

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ВЛИЯНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
Магистерская программа «Психология педагогической деятельности»
очной формы обучения, группы 02061707
Нсенгийюмва Дезире

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Ткаченко Надежда Степановна

Рецензент:
педагог-психолог ОГКУЗ
«Белгородского
специализированного дома
ребенка для детей с органическими
поражениями ЦНС и нарушениями
психики»
Киреева Мария Вадимовна

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью	9
1.1. Понятие саморегуляции поведения в научной психологии.....	9
1.2. Проблема изучения удовлетворенности учебной деятельностью студентов в научной психологии.....	21
1.3. Связь саморегуляции поведения студентов с их удовлетворённостью учебной деятельностью.....	31
ГЛАВА II. Эмпирическое изучение влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью	34
2.1. Организация и методы исследования влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью.....	34
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	38
2.3. Рекомендации для студентов и преподавателей по развитию саморегуляции поведения студентов	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	87
ПРИЛОЖЕНИЯ	98
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления...98	
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	112
Приложение 3. Результаты статистической обработки данных.....	119

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Проблема саморегуляции поведения, несмотря на имеющиеся научные исследования и накопленный практический (эмпирический) материал, остается по-прежнему одной из наиболее актуальных. Характер поведения человека тесно связан с особенностями его саморегуляции. Низкий уровень развития саморегуляции, как правило, приводит к деструктивному поведению, разочаровыванию в выбранной профессии и отчислению из университета. В связи с этим возникает необходимость изучения системы и структуры внутренней регуляции, выявления особенностей ее функционирования и развития с целью обеспечения успешности в получении профессионального образования молодежью.

Проблема саморегуляции не нова она изучается с различных позиций в психологии: с позиций системно-структурного, мотивационного, личностного подходов. Достаточно исследована регуляция различных видов деятельности, отдельных психических состояний и процессов, регуляция личности и ее поведения. Изучена также структура регуляции и ее механизмы. Под саморегуляцией понимается управление человеком своим собственным физическим и психическим состоянием и поступками. Это способ снижения утомляемости, напряжения, снятия волнений, изменения мотивов деятельности, повышения устойчивости к стрессу, преодоления нерешительности и страха и т.д. Саморегуляция - это волевое изменение отдельных действий, мыслей, мотивов, чувств, настроений. Этому вполне можно научиться через самоконтроль, самоанализ, самооценку, самовнушение, самодетерминацию, самодисциплину.

В настоящее время экспериментальными и теоретическими исследованиями саморегуляции занимались многие ученые: К.А. Абульханова-Славская определила саморегуляцию, как механизм обеспечения внутренней психической активности человека психическими средствами. О.А Конопкин изучал функциональную систему саморегуляции через произвольную

осознанную активность субъекта деятельности. В.И. Моросанова сформулировала теорию стилей произвольной саморегуляции поведения. Ю.А. Миславский предложил включить в структурные компоненты саморегуляции личности ценности индивида, образ «Я», идеал, уровень притязаний, самооценку и самоконтроль. Л.Г. Дикой рассматривает психическую саморегуляцию и как психическую деятельность, и как психологическое состояние. А.О. Прохоров изучил функциональную структуру регуляции психических состояний. А.П. Корниловым под саморегуляцией понимал анализ процессов смыслообразования, включая уровень саморефлексии, систему переживаний в контексте самоидентификации, считая ее проявлением регулятивной функции самосознания. Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как двухуровневый (операционально-технический и мотивационный) сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением.

Другой из важнейших и актуальных проблем современной психологической науки в условиях модернизации отечественного образования является мотивация учебной деятельности и один из ее компонентов – удовлетворенность учебной деятельностью. Удовлетворенность учебной деятельностью – это эмоционально оценочное отношение личности к выполняемой учебной деятельности и условиям ее протекания. От удовлетворенности учебной деятельностью, совершенствования форм ее организации, гуманизации содержания зависит эффективность учебной деятельности. Удовлетворенность учебной деятельностью является интегральной характеристикой, а поэтому выделяют различные области проявления удовлетворенности учебной деятельностью. Степень разработанности данной темы невелика, это и определяет новизну проводимой работы. Удовлетворенность как отношение к эффективной деятельности рассматривались В.А. Ядовом который полагает, что состояние удовлетворенности можно рассматривать как самый простой итоговый показатель субъективного аспекта отношения к учебе. Под удовлетворенностью можно понимать, как отношение людей, так и их эмоциональное состояние.

