

УДК 371.212.1

САМОРЕГУЛЯЦІЯ І ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ПОТЕНЦІАЛ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧЕСКОГО УНІВЕРСИТЕТА

М. Ф. Бакунович

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психологічного забезпечення професійної діяльності Інститута психології
Белорусський державний педагогічний університет імені Максима Танка

В статті розглянуті ресурсні можливості саморегуляції, локуса контролю для проявлення і розвитку суб'єктності у навчаючихся. Представлені результати емпіричного дослідження характеристик саморегуляції, показателів локуса контролю, параметрів взаємодії у студентів педагогічного університету. Виявлено, що більшість респондентів демонструють середні показники саморегуляції, середні і низькі показники локуса контролю. Установлено, що навчаючися проявляють самостійність в процесі складання планів реалізації цілей, несамостійність в процесі досягнення цілей і організації міжличностного взаємодія.

Ключевые слова: саморегуляція, студенти, локус контролю, суб'єктність, педагогічний університет.

Введение

Необходимость понимания личностных характеристик будущего специалиста, траектории его развития, профессионального становления в условиях образовательного процесса в школе, колледже, университете относится к числу актуальных задач современной педагогической психологии. Исследователи стремятся выявить особенности и причины активности личности, потенциал субъектности, обозначить факторы, побуждающие человека быть ответственным за события жизни. Активность личности в процессе решения жизненных и профессиональных задач предполагает смелость, определенный риск, но одновременно и зрелость, взвешенность решений, адекватность в обозначении целей и подборе ресурсов.

Анализ характеристик молодых специалистов показывает наличие противоречий между уровнем теоретической подготовки и практическими умениями, позволяющими быть успешными в педагогическом труде. Данные противоречия проявляются в отсутствии у них психологической готовности к преодолению трудных ситуаций, решению ежедневных проблемных задач, возникающих в образовательном процессе, в подборе стереотипных средств общения, малоэффективных методов обучения, применении упрощенных приемов восприятия ученика. Педагоги-предметники с начальным стажем деятельности перечисляют типичные трудности в работе: организация учебной деятельности с применением дифференцированного подхода, управление вниманием учащихся на уроке; управление конфликтными ситуациями; формирование мотивации учения у школьников подросткового и юношеского возраста; адаптация к коллективу взрослых коллег, понимание экспертного, часто критичного мнения опытных педагогов и применение

их рекомендаций в работе; саморегуляция деятельности в стабильных условиях и в условиях сверхурочной нагрузки, выполнение новых видов работ и дополнительных поручений в «сжатые сроки» [1-4].

Данные исследования подтверждают справедливость выводов о проблемах молодых специалистов, которые сделала А. К. Маркова ещё в 1993 г. К общим затруднениям она отнесла «проблемы вхождения в профессию; слабое методическое обеспечение специалиста, не позволяющее ему следить за модернизацией его области знаний; отвлечение специалиста на побочные дела, приводящие к перегрузке и отвлекающие от творчества; формализм в оценке результатов; несвоевременная оценка передового опыта, затрудняющая его пропаганду и распространение». Специфические затруднения педагогов с небольшим стажем проявляются «в постижении скрытых мотивов и целей поведения другого человека (*ученика как развивающегося человека*), взаимодействия с ним»..., что вызывает «необходимость перестраивания типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений» [5, с. 81]. Прошли годы и десятилетия, но данные аспекты по-прежнему актуальны.

На эффективность этапа профессионального становления будущего педагога в период обучения в педагогическом университете влияет, вне сомнения, содержательная наполненность и актуальная востребованность учебных дисциплин, профессионализм преподавателей, вариативность образовательной системы, целесообразность применяемых методов и приёмов. Однако не менее важное значение имеет мотивация обучающихся, их активность и ответственность в процессе решения учебных задач, самостоятельность в реализации намерений, целеустремленность в преодолении трудностей, критичность в оценке результатов деятельности – все то, что является маркерами субъектной позиции человека. Ощущение себя субъектом деятельности позволяет обучающемуся проявить активность и наметить вектор саморазвития от «субъекта – к функции или к коллекции (коллективу) функций, к подлежащему. И путь вверх – к личности, к коллективу переживаний, к духовности и свободе» [6, с. 49].

