

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное казенное военное образовательное
учреждение высшего образования
«Новосибирский военный институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации»

На правах рукописи

ФЕДОРИШИН Михаил Иванович

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ
САМОРЕГУЛЯЦИИ

(на материале опыта профессиональной военной подготовки)

Специальность 19.00.03 – Психология труда. Инженерная психология,
эргономика

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
доктор психологических наук,
профессор
Большунова Наталья Яковлевна

Новосибирск – 2020

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ	17
1.1. Понятие индивидуальности и ее структура. Роль индивидуальности в формировании личности	17
1.2. Проблема саморегуляции в психологии. Взаимосвязь саморегуляции и индивидуализации	37
1.3. Особенности саморегуляции в психологической структуре индивидуализации профессиональных военных	48
1.4. Метакогнитивный подход к проблеме индивидуальности и саморегуляции в обучении	55
Выводы по 1-ой главе	64
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВООВО	67
2.1. Постановка проблемы исследования: взаимосвязь саморегуляции и индивидуализации в обучении курсантов ВООВО	67
2.2. Организация исследования. Характеристика методов и выборки	75
Выводы по 2-ой главе	84
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВООВО	86

3.1. Структурный уровень анализа саморегуляции и индивидуализации у курсантов ВООВО _____	86
3.2. Метакогнитивный уровень анализа процесса индивидуализации в учебной деятельности курсантов _____	97
3.3. Функциональный анализ взаимодействия саморегуляции и индивидуализации в обучении курсантов ВООВО _____	110
Выводы по 3-ей главе _____	123
ГЛАВА 4. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВООВО _____	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ _____	135
ЛИТЕРАТУРА _____	140
ПРИЛОЖЕНИЯ _____	166

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Изучение проблем, связанных с профессиональной подготовкой, относится к числу фундаментальных проблем психологической науки. Качество профессиональной подготовки определяет характер, содержание и активность личности профессионала. Особую значимость приобретает изучение онтологических механизмов, обеспечивающих эффективность обучения.

Одним из них выступает саморегуляция личности, которая определяется как процесс управления человеком собственными психологическими состояниями, а также поступками. В отечественной и зарубежной науке много внимания уделяется проблеме саморегуляции деятельности, ее структуре и базовым механизмам (Г. Л. Дикая, В. А. Бодров, В. П. Зинченко, Г. М. Зараковский, Л. В. Куликов, В. И. Лебедев, А. Б. Леонова, В. И. Медведев, Ю. К. Стрелков, В. Л. Марищук, А. О. Прохоров, М. Arnold, P. Lazarus, G. Mandler и др.). Представлены исследования саморегуляции на уровне формирования функциональной системы (Г. Л. Дикая, Ю. К. Стрелков, М. Arnold), много работ посвящено проблеме саморегуляции в учебных процессах (Р. В. Габрдеев, А. А. Реан, В. А. Сластенин, Г. С. Никифоров, Н. М. Пейсахов). Различные вопросы стилей, структуры саморегуляции в процессе профессионализации отражены в многочисленных исследованиях (Н. Д. Завалишина, Е. А. Климов, А. Н. Кудрявцев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Моросанова, Ю. П. Поваренков, А. К. Осницкий). Саморегуляция существенным образом связана с индивидуально-психологическими особенностями человека и включает в себя: контролирование поведения, поступков, движений, речи (внешне выраженной деятельности); контролирование мыслей, образов, переживаний (внутренней

деятельности на основе рефлексии); контроль физиологических состояний (психофизиологический уровень). Саморегуляция может иметь как произвольный, так и непроизвольный характер и оказывает существенное влияние на успешную деятельность будущего офицера. Саморегуляция может формироваться в процессе обучения через освоение таких способов, как самоконтроль, самоанализ, самооценка, самовнушение, самодетерминация, самодисциплина и др.

Другим важным фактором подготовки является учет индивидуальных особенностей курсантов. В отечественной и зарубежной психологии представлены научные исследования с анализом различных аспектов проблемы индивидуализации (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, А. В. Брушлинский, Д. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, В. М. Русалов, Е. Б. Лисовская, Л. Я. Гозман, Е. Ф. Рыбалко, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Р. Мэй, E. Desi, R. Ryan, R. Harre, W. Tateson, M. Grossack, J. Braun, P. Asta, A. Mattocks, C. Jew, G. Valde, E. Shostrom, R. Knapp, G. Felton, J. O'Quinni). С психологической точки зрения индивидуализация может выступать мощным регуляционным механизмом адекватного и эффективного поведения человека, особенно в экстремальных условиях (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин, В. М. Русалов, В. С. Мерлин и др.). Проблема индивидуализации обучения профессиональных военных в сущности содержит внутреннее противоречие. Деятельность военных максимально стандартизована и не может отклоняться от прописанного Уставом алгоритма. Но вместе с тем будущий офицер должен быть обеспечен такой подготовкой, чтобы реализовать свои профессиональные функции на личностном уровне. Этого требует и высочайшая степень ответственности, которая на него накладывается и нестандартные и экстремальные боевые условия, в которых ему придется осуществлять свое профессиональное поведение.

В психологической науке накоплен значительный объем знаний о закономерностях, механизмах и особенностях профессионального обучения.

Однако остается еще много нерешенных вопросов. Одним из важнейших остается вопрос о внутренних механизмах обучаемости на уровне индивидуальности. Требуют уточнения психологические феномены раскрытия индивидуальности в условиях формализованного обучения. Требуется нового осмысления и проблема индивидуального подхода в обучении в свете последних достижений науки в области когнитивной психологии. Недостаточно исследований и в области взаимосвязи индивидуализации и саморегуляции. Исключение составляют исследования О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого. Но решение этой проблемы принципиально определяет, как профессиональное обучение, так и эффективное поведение личности. В боевой ситуации у командира на первый план выходит саморегуляция поведения (В. М. Дудник, О. В. Евтихов, В. М. Злобин, Ю. В. Золотухина, А. Г. Караяни, П. А. Корчемный, Ю. В. Полевой). Если саморегуляция строится на оптимальном учете индивидуальных возможностей, то поведение офицера будет предельно эффективным как относительно его личности, так и условий ситуации. Следовательно, в общей системе активной деятельности саморегуляция включает в себя компоненты индивидуальности как базовые регуляторы поведения личности. Как они соотносятся между собой структурно и динамически на данный момент не ясно.

Особенно важными эти вопросы становятся при обучении сложной профессиональной военной деятельности, характеризующейся особой степенью ответственности. Решение задач качества подготовки офицерских кадров предполагает применение системного подхода на основе координации и интеграции всех видов деятельности в образовательной сфере. Обучение этой деятельности содержит в своей основе фундаментальное противоречие между предельной формализацией учебного процесса и возможностями реализации принципа индивидуализации как основы развития креативного мышления и личности в целом.

Современная система подготовки офицерских кадров имеет сложную структуру, в основе которой нередко возникают противоречия на психологическом уровне. В связи с этим возникает практическая задача организации профессиональной военной подготовки, чтобы, не нарушая объективно необходимую систему формализации обучения, включить в нее и аспекты сохранения личностной индивидуализации курсантов.

Имеются выраженные противоречия между:

- необходимостью развития у курсантов способности к саморегуляции и отсутствием специально разработанных для военных вузов программ, направленных на ее формирование;
- наличием индивидуальной вариативности развития саморегуляции у курсантов и отсутствием исследований о взаимосвязи индивидуальных особенностей личности и специфики развития саморегуляции в условиях военного образования.

Все это говорит об актуальности, сложности и психологической глубине данной проблемы. На сегодняшний день практически отсутствуют фундаментальные и конкретные психологические исследования проблемы индивидуализации военного образования. Все вышеприведенные аргументы являются обоснованием выбора для исследования темы о закономерностях индивидуализации в структуре саморегуляции при подготовке профессиональных военных в системе высшего образования.

Цель исследования: изучение взаимосвязи саморегуляции и индивидуализации личности курсанта в ходе профессионального обучения.

Задачи исследования:

1. Провести анализ теоретической базы феномена саморегуляции и механизмов индивидуализации в психологии.
2. Эмпирически выявить структуру саморегуляции курсантов военного института и особенности ее проявления в зависимости от типа личности.

3. Изучить взаимосвязь компонентов саморегуляции и характеристик индивидуальности. Перспективным является сравнение выборок с разным уровнем саморегуляции со свойствами индивидуальности в общей выборке.

4. Выделить группы с разной структурой этих взаимосвязей.

5. Выяснить, каковы основные структурные компоненты, через которые осуществляется индивидуализация обучения

6. Разработать рекомендации по оптимизации системы учебной подготовки офицеров с учетом оптимального совершенствования саморегуляции деятельности.

Объект исследования: саморегуляция как система определенных действий, направленных на управление своей психикой.

Предмет исследования: закономерности индивидуализации в структуре саморегуляции.

Общая гипотеза исследования. В процессе обучения саморегуляция направлена на выработку метакогнитивных стратегий, позволяющих субъекту реализовать свою индивидуальность в формализованных условиях.

Частные гипотезы:

– Саморегуляция и индивидуализация связаны на уровне системно-структурных связей.

– Основные компоненты структуры саморегуляции включают в себя специфику индивидуальности человека, которая выполняет роль базового регуляционного механизма и выражена в форме индивидуализированных метакогнитивных стратегий.

– Степень индивидуализированности обучения является прямой функцией от количества и качества метакогнитивных стратегий, используемых личностью.

– Индивидуализация превращает саморегуляцию-индивидуализацию в диссипативную систему, обеспечивающую максимальную эффективность при выполнении профессиональных функций.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые для психологического анализа системы обучения курсантов использовался метасистемный подход.

Уточнено и развито понятие «саморегуляция личности» в рамках его рассмотрения в системе «саморегуляция-индивидуальность» на примере военных курсантов.

Доказано, что система военного обучения способствует сглаживанию личности курсанта в связи со спецификой профессиональных требований.

Эмпирически выявлена и описана структура саморегуляции и индивидуализации, как характеристики процесса обучения курсантов ВООВО.

Доказано, что процесс индивидуализации личности в ходе формализованного обучения военных курсантов осуществляется за счет выработки метасистемных стратегий и метасистемного включения в деятельность.

Обосновано то, что репертуар метакогнитивных стратегий коррелирует с саморегуляцией.

Определена структурообразующая роль рефлексии в системе «саморегуляция-индивидуализация».

Выявлено противоречие во взаимосвязи повышения саморегуляции и формирования индивидуальности, в частности выявлен эффект отрицательного влияния на формирование личности самого высокого уровня саморегуляции в условиях военного образования.

Впервые обосновано понятие «групповая индивидуализация» в условиях военного обучения.

Обосновано, что спектр метакогнитивных стратегий играет мотивирующую роль для развития индивидуальности.

Теоретическая значимость исследования. В целом проведенное исследование вносит вклад в развитие теоретических аспектов психологии труда, теории профессионализации личности и профессионального обучения. Ряд выводов исследования позволяют углубить представление о психологической структуре и механизмах индивидуализации личности в процессе группового обучения. Диссертационное исследование уточняет имеющиеся знания о взаимосвязи саморегуляции и индивидуализации.

На теоретическом уровне углублено научное понимание процессов саморегуляции и индивидуализации личности военнослужащего в период профессиональной подготовки. Проведен анализ образовательной среды ВООВО на основе метасистемного подхода.

Уточнено, что закономерности метакогнитивной регуляции активности в обучении военных обуславливают формирование индивидуальности.

Впервые выявлена специфика динамики формирования структуры саморегуляции у курсантов и дана характеристика новой психологической системе – «саморегуляция-индивидуальность». Исследование этих вопросов расширило представление о психологических особенностях подготовки к военной профессии.

Расширены теоретические представления в области психологии труда о становлении личности профессионала в особо опасных и особо ответственных профессиях.

Показано качественное различие личностной и метакогнитивной структуры у курсантов по мере повышения уровня саморегуляции. Выявлены закономерности динамики профессионализации при подготовке военных. Таким образом, расширено представление о системно-структурной организации личности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для индивидуализации процесса подготовки курсантов. Знание изменений, происходящих на метакогнитивном уровне психической организации позволяет разрабатывать

индивидуализированные маршруты обучения и воспитания курсантов на основе учета их психических возможностей, особенностей и состояния саморегуляции. Появляется возможность прогнозировать различные стратегии обучения, наиболее соответствующие личности, корректировать мотивационную сферу, ценностно-регулятивную систему в соответствии с требованиями учебного процесса. В итоге можно обеспечить повышение успеваемости курсантов.

Впервые доказано, что организация военного обучения на метакогнитивном уровне позволяет наиболее гармонично развивать индивидуальность курсантов и осознанную саморегуляцию поведения. Выявлены профили метакогнитивных стратегий, обеспечивающие наибольшую эффективность обучения с точки зрения специфики индивидуальности. Полученные результаты могут быть использованы в практике воспитательной работы в военном вузе, в целях профотбора на военные специальности, для аттестации специалистов в различных силовых структурах. Разработанные рекомендации могут быть применены для совершенствования индивидуального подхода в системе военного образования курсантов ВООВО.

Теоретическими основами исследования являются работы, посвященные различным психологическим аспектам проблемы профессиональной подготовки личности. Из достаточно известных фундаментальных исследований в этой области необходимо отметить работы Б. Г. Ананьева, В. А. Бодрова, К. М. Гуревича, В. Н. Дружинина, А. В. Карпова, О. А. Конопкина, Е. А. Климова, Б. В. Кулагина, В. Л. Марищука, А. К. Осницкого, Ю. П. Поваренкова, В. А. Пухова, А. Т. Ростунова, и др. Кроме того, это работы Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Э. Фромма, Э. Эриксона, исследовавших проблемы адаптации индивида к социальной среде в разных ее аспектах; В. И. Моросановой, О. А. Конопкина, Э. А. Голубевой, А. К. Осницкого, Н. Я. Большуновой и других, изучавших индивидуальные особенности саморегуляции. Перечисленные работы

посвящены отдельным очень важным проблемам, таким, как роль психологических механизмов психической саморегуляции, динамике профессионализации, индивидуально-уровневому подходу, феноменам профессионального обучения.

Методология и методы исследования.

Методологическую основу исследования составили: положения личностного подхода (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Л. С. Выготский); деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев); системогенетический и метасистемный подходы (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов); структурно-уровневый подход к исследованию психики (М. С. Роговин, А. В. Карпов); методологические подходы к анализу индивидуальности (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, А. В. Брушлинский, Д. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, В. М. Русалов, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков).

В ходе реализации исследования был использован широкий методический арсенал, включающий следующие группы.

Общенаучные методы: наблюдение, анализ, синтез, информационный анализ литературы, тестовая диагностика, математический анализ.

Исследовательские эмпирические методы: тесты, анкетирование, включенное наблюдение. Для эмпирического исследования регуляции деятельности использовались «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой и «Волевые качества личности» А. С. Чумакова. Для анализа характеристик индивидуальности был использован тест Г. Айзенка «Нейротизм и экстраверсия», методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), тест жизнестойкости С. Манди, адаптация (Д. А. Леонтьев). Диагностика метакогнитивного уровня осуществлялась с помощью опросника метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventori); методики диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер) и методики самооценки

метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов).

Методы математической статистики: корреляционный анализ, структурный анализ. Математическая обработка данных проводилась с помощью метода ранговой корреляции r -Спирмена и структурного анализа по обобщенным индексам (ИОС, ИКС, ИДС).

Эмпирическая база исследования. Эмпирическое исследование проводилось с 2015 по 2019 гг. Выборку составили курсанты Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Общий объем выборки составил 180 человек. В пилотажном исследовании приняли участие 180 человек, из которых была выделена группа респондентов для проверки частных гипотез в количестве 60 человек. Кроме этого участвовала группа экспертов в количестве 12 человек.

Положения, выносимые на защиту:

1. Существуют фундаментальные противоречия, носящие объективный характер, между принципиальной стандартизацией, (стереотипностью, унифицированностью) системы военного образования и принципом индивидуализации как важным психолого-педагогическим средством. Данные противоречия выражаются в ограничении психологических ресурсов личности использовать свои индивидуальные возможности для максимально эффективного и психологически экономного обучения самой организацией обучения.

2. Возможности индивидуализации профессиональной подготовки обусловлены особенностями личности курсанта. В зависимости от личностных особенностей курсант выбирает такие элементы обучения, которые обладают для него наибольшей мотивирующей силой. Именно усвоение этих знаний, умений, навыков формирует его индивидуальный опыт и выступает основой его профессионального поведения.

3. Саморегуляция выступает основой индивидуализации. Саморегуляция – глобальный феномен, а закономерности индивидуализации являются более конкретными. Индивидуальные стратегии и модели поведения для личности наиболее комфортны и способствуют внутренней гармонии и равновесию. Поэтому обладают мощным мотивационным потенциалом. Благодаря мотивационному потенциалу индивидуализация выступает базовым механизмом в структуре саморегуляции, обеспечивая эффективность профессионального обучения и деятельности. Успешная индивидуализация может выступать в свою очередь, фактором развития саморегуляции.

4. Чем выше саморегуляция, тем в большей степени курсант стремится соответствовать требованиям среды (Уставу, Приказу) и в тем большей степени подавляется индивидуальность. Происходит «уравнивание» функционального реагирования. Но в то же самое время свойства и личностные качества сохраняют свою уникальность, что входит в противоречие с поведением. В итоге возникает диссонанс. Он разрешается формированием спектра внутренних стратегий поведения (в данном случае в ситуации обучения). В условиях жесточайшей регламентации обучения в деятельности человек обращается к внутреннему контуру и использует способность к выработке метакогнитивных стратегий для того чтобы задействовать в этих жестких рамках свой индивидуальный профиль.

5. Разнообразие стратегий приводит к нарушению личностного баланса и формированию диссипативной системы (открытой изменениям, неравновесной). Так функционирует основной механизм индивидуализации в жестко формализованных условиях. Существуют траектории индивидуализации, которые могут быть общими для нескольких курсантов, оказавшихся в одинаковых условиях. Так возникает феномен «групповой индивидуализации».

Надежность и достоверность основных положений и выводов диссертации обосновывается всесторонним анализом проблемы в соответствии с теоретико-методологической базой исследования,

комплексностью методологического и методического подходов, применением исследовательского инструментария, адекватного предмету исследования, сочетанием количественного и качественного анализа результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация работы была проведена на заседаниях методологических семинаров кафедры педагогики и психологии Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (2017 – 2019 гг.), методологическом семинаре Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (2018 г.).

Результаты исследований были представлены на конференциях и симпозиумах: Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблема формирования личности курсантов ВООВО войск национальной гвардии российской федерации в процессе профессиональной подготовки (Новосибирск: НВИ ВНГ РФ, октябрь 2017 г.) Международной конференции молодых ученых «Современные исследования в психологии» (Москва: РУДН, ноябрь 2017 г.); Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации» (Новосибирск: НВИ ВНГ РФ, декабрь 2017 г.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека» (Новосибирск: НГПУ, май 2018 г.); Международном Конгрессе «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», посвященного 70-летию профессора В. Ф. Петренко (Ярославль, май 2018 г.); Международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники» (Барнаул, июль 2018 г.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и вызовы современного мира: диалог научных школ психологии» (Новокузнецк, НФИ ФГБОУ ВО, КемГУ, ноябрь 2018 г.); Всероссийской научной конференции молодых ученых «Наука. Технологии. Инновации» (Новосибирск. декабрь 2018 г.); Межвузовской

научно-практической конференции с международным участием «Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации» (Новосибирск, НВИ ВНГ РФ, декабрь 2018 г.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека» (Новосибирск, НГПУ, май 2019 г.); Международном Конгрессе «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)» (Ярославль, май 2019 г.); Европейском психологическом конгрессе (Москва, МГУ, июль 2019 г.).

Результаты исследования отражены в 20 публикациях автора, среди которых 5 статей в журналах, рекомендованных ВАК РФ, 3 публикации в виде докладов и материалов конференций.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует формуле специальности 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика: психическая сфера человека как субъекта труда, пункту 3 – изучение профессионально-ценных свойств психики людей по отношению к определенным классам и видам труда; пункту 7 – проявление психики в сложных и опасных профессиях (включая военную и боевую деятельность); пункту 12 – допрофессиональное развитие человека, формирование его как субъекта труда (психологические основы профессионального обучения).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, четырех глав, выводов и заключения, списка литературы и приложений. Текст диссертации изложен на 214 страницах печатного текста, содержит 11 приложений, 6 рисунков и 5 таблиц. Библиографический список содержит 267 источников, в том числе 53 – на иностранных языках.

ГЛАВА 1.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ
САМОРЕГУЛЯЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Понятие индивидуальности и ее структура.
Роль индивидуальности в формировании личности

На сегодняшний день проблема индивидуальности актуальна и разнообразна в исследуемых аспектах (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, А. В. Брушлинский, Д. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, В. М. Русалов, Е. Б. Лисовская, Л. Я. Гозман, Е. Ф. Рыбалко, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Р. Мэй, E. Desi, R. Ryan, R. Harre, W. Tateson, M. Grossack, J. Braun, P. Asta, A. Mattocks, C. Jew, G. Valde, E. Shostrom, R. Knapp, G. Felton, J. O'Quinn и др.). Во-первых, индивидуальность отражает способности и возможности человека [8, 9, 36, 45, 117, 129, 150, 162, 182, 183, 190, 194]. Во-вторых, индивидуальность – это характеристика уникальности личности [7, 161, 190, 223, 242]. В-третьих, индивидуальность становится операциональным понятием, когда речь идет о создании условий для ее развития [121, 123, 224, 244]. Она описывается с самых различных точек зрения. В индивидуальности фиксируются отличия людей друг от друга, подчеркивается неповторимость, особый характер, харизматичность личности. Таким образом, индивидуальность рассматривается как некая исключительность человека.

В отечественной психологии проблема индивидуальности активно исследовалась такими психологами как В. С. Мерлин, Б. Г. Ананьев, В. Д. Небылицын, Б. М. Теплов, Э. А. Голубева, В. М. Русалов [6, 9, 43, 121, 122, 131, 163, 182, 183].

Однако до сих пор отсутствует единое определение понятия «индивидуальность», которое бы принималось современными психологами как общее. Ввиду этого до сих пор исследования проводятся в разных направлениях и подходах. Сегодня нет общего методологического основания, которое позволил бы создать единую стройную теорию индивидуальности.

Вопросы, связанные с изучением индивидуальности многообразны и формируются на стыке многих наук. Исследования на стыке с медициной по этиологии индивидуальности проводили Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина, Т. А. Мешкова, Е. А. Сергеевко, И. В. Равич-Щербо и др. Проблемы, связанные с психофизиологией индивидуальности, представлены в работах Э. А. Голубевой, В. Д. Небылицина, Б. М. Теплова и других отечественных ученых. Системный, целостный подход к анализу индивидуальности отражен в исследованиях Б. Г. Ананьева и его учеников. Уровневый подход в изучении индивидуальности – в ряде исследований В. М. Русалова. Базовую концепцию интегральной индивидуальности разработал В. С. Мерлин. Психодиагностика индивидуальности – в исследованиях Е. М. Борисовой, Л. Ф. Бурлачука, К. М. Гуревича и др.

Таким образом, современное учение об индивидуальности представляет собой многоплановые и многосторонние разработки, включающие как глобальные методологические исследования концептуального плана, так и более конкретные аспекты данной проблемы. Несмотря на активное научное внимание к данной проблеме, существует много вопросов, связанных с индивидуальностью, еще не получивших четких ответов. Психология индивидуальности как научное направление не представляет единой стройной теории.

Проблема индивидуальности в психологии характеризуется противоречивостью и неоднозначностью. Прежде всего, это проявляется в определении самого понятия «индивидуальность».

Сегодня существует множество определений понятия «индивидуальность», которые указывают на разные аспекты данного понятия. Рассмотрим некоторые из них.

1. Индивидуальность – неповторимая уникальность системы психических свойств индивида, индивидуальные личностные качества человека, особые психические возможности человека, сформированные на основе природных задатков и в определённых условиях социальной среды; обобщённая характеристика индивидуально-психологических особенностей человека [2].

2. Индивидуальность – своеобразие человека как индивида и личности [43].

3. Индивидуальность – неповторимость, уникальность свойств человека [131].

4. Индивидуальность – это совокупность своеобразных черт и особенностей, характеризующих отдельного человека [9].

5. Индивидуальность – это единство неповторимых личностных свойств конкретного человека. Это своеобразие его психофизиологической структуры [121].

Все определения объединяет одно: индивидуальность представляет собой совокупность качеств конкретной личности. В процессе становления психологии как отдельной науки сложилось несколько традиций, предлагающих свое понимание индивидуальности.

Хронологически первое понимание индивидуальности характеризует ее как единичность, уникальное сочетание разной степени выраженности общих личностных черт. Однако такой подход логично подводит нас к тому, что чем ярче выражена уникальность, тем ближе человек к патологии [157, 236].

Традиционно и другое понимание индивидуальности. Индивидуальность – это сочетание общеличностных черт с особенными, присущими только конкретному человеку. Данная структура закреплена генетически и отличает людей друг от друга.

Современное понимание индивидуальности строится на принципе интегральности и личностном подходе. Индивидуальность в таком понимании – это принципиально новый уровень личности. В процессе ее формирования, человек приобретает как типичные, так и индивидуальные черты, образующие новый уровень личностного развития. Причем, отдельные свойства могут быть одновременно типичными и индивидуальными [89, 101, 122, 150].

В основе интегрального подхода лежат фундаментальные положения о целостной психике, выдвинутые С. Л. Рубинштейном [160, 161]. Он разработал принцип детерминизма применительно к психике человека. Психика – это «совокупность внутренних условий», выраженная через поведение и под влиянием внешних воздействий. Под «совокупностью внутренних условий» С. Л. Рубинштейн понимал:

- свойства высшей нервной деятельности;
- установки личности;
- системы мотивов и задач, которые ставит себе человек;
- свойства характера, обусловленные поступками человека;
- способности [54, 161].

Совокупность внутренних условий по С. Л. Рубинштейну и представляет целостную индивидуальность. Ее необходимо рассматривать с разных сторон: в соотношении внутреннего и внешнего, всеобщего, особенного и единичного, как предмет общепсихологического развития, так и в конкретных проявлениях. Индивидуальность как интегральная сущность – неповторима, но имеет типичные уровни, характерные любому человеку (биохимический, соматический, общепсихологический, личностный и т. п.).

Согласно С. Л. Рубинштейну, индивидуальность – это совокупность психических свойств, через которые преломляются внешние воздействия. Эти психические свойства реализуются на личностном уровне, поэтому личность всегда является индивидуальностью. Люди различаются по проявлению всех общепсихологических свойств (памяти, внимания, мышления) и

психофизиологических характеристик (свойств ВНД, темперамента и т. д.). Следовательно, индивидуальность необходимо рассматривать комплексно [161].

Для отечественной психологии характерна тенденция рассматривать психику в интегральной и системной парадигме. Данный подход нашел яркое выражение применительно к индивидуальности в исследованиях Б. Г. Ананьева и его школы [7, 9, 14, 18]. Он предложил рассматривать индивидуальность как открытую и одновременно закрытую систему. Любая индивидуальность имеет определенную структуру с четкими внутренними связями. С этой точки зрения индивидуальность – «закрытая» система. Но человек существо социальное, поэтому его существование связано с формированием множества внешних связей. Поэтому он представляет собой «открытую» психосоциальную систему. Только в сочетании «закрытой» и «открытой» систем, в их взаимодействии формируется индивидуальность.

Б. Г. Ананьев [8, 9] также развивал идею комплексного подхода. Индивидуальность нельзя рассматривать как своеобразную мозаику из отдельных свойств. Она характеризует человека в целом, не сводится к отдельным свойствам, отличающим одного человека от другого. Индивидуальность, это целостное единство многообразных признаков, имеющее тесные связи внешнего и внутреннего плана, относящиеся к индивиду (совокупность природных свойств); свойств личности (совокупность общественных отношений); свойств субъекта деятельности (виды деятельности, ее продуктивность).

Б. Г. Ананьев предлагает уровневую структуру индивидуальности. Индивидуальный уровень по Б. Г. Ананьеву – это базальный носитель биологического в человеке. Он включает сенсомоторные свойства, темперамент, задатки. Он характеризует биологические пределы изменения человека. Второй уровень составляет двуединство личности и субъекта. Он определяет ресурсы психического развития. Интегральными характеристиками на этом уровне выступают характер и склонности.

Последний, высший уровень – собственно индивидуальность. Интегральными характеристиками здесь выступают самосознание, ценности, индивидуальный стиль. Индивидуальность по Б. Г. Ананьеву представляет собой высший уровень интеграции с точки зрения целого [8]. Индивидуальность – это высший уровень развития личности.

По мнению Б. Г. Ананьева, каждый уровень характеризуется индивидуальными различиями, которые в комплексе и составляют уникальность человека. Объединяясь в единую систему, они приобретают качественно новую сущность, которая и является индивидуальностью. Индивидуальность – это сложное многоуровневое образование, все элементы и свойства которого образуют единое целое. Б. Г. Ананьев постоянно подчеркивал, что индивидуальность человека можно понять, только учитывая полный набор всех его качеств. Это единство и взаимосвязь свойств индивида, личности, субъекта деятельности. Личность и индивидуальность представляют собой единство, но если личность – это внешне направленная система, то индивидуальность отражает внутреннюю, глубинную сущность человека. Измерение этой внутренней глубины возможно лишь объективными методами современной науки [8].

Концепция Б. Г. Ананьева подкреплена точными математическими моделями, раскрывающими взаимовлияние разных уровней индивидуальности друг на друга [14]. Основными методами в исследованиях Б. Г. Ананьева были корреляционный и факторный анализы. С помощью их было найдено множество корреляций между уровнями и различными характеристиками личности и индивидуальности. Их объяснение всегда велось с точки зрения принципа целостности, то есть обязательности связи между ними. Но необходимо осторожно относиться к выявленным корреляциям, поскольку они не всегда отражают реальные закономерности [14].

Анализ индивидуальности, считал Б. Г. Ананьев, должен осуществляться на двух принципах – субординационном и иерархическом.

Исходя из первого принципа, более сложные и общие свойства (социально-личностные) подчиняют себе более элементарные и частные (психологические и психофизиологические). Второй принцип свидетельствует об относительной самостоятельности отдельных уровней. Следовательно, при определенных условиях индивидуальные особенности низших уровней (биохимического, физиологического психологического) могут проявляться сами по себе.

Однако, как указывает Е. П. Ильин [68], остается открытым вопрос в каких случаях индивидуальность реализуется по субординационному или иерархическому (паритетному) принципу. Для получения объективной структуры индивидуальности необходим методологический системный подход.

С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев использовали принцип системности, но на уровне симптомокомплекса (набора) свойств, которые составляют индивидуальность.

Более полно принцип системности был применен В. С. Мерлиным [120, 121, 122, 123] в его концепции интегральной индивидуальности. Концепция В. С. Мерлина – первая полноценная теория, описывающая собственно индивидуальность. Опираясь на системный принцип, В. С. Мерлин в качестве базового понятия своей теории использовал понятие «интегральная индивидуальность». По его мнению, интегральная индивидуальность представляет собой саморегулируемую и самоорганизующуюся систему. Причем, ее компонентами выступают различные уровни от индивида до личности, каждый из которых, в свою очередь, также является системно организованным (подсистемы индивидуальности). Один из важнейших вопросов – определение системообразующего фактора индивидуальности. Богатый эмпирический и экспериментальный материал, позволил В. С. Мерлину сделать вывод о том, что данную функцию выполняет индивидуальный стиль деятельности. Индивидуальный стиль деятельности – это врожденные особенности человека и прижизненно сложившиеся качества

личности, сформировавшиеся в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Индивидуальный стиль устойчив и интегрирован в личность.

Подробные исследования индивидуального стиля были проведены под руководством Е. А. Климова [86]. Он определяет индивидуальный стиль как «индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [86]. В структуре индивидуального стиля деятельности Е. А. Климов выделяет два компонента:

- «ядро» стиля включает качества человека, которые базируются на свойствах нервной системы и проявляются произвольно или без заметных усилий. В это ядро включаются две группы природных особенностей: одни благоприятствуют успешной деятельности, а другие мешают ее осуществлению, являясь неосознаваемым компонентом ИСД.

- «пристройка» к ядру включает в себя качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков. Пристройка к ядру также включает в себя две группы особенностей: одни связаны с использованием положительных возможностей субъекта, другие направлены на преодоление негативных качеств и имеют компенсаторный характер, являясь осознаваемым компонентом ИСД.

Дальнейшие исследования индивидуального стиля [39, 50, 85, 93, 94, 116, 173], как в школе В. С. Мерлина, так и в лаборатории Е. А. Климова позволили выделить структуру ИСД. Она включает:

- мотивационный компонент (познавательная мотивация);
- ориентационный компонент (ориентировка и планирование деятельности);
- исполнительский компонент (система предпочитаемых действий);

- личностный компонент (саморегуляция всех видов своей активности);
- результативный компонент (индивидуальное своеобразие результатов деятельности).

Данная структура соответствует, как структуре конкретного действия, так и деятельности в целом. Следовательно, структура ИСД как системообразующего фактора индивидуальности во многом повторяет структуру деятельности. Это значит, что индивидуальность человека в значительной степени определяется его активностью, деятельностью. Важно, что одним из компонентов выступает саморегуляция. В. С. Мерлин считал, что в основе индивидуальности лежит принцип саморегулирующихся и самоактуализирующихся систем [122].

В. С. Мерлин, также как Б. Г. Ананьев и С. Л. Рубинштейн, считал, что структура индивидуальности имеет уровневую структуру. Он выделял в ней шесть уровней.

- 1) биохимический;
- 2) соматический;
- 3) нейродинамический;
- 4) психодинамический;
- 5) свойства личности;
- 6) социальные роли.

Каждый из этих уровней имеет свои свойства, внутриуровневые и межуровневые связи. Связи формируются в процессе развития человека в зависимости от внутренних и внешних условий. В итоге формируются симптомокомплексы, новые свойства, новые структурные компоненты. В этой совокупности могут оказаться как общие для всех людей свойства (например, вербальная память), так и уникальные, характерные именно для этого человека (например, память на специфические звуки профессиональной деятельности – работу своего станка). Интегральная индивидуальность как раз и выражается

в уникальности формирования внутрискруктурных и межсистемных связей, в появлении новых свойств и компонентов. Одно и то же свойство может быть, как типичным (общим для многих), так и индивидуальным, в зависимости от его места в структуре индивидуальности и связей с другими элементами и уровнями. То есть индивидуально неповторимо сочетание типичных свойств [54].

В концепции В. С. Мерлина [121] интегральная индивидуальность тождественна личности. Он не разводил эти понятия. Однако не все исследователи понимали индивидуальность таким образом. С. Л. Рубинштейн [161] считал, что сводить индивидуальность к индивидуальным особенностям и их связям не конструктивно. Человек активен на уровне личности. Личность внутренне избирательна и специфична по отношению к внешним условиям, и в зависимости от этого она становится индивидуальностью. Тем в большей степени личность становится индивидуальностью, чем более своеобразно она может преломить эти внешние условия и выразить их в своей деятельности. Это является принципиальным методологическим условием включения индивидуальности в определение личности.

Индивидуальность человека – система многомерных и многоуровневых связей.

Двухуровневую структуру индивидуальности предложил В. М. Русалов [163]. В анализе индивидуальности автор использовал дифференциальный подход и соответственно выделил дифференциально-психофизиологический (низший) уровень и дифференциально-психологический (высший) уровень. На низшем уровне проявляются свойства организма, а на высшем – личностные и социокультурные образования. «Развитие высших уровней организации личности (т. е. интеллекта и характера) происходит путем преобразования низших уровней (т. е. темперамента), приведения их в соответствие с высшими, т. е. путем одновременной дифференциации и реинтеграции всей конкретной индивидуальности человека» [163].

Одна из последних моделей индивидуальности предложена В. Д. Шадриковым [174, 199, 200, 202]. Вслед за К. Юнгом [209] в данной модели индивидуальность рассматривается через категорию души. Душа рассматривается как «ядро» внутреннего мира человека. Она представляет потребностно-эмоционально-информационную субстанцию. Ее основная роль – обеспечить жизненную активность личности при взаимодействии с другими личностями и миром в целом. В основе души лежат «сущностные качества» (высшие ценности, идеалы). Душа включает и устойчивые формы религиозного, этического, интеллектуального поведения человека. Все это составляет качества души. Душевные качества в сочетании с телесными составляют индивидуальность. Индивидуальность – это духовная жизнь внутреннего мира личности. Внутренний мир неоднозначен; там главенствует вероятностный принцип. Именно поэтому индивидуальность уникальна не только в сравнении с другими индивидуальностями, но и в сравнении с самой собой в разных условиях жизни [174].

Основным этапом становления и проявления индивидуальности является объективация или самореализация личности в деятельности, общении, жизни. В. Д. Шадриков [198], следуя личностной концепции С. Л. Рубинштейна, определил личность как способ связи способностей и потребностей, отвечающей его характеру. На этом этапе представление – образ «Я» сосуществует и развивается параллельно характеру, а нередко и независимо от него. Характер проявляется в способе саморегуляции.

В представленной модели формируется интеграл «саморегуляции, удовлетворенности и притязаний (СУП)» в котором воплощается личностная самооценочность (представление о своем «Я» и самооценка); способ ее реализации в жизни («чего я стою» «на что способен»); удовлетворенность обратной связью, выявляющей «цену» затраченных усилий («это не стоило таких усилий», «ради этого можно сделать все»). Этот ценностный интеграл активности личности и является интегральной индивидуальностью личности [174]. Исследователи делают следующий вывод: индивидуальность опирается

на ценностно-смысловые механизмы, а не только на детерминистические, которые функционируют относительно личности. В этом заключается различие и одновременно единство личности и ее индивидуальности.

Еще один современный подход к анализу индивидуальности предлагает А. В. Брушлинский [25, 26, 27]. Он рассматривает индивидуальность в парадигме субъектно-объектных отношений. Объект и субъект – это единая система. Объект не может существовать без субъекта и наоборот [25]. Единство выражается в том, что как субъект человек выступает преобразователем мира, а как объект – производным общественных отношений. Следовательно, он является субъектом и объектом в одном лице. Активность человека как субъекта определяется сложнейшим сплетением и взаимовлиянием «противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, психических состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [147].

Практически все представленные подходы, так или иначе, говорят об иерархическом уровне строении индивидуальности. Это наиболее современный и актуальный взгляд на проблему. Чтобы понять структуру индивидуальности, необходимо не только выявить ее уровни, но и дать характеристику связям между ними.

Уровневый анализ любой психологической сущности всегда сложен по двум причинам. Первая – трудность в определении содержания уровней, их количества. Вторая – в нахождении критериев отнесения характеристик к тому или иному уровню [156]. Уровневая структура индивидуальности также не лишена этих трудностей. Любой уровень психической реальности содержит типичные, общие для группы людей свойства, и уникальные, характеризующие отдельного индивида. Именно наличие этой уникальности и определяет индивидуальность.

Интегральная характеристика индивидуальности обязательно включает анализ не только свойств личности, но особенности ее активности в

деятельности [65, 81, 93, 107]. Деятельностный аспект индивидуальности, как мы уже показали, выражается в индивидуальном стиле деятельности.

Важным вопросом является соотношение личности и индивидуальности. Традиционно в психологии считается, что активную деятельность осуществляет личность, а индивидуальность обеспечивает психологическую основу, «базу» для этой деятельности. Модель решения проблемы «совмещения» личности и индивидуальности предложил В. Н. Мясищев [130].

В. Н. Мясищев ввел оценочную категорию индивидуальности. Он определяет личность как систему отношений, которые могут быть положительные и отрицательные, активные и пассивные, и т. п. Различные сочетания таких отношений создает индивидуальный ансамбль характеристик, собственно индивидуальность личности. Кроме оценочного компонента он включает в число характеристик отношений также мотивацию и интерес. Система отношений может носить противоречивый характер, формируя личностные и внутрииндивидуальные конфликты. Преодоление этих конфликтов выступает основным механизмом развития личности и индивидуальности.

Проблема индивидуальности неоднократно поднималась в различных течениях зарубежных психологов. Глубокий анализ индивидуальности представлен в зарубежных теориях личности Г. Олпорта, Г. Айзенка, А. Адлера, К. Роджерса, А. Маслоу и др.

Теория личностных черт Г. Олпорта [63, 137] принадлежит к структурно-динамическим моделям. Он пользуется понятием «характерное», которое представляет собой характеристику индивидуальности человека и уникальности личности. Индивидуальность формируется благодаря диспозиции. Диспозиция – это готовность, предрасположенность к поведенческому акту. Это причинно не обусловленная готовность к действиям. Согласно Г. Олпорту, многочисленные личностные черты (до 18 тысяч) образуют комплексы предрасположенностей определенным образом

реагировать на внешнюю среду. Предрасположенности уникальны так же, как и диспозиции. Последние являются регуляторами поведения личности как способа объективации личности. Следовательно, происходит саморегуляция и согласование внутренних свойств и механизмов индивидуальности и личности.

Иерархическую модель личности, включающую типологию индивидуальности предложил Г. Айзенк [4, 63]. Он выделяет четыре типологических параметра: экстраверсию – интроверсию и нейротизм – стабильность. Каждая пара – это континуум, на котором любая индивидуальность имеет свою точку в зависимости от выраженности параметров. Количество индивидуальностей также бесконечно, как и точек в пространстве осей указанных континуумов. Г. Айзенк рассматривал индивидуальность как точку на континуальной прямой экстраверсии – интроверсии и стабильности – нейротизма. Подобно концепции Г. Олпорта, данная теория представляет индивидуальность как ситуационную, а не как абсолютную характеристику.