Удовлетворенность как отношение (или как чувство) не означает, что человек, удовлетворенный своей учебной деятельностью, должен непременно быть в хорошем настроении. Он должен находиться там и в состоянии тревоги, сомневаться, испытывать чувство страха, ожидания, разочарования и т.п., которые вовсе не являются положительными эмоциями. В оценках «удовлетворен» и «неудовлетворен» отражается как отношение к объекту оценки, так и эмоциональное состояние в момент оценки. Удовлетворенность как отношение к эффективной деятельности рассматривались также в работе С.Д. Резника. Он понимает удовлетворенность учебной деятельностью как интегративный показатель благополучия или неблагополучия. Е.П.Ильин понимает отношение студентов к учебной деятельности как особый вид связи субъекта учения к осуществляемой деятельности, характеризующийся с эмоциональной стороны её принятием или непринятием, с содержательной – системой мотивов (и их направленностью) и проявляющийся в поведении через результативность деятельности. Удовлетворенность учебной деятельностью, подчеркивает Л.В. Мищенко, является тем интегративным показателем, который отражает отношение студентов к условиям и результатам учебной деятельности в вузе. Незаменимы показатели удовлетворенности при определении эффективности различных нововведений и управления образовательным процессом. В более широком, общественном плане, уровень удовлетворенности учебной деятельностью в известной степени может свидетельствовать и о социальном благополучии общества в целом.

Большое количество научных исследований в аспектах изучения саморегуляции поведения и удовлетворенности учебной деятельностью говорят об их актуальности и значимости, но вопрос о влиянии саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью до сих пор остался без внимания ученых, что и составило проблему нашего исследования.

Проблема нашего исследования звучит следующим образом: влияет ли и как саморегуляция поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью?

Цель исследования: изучить влияние саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью.

Объект исследования: саморегуляция поведения студентов.

Предмет исследования: влияние саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью.

Гипотеза исследования: саморегуляция поведения студентов может оказывать влияние на удовлетворенность учебной деятельностью, а именно чем выше будет развита саморегуляция поведения и ее отдельные показатели, тем выше будет удовлетворенность учебной деятельностью.

Для достижения поставленной цели исследования нами были намечены следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, по проблеме изучения саморегуляции поведения, как условия удовлетворённости учебной деятельностью.

2. Выявить психологические особенности саморегуляции поведения у студентов разных курсов.

3. Изучить особенности удовлетворённости учебной деятельностью студентов разных курсов.

4. Изучить связь между саморегуляцией поведения студентов и удовлетворённостью учебной деятельностью.

5. Определить влияние саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью.

6. Разработать рекомендации для студентов и преподавателей по развитию саморегуляции поведения студентов.

Теоретической основой исследования являются принципы детерминизма, системности, развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, В.В Давыдов, А.Н Леонтьев, Б.Ф Ломов, Д.И.Фельдштейн и др.), а также основные положения о регуляции (саморегуляции) и ее структуре, активности, ценностно-смысловой сфере личности как основных компонентах

саморегуляции, разработанные в трудах П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, Л.И. Божович, О.А. Конопкина, В.И. Слободчикова, В.В. Ядова и др.

В нашем исследовании использовались следующие **методы**:

- организационные методы: сравнительный метод (сопоставление отдельных групп испытуемых с целью установления сходств и различий между ними);

- эмпирические методы: психодиагностические методы;

- методы статистической обработки данных: непараметрический метод обработки данных: количественный метод. Статистическая обработка данных проводилась с использованием множественного регрессионного корреляционного анализ, непараметрического статистического критерия Н-Крускалла-Уоллиса с помощью программы статистического анализа SPSS.

В диссертационной работе использовались следующие **методики**:

Методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью учащихся (Л.В. Мищенко), Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина), Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Выборка и база исследования: Исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ» г. Белгорода среди студентов факультета психологии с 1 по 4-й курсы. В нем приняли участие 94 студента в возрасте от 17 до 22 лет.