Опора на субъектность как внутреннее условие деятельности и одно из оснований для проявления индивидуальности, развития личности была обозначена С. Л. Рубинштейном (1957, 1973), который подчеркивал способность человека осознанно преобразовывать выполняемую деятельность, выделять направления саморазвития, формировать индивидуальный стиль жизнедеятельности. Сформулированные им выводы о возможности регуляцией личностью степени своей активности, свободы и самореализации через призму системы ценностей получили подтверждение в дальнейших исследованиях (К. А. Абульханова, 2005, В. П. Зинченко, 2016, К. В. Карпинский, 2019, А. К. Осницкий, 2013, Б. Д. Эльконин, 2020 и др.).

Изменчивые условия существования современного человека, интенсивность и противоречивость средовых воздействий обуславливает уязвимость субъектных позиций личности. Философы, педагоги, психологи озабочены появлением так называемого «мерцающего субъекта» (С. В. Комаров, 2007), «самопроектной идентичности личности» (Г. Л. Тульчинский, 2009), «бессубъектности» (К. В. Карпинский, 2019) Поэтому в настоящее время подчеркивается ценность сохранения у человека «вменяемой субъектности» в условиях неопределенности и угроз «нового порядка», значение индивидуальности в противовес придуманным «товарным» личностям. Г. Л. Тульчинский, размышляя о формате проявления субъектных ка-

честв в «цифровом» обществе, утверждает следующее: «Вменяемый (*речь о субъекте*) – в обоих русских смыслах этого слова: как имеющий рациональную мотивацию, и как именно то лицо, которое *ответственно* (подчеркнуто нами. – М. Б.) за последствия реализации принятого решения» [7, с. 31].

Особое место в процессе анализа активности человека через призму субъектности занимает проблема саморегуляции (О. А. Конопкин, Д. А. Ошанин, В. И. Моросанова). Концепция осознанной психической регуляции деятельности О. А. Конопкина позволяет рассматривать саморегуляцию как «критерий становления субъектности во всех ее проявлениях» [цит. по 8, с. 26-27], обозначить значение субъектности на всех этапах осознанной саморегуляции, конкретизировать отдельные функции субъекта по организации и реализации деятельности в рамках субъектно-деятельностного подхода: «Человек выступает и в роли субъекта постановки цели, и в роли субъекта анализа условий, и в роли субъекта поиска средств и способов преобразования предмета деятельности, и в роли субъекта оценивания достигаемых результатов, и в роли субъекта исправления ошибочных результатов» [9, с. 142].

В педагогической деятельности наличие субъектных качеств у педагогов является необходимым условием эффективности и результативности труда, поскольку позволяет им осознанно управлять собственной деятельностью, анализировать ее, организовывать «субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения с обучающимися, формировать у них активность и самостоятельность и – в итоге – развиваться профессионально, совершенствуя умения и расширяя диапазон необходимых компетенций.

Основная часть

Интерес к специфике саморегуляции студентов педагогического университета, к особенностям локуса контроля, к параметрам взаимосвязи между ними обусловлен необходимостью усиления готовности будущих педагогов к эффективной профессиональной педагогической деятельности, активизации потенциала их субъектности, что и определило актуальность и цель данной работы.

В исследовании приняли участие студенты физико-математического факультета учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (юноши, $n=23$, девушки, $n=35$; возраст – 17,8). Исследование проводилось в конце 1 курса, чтобы исключить влияние процесса адаптации. Для исследовательских целей был использован метод опроса. В качестве методик исследования были выбраны: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой, опросник «Уровень субъективного контроля» (вариант А) (Дж. Роттера, адаптирован Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткиндоном). Для выявления характера взаимосвязи между исследуемыми параметрами использовался коэффициент корреляции Спирмена. Подсчет данных был произведен при помощи программы STATISTICA 10.0.

Анализ данных показывает, что большинство испытуемых демонстрируют средние показатели общего уровня саморегуляции, регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств.

Оценка полученных данных отражает наличие достаточного количества респондентов со средним (46,55%, $n=27$) и высоким (34,48%, $n=20$) уровнями са-

морегуляции. Это свидетельствует о том, что студенты 1 курса достаточно высоко оценивают свои общие регуляторные умения, полагают, что умеют управлять учебной деятельностью. Низкий уровень зафиксирован у 9,48% студентов (n=11), что демонстрирует незрелость регуляторных умений, несбалансированность системы саморегуляции.