Индивидуальная теория личности А. Адлера [3, 63] представляет собой соединение структурно-статистического и функционально-динамического подхода к личности. Он признает неделимую индивидуальность. Индивидуальность проявляется в связи устойчивых особенностей личности со способами ее функционирования. Например, наличие у личности комплекса неполноценности может приводить к демонстрации превосходства, если действуют соответствующие компенсационные способы ее активности. Любая индивидуальность по Г. Адлеру может рассматриваться лишь включенной в систему социальных связей, в общество. Но здесь формируется и базовое противоречие. Личность обладает индивидуальными, принципами, убеждениями, имеет свою систему ценностей, которые могут не согласоваться с общественными, приводя к независимости поведения личности. Так проявляется ее индивидуальность. Г. Адлер вводит понятие «стиля». Это обобщенный социальными отношениями, общий способ жизни

индивидуумов. Он включается в индивидуальность, но «обрастая» личностными особенностями, реакциями на уникальную для данного человека структуру социальных связей, способствует проявлению индивидуальности. В теории Г. Адлера есть важная для понимания индивидуальности позиция – «творческое Я» как высший личностный конструкт. Благодаря «творческому Я» появляется возможность свободного самовыражения личности. Именно «творческое Я» является «ядром» индивидуальности.

Личность свободна и ответственна за свой стиль жизни. Несколько другой трактовки свободы личности и уникальности индивидуальности придерживается К. Роджерс [158, 159]. Он считает, что личность ищет в окружающем мире переживания, которые и создают ее индивидуальность. Сердцевиной индивидуальности становится «Я-концепция», включающая набор защитных механизмов, уникальных для каждого человека. Защитное поведение сохраняет структуру «Я» и не позволяет личности потерять самоуважение [158].

Раскрытию индивидуальности служит и гуманистическая теория А. Маслоу [118, 245]. А. Маслоу раскрывает индивидуальность через категории «самоактуализации» и «индивидуального потенциала». Самоактуализация – это стремление человека к наиболее полному раскрытию своих способностей и личных возможностей. Индивидуальный потенциал – это система внутренних ресурсов человека, обеспечивающая ему многообразие возможных направлений развития. Степень адекватности понимания человеком его потенциала принципиально влияет на самоактуализацию, признание другими его ценности, и в итоге – картину индивидуального бытия. Таким образом, А. Маслоу считает, что индивидуальность проявляется в индивидуальном потенциале и его реализации через самоактуализацию [245].

Большой вклад в понимание сущности индивидуальности внес К. Юнг [207, 208]. Он считал, что механизмами формирования индивидуальности является развитие бессознательных и сознательных функций личности.

Отношения между этими функциями могут быть гармоничными или оппозиционными, взаимного дополнения или компенсации. Индивидуальность представляет собой совокупность качеств личности, сформированных на основе природных задатков и в определённых условиях социальной среды; обобщённая характеристика индивидуально-психологических особенностей человека. В зарубежных теориях данное понятие рассматривается в рамках диагностических, исследовательских и поведенческих аспектов [233, 239, 257].

К. Юнг разработал типологию личностей, но при этом постоянно подчеркивал, что внутри каждого типа существует бесконечное множество вариантов. И конкретное выражение типа происходит через индивидуальный вариант. Основной категорией, выражающей индивидуальность, является душа [209]. Индивидуальность является механизмом функционирования типа личности. В основе этой индивидуализации лежит архетип, присущий личности, особенности способа жизни, специфика воспитания, внешние условия и т. д. Следовательно, индивидуальность – это весь жизненный опыт личности плюс специфика типа.

Таким образом, проблема индивидуальности в зарубежных теориях до сих пор является открытым вопросом, на который необходимо найти единое решение, которого до сих пор нет. Каждая из теорий рассматривает разные аспекты как наиболее важные для изучения индивидуальности.

Все теории индивидуальности, как отечественные, так и зарубежные, содержат анализ в разной степени обобщенности отдельных сторон феномена индивидуальности. Можно считать, что существует обширная база теоретических и эмпирических исследований, позволяющих ставить вопрос о фундаментальной теории индивидуальности, раскрывающей базовые принципы того, как личность становится индивидуальностью. Исследования интегральной индивидуальности должны использовать общенаучный системный подход.

Индивидуальность – это дополнение общих личностных черт, которые характерны для популяции и выражающие общие тенденции ее развития, обнаруживающиеся только у отдельного человека и генетически связанные с определенными незакономерными обстоятельствами его развития [23].

Данное определение является наиболее ёмким, объективным и рассматривает индивидуальность как единичное и интегральное. В современном мире нет однозначного определения понятию «личность». Это связано со сложностью феномена личности. Но самое общее определение, конструктивное для целей нашего исследования, это: личность – человек, обладающий определённым набором психологических свойств, на которых основываются его поступки, имеющие значение для общества; внутреннее отличие одного человека от остальных. Понятие Личность и Индивидуальность не тождественны. Каждое из них раскрывает специфические аспекты индивидуального бытия человека. Однако следует заметить, что эти понятия являются пересекающимися и обуславливающими друг друга по отдельным элементам. Личность не может быть без индивидуальности, так как в рамках социального и общественного влияния она ищет индивидуальные пути проявления себя.

Сущность отдельной личности – это совокупность персонифицированных общественных норм и отношений, поэтому конкретная личность может выражать свою общественную сущность в форме индивидуальности. То есть каждая личность интериоризует нормы и отношения социальной среды и выстраивает индивидуальные пути их реализации. Б. Г. Ананьев полагал, что индивидуальность возможно раскрыть через интеграцию всех свойств человека как индивида, как субъекта деятельности и как личности [9]. И во всех современных концепциях индивидуальности, так или иначе, отражен уровень личности. Часто, говоря об индивидуальности в контексте личности, пользуются определением оригинальности.

Поскольку индивидуальность проявляется во всех сферах психической деятельности (интеллектуальной, эмоциональной, перцептивной и т. д.), то первый критерий ее проявления – это оригинальность. Так, оригинальность интеллекта проявляется в особенностях переработки информации, умение ставить неожиданные вопросы и формулировать проблемы; оригинальность в волевой сфере – в особенности самообладания, силе воли и т. д. Оригинальность может состоять не только в особенностях проявлений в конкретной сфере, но и в уникальном сочетании свойств и качеств разных сфер, отражающихся в своеобразном поведении.

Таким образом, сущность индивидуальности связана с самостоятельностью личности, со способностью быть самой собой и выступать в рамках единого целого. Она состоит в том, что каждая личность, входящая в систему социальных и окружающих ее связей, неповторима, самобытна и самостоятельна.

Итак, подводя итог анализу индивидуальности, мы делаем заключение, что это – многосторонний интегральный феномен, имеющий многоуровневую структуру. В самом общем виде можно выделить следующие уровни.

Уровень индивидуальных свойств организма:

- биохимические,
- общесоматические,
- нейродинамические.

Уровень индивидуальных психических свойств:

- психодинамические (свойства темперамента),
- свойства личности.

Уровень свойств индивидуальности.

- сущностные духовные и моральные качества,
- социальные роли и свойства личности.

Интегральный характер индивидуальности выражается в том, что между всеми уровнями, свойствами, подсистемами существуют многочисленные

связи. Существуют данные, позволяющие предполагать, что развитие всех разноуровневых связей (между нейродинамическими, психодинамическими и личностными свойствами) имеет тенденцию к увеличению многозначности индивидуальности [10, 140].

Развитие одноуровневых связей более гибко и пластично по сравнению с разноуровневыми. Одна и та же интегральная индивидуальность может формироваться по разным равновероятным путям. Формирование связей осуществляется за счет активности внутриличностной регуляции, самоактуализации, самосознания.

Сопоставляя индивидуальные свойства человека в очень большом диапазоне (от биохимических до личностного статуса в коллективе), выявлено, что они характеризуются двумя типами взаимных статистических связей, а именно связями однозначными и многозначными. С точки зрения общей теории систем, первый тип связей свойствен явлениям и условиям, относящимся к одному и тому же иерархическому уровню большой системы, второй тип связей – явлениям и условиям, относящимся к разным иерархическим уровням [140].

Одним из острейших вопросов остается раскрытие механизмов формирования индивидуальности. Одним из наиболее актуальных в этом направлении выступает метасистемный подход [77]. В его основе лежит теория метакогнитивизма [6, 76, 77, 80, 229, 230, 255]. Предметом метакогнитивизма является производная, вторичная по отношению к психике структура. Это – метапроцессы когнитивного плана, направленные на регуляцию психической сферы. Поэтому они несут в себе мощнейший регуляционный потенциал. Вместе с тем, это отражение процессуального развития психики в ее уникальной, индивидуализированной форме. Психическое существует в форме процесса, это основная форма психического бытия [160]. Но любой психический процесс кристаллизуется в определенном результате, в уровне его сформированности. Процесс и результат соотносятся таким же образом, каким соотносятся психические процессы и психические

качества. Качества – это результативные проявления некоторых базовых механизмов, которые представлены исходно в процессуальном виде. Любой психический процесс имеет индивидуальную меру выраженности. Индивидуальная мера выраженности отражается в состоянии.

Высшим уровнем выступает метасостояние [77]. Базовым, исходным, метаинтегральным состоянием является состояние сознания. Через метасостояния мы ощущаем свой внутренний мир. Именно они регулируют и наше мировосприятие, и поведение. Любое состояние (например, функциональное) всегда дано в рефлексивном обрамлении. Мы можем что-то переживать, но мы можем еще и это переживание осознавать. Осознание переживания – это и есть метасостояние. Результативные проявления всех этих реалий – метазнания. Знание – это структурный и операциональный компонент психики. Оно реализует операциональную функцию переработки информации. Это – собственно содержание психики. На всех уровнях встроен механизм, при котором любое психическое явление, любой психический процесс обладает свойством обратимости: он может быть представлен в исходном модусе и во вторичном. Вторичная форма отражается в метастратегиях, регулирующих наше поведение максимально адаптивно к индивидуальным личностным свойствам [75]. Метакогнитивные стратегии – это способ адаптации к ситуации. Наблюдается феномен обратимости двух модусов знания: знание по типу «что» трансформируется в знание по типу «как». Процедурно-декларативная обратимость знания позволяет осуществлять нашей личности контроль за своим поведением, его регуляцию. Знание в этом случае выступает как средство регуляции. Таким образом, предметом метакогнитивизма становится диссипативная система, наложенная на основную систему психики. Она повторяет в удвоенной форме все компоненты базовой психической системы.

1.2. Проблема саморегуляции в психологии.

Взаимосвязь саморегуляции и индивидуализации

Проблема саморегуляции активности личности в психологии всегда стояла на переднем крае исследований [10, 20, 40, 49, 50, 65, 79, 90, 92, 114, 126, 128, 132, 139, 141, 142, 148, 152, 168, 179, 254, 260]. Однако до сих пор она остается малоизученной. Больше всего исследований саморегуляции в области изучения функциональных состояний (Л. Г. Дикая, В. А. Бодров, В. П. Зинченко, Г. М. Зараковский, Л. В. Куликов, В. И. Лебедев, А. Б. Леонова, В. И. Медведев, Ю. К. Стрелков, В. Л. Марищук, А. О. Прохоров, М. Arnold, P. Lazarus, G. Mandleri, и др.). Много работ посвящено проблеме саморегуляции в учебных процессах (Р. В. Габрдеев, А. А. Реан, В. А. Слостенин, Г. С. Никифоров, Н. М. Пейсахов). Различные вопросы стилей, структуры саморегуляции в процессе профессионализации отражены в многочисленных исследованиях (Н. Д. Завалишина, Е. А. Климов, А. Н. Кудрявцев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Моросанова, Ю. П. Поваренков, А. К. Осницкий, и др.). Несмотря на многочисленные работы, ключевой задачей в изучении проблемы саморегуляции выступает анализ компонентного состава осознанной саморегуляции и выявление специфики механизмов ее функционирования. Недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с особенностями саморегуляции в конкретных профессиональных сферах. И особенно это относится к сфере военной деятельности, где, с одной стороны, требования к саморегуляции профессионалов отличаются особой остротой, а с другой – механизмы саморегуляции, основанные на индивидуальном стиле деятельности, имеют малый диапазон развития. Это обусловлено спецификой военной профессии, о чем мы скажем ниже.

Саморегуляция – это управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя, с помощью слов, образов, управлением моторикой. В итоге этого процесса достигается устранение эмоциональной напряженности, ослабление проявлений утомления, повышение психофизиологической активности [128].

Начало исследований регуляции психики относят к концу XIX - началу XX вв. Эти исследования формировались в русле физиологии и связаны с именами выдающихся физиологов Ч. Шерингтона, И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова. В этих исследованиях был определен универсальный механизм регуляции активности человека – обратная связь. Обратная связь – это информация, поступающая из внешней среды и информирующая субъекта о том, в правильном ли направлении совершается его активность. Обратная связь увеличивает эффективность исполнения деятельности в том случае, если предварительно сформулирована цель [219]. Саморегуляционный эффект обратной связи зависит от того, положительная эта информация (т. е. действие осуществляется правильно), или отрицательная (т. е. наблюдается существенное расхождение между целеполаганием и полученным результатом). «Отрицательная обратная связь имеет относительно большую диагностическую ценность; она дает руководство к действию, но за эту ценность приходится дорого платить, а именно – отрицательными эмоциями» [179]. Однако человек не склонен принимать отрицательную информацию, поэтому возникает дилемма: в наименьшей степени принимается наиболее диагностичная информация. Люди пытаются выйти из этого противоречия с помощью определенного приема саморегуляции: «в ситуациях ожидания отрицательной обратной связи в определенной сфере деятельности, люди ищут положительную обратную связь в других сферах... величина саморегулятивных усилий по поиску «подслащающей» положительной обратной связи зависит от «горечи» ожидаемой отрицательной обратной связи: чем более негативна ожидаемая

отрицательная обратная связь, тем больше усилий затрачивается на поиск компенсирующей положительной обратной связи» [179].

Этот базовый механизм имеет важное значение для понимания саморегуляции как формы приспособления к реальным условиям деятельности.

Современные исследования саморегуляции крайне неоднородны и включают в себя разные виды саморегуляции: психическую, волевую, личностную, осознанную и т.п. [22, 50, 66, 91, 100, 125, 139, 148, 152, 254, 260]

Используя системный интегральный подход к анализу саморегуляции можно сделать вывод о ее объектной направленности (личность, состояние, произвольная активность и т.п.) и уровневой структуре (уровень регуляции функциональных состояний, уровень личностной саморегуляции и т.п.). Все это позволит конкретизировать вопрос о компонентном составе и механизмах саморегуляции.

Можно выделить следующие подходы к анализу саморегуляции:

1. Структурно-функциональный подход (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, Р. Д. Сагиев и др.).
2. Структурно-динамический подход (В. И. Иванников, В. И. Селиванова, Т. И. Шульга и др.).
3. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека (В. А. Бодров, Л. Г. Дикая, О. А. Прохоров, В. И. Щедров и др.) [139].

Важно использовать интегративный подход. Он отражает синтез всех указанных выше подходов. В этом случае мы приходим к полисистемной характеристике саморегуляции. Саморегуляция представляет собой многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением. Ядром этого процесса выступают когнитивные и личностные аспекты саморегуляции [1, 13, 24, 91, 109, 175].

На основе анализа работ А. В. Карпова, А. Н. Леонтьева, В. И. Мильмана, С. Л. Рубинштейна, Г. В. Суходольского, В. Д. Шадрикова

можно сделать вывод, что высшим уровнем осознанной саморегуляции выступает ее преобразование из процесса и деятельности в метадеятельность. При этом, саморегуляция подчиняется принципам системогенеза. По мнению В. И. Моросановой «предмет психологии саморегуляции – это метапроцессы, обеспечивающие самоорганизацию психической активности человека как субъекта действий, поведения, жизнедеятельности, а также целостность его индивидуальности» [127].

Плодотворное изучение психической регуляции возможно лишь на основе признания целостного, интегрального характера психики.

Рассмотрим подробнее наиболее известные из современных объяснительных концепций саморегуляции.

По мнению К. А. Абульхановой–Славской, саморегуляция является определяющим принципом человеческой активности. Активность человека, прежде всего, связана с его деятельностью, а регуляция процесса деятельности является основным механизмом психической активности. При этом специфика осуществления деятельности отражает индивидуальность человека: «регуляторная функция психического состоит в решении задач, постоянно возникающих в актуально осуществляемой деятельности... Их решение выступает как индивидуализированный способ системной организации процессов и состояний, который и может быть назван принципом саморегуляции» [2]. По мнению К. А. Абульхановой–Славской, регуляция имеет системный характер, и ее централизованный уровень зафиксирован в саморегуляции. Она пишет: «Саморегуляция – это принцип связи различных функций психического, причем более широкий, чем отдельные, конкретные механизмы этой связи» [1]. По мнению автора, саморегуляция характеризует личностные способы организации управления психикой. Но вместе с тем саморегуляция выявляет психологическую «цену» за деятельность и характеризует индивидуальный психологический «почерк» деятельности. В саморегуляции проявляются индивидуальные особенности личности. Это основной принцип личностной регуляции, отражающий волевою линию

деятельности. Саморегуляция компонентно связана с самосознанием. Самосознание обеспечивает «взаимодействие личности с самой собой» [1].

К. А. Абульханова-Славская подчеркивает, что саморегуляция может иметь жесткую и гибкую (динамическую) формы. Жесткая форма предполагает способы стереотипизации, стабильности психических реакций. Гибкая опирается на обобщение сущностных отношений и выбор новых, дестереотипизированных способов деятельности. Это положение особо ценно в свете исследования нашей темы, т. к. отражает специфику деятельности военных. Общим выводом своей теории автор делает соотношение саморегуляции и индивидуализации «Принцип индивидуальности и индивидуальной регуляции составляет сердцевину понятия саморегуляции» [1].

Обобщенная модель регуляции психической деятельности предлагают Ю. Я. Голиков и А. Н. Костин. Они раскрывают обобщенную модель саморегуляции. Эти авторы рассматривают психическую регуляцию как трехсистемное образование. Выделены три относительно самостоятельные регулятивные системы: текущая, ситуативная и долгосрочная. Используя уровневый подход, они соотнесли данные системы с уровнями индивидуализации. Текущая система ответственна за регулирование психофизиологического и активационного компонентов индивидуальности (обеспечивает энергетическую и эмоциональную деятельность субъекта). Ситуативная саморегуляция ответственна за поведение в неожиданных, внезапных условиях. Она обеспечивает интеллектуальное, моральное и эмоциональное реагирование на новизну. Долгосрочная регуляция отражает уровни программно-целевой, личностно-нормативной, мировоззренческой коррекции поведения. Таким образом, вскрывается уровневая структура системной регуляции целостного поведения человека [40, 152].

Концептуальная модель регуляторного опыта предложена А. К. Осницким [139, 251]. По мнению А. К. Осницкого, регуляторный опыт – это опыт сознательно инициируемой субъектной активности. Он включает пять основных компонентов, формирующих систему саморегуляции: опыт

рефлексии, ценностно-мотивационный опыт, опыт первичной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Каждый компонент реализует свои специфические функции в общей системе саморегуляции. В итоге обеспечивается активность, целенаправленность, осознанность, умелость и согласованность собственных действий с другими на личностном уровне. В результате у личности накапливается опыт осознанной саморегуляции, включающий систему знаний, умений, переживаний, соответствующим конкретной деятельности. В каждый момент времени субъект «выбирает» из этого арсенала приемлемые и предпочтительные требования деятельности регуляции своих усилий. Так реализуется осознанная субъектная регуляторная активность. В модели А. К. Осницкого саморегуляция включена в структуру опыта личности и является условием ее развития и базовым механизмом использования этого опыта в деятельности. В процессе саморегуляции формируются такие качества личности как самостоятельность, инициативность, ответственность и относительная независимость от условий среды [139, 251].

Очень важной теорией, объясняющей сущностную структуру саморегуляции, является системно-деятельностная концепция психической саморегуляции функционального состояния субъекта, предложенная Л. Г. Дикой [49, 50, 254]. В основе концепции лежит системообразующий эффект регуляции в триаде «деятельность-состояние-личность». Саморегуляция выступает системным качеством субъекта деятельности и одновременно специфической самостоятельной деятельностью. Подход к психологической саморегуляции как самостоятельной деятельности (направленной на формирование новых функциональных систем), позволяет вскрыть регуляторные механизмы связи состояния саморегуляции и индивидуально-личностных свойств. В процессе освоения деятельности и формирования новых функциональных состояний, в саморегуляцию включаются все более произвольные способы активности «усложняется ее структура, формируются компоненты и составляющие психологической

системы саморегуляции как целостной и самостоятельной деятельности» [49]. Л. Г. Дикая выдвинула идею, что при определенных условиях психофизиологическая саморегуляция становится самостоятельной деятельностью. При этом возникает синтез профессиональной деятельности и деятельности по саморегуляции. И чем сложнее деятельность, тем труднее установить баланс между ней и деятельностью по саморегуляции состояния. Это противоречие выступает существенным фактором организации деятельности, особенно в экстремальных условиях (например, в военных профессиях). В этом случае саморегуляция, сохраняющая устойчивость состояния субъекта, отражается на снижении эффективности его деятельности.

Сходной точки зрения на саморегуляцию придерживается и А. О. Прохоров [148]. Однако он расширяет понимание саморегуляции через ее механизмы в системе «ситуация-смысл-состояние». Результаты его исследований позволили сделать вывод о том, что «каждая смысловая структура и каждый уровень организации смысловой системы целостно включены в регуляторный процесс: факторы-категории личностного смысла, смысловые установки и ценности, отражая и опосредуя различные влияния внешней, предметной, социальной среды, выполняют специфические функции в саморегуляции психических состояний» [148]. По мнению автора, саморегуляция имеет смысловую форму и включается во все состояния личности. Причем, это включение имеет двустороннее влияние. С одной стороны, смысловые структуры сознания влияют на возникновение, динамику, интенсивность, модальность, перестройку и т. п. состояний. С другой, – сами состояния регулируют переживаемый субъектом смысл. В этом суть механизма саморегуляции. Поскольку «смыслы» у каждого свои, то, следовательно, и регуляция с помощью этих смыслов имеет индивидуально-выраженный характер. В рамках нашего рассмотрения конструктивным является аспект данной теории, связанный с анализом субъективности ситуации. Поскольку психика является открытой системой, то

«энергоинформационный обмен, осуществляемый с внешней средой, детерминирует как сознание человека, так и его психическое состояние» [148]. Собственная активность человека, направленная вовне, влияет и на ситуацию, и на состояние. В результате формируются субъектные отношения к ситуации и своему состоянию. Эти отношения закрепляются в смысловых структурах личности. В напряженной ситуации (когда человек перенапряжен) возникают состояния высокого энергетического уровня. Чтобы снизить «энергетический накал» происходит выход энергии в разных формах поведения: «субъект не в состоянии справиться с сильными переживаниями (и, соответственно, с задачей интенсивной смысловой работы) переносит свою активность вовне, часто хаотично и бестолково. В результате этого энергия диссипатирует (рассеивается) посредством действий, поступков субъекта, т. е. соответствующего поведения. В другом случае эта энергия обуславливает возникновение новых структур и образований в структуре личности и ментальности» [148]. Этот механизм возникновения диссипативной системы очень важен для объяснения природы взаимодействия индивидуальности и саморегуляции. Понятие диссипативной системы является центральным понятием теории И. Р Пригожина [135, 146]. Вначале оно разрабатывалось для понимания физико-химических систем. И было выяснено, что при изоляции от внешней среды замкнутая система может существовать бесконечно. Однако биологические и социальные системы (например, личность) являются незамкнутыми. Поэтому в ней возникают возмущения (под воздействием притока энергии из внешней среды) и система становится «неравновесной». При большом количестве возмущений может наступить момент изменения системы – переход ее в новое состояние. А это значит, что происходит развитие системы, ее эволюция. Такая система стремится к самоорганизации. С позиций рассмотрения нашего вопроса, возникновение диссипативных структур сопровождается организованным поведением, которое возникает на базе двух противоположных аспектов: усвоенных жестких

регламентированных моделей и субъектной активности реализации свойств индивидуальности личности [146].

Во всех этих исследованиях указывается на прямую взаимосвязь саморегуляции с личностью. Поскольку личность выступает уровнем индивидуальности (см. 1.1.), то логично предположить, что саморегуляция имеет непосредственную связь с индивидуальностью. Личность является функциональной системой, имеющей внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию. Ее способ взаимодействия с внешним миром (жизненный путь) предельно индивидуализирован и включает внутренние (мировоззренческие, ценностные и т. п.) и внешние (коммуникативные, деятельностные и т. д.) механизмы. Способ организации жизни у личности одновременно индивидуализирован и социализирован. Эти процессы взаимосвязаны, взаимозависимы и, собственно, и составляют индивидуальность. Эта взаимосвязь находит непосредственное объяснение в концепции осознанной саморегуляции О. А. Конопкина и В. И. Моросановой. Ключевым понятием в этом подходе является индивидуальный стиль саморегуляции, который понимается как типичный для человека способ организации и управления своей активностью [91, 126, 128].

О. А. Конопкиным [90, 91, 92, 141] была разработана структурно-функциональная модель системы регуляции деятельности. В этой модели процесс саморегуляции представлен как структурно замкнутая система. Ее основными звеньями являются цели деятельности, модели условий, программы исполнительских действий и оценки результатов по соответствующим критериям успешности. Вместе с тем, эта система информационно открыта, в силу чего она достаточно устойчива и обеспечивает контроль и коррекцию деятельности. Несмотря на то, что данная модель конкретизируется на уровне сенсомоторных действий, ее динамика имеет универсальный характер для объяснения психологической регуляции любой сложности деятельности. О. А. Конопкин пишет: «формирование и осуществление целенаправленной деятельности предполагает как

обязательную предпосылку отражение человеком внешних условий в виде некоторой субъективной модели. Эта модель служит основой как для предварительного психофизиологического программирования действий, так и для их регуляции в ходе самой деятельности – регуляции, адекватной ожидаемым событиям и упреждающей момент их появления, – и становится важнейшим и обязательным функциональным образованием, полнота и точность которого во многом определяют эффективность деятельности и особенности ее осуществления» [141]. О. А. Конопкин указывает на определяющую роль осознанной регуляции. При этом, чем более сложна и разнообразна деятельность, тем выше роль осознанной регуляции. Осознанная саморегуляция отражает высший уровень регуляции. Чем более целостна система регуляции субъекта, тем эффективнее его деятельность. Поэтому саморегуляция становится основным процессом обеспечения деятельности. Каждому человеку свойственна способность к саморегуляции, но ее уровень развития у каждого свой. «Психическая осознанная саморегуляция раскрывается как наиболее системная и всеобщая форма субъектной и психической активности» [90]. «Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь бесконечное множество форм деятельности» [92].

В дальнейшем идеи О. А. Конопкина были развиты его учениками и, прежде всего, В. И. Моросановой [125, 126, 127, 128]. В. И. Моросанова предложила понятие индивидуального стиля саморегуляции. Он определяется как индивидуально-устойчивая, типичная для человека произвольная активность. Были выявлены индивидуально-специфические и типологические формы саморегуляции. В. И. Моросанова пишет: «Индивидуальная система саморегуляции целостна и имеет свои проекции на разных уровнях индивидуальности, реализуясь когнитивными и личностными психическими средствами, всей палитрой ресурсов индивидуальности» [127]. Выделение когнитивных стилей, по мнению В. И. Моросановой [128], «связано с пониманием того, что в познавательной активности можно выделять не только

уровневые характеристики. То есть степень ее развитости и качества, связанные с измерением уровня интеллектуальной активности как способности к пониманию. Не менее существенно рассмотрение тех характеристик, которые описывают познавательную активность со стороны индивидуальных способов познания» [128].

Теория О. А. Конопкина и В. И. Моросановой вскрывает структурную архитектуру взаимосвязи саморегуляции и индивидуальности и раскрывает ряд базовых механизмов этой взаимосвязи.

Развитие саморегуляции предполагает формирование таких личностных качеств как инициатива, самостоятельность, ответственность независимость, устойчивость при нарушениях среды. Саморегуляция позволяет реализовать потенциал субъекта через целеполагание и проектирование траекторий развития посредством включения в новые формы деятельности и сотрудничества (О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, А. Бандура) [91, 139, 141, 217, 218, 219, 251].

Система личностной регуляции дает возможность не только управлять своим поведением в соответствии с нормативными требованиями общества, достигать необходимого уровня успешности в профессиональной деятельности, но и развиваться, совершенствоваться. В процессе этого совершенствования формируется *самоотношение личности*, являющееся ядром саморегуляции и определяющее степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей [88, 108, 111, 127, 145, 191, 252].

Рассмотренные подходы к анализу саморегуляции не противоречат друг другу, а взаимно дополняя, раскрывают многозначность и сложность этого феномена.

Проанализировав основные теоретические аспекты саморегуляции и индивидуализации рассмотрим их специфику в деятельности военнослужащих.

1.3. Особенности саморегуляции в психологической структуре индивидуализации профессиональных военных

Военная деятельность – это специфический вид деятельности, отличающийся высокой степенью сложности, напряженности огромным разнообразием форм и условий реализации, а также специфическими особенностями военной службы. Вопросами научного исследования данного вида деятельности занимались многие ученые [16, 17, 21, 28, 34, 51, 95, 189, 220, 226, 231, 234, 235, 247, 262, 267]. К основным психологическим характеристикам воинской деятельности относятся своеобразие целей, нередко связанных с разрушительной деятельностью (уничтожение живой силы и военной техники противника), особый характер объекта деятельности (противодействующий противник), способы реализации (агрессия, применение оружия), экстремальные условия деятельности [33, 71, 95, 103, 238, 262, 266]. Внутренняя противоречивость деятельности профессиональных военных неоднократно подчеркивалась исследователями [42]. Все это приводит к крайней напряженности военнослужащих, необычайно высокой нагрузке на нравственные, интеллектуальные и физические силы. Напряженность – это состояние психической активности, дезадаптивности человека, вызванное воздействием экстремальных для него факторов и предвосхищением связанных с ними последствий [58, 113, 114, 177, 241]. Такое состояние возникает тогда, когда военнослужащему необходимы дополнительные психологические возможности для преодоления появляющихся трудностей и перестройки психики при переходе ее к новому уровню функционирования. И доминирующим механизмом в таких условиях становится механизм саморегуляции [168]. Процесс адаптации к военной службе является нагрузкой, проверяющей приспособительные и компенсаторные возможности организма молодого воина, надежность его

психической деятельности. Нервно-психическая устойчивость (НПУ) отражает способность к оптимальному функционированию и адекватному реагированию в условиях эмоционального напряжения на основе адаптационных и компенсаторных механизмов [21]. Военнослужащие имеют различный стартовый уровень НПУ и он зависит от эмоциональной лабильности, наследственности и состояния здоровья, психологического климата в семье родителей и воспитания, перенесенных психотравм, отношения к окружающему миру, условий школьного обучения и воспитания, физической тренированности и выносливости и др. Динамика формирования НПУ в условиях военной службы в значительной мере зависит от вышеперечисленных факторов, но также и от направленности личности, его мировоззрения, от тех идеалов личности и моделей поведения, к которым стремится человек. В процессе формирования личности в юношеском возрасте на основе врожденных качеств закладываются фундамент характера и эмоционально-волевая саморегуляция.

Соответственно требования к психологической устойчивости, самообладанию, эффективной саморегуляции своего психического состояния в деятельности профессиональных военных повышаются многократно [168, 169].

Возможности реализации столь сложной деятельности должны формироваться в процессе системогенеза на этапе профессиональной подготовки [144, 201]. Требования боевой готовности обуславливают необходимость качественного совершенствования учебно-воспитательного процесса в целях подготовки высококвалифицированных молодых офицеров, способных на современном уровне выполнять боевые задачи [21, 28, 33, 71]. Это возможно при качественном включении в процесс обучения принципов индивидуального подхода. Основным препятствием для индивидуализации военной подготовки является иерархическая командная структура, авторитаризм и бюрократизированная система с ее конформностью и догматизмом [216, 231, 232, 246]. Вооруженные силы – это очень

дисциплинированная организация, руководители которой требуют безотлагательного и беспрекословного повиновения и исполнения приказов. Такие офицеры подчиняются командам своих начальников и выстраивают свое поведение, исходя из приказов [238].

Конформизм является основным препятствием для индивидуализации в военной организации, особенно в мирное время [261]. Он обеспечивает стабильность, которая необходима для военной организации. Конформизм приводит к изменению личных взглядов и убеждений в соответствии с взглядами группы в целом. Чаще всего он обусловлен давлением со стороны сверстников. Самым крайним проявлением конформизма является групповое мышление, которое существует в небольших или крупных организациях и имитирует мышление своих начальников. Групповое мышление – это противоположность творчеству [223, 247, 250, 258]. Сама структура вооруженных сил направлена на обеспечение максимальной конформности ее членов. Военные организации используют бесчисленное множество стандартизированных процедур и сводов правил для обеспечения высокой степени конформности [21]. Нестандартные мышление и действия часто затрудняют повышение по званию. Более того, многие военные теоретики и практики считают, что война – это наука, а не искусство. Они считают войну деструктивной и мрачной, а искусство красивым и творческим. Слишком много творчества в военных учреждениях непременно приведет к анархии [249]. Вооруженные силы нуждаются в стабильной конформности, чтобы успешно функционировать в мирное и военное время. В то же время вооруженные силы нуждаются в своеобразном индивидуальном подходе к решению конкретных задач, так как невозможно выиграть войну, применяя только лишь стандартное мышление. Одним из самых сложных испытаний для любого военного лидера является надлежащее согласование этих противоречивых требований. К такому выводу во время Первой мировой войны пришли руководители Японской военно-морской академии. Для развития памяти у военных они ушли от пресловутой зубрежки в сторону

индивидуальности, оригинальности [216]. Опыт показывает, что военные организации, которые полностью поддаются конформизму, в конечном итоге приходят в упадок. Серьезным препятствием для творчества может стать рассогласованность различных подструктур военной организации. Каждая из них имеет отличительную культуру, традиции и способ ведения войны. Индивидуальные убеждения военнослужащих формируются посредством образования, обучения и социализации [221]. Такая рассогласованность находит свое отражение в нежелании сотрудничества военизированных подструктур между собой при планировании, подготовке и осуществлении военных действий. Одним из наиболее пагубных последствий является затруднение в принятии совместного решения. Это, в свою очередь, оказывает крайне неблагоприятное влияние на объединенные военные действия [37].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс саморегуляции и индивидуализации субъекта в ходе профессионализации военнослужащих играет принципиальную роль в обеспечении его эффективности.

Особое значение имеет побудительно-регулятивная функция, так как она определяет причину, следствие и динамику перехода от объектного уровня принятия профессии к субъектному [28].

Рассматривая индивидуальные особенности функционирования целостной системы саморегуляции в процессе обучения военнослужащих, следует отметить, что их проявление не только затруднено, но нередко и прямо противопоказано. В условиях экстремальных профессий особенности саморегуляции в «штатных» и «не нормативных» ситуациях принципиально отличаются. Для «штатных» ситуаций важнейшее значение имеет образ самой профессии, сформированный в период обучения. Именно этот образ, основанный на системе ПВК, регулирует поведение военнослужащего [97]. Исходя из этого, можно предположить, что в условиях ненормативных ситуаций саморегуляция основывается на глубинных интегральных свойствах, таких как эмоциональная устойчивость, самообладание, базовых когнитивных способностях, темпе психических процессов и сенсомоторных

реакций, физиологической и психической выносливости и т. п. Перечисленные свойства в классической психологической парадигме как раз характеризуют индивидуальность личности. Правомочно сделать вывод, что формализованные ситуации решаются специалистами силовых структур на основе регуляции системой знаний и умений, а экстремальные – на базе индивидуальных характеристик. Поэтому первые выполняются по алгоритму, шаблону, а вторые нередко требуют совершенно нестандартных решений и, следовательно, осознанной саморегуляции (по определению О. А. Конопкина и В. И. Моросановой). Структура саморегуляции включает более или менее определенное «ядро» ПВК и гибкие компоненты «пристройки» индивидуальных особенностей. При этом, с повышением «ненормативности» ситуации повышается удельный вес «пристроечных» компонентов.

Исследователи выделяют три уровня саморегуляции, типичных для работников силовых структур: психофизиологический, личностный, социальный. Причем, доминирование того или другого уровня зависит от личного опыта специалиста: «Наиболее адаптивными, с хорошими навыками саморегуляции являются сотрудники с позитивным отношением к профессии, высоко оценивающие ее социальную, личностную и информационную значимость, рассматривающие профессию как форму личностной самореализации» [97].

В исследованиях П. А. Семянищевой [168, 169, 260] на примере офицеров Космических войск выявлена прямая зависимость саморегуляции от мотивации, условий деятельности и удовлетворенности работой. Причем, последняя выступает одним из результирующих критериев эффективности психологической саморегуляции. Особенно выражена мотивация на профессиональный успех и достижение карьеры, которая требует осознанной саморегуляции [115, 169, 215, 217]. Здесь также зафиксированы индивидуальные отличия. Сильно мотивированные офицеры владеют навыками осознанной саморегуляции и позитивно воспринимают инновации, условия деятельности контролируют особенности ситуации и своего

поведения. Слабомотивированные офицеры негативно реагируют на военную службу, склонны к манипулятивным и агрессивным действиям, эмоционально реагируют на ситуацию, утрачивая над ней контроль [169].

Особенностью саморегуляции офицеров Космических войск является то, что «они не погружаются в эмоциональную оценку происходящего, демонстрируют готовность к эффективному использованию возможностей осознанной саморегуляции активности и поиску путей преодоления напряженности. В качестве типичных приемов оптимизации состояния, офицеры используют различные способы просоциального копинг-поведения – взаимодействия с друзьями, родственниками и коллегами; вместе с тем, ограниченные возможности личного влияния на ход инновационных преобразований способствуют обращению к копинг-стратегии избегания как способу субъективно-приемлемого выхода из-под давления обстоятельств» [168].

Индивидуальные особенности регулирования поведения работников силовых структур и военнослужащих, в частности, особенно ярко проявляются в стрессовых ситуациях (В. А. Бодров, Г. И. Гурвич, Ю. Н. Каменский, Н. Д. Завалова, В. А. Пономаренко, В. И. Медведев). В. А. Бодров, проводя исследования летчиков, спасателей выяснил, что решение стрессовой ситуации в экстремальных условиях осуществляется с помощью когнитивных процессов, которые обеспечивают субъективную интерпретацию информации. В зависимости от личностной оценки формируется тот или иной уровень регуляции стресса [22].

Осознанная саморегуляция может нарушаться в ситуации сильной тревоги. Например, А. Г. Караяни приводит такой факт. В 1980-х гг. на одном из полигонов ФРГ проводились учения с участием американских военнослужащих. В ходе учений американские психологи провели следующий эксперимент. На свои войска были сброшены листовки, в которых говорилось о том, что при соприкосновении с ними военнослужащий получит мощное радиоактивное заражение. Для того чтобы получить противоядие,

необходимо в течение ближайших двух часов добраться до определенного пункта. В итоге 20% военнослужащих прекратили свое участие в учениях и явились по указанному адресу. При этом, они были информированы о том, что в учениях не применялось ядерное оружие, а информация о заражении поступила от собственных спецслужб [72]. Исследования военных психологов подтверждают, что в экстремальных ситуациях тревога может достигать таких уровней, что парализует волю, и регуляция поведения спускается практически с личностного на нижний психофизиологический уровень. То есть происходит типичная острая «неспецифическая реакция» на стресс. М. Е. Гурьев [46] указывает, что деятельность в экстремальных ситуациях требует особенной специфической активности, проявляющейся в понимании ситуации волевой регуляции и принятии наиболее адекватного решения. «Специфическая активность человека-личности в экстремальных ситуациях обнаруживается в правильной ориентировке в ней, принятии адекватных решений, совершении поступков и выполнении действий, ведущих к достижению цели, с одновременным обеспечением личной профессиональной безопасности и произвольной саморегуляцией» [46].

Осмысление результатов и выводов различных исследований по проблемам, приведенным выше, позволило предположить наличие зависимости между степенью эффективности профессиональной подготовки военных, уровнем саморегуляции и процессом индивидуализации. Эффективная саморегуляция выступает профессионально-важным качеством офицеров. Наиболее развит компонент саморегуляции, связанный с моделированием внешних и внутренних условий, значимых для достижения поставленных целей [169]. Аналогичные результаты отмечаются в исследованиях В. А. Бодрова при изучении профессиональной эффективности пилотов [22].

Важное место в комплексном решении проблемы сохранения психического здоровья военнослужащих занимает научно-обоснованный подход в формировании профессионализации и системы профессионально-

важных характеристик в период военной подготовки. Решение задачи индивидуального подхода в этот период связано с созданием в воинской части таких условий, которые обеспечивали бы эффективную и безаварийную работу военнослужащих.

1.4. Метакогнитивный подход к проблеме индивидуальности и саморегуляции в обучении

Современный анализ психологических феноменов не будет полным без рассмотрения их на метакогнитивном уровне. А целый ряд психических явлений вообще невозможно объяснить вне метакогнитивного подхода [77]. Необходим переход с морфологического уровня изучения психических свойств на процессуальный. Предметом метакогнитивизма являются процессы, вторичные по отношению к классическим психическим процессам, состояниям и свойствам. Это наложенная структура, позволяющая субъекту контролировать качество реализации психики. Метакогнитивный уровень психики включает метакогнитивные качества, метакогнитивные процессы и метакогнитивные состояния.

Метакогнитивные качества – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека. Э. Ф. Зеер выделяет две группы метакачеств: широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей (познавательные, регуляторные, коммуникативные качества) и узкого радиуса действия – метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессий: человек – человек, человек – техника, человек – природа [61, 62].

Метакогнитивные процессы – особый класс психических процессов, обозначаемых также как «вторичные» процессы, в отличие от традиционно выделенных когнитивных процессов, обозначаемых как «первичные». Основная характеристика метакогнитивных процессов состоит в их направленности на внутреннюю реальность, а не на внешнюю; своим «материалом» они используют собственное содержание психики. По мнению многих авторов (А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Е. В. Лазарева, Д. Холперн и др.) основным назначением метакогнитивных процессов является регуляция и контроль познавательной деятельности [75, 80, 100, 192, 214, 225, 237, 253].

Метасостояния являются единственными субъективно ощущаемыми феноменами. Базовым, исходным, метаинтегральным состоянием является состояние сознания [77]. Только через метасостояния мы ощущаем свой внутренний мир. Любое состояние (например, функциональное) всегда дано в рефлексивном обрамлении. Осознание своего переживания – это и есть метасостояние.