Положения, выносимые на защиту:

1. Удовлетворенность учебной деятельностью студентов первого курса по сравнению с удовлетворенностью учебной деятельностью студентов более старших курсов достоверно выше, так как студенты первокурсники проявляют большое желание к овладению знаниями, умениями и навыками в выбранной ими специальности.

2. Саморегуляция поведения студентов и ее отдельные показатели гибкость, самостоятельность и оценивание результатов оказывают положительное влияние на общий уровень удовлетворенность учебной деятельностью, удовлетворённость избранной профессией, удовлетворённость воспитательным процессом.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные по изучению саморегуляции поведения студентов во время учебы могут быть использованы студентами и преподавателями разных вузов для организации курсов, повышения уровня психологической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности и возможность реализации в процессе обучения студентов разных специальностей. Материал диссертации может быть использован в работах психологической службы вузов, а также для других психолого-педагогических разработок, исследований.

Структура работы: Структура работы состоит из введения, двух глав (теоретической и эмпирической), заключения, списка использованных источников и приложений. Список использованных источников включает 105 элементов. Общий объем магистерской работы составляет 129 страниц.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью

1.1. Понятие саморегуляции поведения в научной психологии

Понятие человека как субъекта его деятельности и субъективный подход к анализу человеческой деятельности, связанный с этим видением, стали фундаментальными для российской психологии (Абулханова-Славская К.А. [1], Леонтьев Д.А., А.А. 55], другие). В общем контексте субъективного подхода проблема законов саморегуляции человеком его деятельности занимает одно из центральных мест. Проблема человека как субъекта его деятельности и действий, способного сознательно трансформировать объективную реальность, творчески развиваться, четко сформулирована в российской психологии. Характеристика субъективности позволяет представить человека как частичного автора своего действия, который имеет определенные предпочтения, определенные идеологические позиции и преданность конвертора.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме саморегуляции показал, что, несмотря на большое количество публикаций, многие исследователи не дают четкого определения понятия «саморегуляция». Впервые в кибернетике и в теории автоматического управления появилось слово «саморегуляция», обозначающее «поддержание параметров системы, работающей в заданных пределах постоянства или изменения» [27].

Семантический анализ термина «саморегуляция» позволяет выделить две части: «регулирование» (от латинского *regulare* - привести в порядок, исправить) и «Я», указывающее, что источник регуляции находится в системе.

Саморегуляция предполагает подчинение деятельности живого существа внутренним факторам, которые придают ему избирательную, глобальную и упорядоченную организацию. На современном этапе развития психологической науки понятие «саморегуляция» (умственная саморегуляция, личностная саморегуляция) широко используется в различных разделах общей психологии - психологии мотивации, личности, прикладных отраслях - психология труда, возраст, нейро и патопсихология. Его определение часто изменяется, трансформируется не только объем понятия, но и его содержание. В самом широком смысле это понятие определяется как «быстрое функционирование живых систем разного уровня организации и сложности» с акцентом на тот факт,

что регулирование достигается посредством умственного отражения и симуляции. Реальности.

Более конкретные определения отражают конкретное использование этой концепции. Субъектами саморегуляции считаются: тело - «умственная саморегуляция может быть определена как регуляция различных состояний, процессов, действий, осуществляемых самим телом посредством его умственной деятельности»; человек - «психическая саморегуляция относится к влиянию человека на себя с помощью слов и соответствующих образов»; личность - «саморегуляция - это процесс организации собственного поведения, который включает в себя момент, когда он включает в себя результаты самопознания и аксиологического / эмоционального отношения к нему» [27, с. 23].

По мнению К.А. Абулханова-Славской, саморегуляцию [1] можно определить как механизм, обеспечивающий внутреннюю психическую деятельность человека психическими средствами. Деятельность и саморегуляция действуют как две взаимодополняющие стороны: деятельность выражает изменчивость, движение и саморегуляцию, обеспечивающую стабильность и стабильность этой деятельности. Объектами саморегуляции могут быть реакции, состояния, процессы, действия, действия (организма, человека, человека); сфера потребности в мотивации, средства к существованию.