Рассмотрим показатели регуляторных процессов. По шкале «Планирование» больше половины респондентов 58,62% (n=34) указывают на наличие у них показателей среднего уровня, 31,03% (n=18) – на наличие высоких показателей, что проявляется в способности составлять реалистичные планы достижения целей. 10,34% (n=6) респондентов продемонстрировали низкий уровень, что может свидетельствовать о несогласованных планах, возможно, о несформированности мотивации учебной и будущей профессиональной деятельности.

По шкале «Моделирование» у 58,62% студентов (n=34) зафиксированы показатели среднего уровня, у 22,41% респондентов (n=13) – показатели высокого уровня. Достаточное количество студентов способны анализировать условия, которые могут содействовать или, наоборот, препятствовать реализации намерений. Низкий уровень, обозначенный в ответах 18,96% студентов (n=11), показывает наличие у них трудностей в оценке значимых внутренних и внешних условий, что свидетельствует скорее о фантазировании, чем об умении выделить реальные обстоятельства дела.

Способность программировать свои действия (шкала «Программирование») развита у студентов 1 курса преимущественно на среднем уровне 48,27% респондентов (n=28). Высокий уровень по данной шкале демонстрируют 25,86% студентов (n=15). Эти данные свидетельствуют о стремлении студентов предполагать последствия собственных поступков, устанавливать причинно-следственную связь. Низкие показатели выявлены у 25,86% (n=15) опрошенных, что говорит о неумении и/или нежелании респондентов продумывать программу действий, об импульсивности и спонтанности принимаемых решений.

Шкала «Оценивание результатов» характеризует адекватность самооценки субъектов деятельности, их умение оценить полученные результаты и собственные усилия в процессе достижения. Средние показатели установлены у 65,51% испытуемых (n=38), высокие показатели – у 31,03% (n=18). Респонденты предполагают, что они умеют фиксировать противоречие между результатами и целью деятельности, определять направления дальнейшей коррекционной работы. Низкие показатели по данной шкале (3,44%) выявлены всего у двух студентов (n=2), что говорит об отсутствии умения замечать ошибочные решения и действия, критично их оценивать.

Особого внимания требует анализ показателей регуляторно-личностных свойств, таких как гибкость и самостоятельность. По шкале «Гибкость» средние показатели зафиксированы у 58,62% (n=34), высокие показатели – у 27,58% (n=16), низкие показатели – у 13,79% (n=8) студентов 1 курса. По шкале «Самостоятельность» средние показатели продемонстрировали 50% (n=29), высокие показатели – 29,31 (n=17), низкие показатели – 20,68% (n=12) опрошенных. Указанные свойства, с одной стороны, характеризуют параметры системы саморегуляции, с другой стороны – специфику субъектности человека. Респонденты утверждают, что им легче применять в процессе учебно-профессиональной деятельности пла-

нирование и оценивание результатов, а затруднения возникают в процессе моделирования, программирования, проявлении самостоятельности.

Рассмотрение частотного распределения показателей локуса контроля (иначе – субъективного контроля) позволяет установить, в какой степени студенты ощущают себя активными субъектами собственной учебной деятельности либо, наоборот, пассивными объектами действий других людей, влияния обстоятельств разного рода.

По шкале «Общая интернальность» 50% студентов ($n=29$) демонстрируют показатели, которые соответствуют низкому уровню локуса контроля (иначе – экстернальному). Данная категория респондентов полагает, что большинство жизненных ситуаций, условий возникают как результат случая или действия других людей. Поэтому они испытывают затруднения в контроле над ситуациями, обстоятельствами, в понимании причин изменений, способов управления ими. 38% ($n=22$) студентов демонстрируют средние показатели. 12% ($n=7$) студентов утверждают наличие интернального субъективного контроля и полагают, что они могут контролировать любые значимые ситуации, управлять важными событиями, формировать стратегию жизни.

По шкале «Интернальность в области достижений» высокие показатели присутствуют у 52% студентов ($n=7$), что характеризует высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди уверены в себе и полагают, что они сами – причина достижения позитивных результатов и источник успеха. На долю средних и низких показателей приходится по 24% испытуемых ($n=14$). Низкие показатели свидетельствуют о том, что они приписывают собственные успехи, достижения внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

По шкале «Интернальность в области неудач» большинство респондентов – 55% ($n=32$) – демонстрируют низкие показатели, что свидетельствует о склонности студентов 1 курса приписывать ответственность за собственные неудачи, отрицательные результаты другим людям. Средние показатели зафиксированы у 38% опрошенных ($n=22$). Высокие показатели по данной шкале, отмеченные только у 7% ($n=4$) студентов, характеризуют чувство личной ответственности за неудачи, поражения и дают возможность предположить наличие сформированного субъективного контроля.