Результативные проявления всех этих реалий – метазнания. Знания – это структурный и операциональный компоненты психики. Оно реализует операциональную функцию переработки информации. Это собственно содержание психики.

М. М. Кашапов [82] подчеркивает, что метакогнитивные знания включают следующие группы:

- декларативные знания (знания о себе как субъекте познавательной деятельности, о своих способностях, о специфике функционирования своих познавательных процессов);
- процедурные знания (знания о том, как применять когнитивные стратегии для решения задач);
- условные знания (знания о том, почему и когда необходимо применять данную стратегию).

В свою очередь, метакогнитивная активность предполагает активное использование метакогнитивных знаний и стратегий, а метакогнитивная осознанность выступает как способность к осмыслению и осознанию метакогнитивных знаний, стратегий и умений.

Совокупность знаний лежит в основе метапознания. Метапознание (по А. В. Карпову) – это способность анализировать собственные мыслительные стратегии – «размышлять о мышлении» – и управлять своей познавательной деятельностью [77]. Метапознание, считает Д. Холперн – это знание собственных мыслительных процессов и возможностей своей памяти [192]. Одним словом, наше знание о том, что мы сами знаем. Эта интегративная структура метакогнитивных детерминант обучения. Любая сверхоценочная категория является метакогнитивной.

Операциональными структурами метапознания выступают метакогнитивные стратегии [75, 76, 80, 165, 170, 230, 237, 243]. Стратегия – это способы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой. Наиболее распространенным определением стратегии является определение И. Ансоффа [11], где стратегия – это набор правил и приемов, с помощью которых достигаются основополагающие цели развития той или иной системы. Г. Минцберг [124] дает следующее определение поведенческим стратегиям. Прежде всего, стратегия – это план, направление развития деятельности; стратегия – принцип поведения, следование некоторым основным правилам; стратегия – это перспектива, т. е. основной способ действия; стратегия – это прием, наиболее удобная для субъекта техника выполнения действия. Хотя работа Г. Минцберга освещает поведенческие стратегии в области бизнеса, тем не менее, они реализуют именно метакогнитивный потенциал поведения личности и отражают общие механизмы данного уровня деятельности. Любая стратегия нацелена на ее эффективное решение. С помощью стратегий реализуется обучение. Учебные стратегии – это особый класс стратегий, включающий набор различных способов действия (операций), планируемых субъектом для успешного

решения образовательных целей и задач (Р. Рухтерух, Дж. Рубен, Р. Оксфорд, М. М. Кашапов, Н. Ф. Коряковцева и др.). Учебные стратегии отличаются операциональной сложностью и комплексностью [12, 15, 51, 59, 60, 96, 100, 165, 166, 227, 237, 239, 253].

Метакогнитивные стратегии (по О.В. Лазаревой) [100] рассматриваются как процедуры, способствующие осознанию себя как субъекта учебной деятельности, регулирующие познавательную деятельность.

Метакогнитивные стратегии человек использует, прежде всего, в области планирования и контроля своего обучения. Операциональную функцию стратегий выполняют когнитивные стратегии: непосредственные техники и действия.

Метакогнитивные стратегии осознанны. Они предусматривают размышления об организации процесса обучения, о наиболее приемлемых технологиях реализации обучения, о формах контроля результатов. Метакогнитивные стратегии характеризуют процесс обучения в целом. Метакогнитивные стратегии позволяют ученику понять, что он должен делать во время учения, что он уже умеет делать, что он получит в итоге решения учебных задач. Метакогнитивные стратегии позволяют оценить свои возможности по улучшению самоорганизации обучения.

В основе метакогнитивных стратегий лежат высшие познавательные функции:

- антиципация (ориентация на предвидимое будущее);
- планирование (постановка целей и критериев эффективности будущего результата);
- общее внимание (устойчивость и объем, отвлечение от раздражителей, осознанное наблюдение);
- выборочное внимание (концентрация на осуществляемой деятельности, распределение внимания на разные учебные задачи);

- идентификация проблемы (понимание значения и цели конкретных учебных задач и упражнений);
- понимание характера учебных задач (анализ условий, прогнозирование трудностей);
- самоуправление (понимание того, как учиться; вера в свои силы; принятие на себя ответственности за использование тех или иных познавательных стратегий);
- самокоррекция (самоконтроль, умение проверить себя в ходе решения задачи);
- самооценка (умение самостоятельно оценить как ход решения задачи, так и полученный результат).

Все перечисленные стратегии очень важны для реализации учебного процесса, но особую роль играют самоуправление и самооценка. Именно они позволяют ученику осознавать процесс обучения и осуществлять его с максимальным использованием своих наиболее развитых способностей, т. е. индивидуально. В ходе приобретения учебного опыта ученик не только совершенствует имеющиеся у него стратегии, но и приобретает новые, увеличивая их количество. Чем опытнее ученик, тем чаще он прибегает к метастратегиям и тем богаче у него «запас» стратегий в целом. Сколько стратегий, какие и когда используются, зависит от самого ученика. В этом выражается его индивидуальность в рамках решения одинаковых для группы учебных задач в единых условиях [51].

Метакогнитивные стратегии и их набор характеризуют индивидуальность каждого ученика. Именно развитие совокупности метакогнитивных стратегий лежит в основе индивидуализации процесса обучения. Примером конкретной стратегической структуры может служить, предложенная О. В. Лазаревой [100] характеристика метакогнитивных стратегий в процессе понимания научного текста.

О. В. Лазарева выделяет поэтапную структуру метакогнитивных стратегий.

1. На этапе «предчтения» метакогнитивная стратегия планирования предполагает реализацию таких функций, как определение этапов работы с текстом, продолжительность работы с текстом, прогнозирование возможных трудностей, выбор релевантных стратегий понимания, привлечение фоновых знаний, определение целей понимания текста и показателей, на основе которых впоследствии осуществляется наблюдение за результативными и процессуальными характеристиками понимания текста, за продвижением в усвоении и понимании информации.

2. На этапе чтения метакогнитивные стратегии управления информацией мониторинга, исправления ошибок выполняют такие функции, как текущая оценка правильности понимания, обнаружение противоречивой информации и ошибочных заключений, контроль, активизация познавательных процессов и когнитивных стратегий, текущий контроль достижения цели и результата понимания, оценка эффективности применяемых стратегий, принятие решения о необходимости изменения плана работы.

3. На этапе «постчтения» метакогнитивная стратегия оценки выполняет функции определения необходимости коррекции результата, исправления ошибок в понимании текста после выполнения задания, активизации и привлечения фоновых знаний, включения новых знаний в опыт, оценки эффективности использованных когнитивных стратегий, вынесения суждения о целесообразности их использования в будущем, выражения отношения к себе как к субъекту понимания [100].

Метакогнитивные стратегии рассматриваются О. В. Лазаревой как стратегии, способствующие осознанию себя, как субъекта учебной деятельности, регулирующие познавательную деятельность. Такие стратегии актуализируются в случае невозможности достижения результата мыслительной задачи, выполняют функции целеполагания, планирования,

мониторинга, оценки и контроля. Если понимания материала не происходит, то подключаются другие когнитивные стратегии.

Реализуя стратегию, ученик предпринимает ряд скоординированных ментальных и физических действий, которые относятся к разным сферам.

Можно предположить, что эффективность обучения и степень индивидуализированности обучения является прямой функцией от уровня развития саморегуляции. Связь индивидуализации обучения с саморегуляцией осуществляется через метакогнитивную осознанность. Метакогнитивная осознанность – это способность к осмыслению и осознанию метакогнитивных знаний, стратегий, умений [59, 78, 81]. В основе саморегуляции на метакогнитивном уровне лежат метакогнитивные знания.

В рамках нашего исследования мы широко рассматриваем метакогнитивизм. Учитывая, что метакогнитивные стратегии направлены на регуляцию, контроль и наиболее субъективно комфортную форму выполнения учебной деятельности, мы можем выделить следующие группы стратегий, т. е. совокупности учебных действий, реализующих данные функции:

- Стратегии планирования (целеустремленность, составление плана, постановка цели, логика содержания, реализация плана, моделирование, программирование, интуиция, принятие риска).

- Стратегии наблюдения (внимательность, концентрация внимания, гибкость, рефлексивность, настойчивость, контроль, метакогнитивная активность).

- Стратегии регуляции (ответственность, самоконтроль, самооценка, волевая регуляция, настойчивость, решительность, инициативность, самостоятельность, активность, управление временем, метакогнитивная включенность в деятельность).

Использование совокупности метакогнитивных стратегий обеспечивает ученику метакогнитивные знания, лежащие в основе метакогнитивного опыта. Метакогнитивный опыт – это опыт регуляции процесса переработки

информации. По мнению М. А. Холодной [193] метакогнитивный опыт является онтологической базой когнитивных или познавательных стилей. Когнитивный стиль (от лат. *cognitio* – знание и греч. *stylos* – букв. стержень для письма) – это совокупность устойчивых характеристик мышления, восприятия и запоминания информации и предпочтительного для личности способа решения проблем [78]. Ядром когнитивного стиля выступает интенциональный опыт. Интенциональный опыт лежит в основе индивидуальной избирательной интеллектуальной активности. «Интенциональный опыт представлен такими ментальными структурами как предпочтения, убеждения и умонастроения» [193]. Формирование метакогнитивного опыта отражено в теории компетентностного подхода к обучению. В контексте нашего исследования интерес представляет модель информационной компетентности Б7.

Большая семерка (Б7) – модель информационной компетентности [30]. Ее считают метакогнитивной структурой или стратегией решения информационных задач. Она показывает, как универсальные навыки поиска и переработки информации могут быть интегрированы в процесс решения практической задачи. Данная модель может быть успешно применена во всех ситуациях, где человек работает с информацией. Хотя данная модель разработана для обучения в средней школе, ее практический потенциал значительно шире, и она может быть применена и в области профессионального обучения.

Суть Б7 состоит в формировании образа будущего, на основе которого происходит наиболее эффективная саморегуляция поведения субъекта.

Б7 предполагает формирование семи компетентностных блоков, в совокупности обеспечивающих человеку успешную ориентацию в информационном поле.

1 блок – *социальная компетентность*. Она обеспечивает адекватное поведение в социуме и реализуется способностью действовать с учетом позиции других людей.

2 блок – *коммуникативная компетентность*. Ее задача обеспечивать взаимопонимание в социуме. Для этого формируется комплекс коммуникативных способностей.

3 блок – *предметная компетентность*. Это знания и умение действовать в разных сферах, в том числе и профессиональной. Она реализуется множеством способностей когнитивной и метакогнитивной сфер, в том числе и профессионально-важными качествами.

4 блок – *информационная компетентность*. Она включает все возможности субъекта работать с информацией. Ее обеспечивают все способности восприятия, переработки и воспроизведения информации.

5 блок – *автономизированная компетентность*. Это понимание себя, формирование адекватного «Я-Образа», наличие субъективной жизненной позиции. В ее основе лежат способности к саморазвитию, самоопределению, самообразованию, конкурентности.

6 блок – *продуктивная компетентность*. Это умение работать, создавать собственный продукт, принимать решения и нести за них ответственность. Данный блок требует высших метакогнитивных способностей, таких как рефлексия, креативность, сознательное отражение действительности, личностных способностей (ответственности, решительности, настойчивости, стрессоустойчивости и т. п.).

7 блок – *нравственная компетентность*. Включает наличие устойчивой нравственной позиции, системы нравственных ценностей, готовность жить по традиционным нравственным законам. Данная компетентность обеспечивается системой высших личностных способностей (доброжелательность, бескорыстность, отзывчивость, заботливость, честность и т. п.).

В результате формирования этих блоков у личности развиваются познавательная, коммуникативная, адаптивная, нормативная, оценочная и прогностическая функции. Практически формируется метакогнитивный

уровень регуляции и развития личности и соответствующие метакогнитивные стратегии.

Итак, метакогнитивные стратегии позволяют приобрести метакогнитивный опыт, обеспечивающий формирование когнитивного стиля и индивидуализированные операциональные структуры (интенциональный опыт). Данные операциональные структуры и являются по существу метакогнитивными стратегиями, т. е. процедурами, с помощью которых человек регулирует свое познание. Подобная регуляция обеспечивает и существенно облегчает достижение целей деятельности. В итоге, расширение диапазона и использование метакогнитивных стратегий позволяет личности перейти на индивидуальный уровень решения поставленных целей, наиболее удобный для нее и наименее энергозатратный.

Выводы по 1-ой главе

1. В настоящее время проблема изучения индивидуальности человека является одной из центральных тем теоретических и прикладных исследований в психологии. Современное учение об индивидуальности характеризуется многообразием и многоплановостью. Психологическая наука располагает несколькими подходами к ее исследованию. Одни авторы делают ставку на изучение внутренней структуры индивидуальности; другие – на ее взаимосвязи и взаимоотношения с иными системами действительности; третьи – на выяснение функциональной роли целостной индивидуальности и т. д.

2. Начиная с середины XX века и до настоящего времени активно изучаются проблемы саморегуляции. Однако мы вынуждены констатировать, что полученный обширный материал не систематизирован в полной мере. Представленные в науке разнообразные подходы к объяснению структуры,

функций и механизмов саморегуляции не противоречат друг другу, но взаимное объединение достигнутых результатов выступает основанием для создания единой и многофункциональной теории саморегуляции.

3. Особенно много нерешенных и ранее не изучавшихся проблем – в области индивидуальных особенностей саморегуляции. Наиболее полно эти аспекты отражены в подходах О. А. Конопкина и В. И. Моросановой, но и здесь остаются открытые вопросы. Научные перспективы раскрывают подходы к саморегуляции как специфическому психическому состоянию в интерпретации А. О. Прохорова и производному личностного опыта в теории А. К. Осницкого.

4. Практическое преломление исследовательских теоретических и практических разработок саморегуляции и индивидуализации не нашло должного отражения в такой важной сфере, как военная профессия. Накопленный опыт исследований саморегуляции, мотивации, индивидуализации профессиональной подготовки военнослужащих является серьезной базой для дальнейших разработок вопросов, связанных с закономерностями индивидуализации в структуре саморегуляции военных. Вместе с тем, выделяется много нерешенных и практически не изучавшихся вопросов. В частности, остро стоит проблема о структуре личностных качеств, образующих индивидуальный аспект саморегуляции в профессиональной подготовке военных специалистов.

5. Анализ специфики организации военной профессиональной подготовки в системе военного образования выявил, что существует фундаментальное, объективное противоречие между системой военного образования, которая направлена на воспитание дисциплинированности, сплоченности, умения подчинять личные интересы требованиям военной службы, и мощнейшим эвристическим потенциалом принципа индивидуализации, который проявляет себя везде. Тем не менее, из этого объективного противоречия надо искать выходы и осознавать, что принцип индивидуализации в условиях военного образования не может быть

реализован в той форме, в которой рекомендуется в гражданских вузах, но должен применяться с учетом требований эффективности подготовки будущих командиров. Это может быть реализовано в виде конкретных рекомендаций реализации принципа индивидуализации с учетом конкретных психологических механизмов.

6. Стандартизация обучения затрудняет индивидуальный подход. Индивидуализация требует точечной работы с каждым. Одним из перспективных выходов из этого противоречия является метасистемный подход, рассматривающий индивидуализацию через механизм формирования метакогнитивных стратегий. Последние, содержащие в основе доминирующие личностные основания, позволяют реализовать учебную активность максимально индивидуальным способом.

7. При организации учебной деятельности особое значение имеют способы, которые использует учащийся. Современная психология рассматривает организацию обучения в русле метакогнитивизма. Эффективность обучения принципиально определяется метакогнитивными стратегиями, которые использует учащийся. Метапознание выражается в осознании своих возможностей, знаний и навыков, с помощью которых мы можем решать учебные задачи и самоорганизовывать учебный процесс в целом. Это способность разрабатывать собственные ресурсы для совершенствования своей познавательной деятельности. Такой взгляд на проблему метакогнитивных стратегий характеризует современный подход.

ГЛАВА 2.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИСТЕМЕ
ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВООВО

2.1. Постановка проблемы исследования: взаимосвязь саморегуляции и индивидуализации в обучении курсантов ВООВО

Анализ двух основных понятий (саморегуляции и индивидуализации) нашего предмета изучения позволил сформулировать теоретический конструкт для будущего эмпирического исследования. В рамках этого конструкта мы определились с базовыми принципами, структурами и механизмами, которые мы собираемся использовать для объяснения наших эмпирических результатов.

Проблема индивидуализации профессиональной подготовки военнослужащих строится на фундаментальном, объективном онтологическом противоречии между формализованной учебной системой, которую нельзя менять в плане приспособления к осваиваемой деятельности и мощнейшим эвристическим потенциалом принципа индивидуализации, который проявил себя во всех системах обучения. Средства, которые являются приоритетными для индивидуализации гражданского человека, свободное пользование Интернетом, поход в любую библиотеку, занятия ночью, аврал перед экзаменом, и т. п. в условиях военного обучения в принципе не работают. Военная подготовка представляет собой абсолютный стандарт, при котором нельзя отступить от буквы приказа, а, с другой стороны, такое обучение представляет собой насилие над индивидуальностью. Военное обучение подавляет индивидуальность, но этого требует принципиальная

организация военной деятельности. Видоизменять военную подготовку нельзя, но и не изменять нельзя тоже. Это – объективное противоречие. Необходимо выявить и развить потенциал личности, а это возможно только на уровне индивидуализации. Однако специфика воинской службы, которая в основных позициях формируется в период обучения, не позволяет развивать личностный потенциал, нивелирует до минимума индивидуальность. Главный принцип и источник обучения – предельная формализация личности и поведения. Жесткие условия регламентированной деятельности ограничивают возможность различных вариантов поведения в процессе достижения цели, особенно в способах реализации профессиональных и учебных задач.

Следовательно, из этого объективного противоречия надо искать выходы и осознавать, что полностью принцип индивидуализации реализован быть не может. Но в заданных формализованных рамках, способы реализации принципа индивидуализации возможны при опоре на конкретные психологические механизмы и феноменологию, разработанные в психологических теориях.

Основным психологическим обоснованием значения индивидуализации обучения выступает тот факт, что индивидуализация является мощным мотиватором и творческим стимулом для осуществления деятельности [56]. Индивидуализация провоцирует субъекта успешно осваивать деятельность, и таким образом происходит формирование личности профессионала. Индивидуальный подход в обучении трансформируется в личностный подход в профессии. А последнее является основополагающим фактором максимальной эффективности профессионального поведения и результативности. Личностный подход при осуществлении деятельности обеспечивает ее максимальную эффективность и результативность при наименьших субъектных затратах на ее реализацию [5, 47, 48, 55, 67, 73, 155].

Однако просто обеспечение индивидуализации военного обучения (даже если бы это было возможно) и предоставление свободы и саморганизации курсантам – не абсолютное благо. Ситуация военного

образования заставляет обратиться к модели экзистенциальной психологии «бегства от свободы» и «бегство к свободе». Для личности привлекательна максимальная свобода поведения, но это сопряжено с высокой, абсолютной личной ответственностью за последствия. Однако для человека абсолютная ответственность – это бремя. Возможность снять с себя избыточную ответственность неизбежно приводит к добровольному ограничению свободы. Чем более формализована система, тем в большей степени ограничена свобода ее участников, и тем в большей степени ответственность переносится на абсолютное выполнение требований системы, т. е. «снимается» с самой личности [44, 158, 167, 196, 206, 222, 248].

Личная ответственность предполагает индивидуальную траекторию поведения и свободу самовыражения. Вместе с тем, в ситуации военного образования, в силу специфики деятельности, подход через траектории индивидуализации невозможен. Следовательно, ограничивается проявление индивидуальности, что провоцирует внутреннее напряжение личности и внутриличностные конфликты. Особенно ярко это проявляется в обучении, как в жесткой системе с набором абсолютных норм и правил [19, 64, 180, 188, 203, 204, 211].

Внешние ограничения предельно формализуют поведение личности. Это создает внутриличностный конфликт [228], и человек включает дополнительные внутренние ресурсы индивидуализации. Он начинает в рамках строжайшего формализма вырабатывать стратегии (исходя из своих внутренних резервов), формировать индивидуальные приемы, которые работали бы в рамках формализованных внешних условий, и подходили бы под его личностный профиль. Такие механизмы раскрыты в одном из направлений современного метакогнитивизма [77]. В деятельности, в условиях жесточайшей регламентации многих видов обучения, человек обращается к внутреннему контуру и актуализирует способность к выработке метакогнитивных стратегий, для того чтобы задействовать в этих жестких рамках свой индивидуальный профиль. Метакогнитивные стратегии

рассматриваются как осознанные стратегии, регулирующие познавательную деятельность. Такими базовыми стратегиями выступают рефлексивность, метакогнитивная включенность, принятие риска, самостоятельность, ответственность, энергичность, целеустремленность и т. п. Особенностью метакогнитивных стратегий является то, что, являясь стратегиями в своей операциональной форме, по качественному содержанию они выступают характеристиками индивидуальности. В учебной деятельности метакогнитивными стратегиями объединяются следующие процессы: планирование, внимание и концентрация, выбор главной идеи, управление временем, самоконтроль, программирование. Однако остается открытым вопрос о реальных психологических способах осуществления процесса индивидуализации в ходе обучения [55, 57, 59, 93, 104, 181, 187, 188, 210, 211].

Наиболее очевидный с научной точки зрения путь решения проблемы – через механизм регуляции. В ходе обучения актуализируется процесс саморегуляции деятельности. Собственно, на стимуляцию саморегуляции направлена вся профессиональная подготовка. Саморегуляция выступает как сложная система действий самоуправления психическим состоянием, своеобразная настройка своего внутреннего мира на определенную форму активности.

Цель учебно-профессиональной деятельности состоит в формировании личности будущего офицера, в обеспечении его необходимыми знаниями, умениями и навыками. Конкретные знания усваиваются каждым курсантом в форме индивидуального способа деятельности, потому что процесс усвоения знаний имеет индивидуальный характер. Однако, в силу предельной формализации военной деятельности, обстановка требует от личности выполнять ее строго одинаково (Приказ, Устав). Ведущей личностной характеристикой на этом этапе становится конформизм, определяемый основными требованиями к поведению курсанта.

Если требуемая форма выполнения не отвечает абсолютно индивидуальным особенностям конкретного курсанта, то от него требуется

осознанная саморегуляция, позволяющая ему выполнить требования. Если он справляется с ситуацией, то процесс профессионализации идет эффективно, если нет, то может возникнуть личностная диспозиция и внутриличностный конфликт [228].

В качестве объяснительного принципа действия саморегуляции конструктивно использовать теорию самоорганизации И. Р. Пригожина [146]. В любой сложной системе постоянно происходят мелкомасштабные изменения. Система стремится сохранить равновесие, и эти изменения подавляются. Так обеспечивается устойчивость системы. Однако некоторые изменения могут быть для системы положительны. Тогда они усиливаются, а система теряет устойчивость и становится «неравновесной». Но поскольку неравновесная система не может существовать долго, а позитивные изменения «терять» тоже нельзя, то происходит формирование новой системы – более сложной. Эти системы названы диссипативными, так как они открыты изменениям и развитию.

На начальных стадиях обучения формирование знаний, умений и навыков на субъектном уровне гетерохронно. Поэтому первичный профессиональный опыт неоднозначен и несколько хаотичен. Формализация обучения организует получаемые знания в систему индивидуального опыта. Если система изолирована (а при формализованном обучении и специфичной изоляции жизни курсантов формируется именно такая система), то она приобретает замкнутое устойчивое состояние, которое характеризуется стереотипностью реагирования и определенной процессуальной стагнацией. Любое нарушение внешних, относительно системы, условий приведет к неадекватности ее функционирования.

Если получаемый опыт будет преломлен в структуре саморегуляции элементами индивидуальной переработки (индивидуализации), то формируется открытая система регуляции деятельности. Открытая система становится неустойчивой («неравновесной» по И. Р. Пригожину), а, следовательно, способна изменяться, эволюционировать в более сложную

систему. У нее появляется функция приспособления к новым, нестандартным условиям.

Саморегуляция, которая формируется на этапе профессионального обучения курсантов, приобретает черты устойчивой системы и обеспечивает формальные, шаблонные реакции на внешние воздействия, что абсолютно соответствует требованиям Устава и Приказа. Но если ситуация резко изменилась (например, ситуация боевых действий с неоднозначными обстоятельствами), то поведение офицера должно варьироваться относительно новых условий. Следовательно, саморегуляция должна включать специальный механизм, обеспечивающий такие вариации. Таким механизмом может выступить индивидуализация поведения. В ее основе лежит определенная метакогнитивная стратегия. То есть закрытая система саморегуляции превращается в диссипативную (открытую, неравновесную, нелинейную) систему. Эта система наиболее чувствительна к изменениям среды. Метакогнитивные стратегии обеспечивают максимальную эффективность наиболее развитых качеств и функций конкретного человека. Личность, у которой сформирована такая система, более адаптивна к экстремальным ситуациям и направлена на оперативные и рациональные решения. Все индивидуальные качества взаимосвязаны и тесно взаимодействуют друг с другом. В процессе саморегуляции субъект склонен использовать тот арсенал присущих ему индивидуальных качеств, которые развиты в наибольшей степени и характеризуют «сильные стороны» его индивидуальности (именно поэтому у каждого свои предпочитаемые метакогнитивные стратегии). Однако такие объединения, выполняя регулирующую и адаптирующую деятельность функцию, приобретают новые свойства, не присущие отдельным качествам и не являющиеся их простой «суммой». Эти новые свойства и становятся основной регулятивной силой активности личности, составляя стержень саморегуляции. Таким образом, люди, обладающие разным (индивидуальным) набором свойств, получают одинаковый результат [11, 12, 38, 84, 99, 119].

Сочетание саморегуляции и индивидуализации формализованного процесса обучения курсантов приводит к их более эффективной адаптации к профессиональной деятельности. Адаптация к деятельности выступает как индивидуальный опыт, который сохраняет и закрепляет результаты активного взаимодействия с внешним миром. В период учебы происходит коррекция будущих профессиональных моделей, выступающих как формальные требования профессии, и формируется динамическая система, включающая те свойства и качества военнослужащего, которые наиболее удовлетворяют особым профессиональным условиям. Человек стратегически выбирает некий обобщенный способ саморегуляции для достижения цели адаптационного процесса. В ситуации несоответствия индивидуальной стратегии профессионально-учебным требованиям возможно усиление волевой регуляции, повышение самоконтроля, необходимости дополнительных личностных структур или самоорганизации деятельности.

Известна психологическая закономерность: чем более сложным является тот или иной психический процесс, тем большими индивидуальными различиями он характеризуется [77]

Формирование новых систем в процессе индивидуального развития обуславливает прогрессивное увеличение дифференцированности в синтезе среды и организма [6]. Возникающие новые системы делают наши отношения с миром все более дискретным. То есть, применимо к нашему предмету рассмотрения, по мере приобретения личного опыта в ходе профессионализации, офицеры все в большей степени дифференцировано воспринимают каждую служебную ситуацию и путем саморегуляции (осознанной или нет) формируют индивидуализированное решение. Таким образом, возрастает сложность взаимоотношений с миром, т. к. очередная новая «дробность» наслаивается на другую. Этот универсальный процесс (нарастание дифференциации) отмечал в своих исследованиях еще Л. С. Выготский [35]. Необходимо отметить накопительный характер систем актов поведения. Это весь опыт личности. Акты поведения будут отличаться

по набору систем, причем старые системы будут включаться в структуру новых, образуя своего рода «слоеный пирог». В ходе начального этапа профессионализма у военнослужащих формируется набор формализованных моделей поведения, требуемых «штатными» ситуациями. Поскольку это были стандартизированные модели, соответствующие приказу и Уставу, то они похожи у всех курсантов. Но по мере обогащения опыта и развития стиля саморегуляции [31, 79, 127, 184, 242] в поведении появляются новые, более сложные и дифференцированные акты, которые характеризуют индивидуальность конкретного военнослужащего.

Индивидуальный стиль саморегуляции можно определить, как реакцию индивидуального набора возможностей человека при решении стоящей перед ним задачи, безотносительно того, возникла она как внешнее условие, или внутреннее субъективное переживание. Процесс саморегуляции, являясь предельно сложным, характеризуется очень большой индивидуальной вариативностью.

По мере повышения уровня профессионализации курсантов у них начинает доминировать процесс осознанной саморегуляции. Появление в саморегуляции интеллектуального компонента свидетельствует о формировании новых индивидуальных программ поведения. По мере достижения результата обучения формируется все более высокий уровень осознания [6]. Осознанность саморегуляции выражается в формировании устойчивой ценностно-целевой структуры.

В итоге процесс профессиональной военной подготовки приводит к формированию офицера-профессионала, имеющего большой запас формальных поведенческих моделей, знание «штатных» боевых ситуаций и алгоритмов их решения, но при этом обладающего уникальным приспособительным индивидуальным стилем саморегуляции, обеспечивающим ему реализацию в профессии своей индивидуальности.

2.2. Организация исследования. Характеристика методов и выборки

Основываясь на разработанном теоретическом конструкте, мы провели эмпирическое исследование, целью которого было выяснение взаимосвязи индивидуализации и саморегуляции в процессе профессиональной подготовки курсантов ВООВО.

Для достижения поставленной цели должны быть решены следующие задачи:

1. Разработка программы исследования, в рамках которой определен методический арсенал и подобрана соответствующая выборка.

2. Определение на эмпирическом уровне особенностей процесса индивидуализации и саморегуляции и их структуры в ходе обучения курсантов ВООВО.

3. Выявление взаимосвязи индивидуализации и саморегуляции у данной выборки.

4. Проведение метакогнитивного анализа процесса индивидуализации.

5. Осуществление обработки и интерпретации полученных результатов.

6. Формулирование выводов исследования и практических рекомендаций.

Объект исследования: саморегуляция и индивидуализация в профессиональном обучении курсантов ВООВО.

Предмет исследования: характер взаимосвязи саморегуляции и индивидуализации в ходе профессионализации курсантов ВООВО.

Гипотеза исследования. В процессе обучения саморегуляция направлена на выработку метакогнитивных стратегий, позволяющих субъекту реализовать свою индивидуальность в формализованных условиях.

Частные гипотезы:

– Саморегуляция и индивидуализация связаны на уровне системно-структурных связей.

– Основные компоненты структуры саморегуляции включают в себя специфику индивидуальности человека, которая выполняет роль базового регуляционного механизма и выражена в форме индивидуализированных метакогнитивных стратегий.

– Индивидуализация превращает саморегуляцию в диссипативную систему, обеспечивающую максимальную эффективность при выполнении профессиональных функций.

Для проверки сформулированных гипотез была подобрана совокупность психодиагностических методик, позволяющих проанализировать предмет изучения многосторонне в рамках системного подхода.

Методы исследования.

Тест В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения». Цель методики – диагностировать развитие индивидуальной саморегуляции и ее индивидуальный профиль, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. Опросник ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости (Г) и самостоятельности (С). Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество.

Описание шкал

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с низкими показателями по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформированности у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости

разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Op) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При

возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. 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.

У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Тест А. С. Чумакова «Волевые качества личности». Данный опросник направлен на диагностику волевой регуляции у лиц от 18 до 35 лет. Как показывает проверка опросника, высокий итоговый балл характерен для инициативных, деятельных, решительных, настойчивых и энергичных личностей. Это характерно как раз для волевых людей. Как правило, это лидеры с четкими жизненными целями. Низкий итоговый балл характерен для неуверенных, безынициативных, несамостоятельных людей. Они

низкоактивны и легко отступают от своих целей в случае даже незначительных препятствий.

В опроснике 9 шкал, которые в совокупности дают общую картину волевой регуляции: ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремленность [<https://sites.google.com/site/test300m/vkl> Дата обращения 13.05.2018].

Тест Г. Айзенка «EPQ» [53].

Известный опросник Г. Айзенка предназначен для изучения индивидуально-психологических комплексов личности интроверсии-экстраверсии, нейротизма и психотизма.

Средние показатели по шкале экстраверсии-интроверсии: 7-15 баллов. Высокие оценки по шкале экстраверсия-интроверсия соответствуют экстравертированному типу, низкие – интровертированному.

Средние показатели по шкале нейротизма: 8-16. Результат – менее 8 баллов свидетельствует об эмоциональной стабильности человека, более 16 – об эмоциональной нестабильности (нейротизме).

Средние значения по шкале психотизма: 5-12.

С точки зрения саморегуляции поведения экстраверт по методике Г. Айзенка вспыльчив и импульсивен, а интроверт, склонен к самоанализу, обдумывает и планирует свои действия. Он контролирует свои чувства и высоко ценит нравственные нормы.

Эмоционально устойчивые личности хорошо адаптируются, организуют свое поведение, отличаются зрелостью. Нейротики эмоционально неустойчивы, склонны к быстрой смене настроения, беспокойны, озабочены, стрессонеустойчивы. Выраженный психотизм свидетельствует о склонности к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности, неконтактности, эгоцентричности, эгоистичности, равнодушию.

Методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпова, В. В. Пономаревой) [74, 75].

Данная методика позволяет диагностировать фундаментальное свойство регуляции активности личности – рефлексю. Рефлексия выступает метасвойством личности и отражает, насколько у человека выражена субъектность, в том числе и в плане усвоения нового опыта. При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории по уровню развития рефлексии. Таким образом можно определить индивидуально-типическую выраженность данного свойства.

Тест жизнестойкости С. Манди (адаптация Д. А. Леонтьева) [108].

Данный тест диагностирует три относительно самостоятельных конструкта: вовлеченность, контроль, принятие риска. Соответственно этому, в 45 утверждениях, которые надо оценить респонденту, структурированы три шкалы соответствующих названий. По результатам данного теста можно судить об индивидуальной выраженности поведения человека в состоянии стресса. Выделенные в тесте конструкты фактически являются метакогнитивными стратегиями, которые человек использует в условиях возникшего напряжения, поэтому данный тест позволил нам диагностировать их в границах индивидуальности.

Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventori) [76].

Основная цель опросника – продиагностировать степень метакогнитивной включенности в деятельность на уровне самооценки когнитивной регуляции процесса приобретения знаний в процессе учебы.

Текст опросника состоит из 52 утверждений, касающихся особенностей мышления и способов решения проблем. Результатом опросника является простая сумма баллов. Чем больше баллов набирает обследуемый, тем больше у него развита способность к метакогнитивной регуляции деятельности. Максимальное число баллов – 260.

Методика диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер).

В процессе обучения учащийся выбирает такой стиль обучения, который наиболее соответствует его индивидуальности. Данная методика позволяет дать характеристику предпочитаемым стилям у конкретной личности.

Краткое описание стилевых параметров обучения.

1. Активность – рефлексивность. При доминировании активности информация лучше усваивается, если она может быть сразу же применена. При этом стиле лучше групповая работа, материал лучше усваивается, если проговаривается. Предпочтение рефлексивного стиля выражается в тщательном обдумывании и мысленной категоризации информации перед тем, как она будет использована. При доминировании этого стиля более эффективна индивидуальная работа, материал лучше усваивается, если дается время на самостоятельную проработку его субъектом.

2. Чувство (рациональность) – интуиция (иррациональность). Люди с преобладанием полюса чувства более склонны к познанию фактов и соотношений между ними. Этот стиль более эффективен при решении задач, требующих оперирования точными данными. Преобладание интуиции свидетельствует о склонности к познанию возможностей и абстрактных закономерностей, склонности к неопределенности. Испытуемые, лучше достраивают незаконченные ментальные конструкции. Этот стиль, будучи устойчивым к неопределенности, вместе с тем, более склонен к ошибкам.

3. Визуальный – вербальный стиль обучения. Человек с преобладанием визуального полюса лучше воспринимает наглядные репрезентации информации и учебного материала. При преобладании вербального стиля субъект лучше обучается, если слышит вербальный текст или проговаривает материал.

4. Аналитичность – синтетичность. При преобладающем синтетическом стиле субъект лучше усваивает материал только при построении целостной картины объекта или явления, т. е. для понимания материала необходимо

пройти всю цепочку логических рассуждений. Уровень компетентности в решении задач обычно больше, чем при аналитическом стиле. Аналитический стиль, наоборот, основывается на исследовании деталей изучаемого предмета, а не понимании его в целостности. Преобладание этой характеристики дает субъекту возможность лучше ориентироваться в проблеме.

Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов) [80].

Данная методика позволяет оценить метакогнитивные знания и метакогнитивную активность личности. Кроме этого, она диагностирует частные метакогнитивные характеристики: концентрацию, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем.

Представленная методика включает в себя 39 вопросов и содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность».

Выборку составили курсанты Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Общий объем выборки составил 180 человек. В пилотажном исследовании участвовали 180 человек, из которых была выделена группа респондентов для проверки частных гипотез, в количестве 60 человек. Кроме этого, участвовала группа экспертов в количестве 12 человек.

Выводы по 2-ой главе

1. Специфика воинской деятельности требует особого подхода к методическому исследованию проблемы взаимосвязи саморегуляции и индивидуализации в период обучения. В основе этой взаимосвязи лежит формирование общих моделей профессионального поведения и индивидуальных метакогнитивных стратегий его реализации.

2. Специфика выборки и особенности предмета исследования требует использования метасистемного подхода и соответствующего комплекса методических средств.

3. Предлагаемая программа исследования и набор психодиагностических методик позволяет системно и многосторонне учесть все характеристики исследуемого феномена.

ГЛАВА 3.
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ
ВООВО

3.1. Структурный уровень анализа саморегуляции и индивидуализации
у курсантов ВООВО

Анализ результатов был проведен нами в три подэтапа соответственно сформулированным гипотезам.

На первом подэтапе эмпирического исследования мы определили взаимосвязь саморегуляции и показателей индивидуализации у курсантов ВООВО. Для этого мы вычислили корреляционные отношения между параметрами саморегуляции (методика В. И. Моросановой, методика А. С. Чумакова по волевой регуляции) и характеристиками индивидуализации, замеренными нами (методики Г. Айзенка по типу личности и А. В. Карпова по рефлексии). Использовался критерий r - Спримена и U Манна-Уитни. Эти критерии относятся к непараметрическому статистическому методу, предназначенному для установления существования связи изучаемых явлений.

Центральным ядром нашего исследования явились две базовых структуры личности: саморегуляция и индивидуализация.

Исследование саморегуляции мы провели по показателям методик «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой и «Волевые качества личности» А. С. Чумакова.

По методике В. И. Моросановой у всех респондентов выявлены высокий и средний уровни саморегуляции. Средний – 6 человек, высокий – 54. Следовательно, для курсантов ВООВО типично осознанное и целенаправленное поведение. Они достаточно самостоятельны и устойчивы в ситуации помех. Быстро оценивают изменение значимых условий и адекватно перестраивают свою программу поведения. Адекватно реагируют на несогласование ожидаемых полученных результатов и способны регулировать свои оценки и реальное поведение. Все это обеспечивает им качественное выполнение деятельности в ситуации риска.

Уравновешена и структура саморегуляции. По всем показателям курсанты попадают в группу высокого уровня (см. рисунок 1.)



Рисунок 1. Компонентное распределение уровня выраженности саморегуляции в диагностируемой выборке

Такая структура саморегуляция является существенным основанием для формирования и реализации специфики индивидуальности. Высокий уровень саморегуляции подтверждается и соответствующей волевой регуляцией. Практически по всем показателям также выявлен высокий уровень показателей (см. рисунок 2).

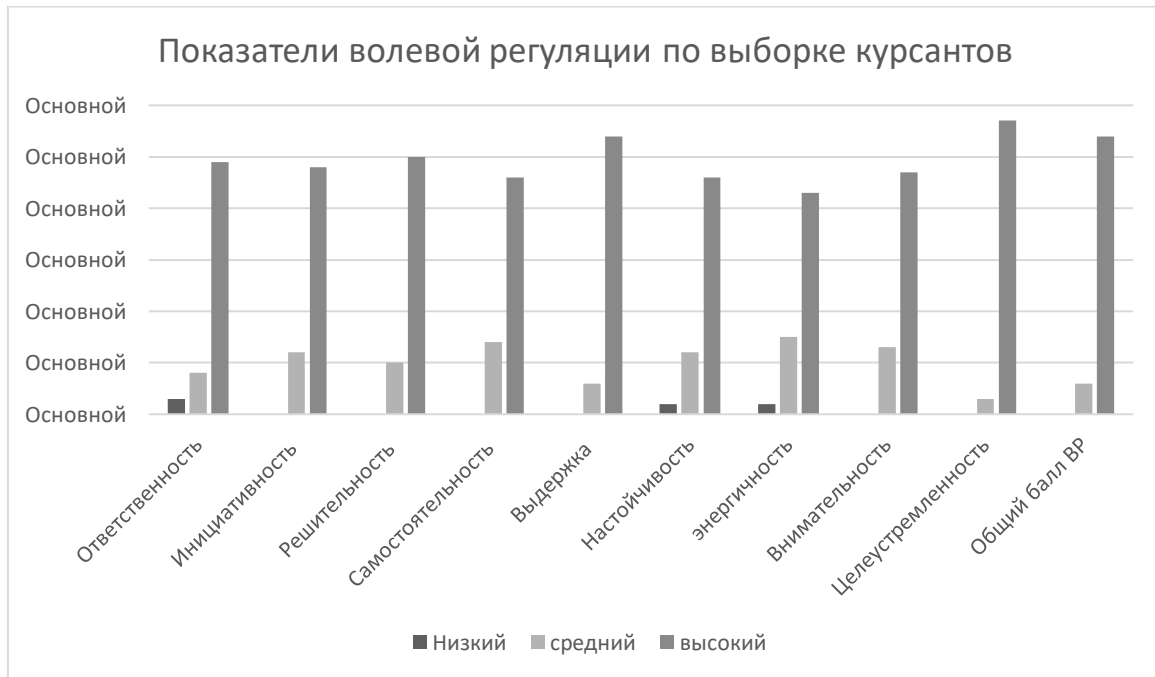


Рисунок 2. Волевая регуляция курсантов ВООВО

Выявленные волевые и регуляционные свойства выступают профессионально-важными качествами профессиональных военных (см. 1.3). Следовательно, они являются типичными для данной профессиональной группы. Вместе с тем, В. С. Мерлин утверждал, что одно и то же свойство может быть одновременно типичным и индивидуальным, если рассматривать его в определенном отношении [122]. Например, оценка своего поведения («социальный контроль») – социально типична в ситуации взаимодействия (т. е. присуща в этой ситуации пусть и не всем, но многим). Однако, если судить о самооценке на уровне личности, то она индивидуально своеобразна, так как связана с индивидуальными особенностями психодинамики человека. Исходя из теории В. С. Мерлина, выделенные нами характеристики могут быть рассмотрены и как показатели индивидуальности. Вместе с тем, поведение, формирующееся на основе такого уровня саморегуляции, оказывается предельно стандартным по внешним признакам.