Такое разнообразие описанных определений и явлений, выявляющее крайнюю неоднородность методологических указаний и, следовательно, отсутствие последовательного подхода к изучению саморегуляции, заставило нас проанализировать историю эволюция научных представлений о механизмах регуляции деятельности, появление концепции психической саморегуляции и определение рамок, в которых эта концепция используется. В 60-х и 70-х гг. XX век. начал разрабатывать концепцию сознательной саморегуляции деятельности человека. В российской психологической науке существует общее понимание саморегуляции деятельности как динамической и многоуровневой системы психических процессов при инициации, длительном поддержании и контроле чтобы получить результат, желаемый субъектом.

Развитие представлений о сознательной саморегуляции основано на работе отечественных физиологов - И.М. Сеченов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин. Построение общей модели саморегуляции проводилось в ходе исследований двигательной активности Н. А. Бернштейна, в работе П. К. Анохина. Теория функциональных систем (1935) послужила основой для разработки концепции сознательной саморегуляции деятельности, основанной на представлениях о собственном осознании субъектом процесса регулирования и системной природе концепции. вовлеченные в подготовку и выполнение регулирующих психических функций и концептуальную организацию функций саморегуляции.

Идеи функциональной системы саморегуляции, разработанные П. К. Анохиным и Н. А. Бернштейном, О. А. Конопкиным [43], дополнили идею саморегуляции, идею активного и сознательного субъекта своих задач. Одним из наиболее распространенных и значимых проявлений субъективности человека является его или ее добровольная деятельность по осознанию, которая гарантирует достижение целей, которые приняты человеком.

В рамках тематического подхода к изучению человеческой деятельности О.А. Конопкин предложил концепцию сознательной психической саморегуляции деятельности.

Сознательная саморегуляция - это процесс, организованный системой внутренней психической деятельности человека, которая инициирует, конструирует, поддерживает и управляет различными типами и формами добровольной деятельности и непосредственно обеспечивает достижение целей, принятых человеком. «... Это решительная добровольная деятельность, которая достигает всех реальных отношений с реальным миром вещей, людей, условий окружающей среды, социальных явлений, является основным способом субъекта, являющегося человеком ...» [45, с. 128].

С точки зрения регулятивного подхода субъективность предстает как свойство человека, способного на преднамеренные преобразования (сознательные, инициируемые им) в окружающем нас мире и в себе самом.

По мнению О.А. Конопкина [44], изучение процессов саморегуляции у одного человека может способствовать формированию его сознания, инициативы и ответственного отношения к себе и другим. Знание своих саморегулируемых способностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающей средой, позволяет человеку стать реальным субъектом его деятельности.

Автор показывает, что система саморегуляции состоит из способности управлять намеренной деятельностью и проявляется в успешном овладении новыми видами и формами деятельности, успешном решении нестандартных задач, продуктивной независимости и упорством для достижения согласованной цели. В этом аспекте О. А. Конопкин (2004) [44] подчеркивает, что саморегуляция - это систематически организованный процесс с регулярной внутренней структурой. Наличие полной функциональной структуры саморегуляции и высокий уровень формирования каждого функционального компонента определяет эффективную саморегуляцию. Автор соглашается с мнением автора о том, что наиболее продуктивным способом изучения закономерностей процессов саморегуляции является применение системного подхода О. А. Конопкина.

В рамках концепции сознательной саморегуляции деятельности, Моросанова сформулировала теорию произвольных стилей саморегуляции [71]. Под стилем саморегуляции мы имеем в виду типичный метод регуляции, который стабильно проявляется в различных ситуациях деятельности и видах психической деятельности субъекта, индивидуальной самобытности, типичной для саморегуляции и реализации. произвольная человеческая деятельность. Разбавление понятий «субъект деятельности» и «личность» позволило автору определить качественную специфику саморегуляции. Например, автор рассматривает регуляцию достижения цели как самостоятельность, настойчивость, креативность, способность преодолевать трудности как характеристики субъекта. Личностные характеристики саморегуляции определяют специфику целей и оригинальность их реализации. «... Личные

структуры оказывают существенное влияние на цели и то, как люди определяют себя, а также конкретно модулируют индивидуальный профиль саморегуляции, то есть характеристики, которые позволяют достичь этих целей. ...» [71, с. 124].