По шкале «Интернальность в семейных отношениях» большинство респондентов – 45% ($n=26$) демонстрируют низкие показатели, что свидетельствует о склонности студентов перекладывать ответственность за конфликтные ситуации, проблемные вопросы на других (родителей, братьев и сестер). Средние показатели отмечены у 29% опрошенных ($n=17$). Высокие показатели по данной шкале зафиксированы у 26% ($n=15$) студентов, что показывает наличие у респондентов данной группы ответственности за социально-психологический климат в родительской семье.

По шкале «Интернальность в области производственных отношений» зафиксированы только низкие (59%, $n=34$) и средние (41%, $n=24$) показатели. Полученные результаты можно объяснить отсутствием у респондентов опыта анализа реальной профессиональной деятельности, их сосредоточенности на адаптации к специфике образовательного процесса в педагогическом университете, на решении оперативных задач.

По шкале «Интернальность в области межличностных отношений» большинство респондентов (50%, n=29) демонстрируют средние показатели. Высокие показатели по данной шкале, зафиксированные у 28% (n=16) студентов, показывают убежденность респондентов в том, что именно они несут ответственность за формирование межличностного взаимодействия, за качество общения с окружающими. Низкие показатели (22%, n=13) указывают на пассивность данной категории респондентов в организации межличностного взаимодействия.

По шкале «Интернальность в области здоровья» у 47% респондентов (n=29) отмечены средние показатели, у 41% (n=24) – низкие показатели. Студенты полагают, что «болезнь – дело случая» и специалисты всегда могут оказать профессиональную помощь. Высокие показатели зафиксированы у 12% (n=7), эти студенты утверждают собственную ответственность за состояние здоровья.

Рассмотрение результатов корреляционного анализа показывает наличие прямой корреляционной связи между регуляторно-личностным качеством «Гибкость» и регуляторными шкалами «Общий уровень саморегуляции» ($R \approx 0,52$, $p = 0,000027$), «Моделирование» ($R \approx 0,29$, $p = 0,0250630$), «Программирование» ($R \approx 0,43$, $p = 0,000641$), «Оценивание результатов» ($R \approx 0,49$, $p = 0,000086$). Полученные данные подчеркивают значение вариативности комбинаций регуляторных процессов для адаптивности системы саморегуляции в условиях образовательного процесса. Респонденты, способные вносить изменения в программу саморегуляции в связи с изменением параметров ситуации, новыми обстоятельствами, имеют больше возможностей оценить точность сформулированных целей, эффективность выбранных ресурсов. Анализ **степени и направления взаимосвязи** между шкалами методики «Уровень субъективного контроля» показывает наличие сильной положительной связи между показателями шкалы «Общая интернальность» и показателями следующих шкал: «Интернальность в области достижений» ($R \approx 0,77$, $p = 0,000001$), «Интернальность в области неудач» ($R \approx 0,69$, $p = 0,000001$), «Интернальность в семейных отношениях» ($R \approx 0,69$, $p = 0,000001$), «Интернальность в области производственных отношений» ($R \approx 0,64$, $p = 0,000001$).

Параметры корреляционной связи – сила и направление – между шкалами применяемых методик представлены в таблице.

Таблица – Значимые корреляционные связи между характеристиками саморегуляции и показателями субъективного контроля у студентов 1 курса

Переменные		Корреляция Спирмена (R)	p-уровень
Регуляторная шкала	Шкала субъективного контроля		
Общий уровень саморегуляции	Общая интернальность	0,511866	0,000040
	В области достижений	0,379243	0,003326
	В семейных отношениях	0,443694	0,000486
Моделирование	Общая интернальность	0,289292	0,027626
	В семейных отношениях	0,275140	0,036589
Программирование	Общая интернальность	0,483648	0,000120
	В области достижений	0,361150	0,005349
	В области неудач	0,322535	0,013539
	В семейных отношениях	0,276429	0,035684
	В производственных отношениях	0,420567	0,001012
	В межличностных отношениях	0,276602	0,035564