Для обеспечения индивидуальной адаптации к обучению курсанты задействует внутренние ресурсы. Эти особенности характеризуют

внутреннюю психологическую структуру, обеспечивающую внешнее типовое поведение курсанта по наиболее комфортному для него варианту. В. С. Мерлин рассматривал интегральную индивидуальность как большую саморегулируемую и самоорганизующуюся систему, состоящую из разнопорядковых подсистем действительности. Благодаря согласованию разноуровневых индивидуальных свойств, человек уравнивает свои возможности с окружающей активной средой, ее требованиями к нему.

Итогом нашего анализа явилась матрица корреляционных отношений (см. Приложения 2, 3). По ней можно рассмотреть структуру индивидуальности личности на примере конкретной выборки.

У курсанта формируются устойчивые личностные качества в процессе обучения, позволяющие ему типично, одинаково выполнять требования стоящей перед ним деятельности. Но если требования среды дискомфортны для его индивидуальности, то он мобилизует резервы саморегуляции, волевую регуляцию и, благодаря этому, справляется с возникшими условиями. Такие ситуации возникают у курсанта достаточно часто, о чем свидетельствуют высокий уровень выраженности саморегуляции и высокий уровень волевой регуляции, особенно выдержки и целеустремленности (см. рисунок 3).

Анализ представленных результатов позволяет сделать вывод о структурообразующей роли общего уровня саморегуляции. Это говорит о единстве регуляционной системы в целом. Еще одним важным компонентом выступает программирование, которое свидетельствует о развитости осознанного программирования своих действий. Учитывая, что этот показатель имеет по результатам высокую меру выраженности, можно сделать вывод: для респондентов характерно детализированное продумывание своих действий, данные планы устойчивы в ситуациях помех, а при их реализации ответственность за их осуществление курсанты берут на себя. Но данное поведение практически одинаково у большинства курсантов, Наше предположение о поведенческой типизации курсантов нашло свое эмпирическое подтверждение.

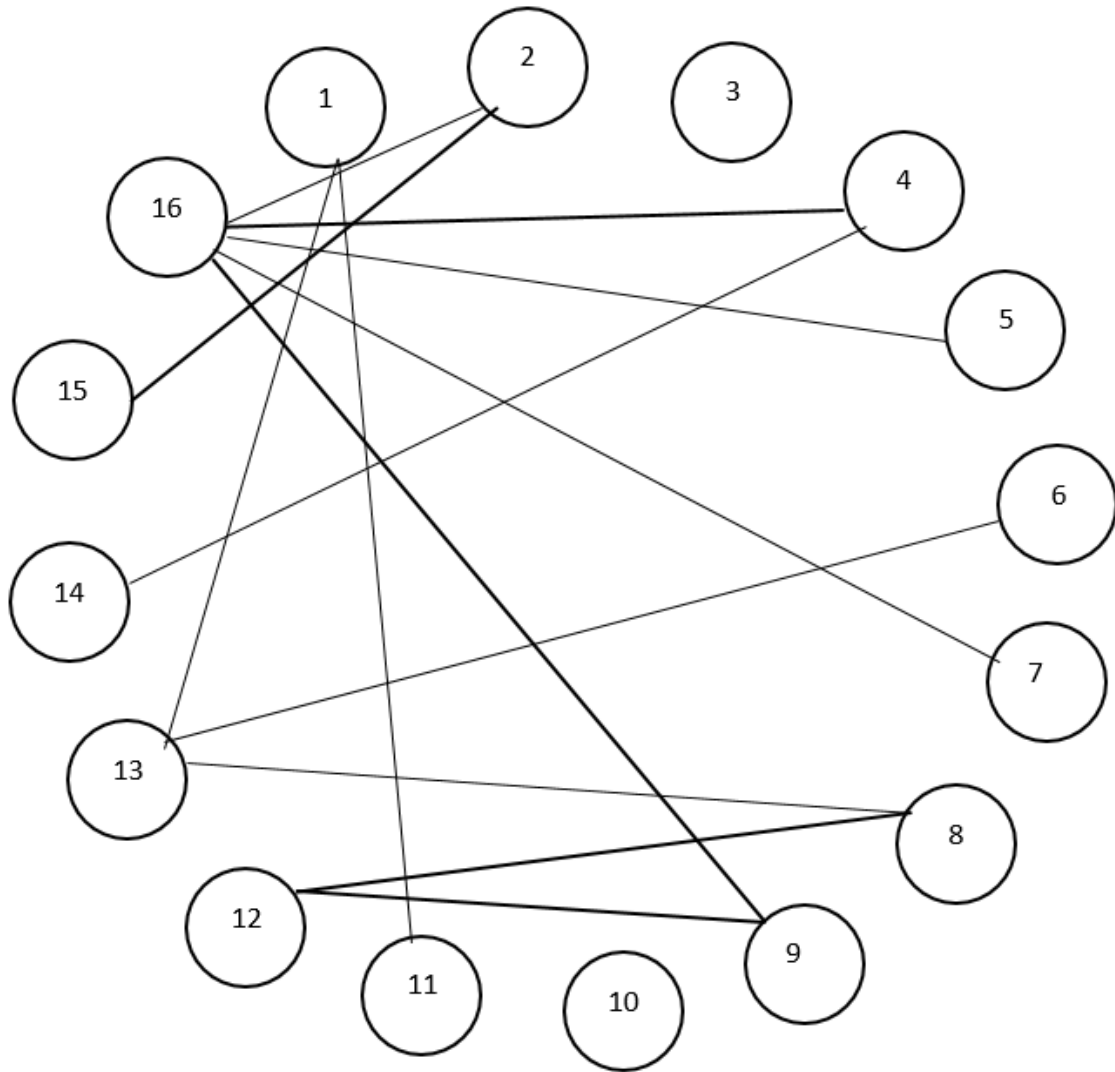


Рисунок 3. Структура связей саморегуляции (В. И. Моросанова) и волевой регуляции (А. С. Чумаков)

Условные обозначения:

Показатели волевой регуляции: 1 – ответственность; 2 – Инициативность; 3 – Решительность; 4 – Самостоятельность; 5 – Выдержка; 6 – Настойчивость; 7 – Энергичность; 8 – Внимательность; 9 – Целеустремленность; 10 – волевой коэффициент личности.

Показатели саморегуляции: 11 – Планирование; 12 – Моделирование; 13 – Программирование; 14 – Гибкость; 15 – Самостоятельность; 16 – Общий уровень саморегуляции.

— — $p < 0,05$; — — — — — $p < 0,01$

Однако, исходя из теоретического конструкта, человек естественным образом стремится реализовать свое поведение максимально комфортно

относительно своих внутренних особенностей, т. е. индивидуально. Индивидуальность проявляется в относительной самостоятельности разрабатываемых программ и их коррекции, когда результат не удовлетворяет личность.

Показатели собственно волевой регуляции не имеют между собой такой жесткой связи, что обусловлено тем, что волевая регуляция включена в общий блок саморегуляции [127].

Для изучения индивидуализации использовались методики: Тест Г. Айзенка «нейротизм и экстраверсия», методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпова, В. В. Пономаревой) и тест жизнестойкости С. Манди (в адаптации Д. А. Леонтьева) [75, 108, 134]. С помощью этих методик мы продиагностировали основные параметры личности, традиционно в науке принятые как показатели индивидуальности. Во всех современных концепциях индивидуальности отражен уровень личности. Г. Айзенк [4] создал иерархическую модель личности, которая имеет четыре типологических параметра: экстраверсию и интроверсию, стабильность и нейротизм. Причем, каждая пара параметров представляют собой континуум, на котором располагаются показатели индивидуальности в зависимости от выраженности параметров.

Однако индивидуальность опирается на ценностно-смысловые механизмы, а не только на детерминистические, которые функционируют в личности. Поэтому данный аспект мы диагностируем через фундаментальную способность – рефлексию.

Результаты по методике Г. Айзенка представлены на рисунке 4.

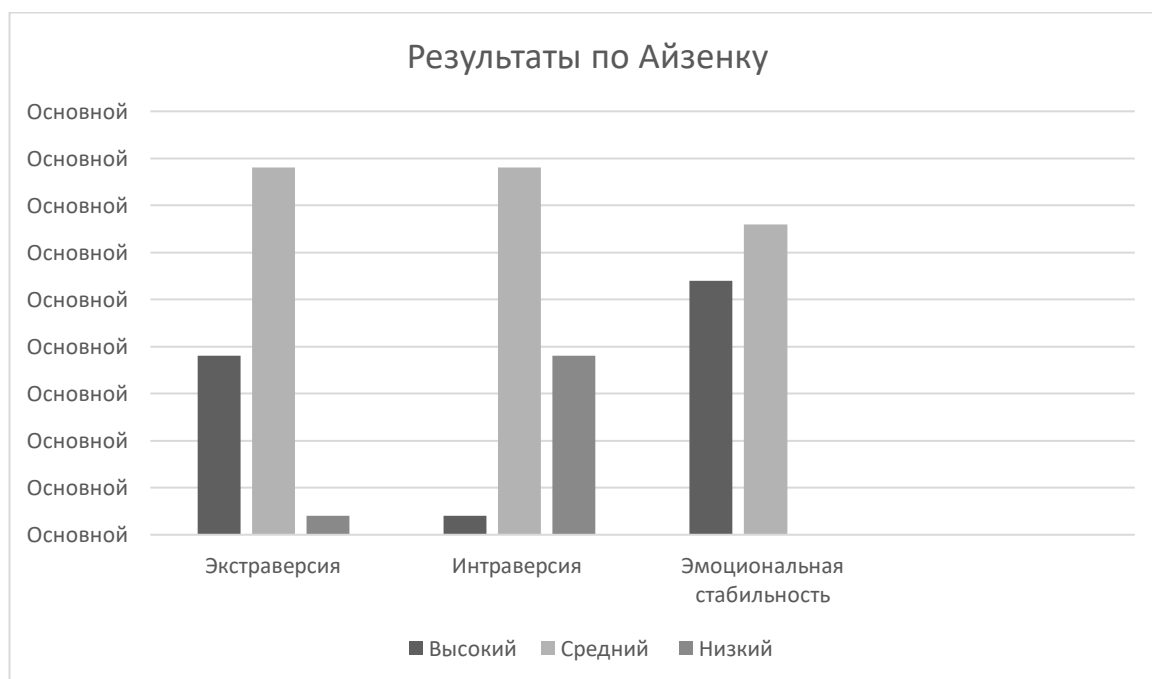


Рисунок 4. Распределение уровней экстраверсии – интроверсии и эмоциональной стабильности в группе курсантов

Наши результаты показали, что курсанты общительны, ориентированы в своих мировоззренческих ценностях на социум, относительно которого они оптимистичны, и в целом добродушны. Эта характеристика подтверждается и результатами по эмоциональной стабильности – нейротизму (последний для данной выборки равняется нулю). Эмоциональная устойчивость – черта, выражающая сохранение организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Эмоционально устойчивый курсант характеризуется зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности. Но вместе с тем для многих характерна некоторая вспыльчивость и импульсивность. Они склонны действовать под влиянием момента. Это характеризуется проявлением ситуативной агрессивности, склонностью к рискованным поступкам и эмоциональной несдержанности. То есть при хорошей саморегуляции, типичной для большинства курсантов, которую мы зафиксировали выше, под влиянием момента на фоне

выраженной экстраверсии может наблюдаться потеря контроля над собой и ситуацией. В силу специфики условий жизни и деятельности (обучение, казарменная жизнь) экстраверсия становится наиболее оптимальным вариантом личностного функционирования. Однако она при ее массовой выраженности начинает нивелировать индивидуальные проявления в конкретной группе. Потребность в проявлении своей индивидуальности отражается в нарушении самоконтроля и «сбоях» поведения. Показатели индивидуальности в данной группе в целом близки. Это говорит об общности типа у курсантов. С одной стороны, выражены характеристики индивидуальности, а с другой, – они близки у ряда представителей данной группы. Мы определили это как феномен «групповой индивидуализации», которая возникает в условиях нормативного обучения и эффективна своей реализуемостью.

По рефлексии для всей группы курсантов зафиксированы средний и низкий уровни: средний уровень – 39 человек; низкий уровень – 18; и только 3 человека попали в пограничную зону высокого и среднего уровней (см. Приложение 4, рисунок 5).

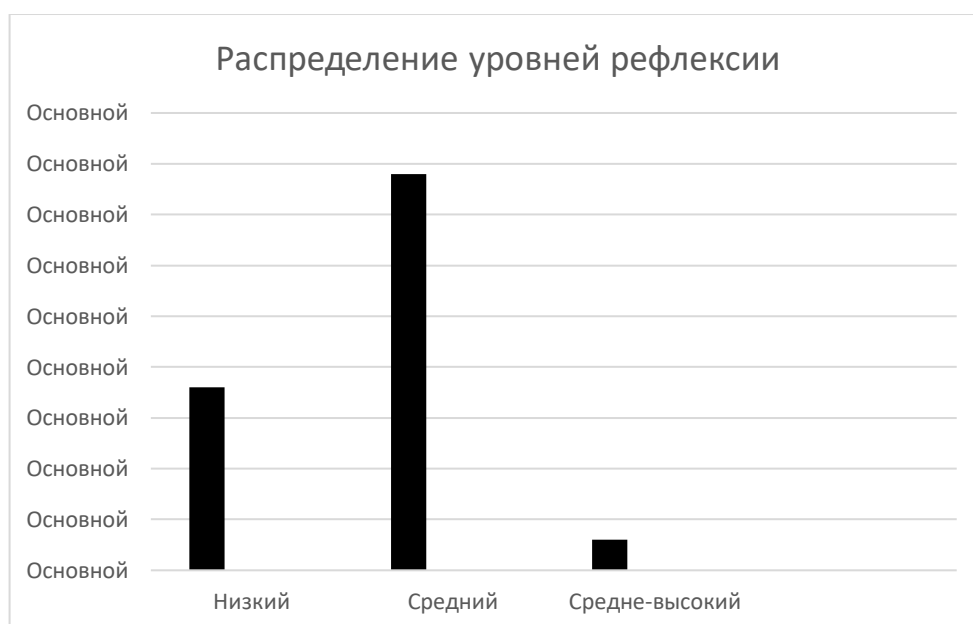


Рисунок 5. Распределение рефлексии у курсантов

Данные результаты говорят о том, что для выборки курсантов типично общее стремление к неглубокой внутренней переработке оценок и анализа своей жизни и поведения. Они не стремятся углубляться в самоанализ, переосмысление своей активности и глубинную оценку своего поведения и результатов. По данной методике мы зафиксировали меру выраженности рефлексии. С точки зрения теории и исследований рефлексии в психологии слишком высокий или слишком низкий уровни рефлексии одинаково плохие для личности [74]. Следовательно, преобладающий у курсантов средний уровень рефлексии является наиболее оптимальным для развития личности и индивидуальности. Такие люди склонны к анализу своего внутреннего мира, но без излишнего переживания и самокритики. Они соотносят осознаваемые субъективные переживания и оценки с общепринятыми нормами, стандартами и требованиями по общим значимым признакам. И если эти признаки не противоречат собственным оценкам и представлениями, дальнейшего глубинного анализа не осуществляется. Средний уровень рефлексии обеспечивает адекватность в координации профессиональных позиций и групповых ролей. Глубинный рефлексивный процесс может вызывать негативные эмоции с переживанием чувства неудовлетворенности собой. Для выполнения профессиональной деятельности группы силовиков такое «самокопание» может иметь отрицательные последствия, как для личности, так и для профессии. Он может привести к формированию заниженной самооценки, неудовлетворенности своей жизнью в целом. Однако отказ от рефлексивной переработки своего опыта также неблагоприятен. В этом случае человек снимает с себя ответственность, как за свою личную жизнь, так и за результаты своей деятельности. Он не понимает себя, не способен выявить свои сильные и слабые стороны. Для него вызывает затруднение формирование жизненных целей и установок. Наличие низкого уровня рефлексии почти у трети респондентов также имеет свое объяснение. Результатом рефлексии всегда является самодостаточность себя как личности и уверенность в своих возможностях контролировать и творить свою жизнь.

То есть рефлексия – это своего рода «топливо» для построения индивидуальности. Однако военная профессия, особенно период ее освоения (обучение), создает условия, максимально нивелирующие индивидуальность. Вся оценка результатов деятельности, личностной активности жестко регламентируется внешними факторами: Уставом, приказом, требованиями командира, правилами казарменной жизни. Наличие собственных внутренних рефлексивных оценок могут входить в противоречие с этими внешними факторами. Тогда возможен внутренний личностный конфликт. Это приводит к эмоциональной дисгармонии, переживаниям, неуверенности в себе и своей жизни. Снижение рефлексивного опыта (низкая рефлексия) позволяет избежать этих переживаний. Поэтому многие курсанты выбирают подобную жизненную стратегию.

Кроме этого, исходя из возрастной динамики развития способности к рефлексии возраст 20 лет (большинство курсантов нашей выборки принадлежат к этой возрастной группе) является переходным в ее формировании от неустойчивой и чрезмерной рефлексии к ее более адекватной, характерной для зрелой личности [76]. Поэтому мы допускаем, что ряд курсантов еще находятся в «переходном периоде» по формированию рефлексии.

Анализ показывает, что между выделенными нами показателями выявлены многочисленные корреляционные связи (см. рисунок 6.)

Комплекс 1-10 позиций отражают внутреннюю структурированность общего волевого потенциала. Комплекс 11-16 – структуру саморегуляции. Оба эти комплекса имеют связи друг с другом, с типологическими показателями (18-19) и рефлексией (17). Анализ интегрированной структуры позволяет сделать вывод о системообразующем характере именно рефлексии, которая «связывает» между собой все характеристики.

Итогом нашего структурного анализа является выявленная структура единой системы саморегуляция – индивидуализация. Наличие множества связей между показателями регуляционных систем и характеристик

индивидуальности позволяет сделать вывод, что это единая структура личности. Последнее утверждение доказывается наличием взаимосвязей с типологическими личностными характеристиками. Основными структурообразующими факторами являются рефлексия, общий уровень саморегуляции и волевой потенциал личности. Следовательно, рефлексия выступает системообразующим фактором общей системы саморегуляции и индивидуализации.

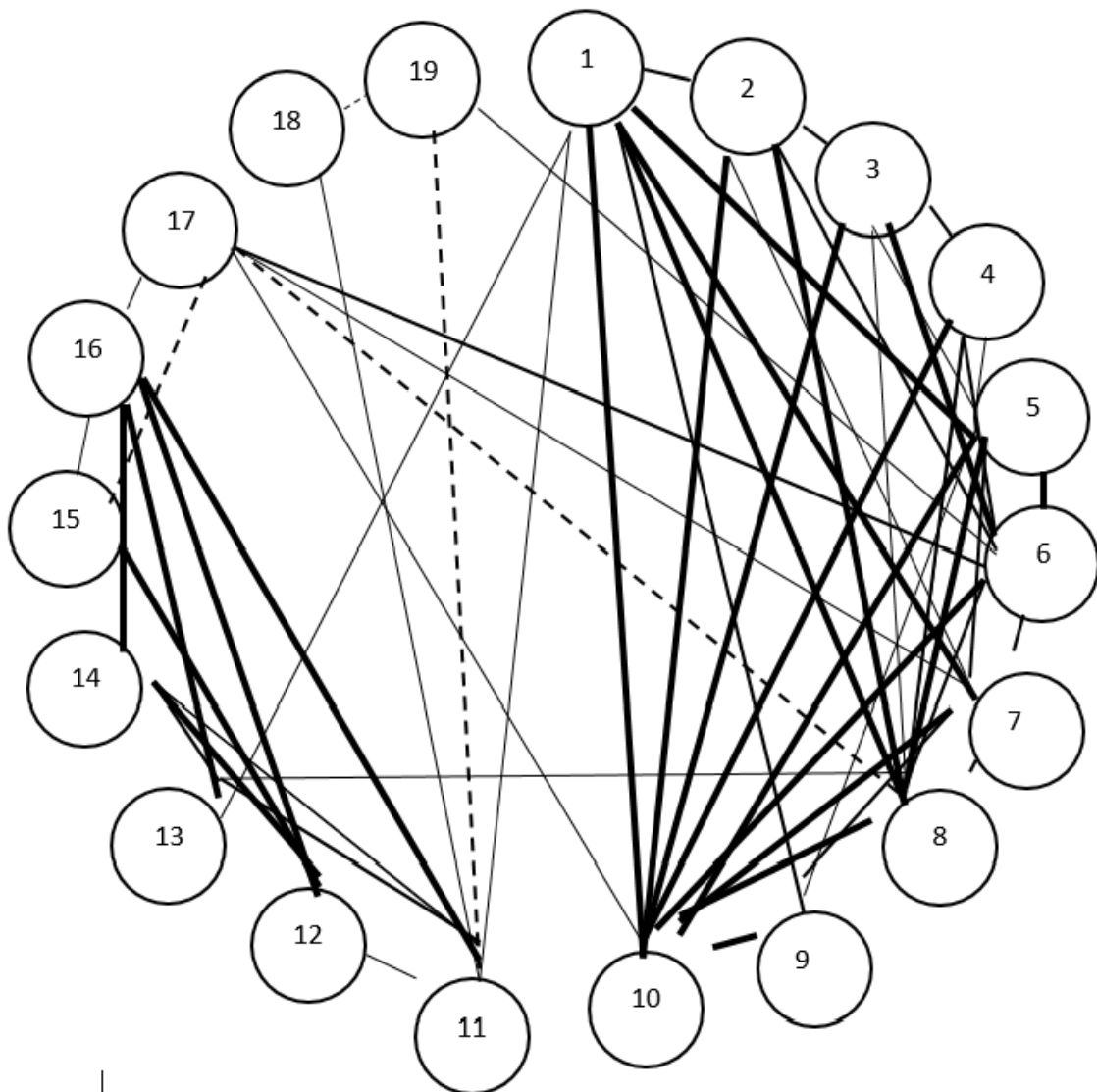


Рисунок 6. Структура взаимосвязи показателей саморегуляции и индивидуальности

Условные обозначения: 1. Ответственность. 2. Инициативность. 3. Решительность. 4. Самостоятельность (по А. С. Чумакову). 5. Выдержка. 6. Настойчивость. 7. Энергичность. 8. Внимательность. 9. Целеустремленность. 10. Волевой коэффициент личности (ВКЛ). 11. Планирование. 12. Моделирование. 13. Программирование. 14. Гибкость. 15.

Самостоятельность (по В. И. Моросановой). 16. Общий уровень саморегуляции. 17. Рефлексия. 18. Экстраверсия-интроверсия. 19. Нейротизм.

	<i>Положительные связи</i>		<i>Отрицательные связи</i>
_____	$p < 0,05$	$p < 0,05$	-----
_____	$p < 0,01$	$p < 0,01$	-----
_____	$p < 0,001$	$p < 0,001$	-----

3.2. Метакогнитивный уровень анализа процесса индивидуализации в учебной деятельности курсантов

Для адекватного раскрытия процессуально-психологической регуляции обучения необходимо использовать метакогнитивный подход. Поэтому следующим подэтапом нашего изучения проблемы саморегуляции и индивидуализации явилось исследование базового регуляционного механизма обучения, выраженного в форме индивидуализированных метакогнитивных стратегий. В условиях даже крайней формализации (абсолютной нормативности) обучения человек находит ресурсы и возможности для индивидуализации, часто неосознанно. Эта возможность зависит от способности к саморегуляции, потому что саморегуляция – это и есть то, насколько у человека выражена субъектность, в том числе и в плане усвоения нового опыта.

Как указывает А. В. Карпов [77], метакогнитивные процессы лежат в основе процессуально-психологической системы деятельности. Субъект становится «над» формальной ситуацией, оценивает ее и ищет возможности реализовать максимально эффективно и комфортно для себя. Таким образом, он выходит на метакогнитивный уровень своей активности. Это новая система

управления и регуляции своего поведения выступает наложенной на общепсихологический уровень структурой. Это логика выхода метакогнитивной регуляции на контроль своей активности с точки зрения максимального эффекта при минимуме затрат. Метакогнитивная регуляция в условиях обучения выражается в выработке целого ряда метакогнитивных стратегий, стилей, приемов. Стратегия – это деятельностное поведение, которое кристаллизуется в личности как оценка имеющихся условий и прогноз будущих шагов для изменения текущего состояния [59]. Основными показателями метакогнитивной регуляции в нашем исследовании мы выбрали оценку стилевых параметров обучения (методика А. Саломон Р. Фелдер); метакогнитивной активности (стратегии) (методика Ю. В. Пошехоновой, М. М. Кашапова) и метакогнитивную включенность в деятельность (Metacognitive Awareness Inventori). Кроме этого, использовались показатели методик диагностики индивидуальности, отражающих на операциональном уровне метакогнитивные стратегии.

Вначале мы проверили, насколько метакогнитивная регуляция системно организована при обучении курсантов ВООВО (см. таблицу 1).

Данные результаты означают, что между выбранными нами показателями метакогнитивной регуляции существуют множественные связи разной силы и направленности. Более наглядно они представлены на структурограмме (см. рисунок 7).

Структурообразующую роль в согласовании разноуровневых качеств индивидуальности в обучении выполняют метакогнитивные стратегии. Метакогнитивные стратегии отвечают за инициацию, контроль и достижение целей обучения, т. е. за регуляцию процесса познания.

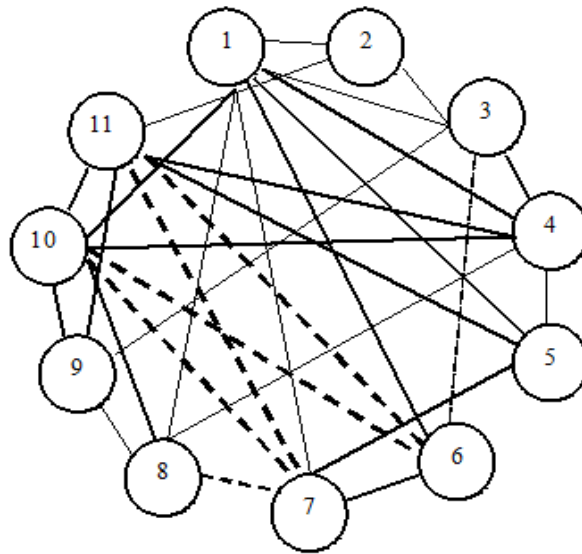


Рис. 7. Структура метакогнитивной регуляции

Высокую структурообразующую роль проявляет метакогнитивная активность. Поскольку она предваряет и завершает когнитивную активность в случае ее затруднений (исследования А. В. Карпова), то, следовательно, строго формализованный характер обучения не является для курсантов комфортным. Именно поэтому они прибегают к метакогнитивным стратегиям.

Анализ стилевых параметров обучения (методика Саломона-Фелдера) свидетельствует о типизации параметров конкретных стилевых групп. Вместе с тем, значительная часть курсантов характеризуется сбалансированностью стилей (см. таблицу 2).

Корреляции между показателями метасистемного уровня регуляции
обучения курсантов ВООВО

	Активность-Рефлексивность	Чувство (рациональность) – Интуиция (иррациональность)	Визуальный – Вербальный стиль обучения	Аналитичность – Синтетичность	Метакогнитивная включенность в деятельность	метакогнитивные знания	метакогнитивная активность	концентрация	приобретение информации	выбор главных идей	управление временем
Активность-Рефлексивность	1,00	0,15	0,33	0,35	0,44	0,39	0,34	0,31	-	0,39	-0,05
Чувство (рациональность) – Интуиция (иррациональность)	0,15	1,00	0,27	0,17	0,31	-0,22	-0,15	0,11	0,06	0,24	0,29
Визуальный – Вербальный стиль обучения	0,33	0,27	1,00	0,40	0,02	-0,33	-0,22	0,11	0,28	0,25	0,19
Аналитичность – Синтетичность	0,35	0,17	0,40	1,00	0,28	-0,03	-0,13	0,33	0,24	0,36	0,03
Метакогнитивная включенность в деятельность	0,44	0,31	0,02	0,28	1,00	-0,20	0,41	0,10	0,23	0,26	0,38
метакогнитивные знания	0,39	-0,22	0,33	0,03	0,20	1,00	0,75	0,11	0,24	0,75	-0,67
метакогнитивная активность	0,34	-0,15	0,22	0,13	0,41	0,75	1,00	0,40	0,22	0,74	-0,51
концентрация	0,31	0,11	0,11	0,33	0,10	-0,11	-0,40	1,00	0,27	0,40	0,26
приобретение информации	-0,05	0,06	0,28	0,24	0,23	-0,24	-0,22	0,27	1,00	0,37	0,40
выбор главных идей	0,39	0,24	0,25	0,36	0,26	-0,75	-0,74	0,40	0,37	1,00	0,59
управление временем	-0,05	0,29	0,19	0,03	0,38	-0,67	-0,51	0,26	0,40	0,59	1,00

0,27	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,35	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,43	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Условные обозначения: 1 – активность – рефлексивность; 2 – интуиция – рациональность; 3 – визуальный – вербальный стиль обучения; 4 – аналитичность – синтетичность; 5 – метакогнитивная включенность в деятельность; 6 – метакогнитивные знания; 7 – метакогнитивная активность; 8 – концентрация; 9 – приобретение информации; 10 – выбор главных идей; 11 – управление временем

Статистика стилевых параметров обучения курсантов ВООВО

Активность-рефлексивность		Чувство-интуиция			Визуальный-вербальный		Аналитичность-синтетичность		
активность	баланс	чувство	интуиция	баланс	визуальный	баланс	аналитичность	синтетичность	баланс
34	26	40	1	19	41	19	26	1	23

В таблице 2 отражены «сырые» данные по предпочтению стилевых характеристик в исследуемой выборке курсантов. Для большинства курсантов характерна активность при осуществлении учебной деятельности. Это типично при обучении военной профессии, так как обучение предельно конкретизировано по Уставным требованиям. При доминировании активности информация лучше усваивается, если она может быть сразу же применена. При этом стиле лучше групповая работа, материал усваивается эффективнее, особенно, если проговаривается. Однако чуть меньше половины респондентов продемонстрировали сбалансированность данного стиля по континууму «аналитичность-рефлексивность». Это соответствует выше приведенным данным по диагностике рефлексии, которая в данной выборке характеризуется средней выраженностью.

У курсантов также преобладает чувственный стиль. Они достаточно рационально воспринимают предлагаемую информацию, склонны к фактологическому анализу материала. Поскольку этот стиль более эффективен при решении задач, требующих оперирования точными данными,

то при обучении предельно формализованной деятельности он явно предпочтительнее. Однако и тут треть респондентов имеют сбалансированный стиль между чувственным и интуитивным познанием.

Предпочтение визуального обучения по сравнению с вербальным, характерное для курсантов, логично связано с выраженностью предыдущей характеристики. Человек с преобладанием визуального полюса лучше воспринимает наглядные репрезентации информации и учебного материала. При обучении военному делу фактологический материал предельно визуализируется и таким образом «тренирует» данный стиль восприятия информации. Возможно, это связано со спецификой учебной программы военных ВУЗов. Однако и тут треть студентов демонстрируют баланс между визуальной и вербальной формой восприятия информации.

Аналитический стиль основывается на исследовании деталей изучаемого предмета, а не понимании его в целостности [76]. Именно он преобладает у курсантов. Мы считаем, что это связано со спецификой военной деятельности, построенной очень четко и достаточно дискретно. Каждая ситуация предполагает свой алгоритм ее решения (Приказ, Устав) Преобладание этой характеристики дает субъекту возможность лучше ориентироваться в конкретной проблеме, что очень важно для курсанта. Как и в других стилевых направлениях, почти половина выборки характеризуется сбалансированностью аналитического и синтетического типа восприятия учебной информации.

Данные результаты входят в некоторое противоречие (по доминирующим стилям) с результатами других исследований. В частности, в исследованиях А. В. Карпова и И. М. Скитяевой выяснено, что низкореклексивные личности (среди нашей выборки их 18 человек, 1/3) характеризуются активностью, синтетичностью, интуитивностью и визуальностью [76]. Но в нашем исследовании, при низкой и средней (39 человек) выраженности рефлексии, преобладает активность, чувствительность (рациональность), визуальное репрезентирование

информации и аналитичность. Стилиевые характеристики чувствительности и аналитичности в большей степени типичны для людей с высокоразвитой рефлексией.

Объяснение этого противоречия кроется в конфликте между индивидуальностью и жесткой формализацией требуемого от личности поведения. Жесткая формализация военной деятельности на этапе обучения переносится на когнитивно-познавательный уровень. В системе обучения приветствуется освоение той информации, которая абсолютно соответствует учебнику, транслируемой преподавателем и, в конечном счете, соответствующей Уставу и Военной Доктрине. В рамках специфики данной профессии это абсолютно оправдано. Но с точки зрения восприятия ее индивидуальностью, такой стиль конфликтует с механизмами субъективной оценки, критичности и когнитивным анализом. Выход из этого противоречия личность находит в стремлении усвоить эту информацию «зеркально» (визуальное реперезентирование) и детализировано (аналитичность). Таким образом, достигается основная цель – успешность обучения.

Ряд метакогнитивных исследований в образовании (Schwartz, 1992; Pressley, 1987; А. В. Карпов, И. М. Скитяева, 2005; и др.) указывают на то, что метакогнитивная включенность в деятельность влияет на успешность учебной деятельности, личностное и интеллектуальное развитие. Метакогнитивная включенность в деятельность отражает уровень метакогнитивной регуляции субъекта и является его базисной характеристикой.

Метакогнитивная включенность в деятельность в нашей выборке занимает интервал 194-255. Только у двух человек из выборки результат ниже – 194 балла. Исходя из конструктора методики, это очень высокий уровень метакогнитивной включенности, а следовательно, и метакогнитивной регуляции деятельности.

Высокий уровень метакогнитивной включенности свидетельствует о глубоком погружении личности в познавательную деятельность. А это возможно только при компенсирующем влиянии уровня индивидуальности. В

сложной познавательной деятельности (обучение) человек включает дополнительные ресурсы индивидуализации не внешние, а внутренние. Он начинает в рамках строжайшего формализма вырабатывать такие стратегии (исходя из своих внутренних резервов) которые позволяют реализовать индивидуальные приемы, которые, работали бы в рамках внешних условий, и подходили бы под его личностный портрет. Именно это составляет одно из направлений современного метакогнитивизма [77]. Когда в условиях жесточайшей регламентации многих видов обучения в деятельности человек обращается к внутреннему контуру и актуализирует способность к выработке метакогнитивных стратегий для того чтобы задействовать в этих жестких рамках свой индивидуальный профиль.

Итак, метакогнитивная включенность связана с выработкой индивидуализированных стратегий обучения. Тот факт, что уровень метакогнитивной включенности в деятельность у курсантов очень высок, означает, что работа по формированию индивидуальных стратегий в рамках формализованного обучения очень активна.

Конкретные формы стратегий, используемых курсантами, мы рассмотрели в дополнение к методике Саломона-Фелдера и по методике самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехоновой, М. М. Кашапова). Последняя методика позволяет вскрыть структуру метакогнитивных стратегий, базисных для учебного процесса (см. Приложение 2).

Рассмотрим подробнее отдельные метакогнитивные стратегии, используемые курсантами. Используемые методики позволили нам диагностироваться следующие стратегии, регулирующие учебную деятельность курсантов: рефлексивность, метакогнитивная активность, концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем, контроль, принятие риска, планирование, моделирование, программирование, метакогнитивная включенность в деятельность, ответственность, инициативность, решительность, настойчивость, энергичность,

целеустремленность. Некоторые стратегии выполняют структурообразующую роль в системе «индивидуальность-саморегуляция». На рисунках 8, 9, 10 представлены структурные связи метастратегий у курсантов.

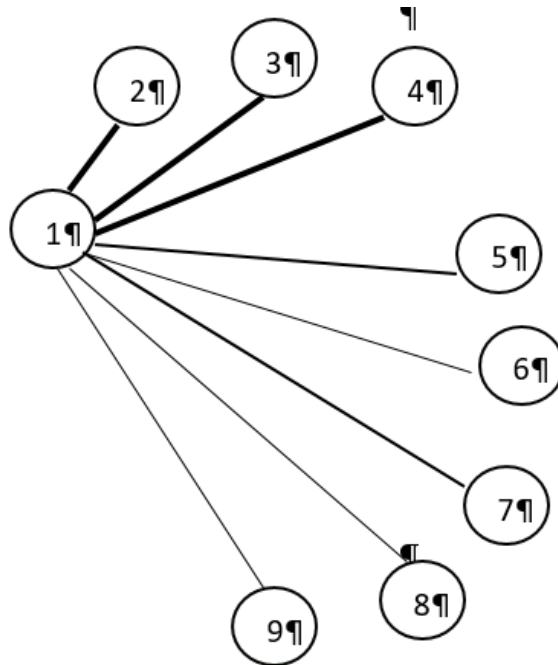


Рисунок 8. Принятие риска как метакогнитивная стратегия

Условные обозначения: 1. Принятие риска. 2. Вовлеченность. 3. Контроль. 4. Решительность. 5. Самостоятельность. 6. Выдержка 7. Настойчивость. 8. Энергичность. 9. Целеустремленность.

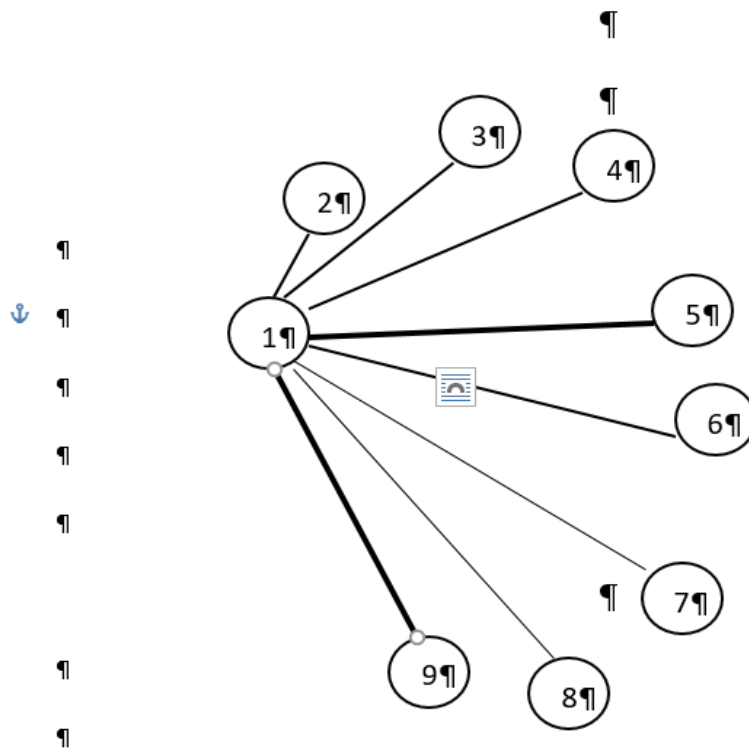


Рисунок 9. Программирование как метакогнитивная стратегия

Условные обозначения: 1. Программирование. 2. Рефлексия. 3. Управление временем. 4. Планирование. 5. Моделирование. 6. Программирование. 7. Ответственность. 8. Внимательность. 9. Общий уровень саморегуляции.

Как показано на структурограммах, метастратегии в деятельности курсантов встроены в психологическую систему учебной деятельности на уровне структуры индивидуальности, образуя значимые связи с очень многими характеристиками. Следовательно, через метастратегии проявляется индивидуальность курсантов в процессе реализации формализованной учебы. Кроме этого между самими стратегиями выявлены значимые связи, что говорит о формировании у курсантов единой метасистемной организации учебной деятельности.

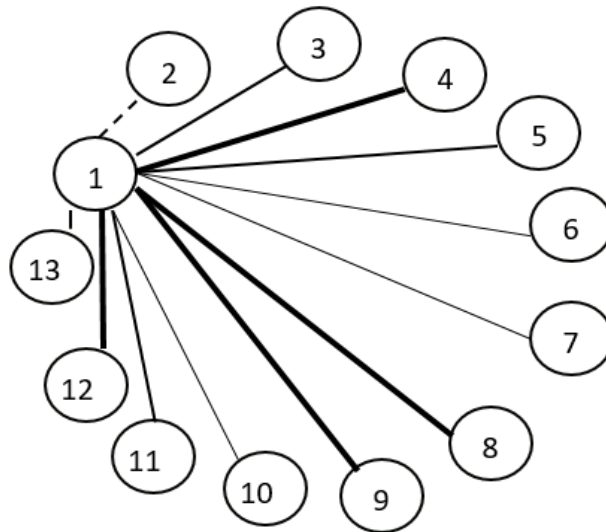


Рисунок 10. Внимательность как метакогнитивная стратегия

Условные обозначения: 1. Внимательность. 2. Рефлексия. 3. Вовлеченность. 4. Контроль. 5. Моделирование. 6. Программирование. 7. Метакогнитивная включенность в деятельность. 8. Ответственность. 9. Инициативность. 10. Решительность. 11. Самостоятельность. 12. Выдержка. 13. Настойчивость.

Итогом данных результатов является тот факт, что были определены метакогнитивные стратегии и стилевые особенности учебной деятельности курсантов ВООВО. Это ярко видно на примере стратегии рефлексивности (см. рисунок 11).