В качестве критерия эффективности саморегуляции автор рассматривает развитие звеньев структуры, сознательную саморегуляцию. По отдельным типологическим или стилистическим характеристикам саморегуляции автор выделяет два уровня регулятивных связей:

1. отдельные характеристики процессов регулирования, которые реализуют ключевые компоненты системы саморегулирования, такие как планирование, моделирование, программирование и оценка результатов. Основные черты индивидуальных различий заключаются в различном развитии этих процессов или в различиях в индивидуальном «профиле» регулирования;

2. стилевые характеристики, которые характеризуют работу всех частей саморегулируемой системы и которые имеют как нормативные, так и личностные характеристики (например, независимость, надежность, гибкость, инициативность)

Нормативные и личные свойства могут быть как предпосылками для формирования определенного регуляторного стиля из-за их системного характера и новообразований во время обучения. Неотъемлемой чертой саморегуляции является общий уровень или степень сознательной саморегуляции, которая отражает реальные способности человека сознательно и активно управлять произвольными действиями. [71]

Более широкое выделение личностнорегуляторных характеристик в структуре саморегуляции личности была осуществлена А.К. Осницким [73]. Он также разделяет личностную саморегуляцию и саморегуляцию деятельности на основе определения личности как качества, обусловленного обществом. Личная саморегуляция состоит из определения своего индивидуального места в культурно-исторической традиции и внесения исправлений для определения своих позиций (социально-историческая традиция определяется социально-

исторической структурой, национальной идентичностью (языком), религиозной принадлежностью, принадлежностью клану (профессиональному).

Именно Личное самоопределение требует применения специального устройства саморегуляции в отношении предлагаемых и текущих мероприятий [73]. Саморегуляция деятельности проявляется в феноменологии трансформаций субъекта и трансформаций прикладных усилий.

Саморегуляция деятельности - регулирование, осуществляемое человеком как субъектом его деятельности и направленное на приведение его способностей в соответствие с требованиями этой деятельности.

А. К. Осницкий отметил, что в данном случае именно человеческие способности связаны с его социальным опытом, опытом социальной практики, что дает возможность деятельности субъекта (регулирующий опыт). Нормативный опыт содержит информацию об общих законах, регулирующих организацию и осуществление различных видов деятельности, что отражено в соответствующих знаниях, навыках и опыте. Именно в опыте регулирования существуют субъективные представители саморегулирующейся системы, освоенной человеком, и благодаря субъективному развитию этих представителей можно помочь человеку сформировать систему саморегуляции. [74].

Исследования по саморегуляции личности включают Ю.А. Миславский [64]. Под саморегуляцией личности автор понимает как процесс поддержания общей продуктивной активности личности, так и процесс, стимулирующий продвижение человека от «Я» к будущему «Я». «желательно. Развитие личности выступает как процесс совершенствования саморегулирующейся системы личности путем изменения, совершенствования ее структурных компонентов и функциональных взаимоотношений. Общение с другими людьми играет важную роль в развитии системы саморегулирования. Более того, общение рассматривается не только как словесное взаимодействие, но и как конструирование и жизнь значимого другого, включение этого образа в целостный процесс саморегуляции личности [50]. Система саморегуляции моделируется на личностном уровне и уровне активности.

Ю.А. Миславский предлагает ценности личности, образ «я», идеал, уровень устремлений, самооценка и самоконтроль как структурные составляющие самоконтроля личности. Отношения с другими людьми, субъективизированные индивидом и распределенные по регуляторным функциям, становятся формой существования рассматриваемых компонентов системы саморегуляции личности. Исследователь отводит важное место ценностным ориентациям индивида, указывая, что стремление к саморегуляции, содержание этого процесса и его характеристики зависят от формирования ценностей, присутствующих в человеке и сформированных к определенному моменту. Эффективное функционирование системы саморегуляции личности обеспечивает продуктивную или творческую деятельность [64].

В работе Л.Г. Дикой [28] А.О. Прохорова [76] рассматриваются вопросы саморегуляции психических состояний. В концепции системной активности психической саморегуляции, разработанной Л.Г. Диким, психическая саморегуляция воспринимается как как психическая деятельность, так и психологическое состояние. На основе экспериментальных данных автор сформулировал и развил концепцию психофизиологической саморегуляции как особой психической деятельности, направленной на сохранение или превращение настоящего или текущего состояния в «необходимое».

