появлению ошибок в деятельности и снижению ее продуктивности. Как отмечалось выше, в контексте педагогической деятельности в условиях инклюзии важными являются способности педагога быть гибким, мобильным,

планировать свою деятельность, быть субъектом своего поведения и деятельности. Сформированность саморегуляции снижает вероятность асоциального и агрессивного поведения.

Список литературы

1. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъективности // Психологический журнал. 2012. № 4 (33). С. 97–101.
2. Борзенко О.В. Взаимосвязь качества саморегуляции обучающихся и их готовности к смыслообразованию // Вестник Пензенского государственного университета. 2014. № 1 (5). С. 19–24.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. 320 с.
4. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
5. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
6. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 213 с.
7. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Взаимосвязь развития осознанной саморегуляции и общительности педагогов // Вестник РУДН. Серия Психологи и педагогика. 2010. № 2. С. 16–20.