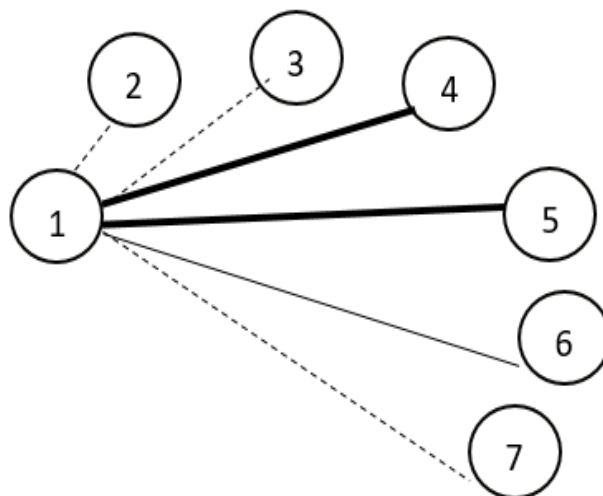


Рисунок 11. Рефлексивность как метакогнитивная стратегия

Условные обозначения: 1. Рефлексивность-активность. 2. Рефлексия. 3. Управление временем. 4. Рациональность-иррациональность. 5. Визуальность-вербальность. 6. Аналитичность-синтетичность. 7. Метакогнитивная включенность в деятельность.

Метакогнитивные стратегии и стилевые характеристики характеризуют одну и ту же поведенческую активность. «Метакогнитивные стратегии представляют собой специфическую последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности» [76]. Стили обучения являются проявлением когнитивных способностей. Силевые особенности метапознания оказывают определяющее значение на формирование метакогнитивных стратегий. В качестве основной детерминанты формирования стилевых особенностей метапознавательных характеристик субъекта выступает рефлексия. По нашим результатам, 43% (26 человек) наших респондентов не только попадают в группу средних по уровню рефлексии, но и в группу оптимального уровня рефлексии. «Именно этот уровень развития рефлексивности связан с наивысшими показателями эффективности деятельности. Высоким является и уровень метастратегичности поведения» [76]. Любой психический процесс, в том числе и рефлексия, имеют свою индивидуальную меру выраженности. Насколько он выражен, проявляется в качестве. Следовательно, рефлексия выступает метасвойством личности, а рефлексивность- индивидуальной метастратегией.

Общая структура взаимоотношений рефлексии и метакогнитивных стратегий отражена на структурограмме (см. рисунок 12).

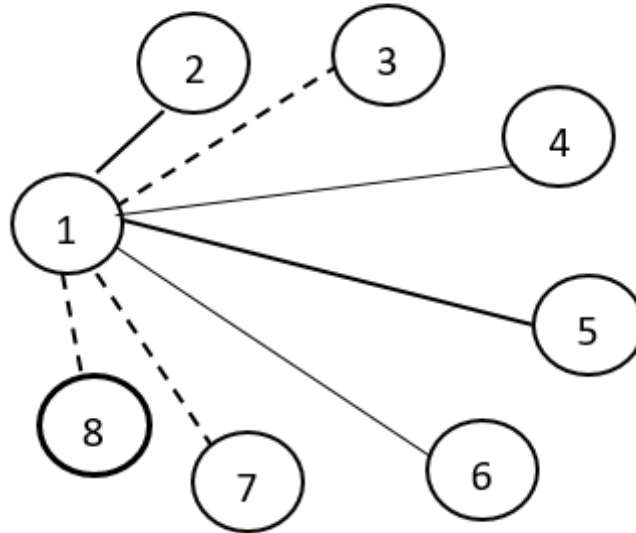


Рисунок 12. Взаимосвязь рефлексии с другими характеристиками индивидуальности

Условные обозначения: 1. Рефлексия. 2. Программирование. 3. Самостоятельность. 4. Метакогнитивная включенность в деятельность. 5. Настойчивость. 6. Энергичность. 7. Внимательность. 8. Активность – рефлексивность.

$$\frac{p < 0,05}{\text{-----}}$$

$$\frac{p < 0,0}{\text{-----}}$$

$$\frac{p < 0,001}{\text{-----}}$$

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что для выборки курсантов характерно использование разнообразных учебных стратегий. Они связаны с двумя факторами: преимущественно средним и оптимальным уровнем рефлексии и высокой степенью метакогнитивной включенности в деятельность. Наличие выраженных метастратегий и высокая степень включенности в деятельность говорит о метакогнитивном уровне реализации обучения курсантов. Через метакогнитивные стратегии происходит индивидуализация в ходе обучения. Наиболее ярко представленные стратегии составляют основу учебной саморегуляции.

3.3. Функциональный анализ взаимодействия саморегуляции и индивидуализации в обучении курсантов ВООВО

Закономерности функциональной динамики связаны с процессуальной организацией явления. Поэтому третьим подэтапом нашего исследования явилось изучение функционального контекста системы «саморегуляция-индивидуализация». Процессуальный характер в нашем исследовании, прежде всего, связан с саморегуляцией. По нашим данным для выборки курсантов характерен высокий уровень саморегуляции (см. 3.2).

По многим характеристикам курсанты демонстрируют похожие формы поведения. Учебный процесс провоцирует их на конформистскую активность. Индивидуальность в этом случае проявляется специфично. Как мы выяснили в рамках метасистемного анализа, для курсантов характерен широкий спектр метасистемных стратегий. При этом они комбинируются по-разному и обеспечивают при этом одинаково успешный результат. Имеются ли различия в метакогнитивном профиле у курсантов с разной степенью саморегуляции? Если эти различия будут зафиксированы, то значит именно они и будут характеризовать индивидуальные особенности в системе саморегуляция – индивидуальность.

Опираясь на исследования А. В. Карпова и И. М. Скитяевой, можно утверждать, что основным фактором, определяющим количество и вариативность метакогнитивных стратегий, является рефлексия как общая способность. «Уровень рефлексивности, возрастая, проявляется в увеличении количества и сложности стратегий» [76]. В свою очередь, рефлексия сама может выступать как метакогнитивная стратегия (рефлексивность). Базовые метакогнитивные стратегии, выявленные в нашем исследовании (методика М. М. Кашапова-Ю. В. Пошехоновой), имеют между собой в основном

отрицательные (позиции 6-11) связи (см. рисунок 7). Это свидетельствует об их относительной конкурентности друг с другом и в целом о повышенной дивергенции системы метакогнитивной регуляции.

Стилевые характеристики, наоборот, связаны между собой практически только положительными (позиции 1-6) связями, что говорит об их взаимодополняемости. Это подтверждает и качественный анализ, где преобладает умеренное преобладание или сбалансированность стилей по парциальности.

Для наших респондентов характерно предпочтение стиля «активности» в противовес «рефлексивности» (см. Приложение 2, рисунок 13). Это типично для групповой работы и конкретном усвоении информации. Данный вывод подтверждается и предпочтением аналитического стиля, который основывается на исследовании деталей изучаемого предмета, а не понимании его в целостности.

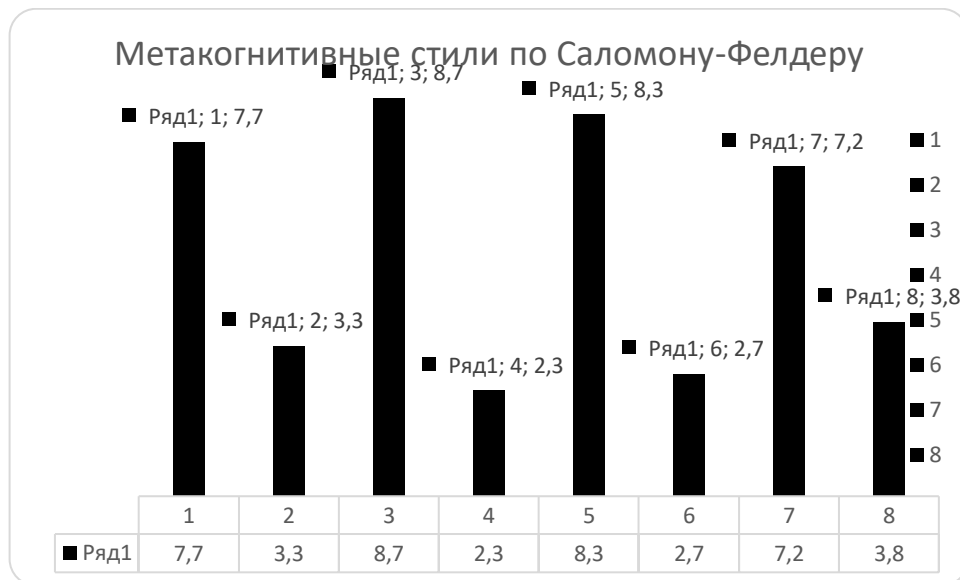


Рисунок 13. Выраженность метакогнитивных стилей у курсантов ВООВО

Условные обозначения: 1 - активность; 2 – рефлексивность; 3 – чувство; 4 – интуиция; 5 – визуальный; 6 – вербальный; 7 – аналитичность; 8 – синтетичность.

Логично в этом случае и предпочтение чувственного познания, типичного для освоения учебной информации курсантами. Люди с преобладанием чувственного стиля склонны к познанию фактов. Однако из общей картины выбивается предпочтение большинством курсантов визуального типа информации в противовес вербальному. Последний в большей степени предпочитают люди с выраженным рефлексивным стилем, а в нашей выборке с выраженной активностью. Этот факт также свидетельствует о некоторой дисбалансированности стилей. Иначе говоря, неравновесности всей системы.

Для выявления основных функциональных закономерностей существенное значение имеет взаимосвязь метакогнитивной включенности в деятельность и рефлексии. Рефлексия измерялась нами как личностная черта (рефлексия – методика А. В. Карпова) и как стилевая характеристика (рефлексивность - методика Саломона-Фелдера). Полученный результат характеризуется отрицательным значением (-0,34, $p < 0,05$). По данным исследований [74, 75], рефлексивный стиль и рефлексия имеют между собой значимые положительные связи. Но в нашей выборке предпочтение курсантами отдается аналитическому стилю в противовес рефлексивному, поэтому наш результат мы можем считать вполне объективным, т. к. он отражает подавление рефлексии навязанным личности формализованным обучением. Рефлексивный стиль подавляется, и его связь с рефлексией оказывается нарушенной. Это вновь свидетельствует об определенных нарушениях системы метакогнитивной регуляции.

Аналогичный вывод делается и по результатам диагностики метакогнитивной включенности в деятельность. Этот показатель отражает степень активности метакогнитивных способностей, и для представителей с высоким уровнем саморегуляции (наша выборка) предполагается быть включённым в общую систему регуляции одним из основных факторов, направляющих познание. Он реально в данной системе не структурирован с другими показателями регуляции. Он не имеет значимых корреляций с

другими показателями индивидуальности и саморегуляции, кроме отрицательной связи (см. Приложение 2). Интеграция метакогнитивной познавательной структуры оказывается нарушенной.

90% нашей выборки попадает в группу с высокой саморегуляцией, а остальные 10% находятся на границе высокого и среднего уровней. Но по другим регистрируемым показателям разброс результатов значительно шире. Мы проанализировали рейтинг по саморегуляции и разделили группу на две части. Первая – высший высокий рейтинг; вторая – низший высокий рейтинг. Нашей задачей было выяснить, различается ли метакогнитивная структура системы «саморегуляция-индивидуальность» у представителей этих групп (см. Приложения 5, 6, 7).

Результаты по структурным индексам представлены в таблице 3.

Таблица 3

Структурный анализ по разным группам

Индексы	1-я группа	2-я группа
ИОС	324	282
ИДС	86	70
ИКС	238	212

Мы использовали более 20 конкретных показателей (см. Приложение 8) и обнаружили достаточно большое количество значимых связей, особенно внутри группы методик по регуляции (см. рисунок 6). Составляя структурограммы для отдельных групп, мы использовали показатели «общий уровень саморегуляции» и «коэффициент волевой регуляции», так как они достаточно полно отражают регулятивный блок. В итоге получили следующие структурограммы по группам (см. рисунки 14, 15).

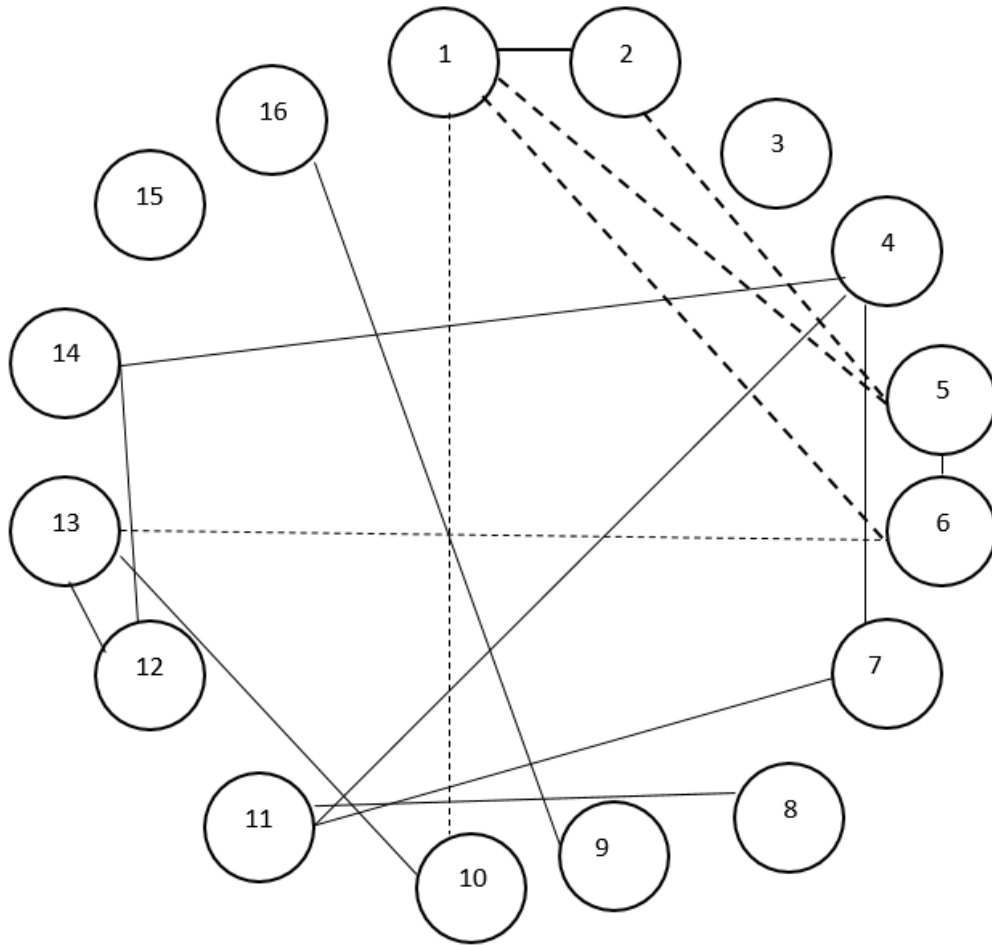


Рисунок 14. Структурограмма 1-й группы по саморегуляции

Условные обозначения: 1. Метакогнитивные знания. 2. Метакогнитивная активность. 3. Концентрация. 4. Приобретение информации. 5. Выбор главных идей. 6. Управление временем. 7. Метакогнитивная включенность в деятельность. 8. Активность-рефлексивность. 9. Рациональность-интуиция. 10. Визуальный-вербальный стиль. 11. Аналитичность-синтетичность. 12. Волевой коэффициент личности. 13. Общий уровень саморегуляции. 14. Рефлексия. 15. Экстраверсия-интроверсия. 16. Нейротизм-стабильность.

Положительные связи

$p < 0,05$

$p < 0,001$

Отрицательные связи

$p < 0,05$

$p < 0,001$

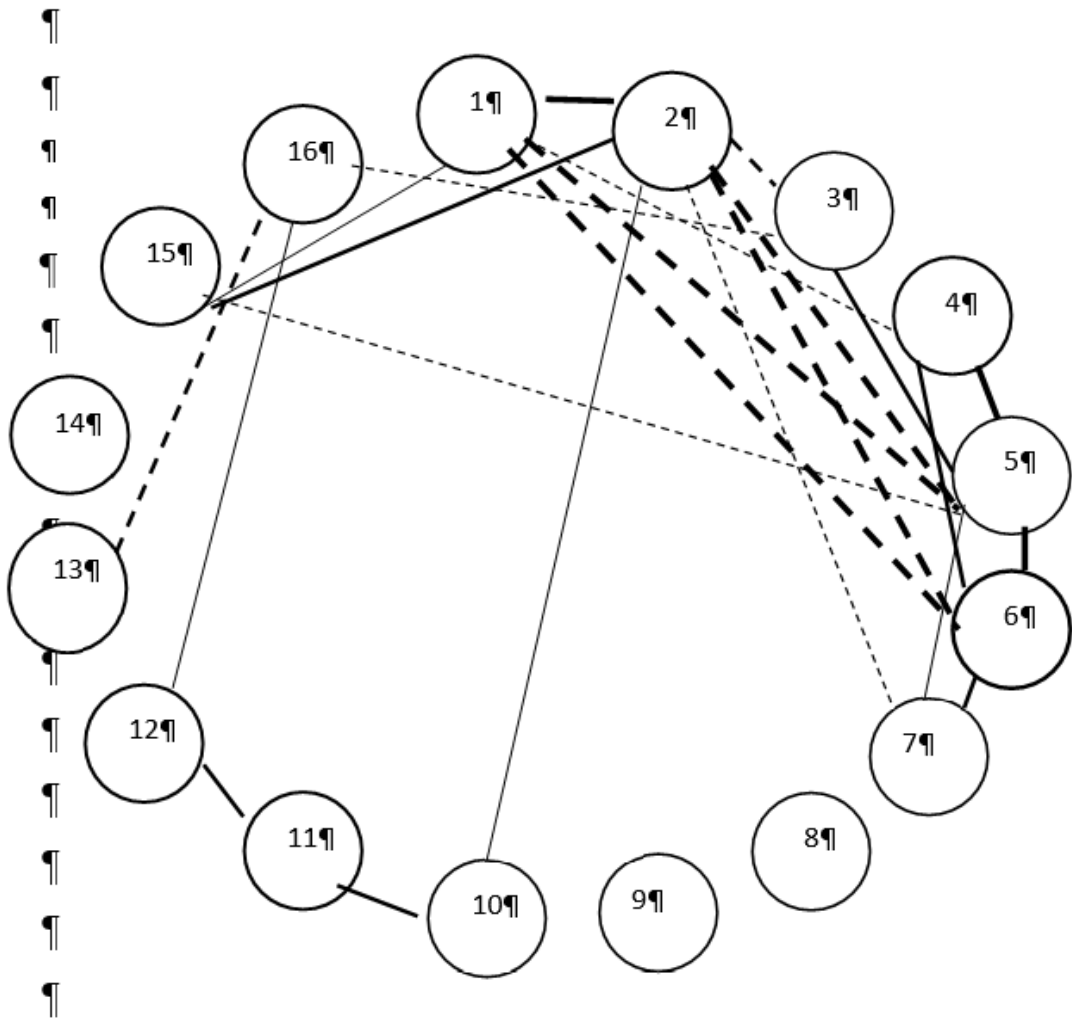


Рисунок 15. Структурограмма 2-й группы по саморегуляции

Условные обозначения: 1. Метакогнитивные знания. 2. Метакогнитивная активность. 3. Концентрация. 4. Приобретение информации. 5. Выбор главных идей. 6. Управление временем. 7. Метакогнитивная включенность в деятельность. 8. Активность-рефлексивность. 9. Рациональность-интуиция. 10. Визуальный-вербальный стиль. 11. Аналитичность-синтетичность. 12. Волевой коэффициент личности. 13. Общий уровень саморегуляции. 14. Рефлексия. 15. Экстраверсия-интроверсия. 16. Нейротизм-стабильность.

Положительные связи

$p < 0,05$

$p < 0,01$

$p < 0,001$

Отрицательные связи

$p < 0,05$

$p < 0,01$

$p < 0,001$

Сравнение полученных структур позволяет сделать вывод, что для первой группы характерна более организованная система связей между общими метакогнитивными стратегиями (1-6 позиции), стилями (8-11), метакогнитивной включенностью в деятельность (7) и рефлексией (14). Во второй группе наблюдается плотная отрицательная связь между когнитивными стратегиями, их связь с экстраверсией (отсутствующей в первой группе) и отсутствие связи с рефлексией.

По ряду параметров эти группы имеют значимые различия, что подтверждает принципиально разную метакогнитивную структуру у выделенных групп (см. Приложение 5).

Для группы с более высокой степенью саморегуляции характерна связь метакогнитивной структуры с рефлексией, в отличие от группы с меньшим уровнем саморегуляции. Это говорит о том, что в первой группе более выражена стратегическая тенденция. Метакогнитивные стратегии коррелируют с рефлексией и саморегуляцией, что обеспечивает их продуктивность с точки зрения реализации потенциала индивидуальности.

Детальный анализ метакогнитивных стратегий в каждой группе свидетельствует о существенных различиях (см. рисунки 16, 17).

В первой группе структурообразующими стратегиями выступают: принятие риска, контроль, ответственность, внимательность. Во второй группе соответственно: самостоятельность, принятие риска, управление временем, контроль, ответственность, решительность, настойчивость, внимательность.

Как можно видеть, спектр активных стратегий у представителей с более низким уровнем саморегуляции значительно шире. Значит, уровень саморегуляции связан с метастратегиями взаимнообратно. Это нелогично, исходя из общей структуры саморегуляции (см. рисунки 14, 15), в которой связи метакогнитивной включенности в деятельность и рефлексия в группе с высоким рейтингом по саморегуляции представлены более ярко. Мы выявили парадокс развития метакогнитивного уровня системы «саморегуляция-

индивидуализация». На уровне общей метакогнитивной регуляции стилевые и общие метакогнитивные характеристики более структурированы у представителей более высокого регулятивного уровня. Это наглядно видно на следующих структурограммах по метакогнитивной включенности в деятельность (см. рисунки 18, 19).

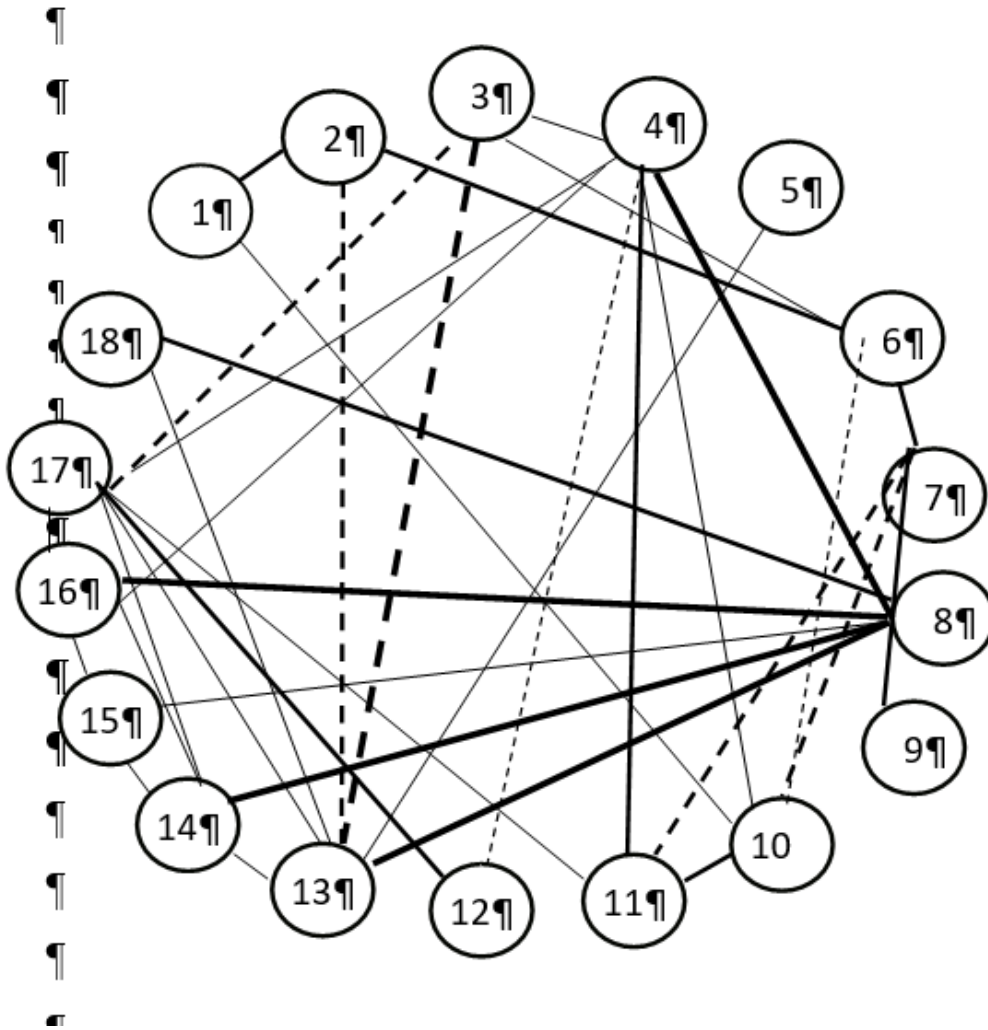


Рисунок 16. Структура метакогнитивных стратегий у группы с высоким рейтингом по саморегуляции

Условные обозначения: 1. Рефлексивность. 2. Метакогнитивная активность. 3. Самостоятельность 4. Принятие риска. 5. Приобретение информации. 6. Выбор главных идей. 7. Управление временем. 8. Контроль. 9. Планирование. 10. Моделирование. 11. Программирование. 12. Метакогнитивная включенность в деятельность. 13. Ответственность 14. Инициативность. 15. Решительность. 16. Настойчивость 17. Внимательность. 18. Целеустремленность.

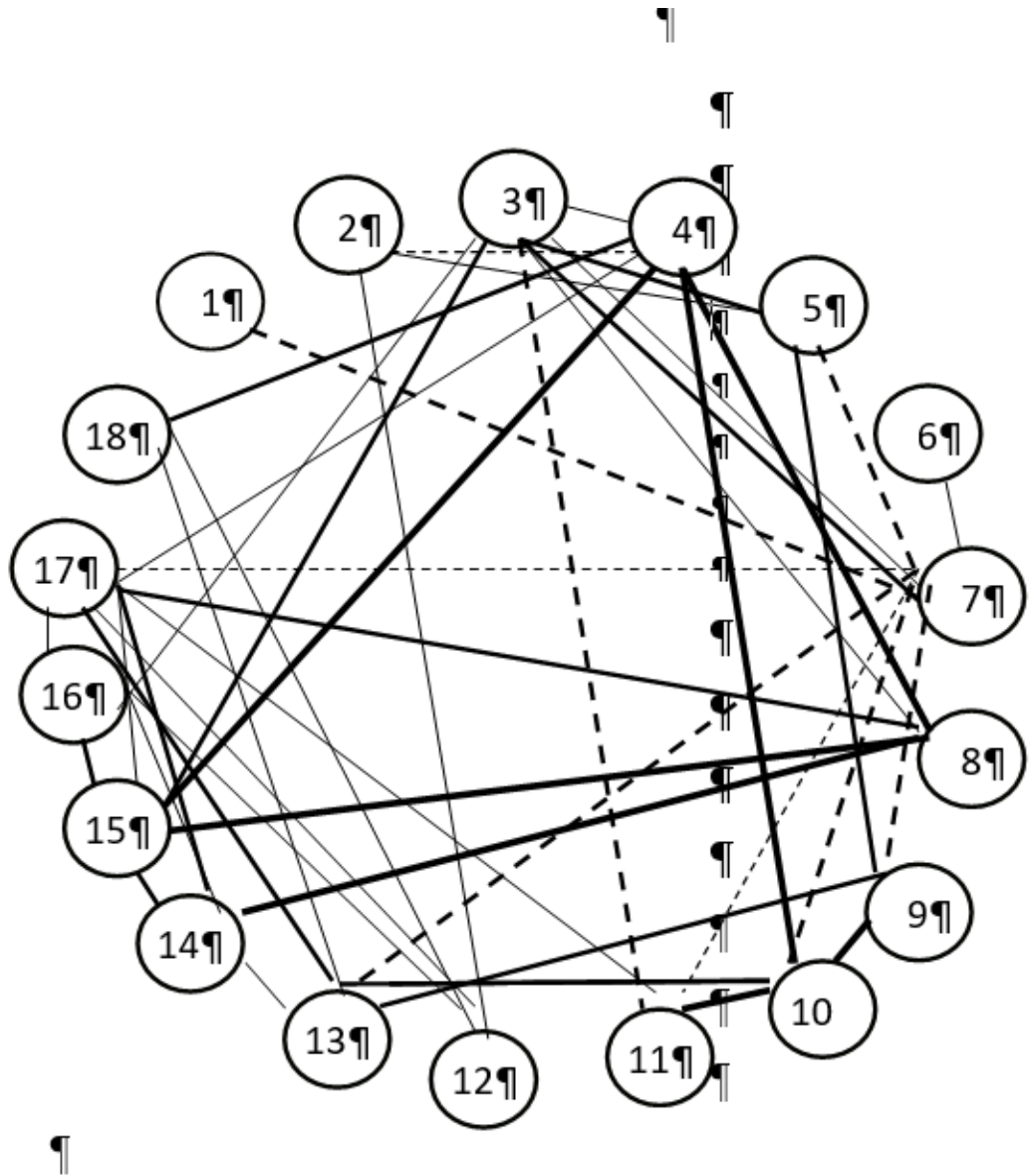


Рисунок 17. Структурограмма метакогнитивных стратегий у группы с низким рейтингом по саморегуляции

Условные обозначения: 1. Рефлексивность. 2. Метакогнитивная активность. 3. Самостоятельность. 4. Принятие риска. 5. Приобретение информации 6. Выбор главных идей. 7. Управление временем 8. Контроль. 9. Планирование. 10. Моделирование. 11. Программирование. 12. Метакогнитивная включенность в деятельность. 13. Ответственность. 14. Инициативность. 15. Решительность. 16. Настойчивость. 17. Внимательность. 18. Целеустремленность.

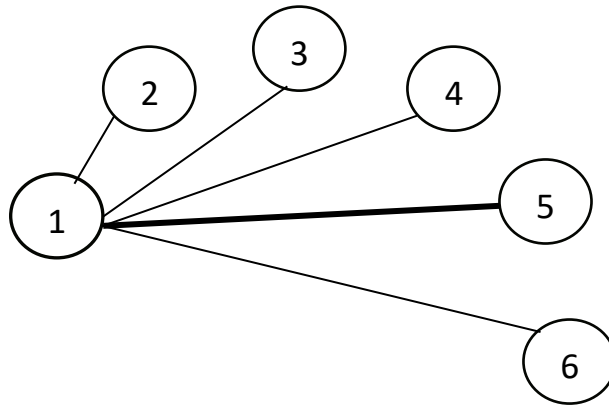


Рисунок 18. Взаимосвязи метакогнитивной включенности в деятельность у представителей с самым высоким рейтингом по саморегуляции

Условные обозначения: 1. Метакогнитивная включенность в деятельность. 2. Рациональность-иррациональность. 3. Вовлеченность. 4. Общий уровень саморегуляции. 5. Внимательность. 6. Коэффициент волевой регуляции.

Связи в этой группе наблюдаются в основном со стилевыми и регуляционными характеристиками.

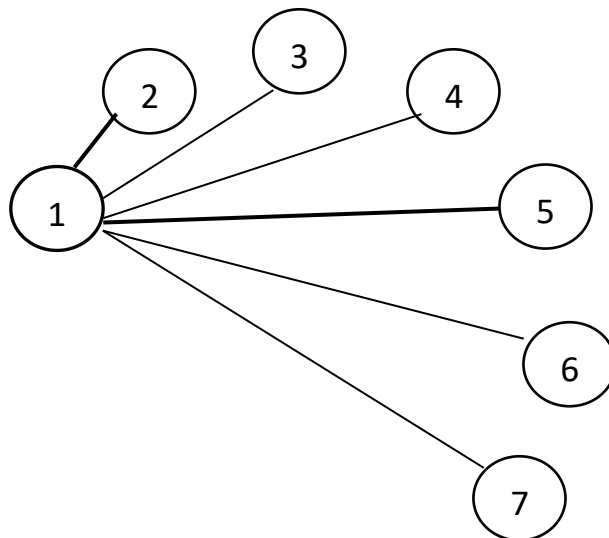


Рисунок 19. Взаимосвязи метакогнитивной включенности в деятельность у представителей со сниженным рейтингом по саморегуляции

Условные обозначения: 1. Метакогнитивная включенность в деятельность. 2. Рефлексия. 3. Метакогнитивная активность. 4. Аналитичность-синтетичность. 5. Вовлеченность. 6. Настойчивость. 7. Целеустремленность.

В этой группе метакогнитивная включенность связана с рефлексией и конкретными метастратегиями.

По общей структурограмме видно, что представители с самой высокой саморегуляцией в частных метакогнитивных стратегиях более ограничены. У представителей более низкого уровня саморегуляции активных метастратегий больше, а их структура более организована. Следовательно, более высокая саморегуляция способствует организации деятельности, наиболее отвечающей внешним требованиям (в данном случае жестко-формализованным). Поэтому разнообразие стратегий подавляется. У тех курсантов, у которых уровень саморегуляции несколько ниже, стратегии более «свободны». Имеет место закон оптимума, при котором самыми благоприятными выступают средние значения интенсивности саморегуляции.

У обеих групп зафиксированы значимые различия отрицательного характера между отдельными метакогнитивными стратегиями. Это свидетельствует о том, что выделенные нами стратегии функционируют отдельно друг от друга. Кроме этого некоторые стратегии плотно встроены в систему метакогнитивной регуляции, а некоторые имеют очень ограниченное число связей. Следовательно, их формирование связано с личностными особенностями и подчиняется принципу диссипативности. Разные стратегии формируются неравномерно и отражают особенности индивидуальности конкретной личности.

Саморегуляция выступает внутренним критерием различия структуры у курсантов. Мы проверили, различается ли поведение курсантов по внешнему критерию. Если на уровне внешнего поведения курсанты имеют принципиальные различия, то это будет отражать их индивидуальность в особенностях индивидуальных стилей деятельности. Для определения

показателей внешнего критерия мы использовали экспертную оценку (см. Приложения 1, 9). Хотя по саморегуляции большинство курсантов попали в группу высокого уровня (мы их делили по рейтингу), то по экспертной оценке – результаты принципиально различаются. Выделяются группы с высокой и низкой экспертной оценками. Подсчет значимости различий показал, что они существенны, как у данных групп, так и в сочетании с группами, выделенными по уровню саморегуляции (см. таблицу 4).

Таблица 4

Значимость различий по Манну-Уитни по экспертной оценке

Показатели	Средние значения		U	Z	Уровень значимости p	
	1 группа	2 группа				
Метакогнитивная активность	17,97	17,03	321	1,97	0,048	*
Рефлексия	18,03	16,93	279,5	2,60	0,009	**
Общий балл экспертной оценки	14,33	9,33	140	4,72	0,000	** *
Общий балл саморегуляции	16,77	15,13	258,5	2,89	0,003	**

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$

** – различия на уровне значимости $p < 0,01$

*** – различия на уровне значимости $p < 0,001$

Как было выяснено выше, саморегуляция у всех курсантов достаточно высокая. Однако внутри этой группы мы выделили по рейтингу подгруппы с более высокой и более низкой саморегуляцией. При этом, чем выше рейтинг показателей саморегуляции, тем меньше активных метастратегий использует курсант. Как показывает качественный анализ внешней экспертной оценки у представителей первой (с высоким рейтингом по саморегуляции) подгруппы общая экспертная оценка в целом выше, чем у второй подгруппы (с более

низким рейтингом по саморегуляции). Командиры оценивают более высоко тех курсантов, которые наиболее конформированы, т. е. соответствуют общим требованиям. Это логично, т.к. они в наибольшей степени отвечают формализованным условиям военной службы. Вместе с тем, как показывает и теоретический и эмпирический анализ такая ситуация подавляет индивидуальность. Анализ связей экспертной оценки с метастратегиями показывает что таких связей немного (3 на уровне $p < 0,05$). У представителей второй группы (с более низкой саморегуляцией) экспертная оценка ниже, но выявлено большее количество связей с метастратегиями (7 на уровнях $p < 0,05$ и $p < 0,01$). (см. Приложения 10, 11). Это подтверждает наш вывод о том, что индивидуальность более выражена у курсантов, у которых ниже саморегуляция и которые оценены командирами более низко.

Таким образом, внутренний критерий подтверждает, что более яркое проявление индивидуальности связано с расширением репертуара метакогнитивных стратегий и снижением (незначительным) саморегуляции. Вместе с тем эти курсанты по внешнему критерию (экспертная оценка) занимают более низкие позиции. Следовательно, в ситуации жестко формализованных условий крайние формы индивидуализации на континууме «стереотипия – выраженная индивидуальность» не эффективны. Здесь необходим некоторый «мезавариант»: не отсутствие индивидуализации и не буквальная индивидуализация, а некоторая «групповая индивидуализация», т.е. выделение некоторых групп учащихся примерно сходных в плане реализации стилей их учебных деятельности. Индивидуализация в этом случае будет характеризовать курсантов (т. е. учет мотивации, когнитивных способностей, темперамента и т. д.) по принципу «микрогруппы». Можно говорить о новом, специфическом типе индивидуализации – групповой, которая эффективна, поскольку реализуема в условиях нормативного обучения. В процессе групповой индивидуализации происходит перестройка структуры метакогнитивной деятельности в направлении более оптимальном с точки зрения личности, но при этом соответствующим формализованным

условиям обучения. Следовательно, нагрузка стереотипных требований на индивидуальность ослабляется и появляется баланс между стремлением выразить себя и получить высокий результат своей деятельности.

Эти результаты позволяют сделать вывод о преобразовании системы саморегуляции и метарегуляции обучения из равновесного в неравновесное состояние, т.е. в диссипативную систему, способную к оптимальному развитию. Следовательно, она стремится к развитию, за счет включенных изменений и таким образом преобразует общую систему саморегуляции в индивидуализированную систему регуляции. Активность механизма диссипативности – показатель эволюционирования системы обучения, а разнообразие представленных метастратегий свидетельствует о выраженности через них индивидуальности в формализованном обучении.

Выводы по 3-ей главе

Подводя итог проведенному анализу, мы пришли к следующим выводам.

1. Для профессиональной подготовки военных характерна предельная стандартизация и стереотипность, что приводит к формированию общности личностного типа курсантов. Это доказывается «попаданием» большинства респондентов в единые группы по диагностируемым параметрам. Однако это приводит к ограничению личностного развития. Особенности проявляются в некоторой неустойчивости и противоречивости формирования личностных характеристик (например, проявление эмоциональной несдержанности). Типизация личностного поведения курсантов по всем направлениям может подавлять индивидуальность. Возникает фундаментальное противоречие, носящее объективный характер, между принципиальной стандартизацией и индивидуализированностью

(стереотипностью, унифицированностью) системы военного образования и принципом индивидуализации как мощнейшим психолого-педагогическим средством.

2. Важнейшим механизмом, обеспечивающим принятие профессиональной деятельности и эффективность учебы, является саморегуляция. Регулятивная система обеспечивает устойчивость психического поведения в жестких условиях военной деятельности. Поэтому требования к ее формированию у курсантов очень высоки. Это доказывается нашим исследованием. Волевая регуляция и саморегуляция развиты у всех респондентов на высоком уровне. Высший уровень саморегуляции - когда она обеспечивает нормативное поведение максимально адаптированное (комфортное, согласованное) к личностным особенностям субъекта.

3. Исследование характеристик индивидуальности курсантов отразило общую тенденцию типизации. По наиболее ярко выраженным характеристикам (экстраверсия, рефлексия, эмоциональная стабильность) большинство курсантов попадают в группу средних. Учитывая, что индивидуальность уникальна, то подобной типизации способствует эффект конформизма, социального заражения и объективный выбор данной профессии личностями определенного типа. Но это не исключает главную проблему – подавления индивидуальности рамками жесткого формализма.

4. Между показателями саморегуляции и показателями индивидуальности существуют множественные связи. Значит, имеет место единая функциональная система, в которой индивидуальность и саморегуляция обеспечивают личностное поведение. Формируется система «саморегуляция-индивидуальность». Образование такой системы является «ответом» личности на предельную стандартизацию жизни и обучения курсантов. Именно в рамках этой системы и начинают формироваться механизмы, позволяющие наметить траектории индивидуализации в формализованной системе.

5. Объективное противоречие между требованиями системы и возможностью реагирования на нее особо обостряется в период обучения. Необходимо выявить и развить потенциал личности, а это возможно только на уровне индивидуализации. Однако специфика воинской службы, которая в основных позициях формируется в период обучения, не позволяет, нивелирует до минимума индивидуальность. Главный источник обучения – предельная формализация личности и поведения. Не нарушая общую систему необходимо найти компромисс. Компромиссом выступает саморегуляция как «канва» нормативности, однако включающая в свою структуру элементы индивидуализации.

6. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что для курсантов характерно использование разнообразных учебных стратегий. Обучение не строится по индивидуальным траекториям, но в рамках соблюдения требуемого норматива. Курсанты, выполняя требования обучения используют разные способы, приемы, прогноз адекватности достижения цели, т.е. различные метастратегии. Через саморегуляцию форм учебного поведения курсанты реализуют свою индивидуальность. Формальная профессиональная модель, предлагаемая в обучении, превращается на уровне субъектного восприятия в диссипативную систему (т.е. включающую активную личностную позицию), способную к эволюционированию в рамках индивидуальности. Индивидуальное поведение в этом случае преодолевает рамки пассивного отражения окружающих условий и начинает выходить за пределы «внешнего контура» на мезауровень. Активизируются метакогнитивные способности и метакогнитивная регуляция. В нашем исследовании выявлены связи многих характеристик индивидуальности и саморегуляции с двумя факторами: преимущественно средним и оптимальным уровнем рефлексии и высокой степенью метакогнитивной включенности в деятельность.

7. Конкретные формы реализации индивидуальности отражаются в метакогнитивных стратегиях. Причем эти стратегии имеют конкурентные

отношения друг с другом, следовательно, каждая индивидуальность характеризуется своим доминантным набором. Поскольку в нашем исследовании индивидуальность проявляется в рамках саморегуляции, мы выяснили, что метакогнитивная структура у курсантов, которые имеют разный рейтинг выраженности саморегуляции, значимо отличается. При этом стратегии репертуара коррелируют с общими метакогнитивными способностями и рефлексией в группе с более высоким рейтингом. А для представителей более низкого рейтинга по саморегуляции более выражена корреляция отдельных частных метакогнитивных стратегий, и более разнообразны стратегии, имеющие высокие структурные веса.