Окончание таблицы

Регуляторная шкала	Переменные	Корреляция Спирмена (R)	p-уровень
	Шкала субъективного контроля		
Оценивание результатов	Общая интернальность	0,406031	0,001565
	В области достижений	0,284520	0,030417
	В семейных отношениях	0,407746	0,001488
Гибкость	Общая интернальность	0,482750	0,000124
	В области достижений	0,433545	0,000675
	В семейных отношениях	0,430936	0,000733
Самостоятельность	В области достижений	-0,291557	0,026379
	В межличностных отношениях	-0,414580	0,001214

Интерпретация полученных прямых корреляционных связей позволяет полагать, что развитость регуляторных процессов, в первую очередь по шкале «Программирование», стимулирует обучающихся брать ответственность за результаты деятельности не только в области достижений, в межличностных отношениях, в том числе и в родительской семье, но и в области неудач, в сфере производственных отношений. В то же время следует отметить, что студенты 1 курса, очевидно, испытывают затруднения в оценке причин неэффективных решений, в создании адаптивных программ саморегуляции в процессе решения задач обучения, воспитания, саморазвития, межличностного взаимодействия. Выявление обратной корреляционной связи между показателями регуляторной шкалы «Самостоятельность» и шкалами «Интернальность в области достижений» и «Интернальность в межличностных отношениях» показывает, что студенты 1 курса находятся на этапе формирования потенциала субъектности, ориентируясь в первую очередь на мнение, помощь других людей, чем на собственную активность в процессе решения поставленных задач, преодоления трудных моментов в процессе деятельности, в ходе общения.

Заключение

Таким образом, анализ особенностей саморегуляции, специфики локуса контроля студентов 1 курса, рассмотрение параметров взаимосвязи между ними позволил актуализировать проблему развития субъектного потенциала обучающихся в педагогическом университете, подчеркнул значение саморегуляции и локуса контроля для эффективной учебно-профессиональной деятельности. Исследование показателей регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств показало преимущественно средний уровень сформированности системы саморегуляции у студентов, преимущественно низкий и средний уровень субъективного контроля в разных областях жизнедеятельности и подтвердило целесообразность уточнения содержательных и функциональных компонентов учебных программ по психологическим дисциплинам, разработке элективных курсов по выбору с целью создания оптимальных условий для развития самостоятельности, активности будущих педагогов, дальнейшего совершенствования инструментальной составляющей саморегуляции личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Андрущенко, Т. Ю.** Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов [и др.] // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – № 9(2). – С. 1–16.
2. **Бугай, О. А.** Школа молодого педагога как интегрант эффективных форматов профессионального развития / О. А. Бугай, Н. В. Сулим // Вестник ВОИРО. – 2022. – № 3(4). – С. 57–60.
3. **Прохорова, И. К.** Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления / И. К. Прохорова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. – 2018. – № 3. – С. 62–70.
4. **Гундуев, А. В.** Проблемы и трудности профессиональной социализации молодых педагогов: мнение молодых педагогов и позиция управленцев / А. В. Гундуев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 3. – С. 16–20.
5. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. **Зинченко, В. П.** Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности / В. П. Зинченко // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3(23). – С. 49–58.
7. **Тульчинский, Г. Л.** Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия / Г. Л. Тульчинский // Философские науки. – 2009. – № 9. – С. 30–50.
8. **Бакунович, М. Ф.** Потенциал саморегуляции в развитии компетенций будущих педагогических работников системы дошкольного образования / М. Ф. Бакунович // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: О. Н. Анцыпирович [и др.] ; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. – Минск, 2023. – С. 25–29.
9. **Осницкий, А. К.** Субъект и субъективность / А. К. Осницкий // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – С. 140–143.

Поступила в редакцию 10.01.2026 г.

Контакты: bakunovich-m@mail.ru (Бакунович Милана Федоровна)

Bakunovich M. F. SELF-REGULATION AND LOCUS OF CONTROL AS A POTENTIAL FOR THE SUBJECTIVITY OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

This article examines the potential of self-regulation and locus of control for the manifestation and development of subjectivity in students. The article presents the results of an empirical study examining self-regulation characteristics, locus of control indicators, and relationship parameters among students at a pedagogical university. It was found that the majority of respondents demonstrated average levels of self-regulation, as well as average and low levels of locus of control. Students demonstrated independence in developing goal-achievement plans and a lack of independence in achieving goals and organizing interpersonal interactions.

Keywords: self-regulation, students, locus of control, agency, pedagogical university.