Основой индивидуального стиля саморегуляции функциональных состояний является соотношение функциональных систем двух уровней - психофизиологического и психодинамического. Исследователь выделил четыре типа саморегулируемых структур из одного состояния в другое, которые отличаются соотношением экстра / интроверсия. Уровень невротизма является главной особенностью оптимальности / неоптимальности государственного индивидуального стиля саморегуляции. Именно взаимодействие механизмов на разных уровнях - физиологическом, психодинамическом и психологическом - определяет стратегию и тактику саморегуляции государства. Типы общения между тремя иерархическими уровнями составляют основу стиля саморегуляции государства, они определяют психофизиологические ресурсы человека. Они

обычно развиваются в течение жизни самопроизвольно и влияют на трудовую деятельность, психическое состояние и здоровье человека. Оптимальный стиль саморегуляции функционального состояния состоит из сочетания природных свойств и системы методов и методов саморегуляции, разработанных в течение всей жизни системы. Несовершенство той или иной системы формирует неоптимальный стиль саморегуляции и в то же время определяет в определенной степени структуру «психической изменчивости», которая основана на физиологических и психодинамических уровнях, компенсирующих или усиливающих дефекты стиля.

А.О. Прохоровым [76] разработал концепцию регуляции психических состояний, ориентированная на личность. Основные положения этой концепции заключаются в следующем: Интегральная функциональная структура регуляции психических состояний представляет собой иерархическую организацию, основанную на функциональных механизмах регуляции отдельного психического состояния. Психическое состояние, возникающее в результате интеграционной функции, формирует «психологическую структуру» личности: процесс - состояние - свойства, развивающиеся в условиях социального функционирования субъекта и жизненных ситуаций. Переход из одного состояния в другое сопровождается актуализацией «нового» состояния и, следовательно, другого «порядка», феноменологически выраженного в переживании другого психического состояния. Включение механизмов саморегулирования обеспечивает переход из одного состояния в другое. Основными составляющими функциональной структуры регуляции являются отражение живого состояния и представление желаемого состояния (сознательного образа), актуализация соответствующей мотивации и личного смысла, а также использование средств психо-регуляторы.

Структура функциональной структуры включает психические процессы и психологические свойства.

В целом исследования по раскрытию моделей, функций и саморегулируемой структуры в российской психологии можно разделить на три группы.

Первая группа представлена работами, в которых учитываются характеристики произвольного регулирования деятельности. (О.А. Конопкин [45], В.И. Моросанова [66], А.К. Осницкий [73] и др.),

вторая группа — особенности саморегуляции психических состояний (Л.Г. Дикая [28], А.О. Прохоров [78] и др.),

третья группа – особенности саморегуляции личности (Ю.А. Миславский [63] и др.).

Это разделение исследований весьма условно, поскольку человек не может существовать вне деятельности, его деятельность является функциональным проявлением личности в деятельности, организованной, организованной и структурированной самим субъектом (Абульханова-Славская К.А., 1999) [1].

В исследованиях имеются общие, иногда сходные, представления о системе саморегуляции как структуре, включающей инвариантную композицию функциональных единиц. Сходство разработанных моделей основано на универсальной теоретической схеме регулирования, изложенной в работе П. К. Анохина [6], Г. З Лоу [7]. Несмотря на различные исследования, вопрос о стиле самоконтроля эмоциональных состояний в профессиональной деятельности остается открытым. На наш взгляд, изучение стилистических особенностей саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной образовательной деятельности представляет значительный интерес. Эволюция этих вопросов в контексте системного изучения психической саморегуляции эмоциональных состояний личности учителя является предметом нашего более позднего исследования.

По мнению Г. З. Бедного [7], психическая саморегуляция - это регуляция различных процессов и действий организма, осуществляемых самим собой с помощью его психической деятельности. М.И. Бобнева [8] понимает саморегуляцию как оптимальную адаптацию организма к конкретным условиям

жизни. Очевидно, что в этом определении ни один субъект не приводит к регулирующим действиям.

А.П. Корнилов [50], который оценивает эволюцию концепции саморегуляции, указывает, что саморегуляция относится к анализу процессов формирования чувств, в том числе уровня саморефлексии, системы переживаний саморегуляции. контекст самоидентификации. Он видит саморегуляцию как проявление регулирующей функции самосознания. Как показывают определения, регулируемая сфера имеет очень широкий диапазон значений.