8. Зафиксирован феномен «групповой индивидуализации», когда в пределах одной группы выделяются микрогруппы, отличающиеся по предпочитаемым стратегиям учения, но при этом внутри себя характеризующиеся общностью поведения и способами обучения.

9. Специфика метакогнитивной регуляции деятельности курсантов подчеркивается и внешним критерием – экспертной оценкой. Она значительно выше у курсантов с более высоким уровнем саморегуляции. Но при этом ее связь с метастратегиями, выражающими индивидуальность, – слабая. Низкая экспертная оценка более тесно связана с метастратегиями, и, следовательно с проявлением индивидуальности. Это свидетельствует о том, что для командиров наиболее значимо стереотипное поведение курсантов, абсолютно соответствующее требованиям Устава, Приказа и учебным правилам. Именно поэтому, те курсанты, у которых более ярко проявляется индивидуальность оцениваются ниже. Данный подход обусловлен спецификой профессии военнослужащего.

10. Метакогнитивный уровень саморегуляции подчиняется закону оптимума. Крайне высокая саморегуляция ограничивает развитие метакогнитивных стратегий курсантов в пользу более формализованных моделей поведения. На основании всего выше сказанного, мы делаем вывод, что

метакогнитивные стратегии управляют обучением и являются единственно возможным средством индивидуализации в формальных условиях.

ГЛАВА 4.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВООВО

Структурный метакогнитивный анализ процесса обучения позволяет совершенно по-новому взглянуть на процесс обучения и предложить ряд практических рекомендаций по его оптимизации.

Для совершенствования процесса обучения, исходя из наших исследований, целесообразно организовывать обучение, опираясь на метакогнитивный уровень его реализации субъектом.

Активизация метакогнитивного уровня позволяет обучающемуся полностью задействовать свои индивидуальные возможности в форме наиболее удобных для него метакогнитивных стратегий. Таким образом, в условиях формализованного обучения будет задействован принцип индивидуализации обучения. Наши результаты свидетельствуют, что специфика военной профессии провоцирует естественный отбор учащихся со сходным профилем личности и индивидуальности. Из этого можно сделать вывод, что индивидуализация будет иметь специфическую форму «групповой индивидуализации». Определенный набор метакогнитивных стратегий будет характерен для группы курсантов. Это значительно облегчает возможности использования предлагаемых ниже рекомендаций. С одной стороны, они направлены на стимуляцию процесса индивидуализации обучения, с другой – ориентированы на целые группы учащихся. Здесь должен быть использован специфичный индивидуальный подход (групповая индивидуализация), обусловленный спецификой строго формализованного военного обучения.

Для эффективности индивидуализации необходимо предоставить в процессе обучения возможности самостоятельности в выборе конкретных

способов усвоения знаний каждому курсанту. Это достигается через обучение различным метакогнитивным стратегиям, а включение конкретных стратегий в интенциональный опыт личности осуществляется через механизм саморегуляции. Отказ от реализации этого принципа может приводить к неуставным отношениям как реабилитация за сдерживание тенденции к свободе в основном периоде обучения.

Саморегуляция особенно активизируется, когда человек попадает в ситуацию свободного выбора [74]. Однако военное обучение в принципе не предусматривает данного подхода. Поэтому индивидуализация выражается в выборе тех конкретных стратегий, которые использует данный курсант. Возможность выбора внутреннего способа переработки и регуляции усваиваемых знаний является основным мотивирующим на учебу фактором. Саморегуляция выступает основой индивидуализации. А в свою очередь индивидуализация, когда она успешна, становится фактором развития саморегуляции.

В связи с вышеизложенным, конкретные рекомендации совершенствования процесса обучения через принцип индивидуализации, заключаются в следующем.

Первый этап. В процессе обучения необходимо познакомить курсантов с метакогнитивными стратегиями, которые они могут использовать, очерчивая спектр их внутренних возможностей. Знакомство включает:

- Стратегии планирования (составление плана, постановка целей, логика построения содержания информационного блока и т. п.).
- Стратегии наблюдения (составление тезисов блока, подбор примеров, иллюстрирующих теорию и т. д.).
- Стратегии регуляции (контроль последовательности выполнения заданий, варианты самооценки своей эффективности и т. д.).

Важно предложить курсантам не только выбрать наиболее подходящие именно для них стратегии, но и предложить назвать свои удобные способы

работы с учебным материалом. В итоге этого этапа курсанты выводят на осознанный уровень свою учебную деятельность, с акцентом на наиболее удобные и привлекательные именно для них.

Второй этап.

На данном этапе необходимо предоставить учащимся возможность практического применения используемого знания стратегий.

1. Предложить курсантам сформулировать цель по теме занятия. Они должны определить задачи, которые, по их мнению, они должны решить на занятии и в какой последовательности.

Для этого предложить им ответить на следующие вопросы:

- что они должны делать?
- что они знают для решения этой задачи?
- что они уже умеют из этого делать?
- что им необходимо освоить?
- что они собираются получить в результате решения задачи?

Затем им предлагается составить список вопросов, в которых отражена необходимая им информация (какой информации для решения данных задач им не хватает). Составляется следующая таблица.

Знаю, умею	Хочу узнать, научиться	Узнал, научился
Перед решением задачи вспоминает всю информацию, необходимую для решения и записывает ее в виде тезисов.	Записывает вопросы, возникающие на этапе актуализации знаний.	Заполняется по окончании решения задачи в форме ответов на вопросы из второй колонки.

В итоге делается вывод, какие новые знания и умения получены, а какие еще надо дорабатывать.

2. Ознакомить курсантов с необходимой информацией и возможными средствами (стратегиями) ее использования. Затем предложить курсантам определить, какие из этих средств они используют обязательно, а

какие могут заменить на другие. Прокорректировать их решение с точки зрения незаменимости предложенных стратегий и их вариативности.

3. Предложить самостоятельно решить поставленные задачи.

4. В ходе решения первой задачи необходимо обеспечивать внешний контроль и ставить курсанта в известность о степени успешности хода решения. Важно определить вместе с ним показатели успешности.

5. В процессе решения следующих задач, курсант должен по выделенным показателям, самостоятельно осуществлять контроль за ходом своих действий.

Для решения указанных задач курсант должен использовать метакогнитивные технологии, освоенные на первом этапе. Прежде всего, это технологии, формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы: формулировка цели, наличие плана, логика решения, оценка рисков решения, учет наиболее значимых информационных признаков содержания задачи, оценка уровня личностной ответственности, самооценка реальной и потенциальной успешности, требования к оперативности решения, оценка временных параметров решения задачи, самооценка уровня достигнутого результата решения задачи.

В совокупности эти конкретные действия обеспечивают освоение базовых метакогнитивных стратегий: планирования, наблюдения и регуляции.

Освоение этих технологий способствует формированию метапознания и развитию метакогнитивных способностей. Учитывая, что на втором этапе курсанты были относительно свободны в выборе своих действий, то здесь будет активен принцип индивидуализации. Возможность выбора учебных технологий с опорой на личный опыт курсанта, обеспечивают формирование ценностного отношения к учебному материалу. Прохождение данного этапа активизирует самостоятельность и личностный потенциал каждого конкретного курсанта, стимулирует его интерес к занятию и, как следствие, мотивацию на обучение.

Третий этап. На нем осуществляется оценка своих метапредметных личностных результатов по схеме «знаю – хочу узнать – узнал». Оценка своей учебной деятельности по данной схеме, позволяет курсанту осознать процесс своего обучения и технологии, которые он использовал. Важно определить предпочитаемые стратегии. Определение стратегии означает:

- ясность понимания цели (для чего может использоваться эта стратегия);
- как можно достичь этой цели (осознание конкретного способа достижения этой цели);
- как определить факт достижения цели (осознание показателей оценки результативности достижения цели).

Для этого мы предлагаем использовать, разработанную нами для эмпирического исследования анкету. На этом же этапе проводится экспертная оценка результатов деятельности курсанта, преподавателем по предлагаемой нами анкете (см. Приложение 1). Происходит сравнение полученных самооценок и экспертных оценок и составляется профиль предпочитаемых стратегий для каждого курсанта.

Четвертый этап. Курсанты, имеющие сходный профиль приоритетных стратегий, объединяются в микрогруппы для текущего и будущего само- и взаимоконтроля своей учебы. Так реализуется принцип групповой индивидуализации. Курсантам предлагается набор учебных заданий, которые они должны выполнить, оценить успешность выполнения самостоятельно, а потом проверить результативность решения друг у друга. При взаимной проверке успешности решения, должны обязательно даваться объективные объяснения той или другой оценке. Затем проводится сравнение полученных оценок и обсуждение причин их расхождения.

Для реализации выделенных этапов можно рекомендовать ряд конкретных приемов и техник, позволяющих активизировать критическое

мышление курсанта и вывести весь процесс формирования метакогнитивных стратегий на уровень осознания.

Подготовка эссе. Предложить курсанту на 1,5 – 2 страницах написать свое мнение по конкретной проблеме, задаче. Необходимо оценить актуальность данной задачи для профессиональной деятельности в целом, реальность ее решения, целесообразность использования тех или иных путей решения. Прием используется для творческой оценки предлагаемой информации и ее закрепления.

Прогнозирование. Прием «Верите ли вы что...»; оценка верных и неверных утверждений; оценка «Правильно-неправильно» поставленных вопросов.

Расширение информационного поля. Прием «Формулировка списка необходимых понятий»; формирование и определение базового понятия; «Корзина идей» для решения задачи (расширение метакогнитивного поля).

Прием «Вопросы для себя». В этом случае курсанту предлагается сформулировать себе вопросы по предлагаемым задачам как бы от третьего лица.

Прием «Думанье вслух». Предлагается вслух провести анализ условий задачи и ее решения.

Прием составления таблиц, графиков и рисунков для организации и логической структуры изучаемого материала.

Прохождение указанных этапов приведет к более эффективной метакогнитивной включенности в деятельность и формированию индивидуального стиля осуществления деятельности. Происходит обогащение метакогнитивного опыта учащихся. Развивается произвольный и произвольный контроль интеллектуальной деятельности (способность планировать, прогнозировать, оценивать и т. п.). Повышается уровень метакогнитивной осведомленности (представления об особенностях разных способов познания, способностях собственного интеллекта). Формируется

открытая познавательная позиция (готовность воспринимать самую разную информацию, принимать противоположную точку зрения и т. п.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема индивидуализации обучения всегда находилась на пике актуальности в практической психологии. Особенную остроту она приобретает при обучении предельно формализованной деятельности. Именно к такому виду деятельности относится военная профессия.

Специфика военной деятельности требуют особенной тщательности в подходах к обучению молодых офицеров. Вместе с тем эти особенности и составляют определенные трудности в профессиональной подготовке. Военная деятельность, построенная на Приказе и Уставе, предельно стандартизирована. Профессиональные модели поведения формализованы и требуют абсолютного исполнения. Вместе с тем, в условиях боевых действий возникают ситуации, требующие нестандартного решения. Это связано с возникновением объективного противоречия в реализации профессиональной подготовки: о столкновении формализации обучения и раскрытии индивидуализации личности.

Основными психологическими структурами, обеспечивающими процесс обучения, выступают саморегуляция деятельности и индивидуальное приспособление к ней, наиболее комфортное с точки зрения реализации когнитивного и личностного потенциала. Индивидуализация выступает как основа саморегуляции. Острейшее противоречие между требованиями предельной формализации и максимального использования личностного потенциала губят индивидуализацию. Возникает противоречие между двумя «надо». Надо воспитать офицера, абсолютно подчиненного Уставу и Приказу командира и надо раскрыть его внутренний потенциал, обеспечивающий ему разумный риск и креативность в решении боевых задач. Это объективное противоречие.

Это обусловило проведение данного исследования, имеющего основной задачей рассмотрение психологической структуры профессионального обучения военной профессии с позиций максимального раскрытия индивидуальности каждого курсанта. Однако это в принципе нереализуемо. И это коренное противоречие военной подготовки. В условиях полной норматизации индивидуализация необходима. Она может быть реализована на мезоуровне, который мы условно можем назвать «групповой индивидуализацией», когда представители группы предельно сближены по типу. Но вместе с тем на уровне метакогнитивной регуляции вырабатывают стратегии, позволяющие максимально задействовать индивидуальный потенциал, реализуя формальные внешние модели поведения. Внешнюю индивидуализацию в этой системе осуществить невозможно.

Метакогнитивные стратегии становятся единственной формой, позволяющей выполнять формальные требования обучения с предельной индивидуализацией. Они позволяют личности управлять субъективным процессом обучения и использовать свои возможности с максимальным эффектом и минимумом затрат. Репертуар стратегий коррелирует с саморегуляцией и рефлексией. Все это определяется собственными метакогнитивными способностями, саморегуляцией и является мощным стимулом для саморазвития.

Это заключение обусловлено следующими *выводами* нашего исследования.

1. Существует фундаментальное теоретическое основание для разработки идеи о возможностях индивидуализации в условиях формализованного обучения. Выявлена роль саморегуляции в обеспечении его эффективности. Однако мы вынуждены констатировать, что полученный обширный материал не систематизирован, и не раскрывает возможных механизмов индивидуализации в обучении в полной мере.

2. Практическое преломление исследовательских теоретических и практических разработок саморегуляции и индивидуализации не нашло

должного отражения в такой важной сфере, как военная профессия. Накопленный опыт исследований саморегуляции, мотивации, индивидуализации профессиональной подготовки военнослужащих является серьезной базой для дальнейших разработок вопросов, связанных с закономерностями индивидуализации в структуре саморегуляции военных.

3. Анализ специфики организации военной профессиональной подготовки в системе военного образования свидетельствует, что существует фундаментальное, объективное противоречие между системой военного образования, которая направлена на воспитание дисциплинированности, сплоченности, умения подчинять личные интересы требованиям военной службы, и мощнейшим эвристическим потенциалом принципа индивидуализации, который проявляет себя везде.

4. Важнейшим механизмом, обеспечивающим принятие профессиональной деятельности и эффективность учебы, является саморегуляция. Волевая регуляция и саморегуляция развиты у всех курсантов на высоком уровне. Для профессиональной подготовки военных характерна предельная стандартизация и стереотипность, что приводит к формированию общности личностного типа курсантов. Исследование характеристик индивидуальности курсантов отразило общую тенденцию типизации. По наиболее ярко выраженным характеристикам (экстраверсия, рефлексия, эмоциональная стабильность) большинство курсантов попадают в группу средних. Учитывая, что индивидуальность уникальна, то подобной типизации способствует эффект конформизма, социального заражения и объективный выбор данной профессии личностями определенного типа.

5. Имеет место единая функциональная система, в которой индивидуальность и саморегуляция обеспечивают личностное поведение. Таким образом, формируется система «саморегуляция-индивидуальность». Образование такой системы является «ответом» личности на предельную стандартизацию жизни и обучения курсантов. Именно в рамках этой системы

и начинают формироваться механизмы, позволяющие наметить траектории индивидуализации в формализованной системе.

6. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что для курсантов характерно использование разнообразных учебных стратегий. Активизируются метакогнитивные способности и метакогнитивная регуляция. Конкретные формы реализации индивидуальности отражаются в метакогнитивных стратегиях. Причем эти стратегии имеют конкурентные отношения друг с другом, следовательно, каждая индивидуальность характеризуется своим доминантным набором. Стратегии коррелируют с метакогнитивными способностями и рефлексией. В группе с более высокой саморегуляцией выявлены тесные связи с метакогнитивными стилями, а активных метакогнитивных стратегий меньше. В группе со сниженной саморегуляцией метакогнитивные стратегии более структурированы и имеют большее разнообразие по общей выраженности. Следовательно, саморегуляция связана с метакогнитивными стратегиями по закону оптимума. Крайне высокая саморегуляция ограничивает развитие метакогнитивных стратегий курсантов в пользу более формализованных моделей поведения. На основании всего выше сказанного, мы делаем вывод, что метакогнитивные стратегии управляют обучением и являются единственно возможным средством индивидуализации в формальных условиях.

7. Но именно метакогнитивные стратегии позволяют субъекту реализовать свою индивидуальность в формализованных условиях. Формальная профессиональная модель, предлагаемая в обучении, превращается на уровне субъектного восприятия в диссипативную систему (т.е. включающую активную личностную позицию), способную к эволюционированию в рамках индивидуальности.

8. Метакогнитивные стратегии управляют обучением и являются единственно возможным средством индивидуализации в формальных условиях. Для них характерна парциальность и связь с рефлексией. Причем для активности стратегий важна рефлексия как метасвойство личности.

9. Зафиксирован феномен «групповой индивидуализации», когда в пределах одной группы выделяются микрогруппы, отличающиеся по предпочитаемым стратегиям учения, но при этом внутри себя характеризующиеся общностью поведения и способами обучения.

10. Специфика метакогнитивной регуляции деятельности курсантов подчеркивается и внешним критерием – экспертной оценкой. Она значительно выше у курсантов с более высоким уровнем саморегуляции. Но при этом ее связь с метастратегиями, выражающими индивидуальность – слабая. Низкая экспертная оценка более тесно связана с метастратегиями, и, следовательно с проявлением индивидуальности.

11. В предлагаемом исследовании впервые реализован метакогнитивный подход к анализу обучения военных. Метакогнитивный уровень анализа обучения военных позволил вскрыть психологическую специфику военной подготовки, систему объективных противоречий, являющихся фактором личностного развития и формирования психологической профессиональной системы «саморегуляция-индивидуальность» у курсантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова–Славская, К. А. Деятельность и психология личности: монография / К. А. Абульханова–Славская. – М.: Наука, 1980 –335 с.
2. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности): избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 216 с.
3. Адлер, А. Индивидуальная психология: монография / А. Адлер. – М., 1995. – 256 с.
4. Айзенк, Г. Структура личности: научное издание / Г. Айзенк. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. – 464 с.
5. Акимова, М. К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход: учебное пособие / М. К. Акимова, В. П. Козлова. – М.: Знание, 2002. – 226 с.
6. Александров, Ю. И. Лекция на семинаре по когнитивным наукам о сознании <https://www.youtube.com/watch?v=lsYQN2VARTI>
7. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. труды / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. -383 с.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания: монография / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
9. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания: монография / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука. 1977. – 380 с.
10. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем: сборник трудов / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.

11. Ансофф, И. Стратегическое управление: монография / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – 303 с.
12. Асадуллин, Р. М. Принципы построения индивидуальных образовательных траекторий на основе самоорганизации студентов / Р. М. Асадуллин, Л. И. Васильев // Педагогический Журнал Башкортостана – 2012. – 1№5(42). – С.34-42.
13. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник / А. Г. Асмолов. – М.: Академия, 2007. – 528 с.
14. Ахвердова, О. А. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности: учебное пособие / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. – СПб.: Речь, 2004. – 168 с.
15. Бабанский, Ю. Б. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект: монография / Ю. Б. Бабанский. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
16. Барабанщиков, В. А. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект / Психология субъекта профессиональной деятельности: сб. науч. трудов / В. А. Барабанщикова. Вып. II. – М. – Ярославль, 2002. – С. 24-42
17. Барабанщиков, А. В. Психология воинского коллектива: военная психология / А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин, И. Ф. Феденко. – М.: Воениздат, 1967. – 252 с.
18. Батаршев, А. В. Темперамент и характер: психологическая диагностика / А. В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
19. Белоус, В. В. Темперамент и деятельность: учебное пособие / В. В. Белоус. – Пятигорск, 1990. – 118 с.
20. Бехтерев, В. М. Феномены мозга: сборник работ / В. М. Бехтерев. – М.: АСТ, 2016. – 320 с.

21. Бирюков, В. М. Психологическая работа в части: теория, методика, практика: пособие для психологов и офицеров части / В.М. Бирюков. – Алматы: ВИВСРК, 2000. – 274 с.
22. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.medcollegelib.ru/book/ISBN5927000886.html>.
23. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. - Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 811 с.
24. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности: (Психологическое исследование) /Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. — 64 с.
25. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в теории и истории психологической науки / Проблема субъекта в психологической науке: коллективная монография / А. В. Брушлинский. – М., 2000. – С. 7-12.
26. Брушлинский, А. В. Мышление и общение: монография / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Самара: Самарский Дом печати, 1999. – 128 с.
27. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение: новое в жизни, науке, технике / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
28. Бузин, Е. В. Социально-психологические аспекты взаимопонимания преподавателей и курсантов (на опыте 3 дивизиона курсантов СВАКУ им.М. В. Фрунзе / Е. В. Бузин // Бюллетень передового опыта СВАКУ им. М. В. Фрунзе. – 1991. – № 74. – С. 40-45.
29. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 1999. – 519 с.
30. Бурмакина, В. Ф. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей / В. Ф. Бурмакина, М. Зелман, И. Н. Фалина. – М.: Международный банк реконструкции и развития; Национальный фонд подготовки кадров; Центр развития

образования АНХ при правительстве РФ, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ifap.ru/library/book360>.

31. Буянов, А. А. Профессионализация как развитие профессионального самопонимания личности /А. А. Буянов // Социальное воспитание. – 2014. – №1. – С. 22-31.

32. Варваров, В. И. Командир и подчиненные: брошюра / В. И. Варваров, Л. Е. Мерзляк. – М.: Воениздат, 1986. – 89 с.

33. Военная педагогика и психология: монография / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко / под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1986. – 239 с.

34. Волкогонов, Д. А. Психологическая война: Подрывные действия империализма в области общественного сознания: монография / Д. А. Волкогонов. – М.: Воениздат, 1983. – 288 с.

35. Выготский, Л. С. Психология развития человека: сборник трудов / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

36. Вяткин, Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Б. А. Вяткин. – Пермь: ПГГПУ, 2000. – 176 с.

37. Габрдеев, Р. В. Исследование совместной деятельности с использованием микроЭВМ в профессиональной подготовке инженеров / Р. В. Габрдеев // Психологический журнал. – 1987. – Т.8. – № 6. – С. 40-43.

38. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология индивидуальных различий: учебное пособие / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 319 с.

39. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 397 с.

40. Голиков, Ю. Я. Особенности психической регуляции и классы проблемностей в сложной операторской деятельности / Ю. Я.Голиков, А. Н. Костин // Психологический журнал. – 1994. – № 2. – С.3-16.

41. Гусев, В. В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования: монография / В. В. Гусев. – Орел: ВИПС, 1997. – 238 с.
42. Головачев, А. А. Факторы, влияющие на протекание ролевого конфликта в деятельности сержантов ввуза / А. А. Головачев / Тезисы докл. II съезда Российского психологического общества. Ежегодник РПО. – Т.4. – Вып. 1. – Ярославль: ЯрГУ, МАПН, РПО, 1998. – С. 60-61.
43. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность: монография / Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 511 с.
44. Гурвич, Г. И. Философия и социология права: избранные сочинения / Г. И. Гурвич. – СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2004. — 845 с.
45. Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика: избранные труды / Г. И. Гурвич. – СПб: Питер, 2008. - 335 с.
46. Гурьев, М. Е. Неспецифическая и специфическая психологическая активность человека в экстремальной ситуации: сб. науч. ст. между. научно-практической конференции «Проблемы психологических последствий, связанных с радиационными авариями и другими чрезвычайными ситуациями» / М. Е. Гурьев. – М., 2013. – С.49-50.
47. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие / В. В. Давыдов. – М., 2005. – 170 с.
48. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения: монография / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.
49. Дикая, Л. Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.03 / Лариса Григорьевна Дикая. – М., 2002. – С.28.
50. Дикая, Л. Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин, В. И. Щедров // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 28-38.

51. Доцевич, Т. И. Стратегии чтения как средство развития метакогнитивной компетентности преподавателя высшей школы http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/dotsevich_t.i._reading_strategies_as_means_of_developing_metacognitive_competence_of_high_school_teacher.pdf Дата обращения 5.03.2019

52. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности: пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 178 с.

53. EPQ Источник: <https://mozgius.ru/psihologiya/testy/test-ayzenka-na-temperament.html> Мозгиус - журнал о головном мозге. <http://www.gurutestov.ru/test/124> Дата обращения 13.05.2018

54. Егорова, М. С. Психология индивидуальных различий: учебник / М. С. Егорова. – М.: Планета детей, 1997. – 328 с.

55. Жукова, Н. М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.08 / Наталья Михайловна Жукова. – М. 2006. – 25 с.

56. Жураковская, В. М. Структура опыта становления индивидуальности обучающегося как основание для его формирования [Электронный ресурс] / В. М. Жураковская // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45).

57. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития: монография / Д. Н. Завалишина. – М.: ИПРАН, 2005. – 376 с.

58. Завалова, Н. Д. Психические состояния человека в особых условиях деятельности / Н. Д. Завалова, В. А. Пономаренко // Психологический журнал. – 1983. – №6. – С. 95-105.

59. Заминова, И. П. Метакогнитивные стратегии для развития саморегуляции школьников: Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф.

(Чебоксары, 8 октября 2017) / И. П. Заминова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 53-55.

60. Збанацкая, А. Б. Некоторые аспекты проблемы стилевых особенностей обучения студентов ВУЗа / А. Б. Збанацкая // Прикладная психология. – 2006. – № 6. – С. 28-37.

61. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

62. Зеер, Э. Ф. Профориентология. Теория и практика: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, И. О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.

63. Зиглер, Д. Теории личности: монография / Д. Зиглер, Л. Хьелл – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

64. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

65. Зинченко, В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии: Труды ярославского методологического семинара / В. П. Зинченко. – Т. 1 / под ред. В. В. Новикова. – Ярославль: МАПН, 2003. – С. 98-134.

66. Иванников, В. И. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие / В. И. Иванников. – М.: Изд-во УРАО, 1998 – 144 с.

67. Изотова, Е. Г. Проблемы индивидуального подхода в обучении как средство повышения эффективности образовательного процесса / Е. Г. Изотова // Проблемы и перспективы: сборник научных статей второй Всероссийской интернет-конференции [Октябрь- декабрь 2013 г.] Ярославль: Изд- во ЯГПУ, 2011.

68. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий: монография / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 700 с.

69. Казанская, В. Г. Психология и педагогика: краткий курс / В. Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

70. Калмыкова, З. И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся / З. И. Калмыкова // «Вопросы психологии». – 1961. – №2. – 45 с.

71. Караяни, А. Г. Прикладная военная психология: учебно-методическое пособие / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

72. Караяни, А. Г. Психологические уроки радиационных инцидентов / А. Г. Караяни: Сб. науч. статей межд. научно-практической конференции «Проблемы психологических последствий, связанных с радиационными авариями и другими чрезвычайными ситуациями». – М., 2013. – С. 7-12.

73. Карпенко, М. П. Индивидуализация обучения – основа его качества / М. П. Карпенко: Материалы Всероссийской междисц. конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе» 27.12.2007 г. – М.: СГУ. (conf.muh.ru, дата обращения – 06.12.17).

74. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика его диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57.

75. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов управления: монография / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 218 с.

76. Карпов, А. В. Психология рефлексии: монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 320 с.

77. Карпов, А. В. Психология сознания. Метасистемный подход: монография / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.

78. Карташева, Л. А. Определение индивидуального стиля обучаемого по содержательно-когнитивным компонентам деятельности // Когнитивное обучение. – М., 1997. – С. 267–277.

79. Кацero, А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А. А. Кацero, А. В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика:

Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 10-12.

80. Кашапов, М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов: монография / М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова. – Ярославль: ЯрГ., 2012. – 384 с.

81. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления: монография / М. М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.

82. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. – М.: Пер Сэ., 2006 – 688 с.

83. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема: монография / А. А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с.

84. Китов, А. И. Психология управления: учебник / А. И. Китов. – М.: Изд-во Акад. МВД СССР, 1979. – 521 с.

85. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности / Е. А. Климов // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74-77.

86. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологически обусловленных свойств нервной системы: монография / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

87. Ковалев, А. Г. Темперамент и характер: хрестоматия по общей психологии / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. / Сост. И. Д. Плотка. – Рига: Высшая школа психологии, 2002. – С. 370-375.

88. Коваль, Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Нина Александровна Коваль. – М., 1997. – 464 с.

89. Кон, И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – №4. – С. 126-136.

90. Конопкин, О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
91. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности: монография / О. Конопкин. – М.: URSS, 2010. – 316 с.
92. Конопкин, О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения: сборник / О. А. Конопкин // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / под ред. Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой. – М.: Наука, 1989. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – <http://psyjournals.ru/psychology/2005/n1/25176.shtml>
93. Копейна, Н. С. Самоорганизация в становлении индивидуальности: сборник / Н. С. Копейна // Исследования интегральной индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. – Пермь, 1988. – С. 50-59.
94. Копейна, Н. С. Стиль учебной деятельности: сборник / Н. С. Копейна // Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе / под ред. Н. Н. Обозова Н.Н. – Л.: ЛГУ 1984. – С.118-127.
95. Коробейников, М. П. Современный бой и проблемы психологии: учебник / М. П. Коробейников. – М.: Воениздат, 1972. – 235 с.
96. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учебное пособие / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 192 с.
97. Краюшенко, Н. Г. Образ деятельности сотрудников службы охраны: рефлексия профессии: Тезисы докл. Межд. науч. конф. «Образ в регуляции деятельности (К 90-летию со дня рождения Д. А. Опшанина)» / Н. Г. Краюшенко, В. А. Толочек. – М.: «Российское психологическое общество», 1997. – С.113-115.

98. Куликов, Л. В. Основы психологической самопомощи: учебно-методическое пособие / Л. В. Куликов. Главное командование внутренних войск МВД России. – М., 2005. – 136 с.
99. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
100. Лазарева, О. В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста / [Электронный журнал], Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>
101. Лазурский, А. Ф. Очерки науки о характерах монография / А. Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
102. Лазурский, А. Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде: Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / А. Ф. Лазурский, С. Л. Франк. – СПб., 2001. – С. 124–160.
103. Лебедев, В. И. Личность в экстремальных условиях: монография / В. И. Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. – 303 с.
104. Левицкая, И.А. Концепция профессионализации: социальные и личностные факторы / И. А. Левицкая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 1-2. – С. 72-76.
105. Лейбович, А. Н. Структура и содержание Государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. – М., 1996. – 228 с.
106. Леонова, А. Б. Психопрофилактика стрессов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 121 с.
107. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения; в 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 241 с.

108. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: учебное пособие / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 510 с.
109. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: монография / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
110. Лаптев, П. Г. Акмеологические основы оптимальной управленческой деятельности командира полка / П. Г. Лаптев. – М.: РАГС, В А им. Ф. Э. Дзержинского, 1995. – 260 с.
111. Мадди, С. Теории личности сравнительный анализ: монография / С. Мадди. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 486 с.
112. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
113. Марищук, В. Л. Напряженность в полете: пособие / В. Л. Марищук, К. К. Платонов, Е. А. Плетницкий. – М.: Воениздат, 1969. – 117 с.
114. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса: учебное пособие / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб.: Изд. дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
115. Маркова, А. К. Психология профессионализма: монография / А. К. Маркова. – Воронеж: Владос, 1996. – 325 с.
116. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2004. – 544 с.
117. Марютина Т.М. Дифференциальная психология в 2 ч. Часть 1: учебник / Т. М. Марютина. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 248 с.
118. Маслоу, А. Дальние пределы психики: монография / А. Маслоу. – СПб.: Евразия. 1999. – 430 с.
119. Медведев, В. И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. М.: Наука, 1979. – С. 625-672.

120. Мерлин, В. С. Структура личности, характер, способности, самосознание: учебное пособие / В. С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 107 с.
121. Мерлин, В. С. Об интегральном исследовании индивидуальности: Сб. «Проблемы интегрального исследования индивидуальности» / В. С. Мерлин. – Пермь, 1977. – С. 7—23.
122. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности: монография / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
123. Мерлин, В. С. Очерк теории темперамента: монография / В. С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
124. Минцберг, Г. Школы стратегий: монография / Г. Минцберг, Б. Апьстрэнд, Дж. Лэмпел. – М.: Книга по Требованию, 2017. – 330 с.
125. Моросанова, В. И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции / В. И. Моросанова, И. В. Плахотникова, Е. А. Андропова. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
126. Моросанова, В. И. Психология саморегуляции: коллективная монография / В. И. Моросанова и др. – М.: Нестор-История, 2011. – 468 с.
127. Моросанова, В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 106-118.
128. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 518 с.
129. Мошкина, Л.Д. Психология и педагогика: учебное пособие / Л. Д. Мошкина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 104 с.
130. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избр. психол. труды / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с.
131. Небылицын, В. Д. Проблемы психологии индивидуальности: Избр. психол. тр. / В. Д. Небылицын / под ред. А. В. Брушлинского и Т. Н. Ушаковой. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 682 с.

132. Неверов, В. Н. Психологическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Виктор Николаевич Неверов. – Ярославль, 2012. – 22 с.

133. Немов, Р. С. Психология: учебник для вузов (в трех книгах). Книга 1. «Общие основы психологии» / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2006. – 688 с.

134. Никифоров, Г. С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебное пособие / Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.

135. Николис, Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации: монография / Г. Николис, И. Пригожин – М.: Мир, 1979. – 512 с.

136. Обозов, Н.Н. Психологические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблемы общения в психологии / Н. Н. Обозов. – М.: Наука, 1981. – С. 24-44.

137. Оллпорт, Г.В. Личность в психологии: сборник трудов / Г. В. Оллпорт. - М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.

138. Орёл, В. Е. Основы психодиагностики: учебное пособие / В. Е. Орёл, И. Г. Сенин. – Ярославль: ЯрГУ, 2002. – 99 с.

139. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности и подготовка к профессиональному самоопределению / А. К. Осницкий // Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие. – М.: Флинта, 1998. – С.14-26.

140. Очерк интегрального исследования индивидуальности, Электронный ресурс https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00254527_1.html
Дата обращения 12.04.2018

141. Ошанин, Д. А. О психологическом подходе к изучению деятельности человека оператора: сборник / Д. А. Ошанин, О. А. Конопкин // Психологические вопросы регуляции деятельности / под ред. Д. А. Ошанина и О. А. Конопкиной. – М.: Педагогика, 1973. – 208 с.

142. Павлов, И. П. Полное собр. соч. – Т. 3. – Кн. 2. – М. – Л., 1951. С.269. – 438 с.
143. Петровский, А. В. Общая психология: учебник / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2008. – 512 с.
144. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности: монография / Ю. П. Поваренков. – Саратов: СГСЭУ, 2013. – 322 с.
145. Пономаренко, В. А. Психология духовности профессионала: монография / В. А. Пономаренко. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
146. Пригожин, И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432с. Электронный ресурс http://yanko.lib.ru/books/betweenall/prigogine-stengers_ru.htm 20.04.2018
147. Проблема субъектности сотрудников в системе органов внутренних дел // Психология и право. – 2013. – № 1. PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58309_full.shtml 12.04.2018
148. Прохоров, А. О. Смысловая регуляция психических состояний: монография / А. О. Прохоров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
149. Психология и педагогика. Курс лекций: учебное пособие / А. К. Луковцева. – М.: КДУ: Мир и Образование, 2008. – 190 с.
150. Психология индивидуальных различий: учебное пособие / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. – 319 с.
151. Психология: учебник / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова, Л. И. Вансовская и др. / под ред. А. А. Крылова. – М.: Проспект. – 2000. – 583 с.
152. Психологические концепции саморегуляции человека. Электронный ресурс <https://world-psychology.ru/psixologicheskie-koncepcii-samoregulyacii-cheloveka/> Дата обращения 24.04.2018

153. Райгородский, Д. Я. Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Редактор-составитель – Д. Я. Райгородский – Самара; БАХРАХ, 1997. – 640 с.

154. Ранних, В.Н., Павловская М. Е. Психолого-педагогические особенности групповой формы обучения студентов ВУЗА/ В. Н. Ранних, М. Е. Павловская // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2017. – №3. – С. 89-95.

155. Реан, А. А. Психология и педагогика: учебник / А. А. Реан, А. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432с.

156. Роговин, М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: учебное пособие / М. С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 79 с.

157. Роджерс, К. Р. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение: монография / К. Р. Роджерс. – М.: Изд-во Психотерапия, 2007. – 560 с.

158. Роджерс, К. Р. Свобода учиться: методический материал / К. Р. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

159. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию: монография / К. Р. Роджерс. – Самара: Бахрах. 2001. – 672 с.

160. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир: монография / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.

161. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. - 712 с.

162. Руденко, Г. И. Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности: на материале школьников различного пола и возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Галина Ивановна Руденко. – Пермь, 1996. – 22 с.

163. Русалов, В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 1986. – № 4. – С. 23 – 35.

164. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология учебник / Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Изд-во СПбГУ; Питер, 2001. – 221 с.
165. Сегеда, Т. А. Когнитивные стили учащихся как условие усиления развивающей функции дифференцированного обучения на уроках географии / Т. А. Сегеда // География в школе. – 2009. – № 6. – С. 29–34.
166. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
167. Селигман М. Э. П. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М.: Изд-во София, 2006. - 367 с.
168. Семянищева, П. А. Профессионально-обусловленные особенности саморегуляции функционального состояния военнослужащих: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Полина Андреевна Семянищева. – М., 2017. – 36 с.
169. Семянищева, П. А. Саморегуляция функционального состояния у офицеров с высокой и низкой удовлетворенностью работой в условиях длительного военного реформирования / П. А. Семянищева, А. С. Кузнецова // Прикладная юридическая психология. – 2013. – № 4. – С. 87 – 98.
170. Сергеенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд: монография / Е. А. Сергеенко. – М.: Изд. во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.
171. Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность: монография / П. В. Симонов., П. М. Ершов. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 161 с.
172. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
173. Собчик, Л. Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностики /Л. Н. Собчик. - М.: Ин-т прикладной психологии, 2000. – 512 с.
174. Старовойтенко, Е. Б., Шадриков, В. Д. (науч. ред.) Психология индивидуальности. Новые модели и концепции /

К. А. Абульханова, В. Д. Шадриков, В. А. Татенко, Е. Б. Старовойтенко и др. – М.: МПСИ, 2009. – 384с.

175. Степанский, В. И. Психологические проблемы выбора профессии: учебно-методическое пособие / В. И. Степанский. – М., 1995. – 182 с.

176. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 304с.

177. Стрелков, Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие / Ю. К. Стрелков. – М.: Изд. центр «Академия»; Высшая школа, 2001. – 360 с.

178. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии: монография / Я. Стреляу. – М. Прогресс, 1982. – 231 с.

179. Субботин, В. И. Психологическая регуляция поведения: глава в учебнике / В. И. Субботин // Современная психология: справочное руководство /под ред. В. Н. Дружинина. – Гл. 4. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

180. Сулова, О. И. К проблеме профессионального становления студентов / О. И. Сулов // Поволжский гуманитарный Интернет-журнал – 2005. – № 1 // http://journal.seun.ru/J2005_1R/PSIH/Syslov.doc. (Дата доступа: 21.10.2013)

181. Тарабанько, Е. В. Конкурентоспособность будущих специалистов в контексте педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе / Е. В. Тарабанько // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2010. – № 4. – С. 24-28.

182. Теплов, Б. М. Избранные труды. В двух томах. – М. Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с. Т. 2. – 360 с.

183. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий: избранные работы / Б. М. Теплов. – М.: Просвещение, 1961. – 536 с.

184. Теплов, Б. М. Ум полководца: в кн. «Проблемы индивидуальных различий» / Б. М. Теплов. – М.: Прогресс, 1990. – 257 с.

185. Тест А. С. Чумакова «Волевые качества личности»
<https://sites.google.com/site/test300m/vkl> Дата обращения 13.05.2018
186. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования: научное издание / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука. – 1966. – 450 с.
187. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения монография / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192с.
188. Усманова, Ф. К. Проблемы индивидуализации обучения студентов в высшей школе / Ф. К. Усманова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – 7. – С. 82-87.\
189. Утлик, Э. П. Психология личности: учебное пособие / Э. П. Утлик. – М.: Изд. центр «Академия» 2008. – 304 с.
190. Фромм, Э. Бегство от свободы: монография / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. — 272 с.
191. Хайдеггер, М. Кант и проблема метафизики: лекции о метафизике / М. Хайдеггер. – М.: Языки славянских культур, 2017. – 180 с.
192. Холперн, Д. Психология критического мышления: монография / Д. Холперн. – СПб: Питер, 2000. – 503 с.
193. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: монография / М. А. Холодная. – СПб.: «Питер», 2002. – 264 с.
194. Хрусталева, Т. М. Основные направления изучения способностей в русле интегральной индивидуальности человека
<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-napravleniya-izucheniya-sposobnostey-v-rusle-integralnogo-issledovaniya-individualnosti-cheloveka> Дата обращения 18.05.2018
195. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
196. Чудновский, В. Э. Нравственная устойчивость личности школьника: психологические исследования / В. Э. Чудновский. - М., 1981. – 208 с.

197. Чумаков, А. С. Волевые качества личности. <https://sites.google.com/site/test300m/vkl> Дата обращения 13.05.2018
198. Шадриков, В. Д. Введение в психологию способностей человека: монография / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2000. – 160 с.
199. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека: монография / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 389 с.
200. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию / Институт психологии Российской академии наук, 2009 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-libra.su/read/367703-ot-individa-k-individual-nosti.html>
201. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: научное издание / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
202. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию: монография / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – 653 с.
203. Шмелькова, Л. В. Педагогические условия реализации механизма индивидуализации обучения]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Витальевна Шмелькова. – Челябинск, 1991. – 25 с.
204. Щеголенкова, Е. С. Акмеологический подход в повышении квалификации как фактор психологического здоровья субъектов образовательного процесса / Е. С. Щеголенкова // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2010. – № 6. – С. 141-148.
205. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника: аналитическое описание / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 63 с.
206. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: монография / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1997. – 340 с.
207. Юнг, К. Г. Архетип и символ: аналитическое описание / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 300 с.
208. Юнг, К. Г. Психологические типы: монография / К. Г. Юнг. – СПб: Ювента; М.: Прогресс – Универс, 1995 – 716 с.

209. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени: учебное пособие / К. Г. Юнг. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 336 с.
210. Юрловская, И. А. Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации / И. А. Юрловская // Интернет-журнал «Науковедение». – Вып, 1 январь-февраль 2014.
211. Юрловская, И. А. Индивидуализация обучения как одна из тенденций современного образования / И. А. Юрловская // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика. Психология. – 2013. – №3(14). – С. 292-294.
212. Янчук, В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская перспектива метода психологического исследования / А. Янчук // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 207-226.
213. Ярошевский, М. Г. История психологии: учебник / М. Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1996. – 463 с.
214. Allen, C. D. Developing Creative and Critical Thinkers / C. D. Allen, S. J. Gerras // Military Review. - November–December 2009. - p. 80 Развитие творческого и критического мышления
215. Arkes H.R., Garske Y.P. Psychological Theories of Motivation. Monterey, 1982.
216. Asada, S. From Mahan to Pearl Harbor: The Imperial Japanese Navy and the United States. Annapolis: Naval Institute Press. 2006. - 163 pp. От Махана до Перл-Харбора: Императорский японский флот и Соединенные Штаты.
217. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. N.Y., 1964.
218. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York, NY: Worth. 2015
219. Bandura A., Maddux J. E. (Ed.). Self-efficacy, adaptation, and adjustment, NY: Plenum Press. 1995(pp. 347-375)
220. Barnett, C. The Education of Military Elites / C. Barnett // Journal of Contemporary History. - 1967. - № 3 - p. 18. Образование военных элит
221. Bash, B. L. Leadership and Parochialism: An Enduring Reality / B. L. Bash // Joint Force Quarterly. – 1999. – №22. – p. 64.

222. Bennet C.M. A Skinnerian view of human freedom //Humanist. – 1990. – V. 50. - № 4. pp. 83-96
223. Cropley, A.J. Creativity in education & Learning. Bodmin, Cornwall: Routledge Falmer. - 2003. - 202 pp. Творчество в образовании и обучении.
224. Dewey, J. Democracy and Education. New York: Free Press. - 1916. - 616 pp. Демократия и образование
225. Dietrich A. The cognitive neuroscience of creativity. / A. Dietrich // Psychonomic Bulletin & Review. - 2004, № 11 (6), pp. 1011-1026. Когнитивная нейробиология творчества
226. English, J. The Operational Art: Development in the Theories of War / J. English // The Operational Art: Developments in the Theories of War, ed. B.J.C. McKercher and Michael A. Hennessy. Westport, CT: Praeger. - 1996. - p. 9. Оперативное искусство: развитие в теориях войны
227. Entwistle N. The style of learning a teaching. N.Y. 1981. Стиль обучения преподаванию
228. Festinger L. A Theory of Cognitive Dissonance, Standford, 1957. Теория когнитивного диссонанса
229. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. №34. P. 906–11.
230. Paris G. S. When is metacognition helpful, delibitating, or benign? // Metacognition: process, functions, and use / Ed. by P. Chambres, M. Izaute, P.-J. Marescaux. France, 2002.
231. Foley, R. T. A case study in horizontal military innovation: The German Army, 1916–1918. /R. T. Foley // Journal of Strategic Studies. - 2012. - №35 (6), pp - 799–827. Тематическое исследование в горизонтальных военных инновациях: немецкая армия, 1916-1918.
232. Fuehrungsakademie der Bundeswehr, Arbeitspapier (working paper), Operative Fuehrung. Hamburg. - 1992.p. 18. Учебная академия бундесвера, рабочая бумага (working paper), оперативное руководство

233. Glesne C., Peshkin A. Becoming qualitative research: An introduction. White Plains, N. Y.: Longman, 1992. Становление качественного исследования: введение.
234. Goulding, V. Task Force 58: A higher level of naval operation. / Goulding, V. //Marine Corps Gazette. -2011. - №95 (8). - pp. 38–41. Целевая группа 58: более высокий уровень военно-морской операции.
235. Grissom, A. The future of military innovation studies. / A. Grissom //Journal of Strategic Studies. - 2006. -№ 29 (5). - pp. 905–934. The future of military innovation studies.
236. Grzegolowska - Klarkowska H. Basic assumptions for a theory of psychological defense // Pol. Phichol. Bull. - 1990. - Vol. 21(4). - P. 279-289
Основные положения теории психологической защиты
237. Higgins, J.M. Innovate or evaporate: creative techniques for strategists / J. M. Higgins // Long Range Planning. -1996. - Vol. 29, № 3. - pp. 370-380.
Инновации или испарение: творческие методы для стратегов
238. Jordan, A. A. The Military Man in Academia / A. A. Jordan, W. J. TaylorJr. // Annals of the American Academy of Political and Social Sciences. - 1973. -№ 406. - p.130. Военный человек в Академии
239. Kapoor D R; Puja Saigal. Research methodology: methods and techniques. Publisher: New Delhi: Regal Publications, 2013. – 518 p.
240. Kaufman, J. C. Beyond big and little: The Four C Model of Creativity. /J. C. Kaufman, R. A. Beghetto //Review of General Psychology. - 2009. - №13, pp. 1-12. Помимо больших и маленьких: четыре модели с творчества
241. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. New York, 1966. Психологический стресс и процесс совладания.
242. Learning and teaching on a scientific basis: Methological a epistemological aspects of the activity theory of learning a teaching.// Ed: Mariane Hedegaard: Aarhus univ.1984 ,120 p. Обучение и преподавание на научной основе: мифологические гносеологические аспекты деятельностной теории обучения учению

243. Liddell Hart, B.H., Strategy, New York: F.A. Praeger. -1954. - 348 pp.

Стратегия

244. Lilli, F. The Dynamics of Creative Teaching /F. Lilli, G. Bramwell-Rejskind // The Journal of Creative Behavior. - 2004. - Volume 38, Issue 2, pp. 102–

124. Динамика творческого обучения

245. Maslow, A. Toward a psychology of being. Princeton, NJ: Van Nostrand. - 1962. - 320 pp.

246. Matthews L. J. The Uniformed Intellectual and His Place in American Arms, Part I: Anti-Intellectualism in the Army, Yesterday and Today / L. J. Matthews //Army. - 2002. - July, pp. 18–19. Интеллектуал в форме и его место в американском оружии, Часть I: антиинтеллектуализм в армии, вчера и сегодня

247. Micewski E. R. Creativity and Military Leadership in Postmodern Times, //International Conference for Interdisciplinary Creativity in Science and Technology / Bucharest, February 2005. -р. 5. Творчество и военное лидерство в постмодернистские времена.

248. Mishel, W. Personality and assessment. New York: Wiley, 1968. Личность и оценка

249. Mrazek, J. The Art of Winning Wars, New York: Walker and Company. - 1968. - 33 pp.

250. Murray, W. Innovation: Past and Future / W. Murray// Joint Force Quarterly. -1996. - №12, p. – 54/

251. Osnitsky A. K. Individual strategies of the pedagogues by regulating their educational work // X th biennial meeting of the International Society for the Study of individual different. Edinburgh. 2001. S.146.

252. Parsons T. Social system and the evolution of action theory. N. Y. - L. 1977.Социальная система и эволюция теории действия.

253. Piirto, J. The development of thought: Equilibration of cognitive structures. New York: Viking. - 2004. - 213 pp. Развитие мышления: уравнивание когнитивных структур

254. Pintrich P. R. Psychophysiological self-regulation in the course of adaption to difficult condition of performance. //Abstracts. IX Meetingofpsychologists. Yugoslavia. 1989. S.13

255. Rajendra Kumar C. Research methodology. - New Delhi: APH Publishing Corporation, 2012. – 145 p.

256. Rank, O. Modern Education: A Critique of Its Fundamental Ideas, New York: Agathon Press 1968. - 243 pp. Образование: критика его фундаментальных идей

257. Reis H. T., Judd C. M. (Eds.) Handbook of research methods in social and personality psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 287. Справочник по методам исследования в социальной и личностной психологии

258. Renzulli, J. S. A general theory for the development of creative productivity in young people. / J. S. Renzulli// Talent for the future: Social and Personality Development of Gifted Children, Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum. - 1992. - pp. 51 -72. Общая теория развития творческой продуктивности у молодых людей.

259. Rotter J. B. (1993). Expectancies. In C. E. Walker (Ed.) The history of clinical psychology in autobiography (Vol. 2, p. 273–284), Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

260. Semyanishcheva, P.A. Self-regulation of functional states in novices and experienced employees with different level of work efficiency under conditions of innovation-based reforms [Электронный ресурс] / A.S. Kuznetsova, M.A. Titova, P.A. Semyanishcheva // Abstracts of the 28th International Congress of Applied Psychology. – Paris, 2014. Режим доступа: <https://bcom.mcigroup.com/Abstract/Statistics/AbstractStatisticsViewPage.aspx?AbstractID=187951> Саморегуляция функциональных состояний у новичков и опытных сотрудников с различным уровнем эффективности работы в условиях инновационных реформ

261. Serbu, G. The Dangers of AntiIntellectualism in Contemporary Western Armies / G.Serbu // Infantry, 2010. - November/December, p. 44.

Опасности антиинтеллектуализма в современных западных армиях

262. Speth, H. Auswahl, Erziehung und Ausbildung der Generalstabsoffiziereim Frieden und im Kriege / H. Speth // Studien der Historical Division Headquarters, United States Army Europe, Foreign Military Branch, Freiburg. -1867. Boston, MA: Cengage Learning. -2011. -640 pp. Подбор,

воспитание и подготовка офицеров Генерального штаба в мир и в войну.

263. Super D. Assessment in career guidance: Developmental counseling // Personnel and Guidance Journal. 1983, 61, 555— 561.

264. Super, D. E. Vocational development [Текст] / D. E. Super. – N.Y., 1957. Профессиональное развитие.

265. Vallett R.E. The practice of psychology; Professional problems. N.Y., 1963. – 264 p. Практика психологии; профессиональные проблемы

266. Willoughby C. A. Maneuver in War / C. A. Willoughby // Headquarters U.S. Marine Corps. - 1986. - p. 118. Маневр на войне.

267. Zais M. M. Generalship and the Art of Senior Command: Historical and Scientific Perspectives, Fort Leavenworth, KS: School of Advanced Military Studies, 1985. - 188 pp. Полководчество и искусство высшего командования: исторические и научные перспективы.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Анкета для эксперта

ФИО курсанта

Оцените курсантов по 5-балльной системе по следующим качествам:

качества	оценка
самостоятельность	
самоконтроль	
умение планировать свою деятельность	
дисциплинированность	
Итоговая оценка	

Основная матрица

Карпов	Рефлексия	Рефлексия	Карпов
		1,00	
		Метакогнитивные знания	Пошехонова-Кашапов
	-0,02		
	-0,19	Метоккогнитивная активность	
	0,13	Концентрация	
	0,02	Приобретение информации	
	-0,22	Выбор главных идей	
	-0,10	Управление временем	
	-0,34	Активность-Рефлексивность	Саломон-Фелдер
	0,00	Рациональность - иррациональность	
	0,00	Визуальное - вербальное обучени	
	-0,01	Аналитичность-синтетичность	Леонтьев
	0,14	Вовлеченность	
	0,13	Контроль	
	-0,05	Принятие риска	Моросанова
	0,16	Планирование	
	0,17	Моделирование	
	0,36	Программирование	
	0,04	Гибкость	
	-0,37	Самостоятельность	
	0,20	Общий уровень саморегуляции	
	0,29	Метоккогнитивная включенность в деятельность	Metacognitive
	0,25	Ответственность	Чумаков
	0,08	Инициативность	
	-0,25	Решительность	
	-0,11	Самостоятельность	
	0,13	Выдержка	
	0,38	Настойчивость	
	0,32	Энергичность	
	-0,41	Внимательность	
	-0,04	Целеустремленность	
	0,06	ВКЛ	

Пошехонова-Кашапов	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	концентрация	Приобретение информации	выбор главных идей	управление временем
Саломон-Фелдер	-0,34	-0,19	0,13	0,02	-0,22	-0,25
	-0,05	0,31	0,08	0,31	0,32	0,09
	-0,01	1,00	0,27	-0,10	0,44	0,20
	-0,27	0,27	1,00	0,15	0,22	0,29
	-0,07	-0,10	0,15	1,00	0,17	0,26
	0,05	0,44	0,22	0,17	1,00	0,36
	-0,31	0,10	0,19	0,01	0,36	1,00
	1,00	-0,01	-0,27	-0,07	0,05	-0,17
	0,73	0,00	-0,34	-0,14	0,03	-0,24
	0,75	-0,04	-0,18	-0,02	-0,05	-0,03
	0,74	-0,05	-0,22	-0,09	-0,04	-0,16
	0,24	-0,19	-0,19	0,07	-0,15	-0,08
	0,14	-0,12	-0,30	0,10	-0,17	-0,10
	0,10	-0,17	-0,15	-0,08	-0,16	-0,16
	0,15	-0,13	-0,26	0,37	0,08	-0,20
	0,27	-0,05	-0,21	-0,09	-0,06	-0,53
	0,20	0,00	-0,01	-0,03	0,01	-0,39
	0,11	0,20	0,14	0,18	0,15	-0,11
	-0,06	0,36	0,00	0,04	0,22	0,20
	0,17	0,15	-0,15	0,03	0,02	-0,39
	-0,28	0,00	0,10	-0,07	0,16	-0,07
	0,09	-0,32	-0,12	0,17	-0,10	-0,21
	0,17	0,03	-0,08	0,19	-0,08	0,09
	0,09	0,06	-0,31	-0,08	0,06	-0,06
	-0,04	0,07	-0,05	-0,18	0,07	0,05
	-0,08	0,08	0,09	0,00	0,29	-0,08
	0,01	0,00	-0,03	-0,17	0,15	0,11
	0,13	-0,05	0,03	0,03	0,04	-0,05
	0,22	-0,05	-0,08	0,04	0,02	-0,09
	0,07	-0,10	-0,16	-0,02	0,04	-0,12
	0,11	-0,07	-0,16	0,00	0,05	-0,03

Моросанова	Планирование	Леонтьев			Рациональность - иррациональность
		Принятие риска	Контроль	Вовлеченность	
0,16		-0,05	0,13	0,14	0,00
0,05		-0,04	0,09	-0,02	-0,10
-0,13		-0,17	-0,12	-0,19	0,00
-0,26		-0,15	-0,30	-0,19	-0,34
0,37		-0,08	0,10	0,07	-0,14
0,08		-0,16	-0,17	-0,15	0,03
-0,14		-0,16	-0,15	-0,15	-0,18
0,15		0,10	0,14	0,24	0,73
0,21		0,10	0,10	0,32	1,00
0,04		0,16	0,17	0,17	0,37
0,07		0,13	0,18	0,27	0,63
0,19		0,70	0,79	1,00	0,70
0,11		0,66	1,00	0,79	0,70
0,06		1,00	0,66	0,70	0,63
1,00		0,06	0,11	0,19	0,29
0,33		0,24	0,32	0,24	0,23
0,42		0,06	0,10	0,09	0,12
0,30		0,20	0,04	0,02	0,00
0,19		-0,11	0,06	-0,05	-0,11
0,64		0,19	0,26	0,17	0,16
0,20		0,24	0,29	0,45	0,31
0,28		0,22	0,41	0,50	0,04
0,02		0,23	0,56	0,51	0,10
0,12		0,46	0,56	0,43	0,15
-0,02		0,37	0,31	0,14	-0,01
0,00		0,32	0,42	0,38	0,04
-0,09		0,36	0,45	0,44	0,04
0,10		0,29	0,35	0,50	0,05
0,10		0,25	0,46	0,39	0,27
0,12		0,33	0,41	0,50	0,05
0,10		0,51	0,72	0,67	0,13

Чумаков	Metacognitive Awareness Inventori	Метакогнитивная включенность в деятельность	Общий уровень саморегуляции	Самостоятельность	Гибкость	Программирование	Моделирование
0,25	0,29	0,20	-0,37	0,04	0,36	0,17	
0,08	0,02	0,09	0,21	0,09	0,00	0,01	
-0,32	0,00	0,15	0,36	0,20	0,00	-0,05	
-0,12	0,10	-0,15	0,00	0,14	-0,01	-0,21	
0,17	-0,07	0,03	0,04	0,18	-0,03	-0,09	
-0,10	0,16	0,02	0,22	0,15	0,01	-0,06	
-0,23	0,14	-0,28	0,13	-0,20	-0,29	-0,41	
0,09	-0,28	0,17	-0,06	0,11	0,20	0,27	
0,04	0,31	0,16	-0,11	0,00	0,12	0,23	
-0,01	-0,07	0,21	0,06	0,23	0,18	0,29	
0,17	0,11	0,14	-0,09	0,02	0,11	0,32	
0,50	0,45	0,17	-0,05	0,02	0,09	0,24	
0,41	0,29	0,26	0,06	0,04	0,10	0,32	
0,22	0,24	0,19	-0,11	0,20	0,06	0,24	
0,28	0,20	0,64	0,19	0,30	0,42	0,33	
0,22	0,27	0,70	-0,08	0,49	0,56	1,00	
0,29	0,16	0,73	0,04	0,37	1,00	0,56	
-0,15	0,04	0,51	0,09	1,00	0,37	0,49	
-0,21	0,01	0,35	1,00	0,09	0,04	-0,08	
0,18	0,24	1,00	0,35	0,51	0,73	0,70	
0,13	1,00	0,24	0,01	0,04	0,16	0,27	
1,00	0,13	0,18	-0,21	-0,15	0,29	0,22	
0,37	0,31	0,29	0,38	0,03	0,09	0,07	
0,11	0,19	0,17	0,03	0,15	0,00	0,23	
-0,10	0,07	0,37	0,15	0,35	0,09	0,23	
0,49	0,18	0,29	-0,15	-0,01	0,16	0,16	
0,23	0,23	0,06	0,07	-0,01	0,33	0,17	
0,58	0,17	0,28	-0,19	-0,14	0,13	0,11	
0,45	0,28	0,23	-0,15	-0,03	0,31	0,37	
0,43	0,34	0,13	-0,01	-0,05	0,20	0,39	
0,55	0,33	0,38	-0,09	0,01	0,20	0,27	

	Внимательность	Энергичность	Настойчивость	Выдержка	Самостоятельность	Решительность	Инициативность
	-0,42	0,32	0,38	0,13	-0,11	-0,25	0,08
	-0,12	0,12	0,09	0,17	-0,11	0,03	0,13
	-0,05	-0,05	0,00	0,08	0,07	0,06	0,03
	-0,08	0,03	-0,03	0,09	-0,05	-0,31	-0,08
	0,04	0,03	-0,17	0,00	-0,18	-0,08	0,19
	0,02	0,04	0,15	0,29	0,07	0,06	-0,08
	-0,22	0,00	0,04	0,02	-0,05	-0,14	-0,12
	0,22	0,13	0,01	-0,08	-0,04	0,09	0,17
	0,27	0,05	0,04	0,04	-0,01	0,15	0,10
	0,05	0,04	-0,03	-0,19	0,02	-0,02	0,02
	0,14	0,00	0,02	-0,06	-0,01	0,00	0,19
	0,39	0,50	0,44	0,38	0,14	0,43	0,51
	0,46	0,35	0,45	0,42	0,31	0,56	0,56
	0,25	0,29	0,36	0,32	0,37	0,46	0,23
	0,10	0,10	-0,09	0,00	-0,02	0,12	0,02
	0,27	0,11	0,17	0,16	0,23	0,23	0,07
	0,31	0,13	0,03	0,16	0,09	0,00	0,09
	-0,03	-0,14	-0,01	-0,01	0,35	0,15	0,03
	-0,15	-0,19	0,07	-0,15	0,15	0,03	0,01
	0,23	0,01	0,06	0,16	0,21	0,17	0,01
	0,28	0,17	0,23	0,18	0,07	0,19	0,31
	0,45	0,58	0,23	0,49	-0,10	0,11	0,37
	0,45	0,28	0,42	0,27	0,13	0,37	1,00
	0,33	0,16	0,51	0,33	0,42	1,00	0,37
	0,38	0,02	0,43	0,28	1,00	0,42	0,13
	0,49	0,42	0,45	1,00	0,28	0,33	0,27
	0,44	0,37	1,00	0,45	0,43	0,51	0,42
	0,39	1,00	0,37	0,42	0,02	0,16	0,28
	1,00	0,39	0,44	0,49	0,38	0,33	0,45
	0,21	0,36	0,23	0,29	0,15	0,15	0,23
	0,70	0,55	0,70	0,69	0,46	0,67	0,59

	ВКЛ	Целеустремленность	
		0,06	-0,04
	0,04	0,11	
	-0,07	-0,10	
	-0,16	-0,16	
	0,00	-0,02	
	0,05	0,04	
	-0,16	-0,07	
	0,11	0,07	
	0,13	0,05	
	-0,05	0,01	
	0,04	0,04	
	0,67	0,50	
	0,72	0,41	
	0,51	0,33	
	0,10	0,12	
	0,27	0,26	
	0,20	0,20	
	0,01	-0,05	
	-0,09	-0,01	
	0,18	0,13	
	0,33	0,34	
	0,55	0,43	
	0,59	0,23	
	0,67	0,15	
	0,46	0,15	
	0,69	0,29	
	0,70	0,23	
	0,55	0,36	
	0,70	0,21	
	0,50	1,00	
	1,00	0,50	

0,28	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,36	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,45	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Саморегуляция-индивидуальность

Чумаков	Самостоятельность	-0,10	0,11	0,37	1,00	Ответственность
		0,13	0,37	1,00	0,37	Инициативность
		0,42	1,00	0,37	0,11	Решительность
		1,00	0,42	0,13	-0,10	Самостоятельность
	Решительность	0,28	0,33	0,27	0,49	Выдержка
		0,43	0,51	0,42	0,23	Настойчивость
		0,02	0,16	0,28	0,58	Энергичность
		0,38	0,33	0,45	0,45	Внимательность
	Инициативность	0,15	0,15	0,23	0,43	Целеустремленность
		0,46	0,67	0,59	0,55	ВКЛ
		-0,02	0,12	0,02	0,28	Планирование
		0,23	0,23	0,07	0,22	Моделирование
	Ответственность	0,09	0,00	0,09	0,29	Программирование
		0,35	0,15	0,03	-0,15	Гибкость
		0,15	0,03	0,01	-0,21	Самостоятельность
		0,21	0,17	0,01	0,18	Общий уровень саморегуляции
	-0,11	-0,25	0,08	0,25	баллы	
	0,16	-0,05	0,13	0,14	Рефлексия	
	-0,19	-0,20	0,05	0,17	Экстраверсия-интроверсия	
	0,26	0,26	0,07	-0,06	Нейротизм	

Моросанова	Планирование	ВКЛ	0,55	0,43	0,45	0,58	0,23	0,49
		Целеустремленность	0,23	0,15	0,45	0,28	0,42	0,27
		Внимательность	0,15	0,15	0,33	0,16	0,51	0,33
		Энергичность	0,15	0,29	0,38	0,02	0,43	0,28
		Настойчивость	0,69	0,23	0,49	0,42	0,45	1,00
		Выдержка	-0,09	0,23	0,44	0,37	1,00	0,45
			0,10	0,36	0,39	1,00	0,37	0,42
			0,10	0,21	1,00	0,39	0,44	0,49
			0,12	1,00	0,21	0,36	0,23	0,29
			0,10	0,50	0,70	0,55	0,70	0,69
			1,00	0,12	0,10	0,10	-0,09	0,00
			0,33	0,26	0,27	0,11	0,17	0,16
			0,42	0,20	0,31	0,13	0,03	0,16
			0,30	0,01	-0,03	-0,14	-0,01	-0,01
	0,19	-0,01	-0,15	-0,19	0,07	-0,15		
	0,64	0,48	0,23	0,01	0,06	0,16		
	0,16	-0,04	0,21	0,32	-0,03	0,13		
	0,25	0,20	-0,37	0,32	0,36	0,17		
	0,34	0,14	-0,02	0,03	-0,08	-0,05		
	-0,40	0,01	0,17	-0,08	0,34	0,19		

Карпов	Рефлексия	0,14	0,25	0,18	-0,21	-0,15	0,29	0,22
		0,13	0,08	0,01	0,01	0,03	0,09	0,07
	-0,05	-0,25	0,17	0,03	0,15	0,00	0,23	
	0,16	-0,11	0,21	0,15	0,35	0,09	0,23	
	0,17	0,13	0,16	-0,15	-0,01	0,16	0,16	
	0,36	-0,03	0,06	0,07	-0,01	0,03	0,17	
	0,32	0,32	0,01	-0,19	-0,14	0,13	0,11	
	-0,37	0,21	0,23	-0,15	-0,03	0,31	0,27	
	0,20	-0,04	0,48	-0,01	-0,05	0,20	0,26	
	0,29	0,06	0,18	-0,09	0,01	0,20	0,27	
	0,25	0,16	0,64	0,19	0,30	0,42	0,33	
	0,08	0,17	0,70	-0,08	0,49	0,56	1,00	
	-0,25	0,36	0,73	0,04	0,37	1,00	0,56	
	-0,11	0,04	0,51	0,09	1,00	0,37	0,49	
0,13	-0,37	0,35	1,00	0,09	0,04	-0,08		
0,29	0,20	1,00	0,35	0,51	0,73	0,70		
0,32	1,00	0,20	-0,37	0,04	0,36	0,17		
1,00	0,32	0,29	0,13	-0,11	-0,25	0,08		
-0,04	-0,07	-0,07	-0,05	-0,07	0,10	-0,01		
0,06	0,02	-0,03	-0,13	-0,05	0,05	0,17		

Айзенк	Экстраверсия-интроверсия	0,17	0,05	-0,20	-0,19	-0,05	-0,08	0,03	-0,02	0,14	-0,07	0,34	-0,01	0,10	-0,07	-0,05	-0,07	-0,07	-0,04	1,00	-0,29
	Нейротизм	-0,06	0,07	0,26	0,26	0,19	0,34	-0,08	0,17	0,01	0,25	-0,40	0,17	0,05	-0,05	-0,13	-0,03	0,02	0,06	-0,29	1,00

124	5	1	6	6	6	2	6	2	6	6	6	2	6	6	6	6	6	2	6	6	2	2	2	2	6	6	6	109	3	низкий уровень развития рефлексивности						
109	3	7	2	1	6	7	5	5	1	7	7	2	7	4	7	6	7	1	1	7	7	7	4	1	7	7	1	7	131	6	средний уровень рефлексивности					
131	6	6	3	5	3	7	5	6	2	5	5	2	5	1	5	6	5	5	6	4	5	3	4	3	4	5	6	6	118	4	средний уровень рефлексивности					
118	4	5	3	2	2	5	6	3	3	3	5	4	6	2	6	5	7	3	4	4	5	3	5	3	6	3	4	6	111	3	низкий уровень развития рефлексивности					
111	3	5	6	6	2	3	6	7	4	6	3	1	7	7	2	7	7	6	3	4	4	6	1	4	2	3	4	4	80	0	низкий уровень развития рефлексивности					
80	0	7	3	6	3	6	5	3	1	6	7	1	7	6	6	1	3	3	1	7	6	1	6	1	7	6	3	6	130	5	средний уровень рефлексивности					
130	5	7	2	6	3	5	5	6	3	5	6	6	5	5	5	1	1	1	5	4	5	5	5	5	6	5	4	3	125	5	средний уровень рефлексивности					
125	5	6	3	5	4	5	5	5	3	5	6	3	5	5	6	5	4	3	4	5	5	3	4	4	5	5	4	5	120	4	средний уровень рефлексивности					
120	4	7	2	5	5	6	7	6	2	2	1	1	7	5	7	1	3	1	7	7	7	1	4	1	7	3	3	6	122	4	средний уровень рефлексивности					
122	4	6	3	5	4	5	5	5	3	5	6	3	6	5	6	5	5	3	4	5	5	3	4	3	5	5	4	5	119	4	средний уровень рефлексивности					
119	4	6	6	3	2	5	6	5	2	4	5	2	7	5	5	2	6	2	1	2	6	2	3	4	4	4	4	5	96	1	низкий уровень развития рефлексивности					
96	1	6	6	6	4	5	6	5	4	6	6	4	6	4	7	7	5	3	5	6	7	4	6	3	5	5	4	4	127	5	средний уровень рефлексивности					
127	5	7	2	6	3	6	2	6	5	6	5	3	4	2	4	5	3	2	5	4	6	3	6	3	5	6	4	1	136	6	средний уровень рефлексивности					
136	6	6	2	6	2	6	6	3	2	6	6	2	7	2	7	2	2	2	2	2	6	7	2	6	2	5	6	2	6	133	6	средний уровень рефлексивности				
133	6	7	3	7	6	3	2	2	2	7	7	2	2	7	7	7	1	7	5	2	7	7	5	6	6	5	6	2	132	6	средний уровень рефлексивности					
132	6	7	7	1	1	2	7	7	1	5	7	1	5	5	1	7	7	5	5	3	5	5	1	5	3	3	3	5	86	1	низкий уровень развития рефлексивности					
86	1	7	4	2	2	3	4	6	2	2	2	2	6	6	4	2	6	6	4	5	5	5	2	3	2	5	3	3	91	1	низкий уровень развития рефлексивности					
91	1	6	5	7	4	3	5	6	4	5	4	3	4	1	6	7	5	5	5	4	6	4	6	3	6	6	4	1	127	5	средний уровень рефлексивности					
127	5	7	3	7	7	7	3	7	7	6	7	1	1	7	7	7	4	4	7	6	7	7	7	1	7	7	1	1	147	7	высокий уровень рефлексивности					

147	7	6	2	6	2	5	5	5	2	6	6	5	2	4	6	2	2	2	2	6	6	4	6	2	6	6	2	6	134	6	средний уровень рефлексивности				
134	6	7	5	7	3	4	6	3	4	3	6	5	6	5	6	5	3	3	2	2	5	3	2	2	5	6	5	4	115	4	средний уровень рефлексивности				
115	4	7	3	6	5	6	3	5	5	7	6	2	7	7	5	7	3	5	6	5	5	1	5	1	7	6	1	3	137	6	средний уровень рефлексивности				
137	6	4	4	1	5	6	6	7	3	6	7	3	6	3	7	5	5	3	7	5	7	3	7	1	7	1	5	2	126	5	средний уровень рефлексивности				
126	5	7	4	7	5	5	3	7	7	1	5	2	3	7	7	7	1	4	5	7	6	2	5	5	6	5	4	7	122	4	средний уровень рефлексивности				
122	4	5	2	6	2	6	7	6	2	6	7	2	5	5	6	4	2	2	5	6	6	4	5	5	5	4	4	3	124	5	средний уровень рефлексивности				
124	5	7	2	5	5	3	3	4	3	2	6	2	6	4	7	6	2	2	2	2	6	2	2	6	4	5	5	6	115	4	средний уровень рефлексивности				
115	4	6	1	2	2	6	6	2	4	2	6	2	6	3	5	7	2	3	5	5	6	2	5	2	3	5	4	6	122	4	средний уровень рефлексивности				
122	4	3	6	7	6	5	4	4	7	7	7	5	7	5	4	3	2	4	1	7	7	5	4	5	3	7	7	1	115	4	средний уровень рефлексивности				
115	4	6	4	5	4	5	5	5	4	5	6	3	5	5	6	5	3	3	4	5	6	3	5	3	5	5	4	4	123	5	средний уровень рефлексивности				
123	5	5	4	6	5	3	4	3	4	2	5	5	4	2	4	6	6	2	5	4	6	6	6	4	6	2	4	3	120	4	средний уровень рефлексивности				
120	4	6	6	6	3	3	6	6	3	5	6	3	6	6	6	6	3	2	2	6	6	2	2	5	6	5	5	5	112	3	низкий уровень развития рефлексивности				
112	3	7	4	6	7	6	7	7	6	6	6	1	6	7	7	7	6	1	5	5	7	1	4	7	7	1	5	7	114	4	средний уровень рефлексивности				
114	4	5	5	6	2	5	7	7	2	7	5	5	5	6	5	1	5	4	5	5	6	2	6	7	3	5	4	6	107	2	низкий уровень развития рефлексивности				
107	2	5	6	4	3	5	6	7	2	4	5	5	6	5	6	6	6	2	5	5	5	4	3	5	5	6	3	5	111	3	низкий уровень развития рефлексивности				
111	3	7	2	4	5	5	6	6	3	4	6	2	6	3	4	3	2	2	5	5	6	4	2	3	5	5	3	5	119	4	средний уровень рефлексивности				
119	4	7	3	4	5	6	7	1	2	3	4	6	7	5	4	7	7	6	5	5	4	3	4	2	1	5	6	7	110	3	низкий уровень развития рефлексивности				
110	3	5	2	6	2	7	6	4	2	5	6	4	2	1	6	7	5	2	2	1	7	2	6	1	7	6	1	1	144	7	высокий уровень рефлексивности				
144	7	7	7	6	6	5	3	2	6	6	6	4	7	7	4	3	7	5	3	3	6	7	6	3	7	2	2	2	112	3	низкий уровень развития рефлексивности				

Значимые различия по группам с разной степенью саморегуляции

		Средние значения		U	Z	Уровень значимости p	
		1-я	2-я				
Кашапов	метакогнитивные знания	19,48	19,39	361	-0,29	0,771	
	метакогнитивная активность	13,63	12,89	349,5	0,50	0,614	
	концентрация	3,19	3,21	359,5	0,36	0,715	
	приобретение информации	7,41	7,75	341,5	-0,64	0,523	
	выбор главных идей	1,89	1,96	332	0,85	0,000	***
	управление временем	4,70	4,89	368	-0,18	0,860	
ВД	Метакогнитивность	235,81	228,56	334	0,52	0,013	*
	Активность	8,00	7,46	306,5	1,22	0,221	
	Рефлексивность	3,00	3,54	306,5	-1,22	0,221	
	Активность – Рефлексивность	5,00	3,93	306,5	1,22	0,221	
	Чувство	8,67	8,71	351,5	-0,44	0,656	
	Интуиция	2,33	2,29	351,5	0,44	0,656	
	Чувство (рациональность) – Интуиция (иррациональность)	6,33	6,43	351,5	-0,44	0,656	
	Визуальный	8,52	8,14	313	1,11	0,026	*
	Вербальный стиль обучения	2,48	2,86	313	-1,11	0,268	
	Визуальный – Вербальный стиль обучения	6,04	5,29	313	1,11	0,268	
	Аналитичность	7,63	6,79	290,5	1,48	0,138	
	Синтетичность	3,37	4,21	290,5	-1,48	0,138	
	Аналитичность – Синтетичность	4,26	2,57	290,5	1,48	0,138	
Чумаков	Ответственность	19,67	20,43	446	-0,05	0,958	
	Инициативность	21,60	21,10	398	0,77	0,443	

	Решительность	16,23	17,83	335,5	-1,70	0,089	
	Самостоятельность	15,97	18,00	283,5	-2,49	0,012	
	Выдержка	23,17	24,57	380	-1,04	0,298	*
	Настойчивость	15,20	15,67	413	-0,55	0,584	
	Энергичность	22,90	22,83	358,5	1,38	0,166	
	Внимательность	18,10	19,37	338	-1,67	0,095	
	Целеустремленность	24,07	24,27	436	0,20	0,839	
	ВКЛ	176,90	184,07	377,5	-1,07	0,285	
Моросанова	Планирование	6,83	8,07	185	-4,06	0,000	
	Моделирование	6,50	8,50	160,5	-4,45	0,000	***
	Программирование	6,47	7,97	156	-4,46	0,000	***
	Гибкость	7,67	8,57	226	-3,54	0,000	***
	Самостоятельность	5,13	6,60	273	-2,66	0,007	***
	Общий уровень саморегуляции	33,20	40,70	0	-6,68	0,000	***
Карпов	Рефлексия	117,07	120,40	399	-0,75	0,027	***
	стены	3,93	4,30	401,5	-0,72	0,468	*
Айзенк	Экстраверсия-интроверсия	13,73	12,80	392,5	0,85	0,396	
	Нейротизм	7,60	8,13	415,5	-0,51	0,6130	

Корреляции 2-ой группы

Кашапов		2-я		
метакогнитивная активность	метакогнитивны с знания			
0,83	1,00	метакогнитивные знания	Кашапов	
1,00	0,83	метакогнитивная активность		
-0,53	-0,23	концентрация		
-0,32	-0,44	приобретение информации		
-0,83	-0,74	выбор главных идей		
-0,71	-0,77	управление временем		
-0,37	-0,28	Метакогнитивность		ВД
0,03	0,01	Активность – Рефлексивность		Чумаков
-0,29	-0,29	Чувство (рациональность) –		
-0,38	-0,32	Визуальный – Вербальный стиль		
-0,07	0,07	Аналитичность – Синтетичность		
0,27	0,15	Ответственность		
0,05	0,15	Инициативность		
0,09	0,15	Решительность		
-0,01	0,00	Самостоятельность		
0,25	0,24	Выдержка		
0,04	0,00	Настойчивость		
0,24	0,16	Энергичность		
0,28	0,26	Внимательность		
0,06	-0,08	Целеустремленность		
0,17	0,16	ВКЛ		
0,02	-0,05	Планирование		
0,00	-0,04	Моделирование		
0,32	0,25	Программирование	Моросанова	
-0,21	-0,15	Гибкость		
-0,14	0,07	Самостоятельность		
0,08	0,15	Общий уровень саморегуляции	Карпов	
-0,10	-0,05	Рефлексия		
-0,07	-0,09	стены		
0,48	0,38	Экстраверсия-интроверсия	Айзенк	
0,30	0,14	Нейроцизм		

	ВД		управление временем	выбор главных идей	приобретение информации	концентрация
	Активность – Рефлексивность	Метакогнитивность				
Чувство (рациональность) – Интуиция (иррациональность)	-0,29	-0,28	-0,77	-0,74	-0,44	-0,23
	-0,29	-0,37	-0,71	-0,83	-0,32	-0,53
	0,29	0,15	0,33	0,47	0,29	1,00
	0,18	0,09	0,47	0,59	1,00	0,29
	0,28	0,45	0,77	1,00	0,59	0,47
	0,11	0,46	1,00	0,77	0,47	0,33
	0,03	1,00	0,46	0,45	0,09	0,15
	0,24	-0,08	-0,03	-0,07	0,09	0,14
	1,00	0,03	0,11	0,28	0,18	0,29
	0,35	0,06	0,20	0,26	0,22	0,20
	0,24	0,09	-0,05	0,16	0,19	0,33
	-0,18	0,10	-0,13	-0,18	0,21	-0,31
	-0,39	0,26	0,06	0,00	0,09	0,08
	-0,39	-0,05	-0,15	-0,14	-0,15	-0,21
	-0,11	0,22	-0,09	-0,08	-0,14	-0,13
	-0,10	0,15	-0,06	-0,24	-0,02	-0,14
	0,15	0,19	0,07	-0,04	-0,04	0,02
	-0,14	0,06	-0,10	-0,27	0,02	0,03
	-0,16	0,34	0,01	-0,20	-0,08	-0,22
	0,06	0,25	-0,03	-0,23	-0,05	-0,23
	-0,23	0,32	-0,04	-0,17	-0,04	-0,19
	-0,07	-0,06	0,26	0,08	0,23	0,14
	-0,07	-0,19	0,04	-0,12	-0,31	-0,09
	0,11	-0,09	-0,02	-0,30	-0,05	-0,06
	-0,17	-0,18	0,20	0,14	-0,10	0,06
	0,37	0,09	-0,10	0,12	0,14	0,39
	0,07	-0,04	0,09	-0,10	-0,02	0,05
	0,18	0,06	0,27	0,22	0,16	0,21
	0,16	0,12	0,32	0,18	0,20	0,17
	-0,04	-0,30	-0,28	-0,45	-0,01	-0,10
	0,08	0,04	-0,27	-0,31	-0,26	-0,43

Выдержка	Чумаков						Аналитичность – Синтетичность	Визуальный – Вербальный стиль обучения
	Самостоятельность	Решительность	Инициативность	Ответственность	Выдержка	Синтетичность		
0,24	0,00	0,15	0,15	0,15	0,07	-0,32		
0,25	-0,01	0,09	0,05	0,27	-0,07	-0,38		
-0,14	-0,13	-0,21	0,08	-0,31	0,33	0,20		
-0,02	-0,14	-0,15	0,09	0,21	0,19	0,22		
-0,24	-0,08	-0,14	0,00	-0,18	0,16	0,26		
-0,06	-0,09	-0,15	0,06	-0,13	-0,05	0,20		
0,15	0,22	-0,05	0,26	0,10	0,09	0,06		
0,26	0,08	-0,08	-0,13	-0,02	0,14	0,25		
-0,10	-0,11	-0,39	-0,39	-0,18	0,24	0,35		
0,13	-0,03	-0,09	0,06	0,12	0,47	1,00		
0,30	0,18	0,33	0,31	0,00	1,00	0,47		
0,31	-0,02	0,14	0,37	1,00	0,00	0,12		
0,31	0,02	0,31	1,00	0,37	0,31	0,06		
0,57	0,55	1,00	0,31	0,14	0,33	-0,09		
0,45	1,00	0,55	0,02	-0,02	0,18	-0,03		
1,00	0,45	0,57	0,31	0,31	0,30	0,13		
0,61	0,54	0,53	0,31	0,02	0,60	0,14		
0,38	0,29	0,35	0,18	0,33	0,45	0,08		
0,50	0,49	0,33	0,42	0,33	0,23	0,01		
0,22	0,25	0,09	0,32	0,40	0,07	-0,01		
0,77	0,62	0,75	0,58	0,39	0,47	0,02		
-0,44	-0,38	-0,33	0,00	0,22	-0,31	-0,12		
-0,08	-0,08	0,04	0,01	0,08	-0,07	0,03		
-0,04	-0,35	-0,21	0,14	0,31	0,07	-0,03		
-0,29	-0,26	-0,01	-0,04	-0,20	-0,05	-0,05		
0,17	0,02	-0,04	0,32	0,12	0,60	0,67		
-0,18	-0,39	-0,42	0,14	0,32	0,01	0,26		
-0,27	-0,21	-0,46	-0,02	-0,07	-0,21	-0,18		
-0,25	-0,24	-0,51	0,00	0,02	-0,27	-0,18		
-0,09	-0,28	-0,18	0,09	0,18	-0,07	-0,17		
0,45	0,32	0,31	0,09	0,02	-0,01	-0,13		

Морсанова						
		Планирование	ВКЛ	Целеустремленность	Внимательность	Энергичность
-0,04	-0,05	0,16	-0,08	0,26	0,16	0,00
0,00	0,02	0,17	0,06	0,28	0,24	0,04
-0,09	0,14	-0,19	-0,23	-0,22	0,03	0,02
-0,31	0,23	-0,04	-0,05	-0,08	0,02	-0,04
-0,12	0,08	-0,17	-0,23	-0,20	-0,27	-0,04
0,04	0,26	-0,04	-0,03	0,01	-0,10	0,07
-0,19	-0,06	0,32	0,25	0,34	0,06	0,19
0,24	-0,22	0,01	0,22	-0,16	0,03	0,14
-0,07	-0,07	-0,23	0,06	-0,16	-0,14	0,15
0,03	-0,12	0,02	-0,01	0,01	0,08	0,14
-0,07	-0,31	0,47	0,07	0,23	0,45	0,60
0,08	0,22	0,39	0,40	0,33	0,33	0,02
0,01	0,00	0,58	0,32	0,42	0,18	0,31
0,04	-0,33	0,75	0,09	0,33	0,35	0,53
-0,08	-0,38	0,62	0,25	0,49	0,29	0,54
-0,08	-0,44	0,77	0,22	0,50	0,38	0,61
0,03	-0,28	0,76	0,20	0,48	0,59	1,00
0,16	0,12	0,56	0,20	0,39	1,00	0,59
-0,18	-0,17	0,66	0,20	1,00	0,39	0,48
0,18	-0,07	0,45	1,00	0,20	0,20	0,20
-0,02	-0,30	1,00	0,45	0,66	0,56	0,76
0,23	1,00	-0,30	-0,07	-0,17	0,12	-0,28
1,00	0,23	-0,02	0,18	-0,18	0,16	0,03
0,14	0,43	0,00	0,32	0,09	0,17	-0,09
0,66	0,19	-0,24	-0,05	-0,44	-0,18	-0,27
0,01	-0,13	0,19	0,11	0,09	0,22	0,29
0,51	0,59	-0,17	0,22	-0,07	0,11	-0,19
-0,21	0,27	-0,28	-0,21	0,07	-0,09	-0,20
-0,15	0,36	-0,27	-0,09	0,08	-0,05	-0,23
0,16	0,27	-0,10	0,32	0,02	0,13	-0,14
-0,13	-0,57	0,39	0,12	0,35	0,00	0,39

Айзенк	Карлов		Общий уровень саморегуляции	Самостоятельность	Гибкость	Программирование
	стенны	Рефлексия				
0,38	-0,09	-0,05	0,15	0,07	-0,15	0,25
0,48	-0,07	-0,10	0,08	-0,14	-0,21	0,32
-0,10	0,17	0,21	0,05	0,39	0,06	-0,06
-0,01	0,20	0,16	-0,02	0,14	-0,10	-0,05
-0,45	0,18	0,22	-0,10	0,12	0,14	-0,30
-0,28	0,32	0,27	0,09	-0,10	0,20	-0,02
-0,30	0,12	0,06	-0,04	0,09	-0,18	-0,09
-0,01	-0,04	-0,08	0,14	0,29	0,08	-0,02
-0,04	0,16	0,18	0,07	0,37	-0,17	0,11
-0,17	-0,18	-0,18	0,26	0,67	-0,05	-0,03
-0,07	-0,27	-0,21	0,01	0,60	-0,05	0,07
0,18	0,02	-0,07	0,32	0,12	-0,20	0,31
0,09	0,00	-0,02	0,14	0,32	-0,04	0,14
-0,18	-0,51	-0,46	-0,42	-0,04	-0,01	-0,21
-0,28	-0,24	-0,21	-0,39	0,02	-0,26	-0,35
-0,09	-0,25	-0,27	-0,18	0,17	-0,29	-0,04
-0,14	-0,23	-0,20	-0,19	0,29	-0,27	-0,09
0,13	-0,05	-0,09	0,11	0,22	-0,18	0,17
0,02	0,08	0,07	-0,07	0,09	-0,44	0,09
0,32	-0,09	-0,21	0,22	0,11	-0,05	0,32
-0,10	-0,27	-0,28	-0,17	0,19	-0,24	0,00
0,27	0,36	0,27	0,59	-0,13	0,19	0,43
0,16	-0,15	-0,21	0,51	0,01	0,66	0,14
0,33	0,46	0,37	0,65	-0,07	0,10	1,00
-0,03	0,04	0,02	0,27	-0,27	1,00	0,10
0,10	-0,19	-0,15	0,28	1,00	-0,27	-0,07
0,28	0,27	0,18	1,00	0,28	0,27	0,65
-0,17	0,97	1,00	0,18	-0,15	0,02	0,37
-0,12	1,00	0,97	0,27	-0,19	0,04	0,46
1,00	-0,12	-0,17	0,28	0,10	-0,03	0,33
-0,26	-0,07	-0,05	-0,46	-0,23	-0,28	-0,09

	Конвергенция		Дивергенция		ИОС		Нейротизм					
4	2	0	1	7	2	0	1	1	4	0	2	0,14
5	2	1	0	1	2	1	2	1	4	2	2	0,30
3	1	1	1	3	0	1	1	6	1	2	2	-0,43
5	2	1	0	1	0	0	1	6	2	1	1	-0,26
9	3	1	1	7	2	0	1	1	5	1	2	-0,31
7	2	2	0	6	2	0	0	1	4	2	0	-0,27
3	1	1	1	1	0	0	1	4	1	1	2	0,04
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0,22
1	1	0	1	2	0	0	2	3	1	0	3	0,08
5	2	1	0	1	0	0	1	6	2	1	1	-0,13
11	3	2	1	0	0	0	0	1	3	2	1	-0,01
3	1	0	3	0	0	0	0	3	1	0	3	0,02
5	2	0	2	1	0	0	1	6	2	0	3	0,09
10	3	2	0	6	0	2	2	1	3	4	2	0,31
10	2	3	1	2	0	0	2	1	2	3	3	0,32
14	4	1	3	1	0	0	1	1	4	1	4	0,45
19	5	3	1	0	0	0	0	1	5	3	1	0,39
8	2	1	3	0	0	0	0	8	2	1	3	0,00
11	2	3	2	1	0	0	1	1	2	3	3	0,35
2	1	0	2	0	0	0	0	2	1	0	2	0,12
25	7	2	3	0	0	0	0	2	7	2	3	0,39
5	2	0	2	5	1	0	2	1	3	0	4	-0,57
5	2	1	0	0	0	0	0	5	2	1	0	-0,13
7	2	1	2	0	0	0	0	7	2	1	2	-0,09
3	2	0	0	1	0	0	1	4	2	0	1	-0,28
8	3	0	2	0	0	0	0	8	3	0	2	-0,23
8	3	1	0	4	0	1	2	1	3	2	2	-0,46
4	2	0	1	2	0	1	0	6	2	1	1	-0,05
6	2	1	1	2	0	1	0	8	2	2	1	-0,07
3	1	1	1	1	0	0	1	4	1	1	2	-0,26
3	1	0	3	6	1	1	1	9	2	1	4	1,00

n=30

0,36	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,46	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,57	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Корреляции 1-ой группы

1-я		Кашапов	Кашапов
Кашапов	Метакогнитивные знания		
Метакогнитивная активность	0,66	1,00	Кашапов
	1,00	0,66	
	-0,30	0,06	
	-0,10	0,02	
	-0,66	-0,75	
	-0,28	-0,58	
	-0,06	-0,10	
	0,10	0,16	
	0,01	-0,13	ВД
	-0,14	-0,38	
	-0,22	-0,13	
	0,02	0,13	
	-0,39	-0,28	
	-0,11	0,10	
	-0,44	-0,27	Чумаков
	-0,13	-0,27	
	-0,25	-0,12	
	0,20	0,05	
	-0,23	-0,04	
	0,04	0,15	
	-0,29	-0,04	
	-0,01	0,09	
	0,29	0,31	
	0,14	0,15	
	-0,03	-0,06	Морсанова
	-0,10	0,05	
	0,34	0,34	Общий уровень саморегуляции
	0,18	-0,10	рефлексия
	0,17	-0,05	стены
	-0,15	-0,08	Экстраверсия-интроверсия
	-0,03	-0,13	Нейротизм
			Айзенк

Чумаков	ВД						
		управление временем	выбор главных идей	приобретение информации	концентрация		
Активность – Рефлексивность	Метакогнитивность	0,16	-0,10	-0,58	-0,75	0,02	0,06
Чувство (рациональность) – Интуиция (иррациональность)		0,10	-0,06	-0,28	-0,66	-0,10	-0,30
		0,20	0,05	0,16	0,21	0,27	1,00
		-0,02	0,38	0,32	0,12	1,00	0,27
		0,16	0,00	0,38	1,00	0,12	0,21
		-0,11	0,32	1,00	0,38	0,32	0,16
		0,12	1,00	0,32	0,00	0,38	0,05
		0,00	0,31	-0,06	-0,07	-0,22	0,20
		1,00	0,12	-0,11	0,16	-0,02	-0,09
		0,20	0,03	0,23	0,22	-0,08	-0,02
		0,14	0,39	0,10	0,04	0,37	0,33
		0,00	0,38	-0,12	-0,17	0,29	0,01
		0,20	0,10	-0,11	0,22	0,04	0,03
		-0,06	-0,09	-0,14	-0,02	-0,10	0,35
		0,08	-0,26	-0,23	0,31	-0,24	-0,04
		0,03	0,29	0,15	0,22	0,03	-0,05
		-0,06	0,23	-0,17	-0,02	0,07	-0,09
		0,22	0,19	-0,18	-0,10	0,03	-0,12
		-0,02	0,13	-0,14	0,08	0,19	0,24
		-0,38	0,04	-0,03	-0,15	0,09	-0,14
		-0,07	0,23	-0,11	0,06	0,11	0,17
		-0,37	0,11	0,17	-0,13	0,01	0,21
		-0,02	0,19	-0,28	-0,26	0,16	0,00
		0,18	0,12	-0,36	-0,15	-0,09	-0,13
		0,15	-0,29	-0,38	0,00	-0,42	-0,07
		-0,30	-0,47	0,00	0,06	-0,30	-0,02
		-0,14	0,03	-0,39	-0,23	-0,15	-0,01
		0,26	0,35	0,04	0,03	0,36	-0,06
		0,20	0,32	-0,02	-0,03	0,32	-0,07
		-0,11	0,22	0,20	0,10	0,18	0,20
		0,38	0,07	0,02	0,27	0,19	-0,06

Выдержка	Самостоятельность	Решительность	Инициативность	Ответственность	Аналитичность – Синтетичность	Визуальный – Вербальный стиль обучения
-0,27	-0,27	0,10	-0,28	0,13	-0,13	-0,38
-0,13	-0,44	-0,11	-0,39	0,02	-0,22	-0,14
-0,05	-0,04	0,35	0,03	0,01	0,33	-0,02
0,03	-0,24	-0,10	0,04	0,29	0,37	-0,08
0,22	0,31	-0,02	0,22	-0,17	0,04	0,22
0,15	-0,23	-0,14	-0,11	-0,12	0,10	0,23
0,29	-0,26	-0,09	0,10	0,38	0,39	0,03
0,07	0,05	0,03	-0,02	0,05	0,43	-0,10
0,03	0,08	-0,06	0,20	0,00	0,14	0,20
-0,32	-0,31	-0,16	-0,06	-0,25	0,33	1,00
-0,04	-0,11	0,14	0,26	0,28	1,00	0,33
0,64	-0,11	0,10	0,41	1,00	0,28	-0,25
0,28	0,31	0,49	1,00	0,41	0,26	-0,06
0,09	0,22	1,00	0,49	0,10	0,14	-0,16
0,14	1,00	0,22	0,31	-0,11	-0,11	-0,31
1,00	0,14	0,09	0,28	0,64	-0,04	-0,32
0,29	0,29	0,47	0,60	0,42	0,07	-0,12
0,54	0,07	0,12	0,31	0,76	0,29	-0,22
0,44	0,18	0,37	0,58	0,61	0,35	-0,15
0,35	0,16	0,21	0,04	0,48	0,07	-0,40
0,57	0,31	0,59	0,63	0,71	0,31	-0,34
0,31	-0,05	0,40	0,23	0,43	0,26	-0,25
0,24	0,22	0,34	0,29	0,42	0,01	-0,48
0,24	0,11	-0,06	0,19	0,42	0,04	-0,14
0,10	0,65	0,17	0,16	-0,10	-0,14	-0,08
-0,41	0,09	0,00	-0,25	-0,46	-0,19	0,09
0,30	0,09	0,33	0,24	0,40	-0,03	-0,43
0,40	-0,14	-0,13	0,17	0,46	0,23	-0,03
0,40	-0,12	-0,07	0,26	0,52	0,23	-0,11
0,04	0,07	-0,18	-0,03	0,16	0,07	-0,11
-0,10	0,15	0,14	0,12	-0,14	-0,16	0,02

Моросанова		ВКЛ	Целеустремленность	Внимательность	Энергичность	Настойчивость
Моделирование	Планирование					
0,31	0,09	-0,04	0,15	-0,04	0,05	-0,12
0,29	-0,01	-0,29	0,04	-0,23	0,20	-0,25
0,00	0,21	0,17	-0,14	0,24	-0,12	-0,09
0,16	0,01	0,11	0,09	0,19	0,03	0,07
-0,26	-0,13	0,06	-0,15	0,08	-0,10	-0,02
-0,28	0,17	-0,11	-0,03	-0,14	-0,18	-0,17
0,19	0,11	0,23	0,04	0,13	0,19	0,23
0,01	0,20	0,11	0,00	0,15	0,24	-0,16
-0,02	-0,37	-0,07	-0,38	-0,02	0,22	-0,06
-0,48	-0,25	-0,34	-0,40	-0,15	-0,22	-0,12
0,01	0,26	0,31	0,07	0,35	0,29	0,07
0,42	0,43	0,71	0,48	0,61	0,76	0,42
0,29	0,23	0,63	0,04	0,58	0,31	0,60
0,34	0,40	0,59	0,21	0,37	0,12	0,47
0,22	-0,05	0,31	0,16	0,18	0,07	0,29
0,24	0,31	0,57	0,35	0,44	0,54	0,29
0,36	0,05	0,60	0,25	0,37	0,26	1,00
0,43	0,32	0,64	0,50	0,48	1,00	0,26
0,49	0,21	0,75	0,29	1,00	0,48	0,37
0,52	0,48	0,56	1,00	0,29	0,50	0,25
0,53	0,50	1,00	0,56	0,75	0,64	0,60
0,06	1,00	0,50	0,48	0,21	0,32	0,05
1,00	0,06	0,53	0,52	0,49	0,43	0,36
0,49	0,00	0,24	0,27	0,33	0,39	-0,02
0,14	0,03	0,12	0,02	0,08	0,04	0,19
-0,59	0,13	-0,36	-0,07	-0,57	-0,38	-0,13
0,59	0,31	0,44	0,37	0,21	0,48	0,19
0,38	0,01	0,37	0,13	0,25	0,61	0,08
0,44	0,07	0,29	0,19	0,31	0,63	0,13
-0,08	0,22	0,01	-0,03	-0,01	-0,13	0,02
0,37	-0,44	0,03	-0,10	-0,05	-0,07	0,23

Айзенк	Карпов		Общий уровень саморегуляции	Самостоятельность	Гибкость	Программирование
	стены	Рефлексия				
Экстраверсия	-0,08	-0,10	0,34	0,05	-0,06	0,15
интроверсия	-0,15	0,18	0,34	-0,10	-0,03	0,14
	0,20	-0,06	-0,01	-0,02	-0,07	-0,13
	0,18	0,36	-0,15	-0,30	-0,42	-0,09
	0,10	0,03	-0,23	0,06	0,00	-0,15
	0,20	0,04	-0,39	0,00	-0,38	-0,36
	0,22	0,35	0,03	-0,47	-0,29	0,12
	0,04	-0,09	0,12	0,04	-0,06	0,05
	-0,11	0,26	-0,14	-0,30	0,15	0,18
	-0,11	-0,03	-0,43	0,09	-0,08	-0,14
	0,07	0,23	-0,03	-0,19	-0,14	0,04
	0,16	0,46	0,40	-0,46	-0,10	0,42
	-0,03	0,17	0,24	-0,25	0,16	0,19
	-0,18	-0,13	0,33	0,00	0,17	-0,06
	0,07	-0,14	0,09	0,09	0,65	0,11
	0,04	0,40	0,30	-0,41	0,10	0,24
	0,02	0,08	0,19	-0,13	0,19	-0,02
	-0,13	0,63	0,48	-0,38	0,04	0,39
	-0,01	0,25	0,21	-0,57	0,08	0,33
	-0,03	0,13	0,37	-0,07	0,02	0,27
	0,01	0,37	0,44	-0,36	0,12	0,24
	0,22	0,01	0,31	0,13	0,03	0,00
	-0,08	0,38	0,59	-0,59	0,14	0,49
	0,01	0,38	0,55	-0,37	0,26	1,00
	0,07	-0,08	0,23	0,06	1,00	0,26
	-0,10	-0,70	-0,08	1,00	0,06	-0,37
	-0,23	0,27	1,00	-0,08	0,23	0,55
	0,05	1,00	0,27	-0,70	-0,08	0,38
	0,02	1,00	0,29	-0,71	-0,12	0,40
	1,00	0,05	-0,23	-0,10	0,07	0,01
	-0,32	0,09	0,13	-0,13	0,06	0,11

	Конвергенция			Дивергенция			ИОС			Нейротизм		
3	2	0	0	7	2	0	1	10	4	0	1	-0,13
3	2	0	0	5	1	0	2	8	3	0	2	-0,03
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	-0,06
3	1	0	3	1	0	0	1	4	1	0	4	0,19
1	1	0	1	6	2	0	0	7	3	0	1	0,27
1	1	0	1	6	1	0	3	7	2	0	4	0,02
3	1	0	3	2	0	1	0	5	1	1	3	0,07
1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	-0,22
1	1	0	1	2	0	0	2	3	1	0	3	0,38
0	1	0	0	5	0	1	3	5	1	1	3	0,02
3	1	0	3	0	0	0	0	3	1	0	3	-0,16
25	5	3	7	2	0	1	0	27	5	4	7	-0,14
12	4	1	1	1	0	0	1	13	4	1	2	0,12
9	2	2	2	0	0	0	0	9	2	2	2	0,14
3	2	0	0	1	0	0	1	4	2	0	1	0,15
11	3	1	3	1	0	0	1	12	3	1	4	-0,10
11	3	1	3	0	0	0	0	11	3	1	3	0,23
22	5	4	2	1	0	0	1	23	5	4	3	-0,07
16	4	2	3	3	1	0	0	19	5	2	3	-0,05
11	1	5	1	2	0	0	2	13	1	5	3	-0,10
29	8	3	2	1	0	0	1	30	8	3	3	0,03
6	1	2	2	2	0	0	2	8	1	2	4	-0,44
17	2	4	6	5	1	1	0	22	3	5	6	0,37
8	1	2	4	2	0	0	2	10	1	2	6	0,11
3	2	0	0	2	0	0	2	5	2	0	2	0,06
0	1	0	0	20	4	2	4	20	5	2	4	-0,13
10	2	2	3	2	0	0	2	12	2	2	5	0,13
13	3	1	5	3	1	0	0	16	4	1	5	0,09
11	3	1	3	3	1	0	0	14	4	1	3	0,09
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	-0,32
2	1	0	2	1	0	0	1	3	1	0	3	1,00

n=30

0,36	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,46	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,57	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Саломон-Фелдер							Метакогнитивная активность
		Активность- рефлексивность	управление временем	выбор главных идей	Приобретение информации	концентрация	
Рациональность - иррациональность							
0,00	-0,34	-0,25	-0,22	0,02	0,13	-0,19	
-0,10	-0,05	0,09	0,32	0,31	0,08	0,31	
0,00	-0,01	0,20	0,44	-0,10	0,27	1,00	
-0,34	-0,27	0,29	0,22	0,15	1,00	0,27	
-0,14	-0,07	0,26	0,17	1,00	0,15	-0,10	
0,03	0,05	0,36	1,00	0,17	0,22	0,44	
-0,18	-0,31	1,00	0,36	0,01	0,19	0,10	
0,73	1,00	-0,17	0,05	-0,07	-0,27	-0,01	
1,00	0,73	-0,24	0,03	-0,14	-0,34	0,00	
0,37	0,75	-0,03	-0,05	-0,02	-0,18	-0,04	
0,63	0,74	-0,16	-0,04	-0,09	-0,22	-0,05	
0,32	0,24	-0,08	-0,15	0,07	-0,19	-0,19	
0,10	0,14	-0,10	-0,17	0,10	-0,30	-0,12	
0,10	0,10	-0,16	-0,16	-0,08	-0,15	-0,17	
0,21	0,15	-0,20	0,08	0,37	-0,26	-0,13	
0,23	0,27	-0,53	-0,06	-0,09	-0,21	-0,05	
0,12	0,20	-0,39	0,01	-0,03	-0,01	0,00	
0,00	0,11	-0,11	0,15	0,18	0,14	0,20	
-0,11	-0,06	0,20	0,22	0,04	0,00	0,36	
0,16	0,17	-0,39	0,02	0,03	-0,15	0,15	
0,31	-0,28	-0,07	0,16	-0,07	0,10	0,00	
0,04	0,09	-0,21	-0,10	0,17	-0,12	-0,32	
0,10	0,17	0,09	-0,08	0,19	-0,08	0,03	
0,15	0,09	-0,06	0,06	-0,08	-0,31	0,06	
-0,01	-0,04	0,05	0,07	-0,18	-0,05	0,07	
0,04	-0,08	-0,08	0,29	0,00	0,09	0,08	
0,04	0,01	0,11	0,15	-0,17	-0,03	0,00	
0,05	0,13	-0,05	0,04	0,03	0,03	-0,05	
0,27	0,22	-0,09	0,02	0,04	-0,08	-0,05	
0,05	0,07	-0,12	0,04	-0,02	-0,16	-0,10	
0,13	0,11	-0,03	0,05	0,00	-0,16	-0,07	

Моросанова		Леонтьев				Аналитичность - синтетичность	Визуальное-вербальное обучение
Моделирование	Планирование	Принятие риска	Контроль	Вовлеченность			
0,17	0,16	-0,05	0,13	0,14	-0,01	0,00	
0,01	0,05	-0,04	0,09	-0,02	0,00	-0,04	
-0,05	-0,13	-0,17	-0,12	-0,19	-0,05	-0,04	
-0,21	-0,26	-0,15	-0,30	-0,19	-0,22	-0,33	
-0,09	0,37	-0,08	0,10	0,07	-0,09	-0,02	
-0,06	0,08	-0,16	-0,17	-0,15	-0,04	-0,05	
-0,41	-0,14	-0,16	-0,15	-0,15	-0,32	-0,30	
0,27	0,15	0,10	0,14	0,24	0,74	0,75	
0,23	0,21	0,10	0,10	0,32	0,63	0,37	
0,29	0,04	0,16	0,17	0,17	0,70	1,00	
0,32	0,07	0,13	0,18	0,27	1,00	0,70	
0,24	0,19	0,70	0,79	1,00	0,27	0,17	
0,32	0,11	0,66	1,00	0,79	0,18	0,17	
0,24	0,06	1,00	0,66	0,70	0,13	0,16	
0,33	1,00	0,06	0,11	0,19	0,07	0,04	
1,00	0,33	0,24	0,32	0,24	0,32	0,29	
0,56	0,42	0,06	0,10	0,09	0,11	0,18	
0,49	0,30	0,20	0,04	0,02	0,02	0,23	
-0,08	0,19	-0,11	0,06	-0,05	-0,09	0,06	
0,70	0,64	0,19	0,26	0,17	0,14	0,21	
0,27	0,20	0,24	0,29	0,45	0,11	-0,07	
0,22	0,28	0,22	0,41	0,50	0,17	-0,01	
0,07	0,02	0,23	0,56	0,51	0,19	0,02	
0,23	0,12	0,46	0,56	0,43	0,00	-0,02	
0,23	-0,02	0,37	0,31	0,14	-0,01	0,02	
0,16	0,00	0,32	0,42	0,38	-0,06	-0,19	
0,17	-0,09	0,36	0,45	0,44	0,02	-0,03	
0,11	0,10	0,29	0,35	0,50	0,00	0,04	
0,37	0,10	0,25	0,46	0,39	0,14	0,05	
0,39	0,12	0,33	0,41	0,50	0,04	0,01	
0,27	0,10	0,51	0,72	0,67	0,04	-0,05	

Чумаков	Metacognitive Awareness Inventori		Общий уровень саморегуляции	Самостоятельность	Гибкость	Программирование
	Инициативность	Ответственность				
0,08	0,25	0,29	0,20	-0,37	0,04	0,36
0,13	0,08	0,02	0,09	0,21	0,09	0,00
0,03	-0,32	0,00	0,15	0,36	0,20	0,00
-0,08	-0,12	0,10	-0,15	0,00	0,14	-0,01
0,19	0,17	-0,07	0,03	0,04	0,18	-0,03
-0,08	-0,10	0,16	0,02	0,22	0,15	0,01
-0,12	-0,23	0,14	-0,28	0,13	-0,20	-0,29
0,17	0,09	-0,28	0,17	-0,06	0,11	0,20
0,10	0,04	0,31	0,16	-0,11	0,00	0,12
0,02	-0,01	-0,07	0,21	0,06	0,23	0,18
0,19	0,17	0,11	0,14	-0,09	0,02	0,11
0,51	0,50	0,45	0,17	-0,05	0,02	0,09
0,56	0,41	0,29	0,26	0,06	0,04	0,10
0,23	0,22	0,24	0,19	-0,11	0,20	0,06
0,02	0,28	0,20	0,64	0,19	0,30	0,42
0,07	0,22	0,27	0,70	-0,08	0,49	0,56
0,09	0,29	0,16	0,73	0,04	0,37	1,00
0,03	-0,15	0,04	0,51	0,09	1,00	0,37
0,01	-0,21	0,01	0,35	1,00	0,09	0,04
0,01	0,18	0,24	1,00	0,35	0,51	0,73
0,31	0,13	1,00	0,24	0,01	0,04	0,16
0,37	1,00	0,13	0,18	-0,21	-0,15	0,29
1,00	0,37	0,31	0,29	0,38	0,03	0,09
0,37	0,11	0,19	0,17	0,03	0,15	0,00
0,13	-0,10	0,07	0,37	0,15	0,35	0,09
0,27	0,49	0,18	0,29	-0,15	-0,01	0,16
0,42	0,23	0,23	0,06	0,07	-0,01	0,33
0,28	0,58	0,17	0,28	-0,19	-0,14	0,13
0,45	0,45	0,28	0,23	-0,15	-0,03	0,31
0,23	0,43	0,34	0,13	-0,01	-0,05	0,20
0,59	0,55	0,33	0,38	-0,09	0,01	0,20

Целеустремлен-ность	Внимательность	Энергичность	Настойчивость	Выдержка	Самостоятельность	Решительность
-0,04	-0,42	0,32	0,38	0,13	-0,11	-0,25
0,11	-0,12	0,12	0,09	0,17	-0,11	0,03
-0,10	-0,05	-0,05	0,00	0,08	0,07	0,06
-0,16	-0,08	0,03	-0,03	0,09	-0,05	-0,31
-0,02	0,04	0,03	-0,17	0,00	-0,18	-0,08
0,04	0,02	0,04	0,15	0,29	0,07	0,06
-0,07	-0,22	0,00	0,04	0,02	-0,05	-0,14
0,07	0,22	0,13	0,01	-0,08	-0,04	0,09
0,05	0,27	0,05	0,04	0,04	-0,01	0,15
0,01	0,05	0,04	-0,03	-0,19	0,02	-0,02
0,04	0,14	0,00	0,02	-0,06	-0,01	0,00
0,50	0,39	0,50	0,44	0,38	0,14	0,43
0,41	0,46	0,35	0,45	0,42	0,31	0,56
0,33	0,25	0,29	0,36	0,32	0,37	0,46
0,12	0,10	0,10	-0,09	0,00	-0,02	0,12
0,26	0,27	0,11	0,17	0,16	0,23	0,23
0,20	0,31	0,13	0,03	0,16	0,09	0,00
-0,05	-0,03	-0,14	-0,01	-0,01	0,35	0,15
-0,01	-0,15	-0,19	0,07	-0,15	0,15	0,03
0,13	0,23	0,01	0,06	0,16	0,21	0,17
0,34	0,28	0,17	0,23	0,18	0,07	0,19
0,43	0,45	0,58	0,23	0,49	-0,10	0,11
0,23	0,45	0,28	0,42	0,27	0,13	0,37
0,15	0,33	0,16	0,51	0,33	0,42	1,00
0,15	0,38	0,02	0,43	0,28	1,00	0,42
0,29	0,49	0,42	0,45	1,00	0,28	0,33
0,23	0,44	0,37	1,00	0,45	0,43	0,51
0,36	0,39	1,00	0,37	0,42	0,02	0,16
0,21	1,00	0,39	0,44	0,49	0,38	0,33
1,00	0,21	0,36	0,23	0,29	0,15	0,15
0,50	0,70	0,55	0,70	0,69	0,46	0,67

Экспертная оценка

Экспертная оценка				
Самостоятельность	Самоконтроль	Умение планировать свою деятельность	Дисциплинированность	Итоговая оценка
5	4	4	4,5	4,375
4,5	5	4	5	4,625
4	5	4	4	4,25
4	4	4	5	4,25
4	4	4	4	4
5	4	5	5	4,75
5	5	4,5	5	4,875
4	4	4	5	4,25
5	4,5	4,5	5	4,75
5	5	4,5	5	4,875
4,5	4,5	4	4	4,25
4,5	5	4,5	3,5	4,375
5	4,5	4	5	4,625
5	5	5	5	5
5	4	4,5	4	4,375
5	4,5	4	4,5	4,5
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5

5	5	4	5	4,75
4,5	4	5	4	4,375
5	5	5	5	5
4,5	4,5	5	5	4,75
4	4	4,5	5	4,375
5	4	4	4,5	4,375
4	5	4	4	4,25
4,5	4,5	4	5	4,5
5	5	4	5	4,75
4,5	4,5	4	4,5	4,375
4,5	5	4	5	4,625
4,5	5	4,5	5	4,75
5	4	5	5	4,75
5	5	5	5	5
4	4	4	4	4
3,5	4,5	3	4,5	3,875
4	4	3	4	3,75
3	3,5	4	4	3,625
4	4,5	4	3	3,875
3	3	3	4	3,25
3,5	4	4	3	3,625
4	4	3	3	3,5
4	3,5	4	3	3,625
3	3	4	3	3,25
3	4	4	3,5	3,625
4	4	3,5	3	3,625
4	3	3	3	3,25
3,5	3	4	4	3,625

4	4	3	3	3,5
3	3,5	3,5	3,5	3,375
4	4	2,5	3	3,375
3	3	2,5	3	2,875
3	3	3	3	3
3	3	2,5	3	2,875
3,5	3,5	3	3	3,25
3	3,5	3	3	3,125
3	2,5	3	3	2,875
2,5	3	3	3	2,875
3	3	4	3	3,25
2,5	2,5	3	3	2,75
3	3	2,5	3	2,875
2,5	3	3	3	2,875

Приложение 10

Первая группа с экспертной оценкой

1-я	Карпов	Пошехонова-Кашапов						Саломон-Фелдер				Леонтьев			Моросанова				оценка		
	Рефлексия	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	Концентрация	Приобретение информации	Выбор главных идей	Управление временем	Активность-Рефлексивность	Рациональность -иррациональность	Визуальное -вербальное обучени	Аналитичность-синтетичность	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Планирование	Моделирование	Программирование	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции	Общий балл экспертной оценки
Рефлексия	1,00	-0,12	-0,34	0,14	0,05	0,49	-0,15	0,07	0,00	0,08	0,00	0,31	0,33	0,14	-0,05	-0,06	0,26	-0,16	-0,47	-0,01	0,11
Метакогнитивные знания	-0,12	1,00	0,14	0,10	0,23	0,40	0,37	0,08	0,09	-0,07	0,15	0,01	0,04	0,00	-0,07	0,05	-0,04	-0,05	0,37	-0,37	-0,15
Метакогнитивная активность	-0,34	0,14	1,00	0,21	-0,29	0,46	0,22	0,06	0,22	0,08	0,04	-0,18	-0,22	-0,06	-0,05	-0,05	0,00	0,35	0,54	0,27	-0,03

концентрация	0,14	0,10	0,21	1,00	0,19	0,08	0,11	-0,17	-0,26	0,03	-0,06	-0,10	-0,10	0,22	-0,24	-0,17	-0,05	0,26	0,37	-0,08	0,00
Приобретение информации	0,05	0,23	-0,29	0,19	1,00	0,13	0,19	-0,12	-0,11	-0,12	-0,08	-0,03	0,04	-0,16	0,32	-0,34	-0,23	-0,10	-0,12	-0,38	-0,07
выбор главных идей	-0,28	0,40	0,46	0,08	0,13	1,00	0,49	0,11	-0,01	-0,03	0,00	-0,16	-0,10	-0,02	0,18	-0,44	0,06	0,23	0,17	-0,38	0,07
управление временем	0,08	0,27	0,08	0,15	-0,03	0,38	0,49	-0,17	-0,28	-0,23	-0,20	-0,09	-0,04	0,09	0,48	-0,51	-0,46	-0,18	-0,09	-0,08	0,05
Активность-рефлексивность	0,07	0,08	0,06	-0,17	-0,12	0,11	-0,16	1,00	0,68	0,90	0,73	0,20	0,06	-0,02	-0,13	0,41	0,15	0,28	-0,32	0,07	0,17
Рациональность - иррациональность	0,00	0,09	0,22	-0,26	-0,11	-0,01	0,03	0,68	1,00	0,48	0,55	0,26	0,07	-0,15	0,03	0,37	0,17	0,09	-0,15	0,21	0,42
Визуальное-вербальное обучение	0,08	-0,07	0,08	0,03	-0,12	-0,03	-0,33	0,90	0,48	1,00	0,77	0,18	0,04	0,10	-0,29	0,39	0,08	0,40	-0,28	0,07	0,03

Программирование	0,64	-0,06	-0,05	0,14	0,33	0,31	0,00
Моделирование	-0,04	0,05	-0,07	0,00	0,04	0,01	0,15
Планирование	0,00	-0,05	-0,05	-0,06	-0,22	-0,18	0,04
Принятие риска	-0,05	-0,17	-0,24	0,22	-0,10	-0,10	-0,06
Контроль	-0,23	-0,34	0,32	-0,16	0,04	-0,03	-0,08
Вовлеченность	0,06	-0,18	0,18	-0,02	-0,10	-0,16	0,00
Аналитичность - синтетичность	-0,16	-0,44	0,28	-0,19	-0,11	-0,11	-0,25
	0,15	0,41	-0,13	-0,02	0,06	0,20	0,73
	0,17	0,37	0,03	-0,15	0,07	0,26	0,55
	0,55	0,39	-0,29	0,10	0,04	0,18	0,77
	0,01	0,49	-0,40	-0,04	0,10	0,21	1,00
	0,12	0,28	0,05	0,56	0,92	1,00	0,21
	0,14	0,30	0,13	0,67	1,00	0,92	0,10
	0,36	0,37	-0,02	1,00	0,67	0,56	-0,04
	-0,03	0,02	1,00	-0,02	0,13	0,05	-0,25
	0,46	1,00	0,02	0,37	0,30	0,28	0,49
	1,00	0,46	-0,03	0,36	0,14	0,12	0,01
	0,51	0,37	0,15	0,37	-0,13	-0,13	0,19
	-0,32	-0,28	0,35	-0,21	-0,29	-0,32	-0,26
	0,54	0,56	0,44	0,49	0,24	0,15	-0,02
	0,16	0,23	0,35	0,16	0,35	0,41	0,07

Гибкость	-0,16	-0,05	0,35	0,26	-0,10	0,23	-0,26	0,64	0,58	0,40	0,43	-0,13	-0,13	0,37	0,15	0,37	0,51	1,00	0,17	0,55	-0,05
Самостоятельность	-0,47	0,02	0,54	0,04	-0,12	0,17	0,37	-0,37	-0,15	-0,28	-0,26	-0,32	-0,29	-0,21	0,35	-0,28	-0,32	0,17	1,00	0,16	-0,11
Общий уровень саморегуляции	-0,01	-0,06	0,27	-0,08	-0,25	0,01	-0,16	0,07	0,21	0,07	-0,02	0,15	0,24	0,49	0,44	0,56	0,54	0,55	0,16	1,00	0,40
Общий балл экспертной оценки	0,11	-0,15	-0,03	0,00	-0,07	0,07	0,22	0,56	0,70	0,03	0,39	0,41	0,35	-0,42	0,35	0,23	0,16	-0,05	-0,11	0,23	1,00
ИОС	0	1	0	0	0	2	3	2	1	2	3	1	0	4	1	6	1	3	2	4	3
	1	0	2	0	0	2	2	0	2	2	2	0	0	1	1	3	4	2	2	3	0
	2	1	1	1	1	1	0	6	4	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1	2	1
	5	1	4	0	0	6	4	17	14	12	13	7	6	12	3	15	9	7	6	13	3
Дивергенция	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	3	0
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	3	2	0	2	3	0
Конвергенция	0	1	0	0	0	2	2	1	1	2	2	1	0	3	1	5	1	3	2	1	3
	0	0	2	0	0	2	2	0	2	2	2	0	0	1	1	2	3	2	1	3	0
	2	1	1	1	1	1	0	6	4	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1	2	1
	3	1	4	0	0	6	3	16	14	12	12	7	6	11	3	12	7	7	4	10	3

0,36	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,46	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,56	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Вторая группа с экспертной оценкой

	Карпов	Пошехонова-Кашапов						Саломон-Фелдер				Леонтьев			Моросанова				Оценка		
2-я	Рефлексия	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	Концентрация	Приобретение информации	Выбор главных идей	Управление временем	Активность-Рефлексивность	Рациональность -иррациональность	Визуальное -вербальное обучени	Аналитичность-синтетичность	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Планирование	Моделирование	Программирование	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции	Общий балл экспертной оценки
Рефлексия	1,00	0,37	0,06	0,40	0,02	-0,09	-0,02	0,41	-0,04	0,06	0,01	0,02	0,01	-0,24	0,42	0,42	0,58	0,30	-0,25	0,56	0,49
Метакогнитивные знания	0,37	1,00	0,42	0,09	0,34	0,18	-0,05	-0,20	-0,42	-0,09	-0,12	-0,05	0,08	-0,04	0,03	-0,02	-0,05	0,16	0,08	0,01	0,12
Метакогнитивная активность	0,06	0,42	1,00	0,33	0,38	0,34	-0,06	-0,09	-0,46	-0,38	-0,18	-0,19	0,01	-0,40	-0,28	-0,09	-0,13	0,04	0,16	-0,13	0,42

Аналитичность -синтетичность	0,01	-0,12	-0,18	-0,42	-0,06	-0,12	-0,43	0,75	0,77	0,58	1,00	0,34	0,22	0,41	0,45	0,15	0,23	-0,19	-0,14	0,25	0,45
Вовлеченность	0,02	-0,05	-0,19	-0,29	0,15	-0,12	-0,51	0,27	0,36	0,15	0,34	1,00	0,66	0,80	0,27	0,20	0,03	0,16	0,37	0,18	0,49
Контроль	0,01	0,08	0,01	-0,54	0,12	-0,23	-0,17	0,17	0,09	0,24	0,22	0,66	1,00	0,70	-0,01	0,30	-0,06	0,17	0,39	0,12	0,25
Принятие риска	-0,24	-0,04	-0,40	-0,57	-0,06	-0,27	-0,14	0,26	0,33	0,18	0,41	0,80	0,70	1,00	0,10	0,15	-0,16	0,07	0,21	0,01	0,32
Планирование	0,42	0,03	-0,28	-0,24	0,43	-0,06	-0,49	0,36	0,36	0,23	0,45	0,27	-0,01	0,10	1,00	0,60	0,74	0,41	-0,36	0,82	-0,37
Моделирование	0,42	-0,02	-0,09	-0,27	0,12	0,06	-0,56	0,14	0,12	0,17	0,15	0,20	0,30	0,15	0,60	1,00	0,67	0,60	-0,21	0,88	0,31
Программирование	0,58	-0,05	-0,13	0,05	0,13	-0,12	-0,45	0,22	0,13	0,19	0,23	0,03	-0,06	-0,16	0,74	0,67	1,00	0,41	-0,48	0,89	0,16

Гибкость	0,30	0,16	0,04	0,00	0,41	0,06	-0,15	-0,08	-0,06	-0,02	-0,19	0,16	0,17	0,07	0,41	0,60	0,41	1,00	-0,13	0,55	0,10
Самостоятельность	-0,25	0,08	0,16	0,04	0,49	0,13	0,49	-0,27	-0,22	-0,11	-0,14	0,37	0,39	0,21	-0,36	-0,21	-0,48	-0,13	1,00	-0,30	-0,39
Общий уровень саморегуляции	0,56	0,01	-0,13	-0,57	0,26	-0,08	-0,47	0,23	0,19	0,17	0,25	0,18	0,12	0,01	0,82	0,88	0,89	0,55	-0,30	1,00	0,48
Общий балл экспертной оценки	0,49	0,12	0,42	0,17	-0,10	0,16	0,10	-0,03	0,15	-0,16	0,45	0,49	0,25	0,32	-0,37	0,31	0,16	0,10	-0,39	0,48	1,00
ИОС	5	4	5	5	3	1	3	1	4	2	5	1	1	2	5	1	2	3	3	0	4
	2	0	0	3	2	0	7	2	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	3	5	3
	2	1	1	1	1	1	1	3	3	2	4	3	3	3	4	5	5	2	1	4	1
Дивергенция	0	1	3	3	0	0	3	0	4	2	2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	2
	0	0	0	3	1	0	6	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	1	3	9	2	0	15	2	4	2	2	2	2	3	3	2	3	0	3	4	2
Конвергенция	5	3	2	2	3	1	0	1	0	0	3	1	1	1	4	1	1	3	2	0	2
	2	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	3	3
	2	1	1	1	1	1	1	3	3	2	4	3	3	3	4	5	5	2	1	4	1
	12	3	2	2	5	1	2	9	6	5	12	9	7	7	13	13	13	8	6	15	8

n=29

0,37	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,47	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,58	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$