Н.В. Бякова [14] видит в саморегуляции сознательный процесс контроля над своим поведением. Различают два уровня саморегуляции: операционный и технический, связанный с сознательной организацией действий посредством оптимизации и мотивации, который организует общее направление деятельности посредством управления сферой деятельности. мотивационные потребности.

В ряде работ, параллельных понятию саморегуляции, используются понятия с близким значением, например, самоконтроль. А. П. Вардомацкий [15] и другие: самоконтроль считается одним из компонентов психической саморегуляции с целью принятия решения о характере необходимых воздействий, выбора соответствующей программы и его реализация.

Понятие регулирования тесно связано с основными функциями ума. Традиционно существуют две психические функции: рефлексия и регуляция. Н.В. Бякова [14] разделяет функцию регулирования на две составляющие: активное регулирование и реактивное регулирование. Функция реактивной регуляции, по мнению Н. В. Бяковой [14], реализуется посредством аффекта, эмоций, чувств, функции активной рефлексии - воли, мотивации и действия. Очевидно, что активное мышление характеризуется произволом.

Особенность человеческого способа саморегуляции, по мнению А.М. Колесова. [42] дело в том, что оно не просто соответствует личности, но также интегрирует развитие эффективной жизненной ориентации, включая чувство его онтологической приемлемости, своей целостности, своей самооценки, и это не просто механизм контроля.

Предпринимались попытки свести саморегуляцию к определенным аспектам процесса регулирования. Таким образом, в новой теории психического, Е. А. Гребенникова [21], центральное место отводится воле, а саморегуляция без упоминания отдельно, как если бы, по умолчанию, была приписана функциям воли, которые несут ответственность за цели обучения и программы для исполнительных органов. Но если воля, как отметил сам Э. Гребенников, «... ничего не отражает ...» [21, с. 12], то саморегуляция, как системное качество человеческого самосознания, объединяет, помимо волевых процессов, психические явления другой природы (например, паттерны, когнитивные компоненты). Л.П. Гримак [22] утверждает, что изучение самосознания возможно только через саморегуляцию поведения и деятельности, что предполагает момент включения результатов самопознания и эмоционально-аксиологические отношения к себе.

Другая версия «узкого понимания» саморегуляции - это популярная интерпретация западной концепции, согласно которой саморегуляция - это поведенческая стратегия, основанная на поведенческом методе, который не включает волевое и бессознательное. Разница в самоконтроле, который является принципиально волевым. В современной зарубежной психологии М. Б. Бронсон саморегуляция понимается как «... процессы, которые позволяют субъекту контролировать свое поведение в изменяющихся условиях ...» [101, с. 25-29]. Саморегуляция включает в себя управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. Процесс саморегуляции происходит, когда на пути к достижению цели существуют внешние или внутренние препятствия. С точки зрения И. А. Гришановой [23], саморегуляция входит в структуру добровольного регулирования, систему, функционирующую на двух уровнях: саморегуляция и самоконтроль.

В современной российской психологии саморегуляции (О.А. Конопкин [43], В.И. Моросанова [67], А.К. Осницкий [73]) она понимается как внутренняя интенциональная деятельность человека, реализуемая через системное участие различные явления и уровни психики. В.И. Моросанова [71] относится к

саморегуляции процессов инициирования и продвижения субъектом целей деятельности, а также к управлению достижением этих целей. Предметом психологии саморегуляции является, с его точки зрения, «... процессы и интегральные психические явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической деятельности человека, целостность его индивидуальности.

Таким образом, из всех вышеперечисленных подходов к понятию саморегуляции мы склонны определять О.А. Конопкина, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, который включает в себя саморегуляцию как внутреннюю интенциональную деятельность человека, достигаемую посредством системного участия. различные явления и уровни психики. Саморегуляция включает в себя: управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием.

1.2. Понятие удовлетворенности учебной деятельностью в психологии

Удовлетворенность является одним из понятий, с помощью которого, быть может, чаще всего делались попытки анализировать и раскрывать отношение к учебе.

В.А. Ядов [84] считает, что состояние удовлетворенности можно рассматривать как простейший конечный показатель субъективного аспекта отношения к обучению. Под удовлетворением можно понимать, как отношение людей, так и их эмоциональное состояние. Удовлетворенность как отношение (или чувство) не означает, что человек, удовлетворенный учебной, обязательно должен быть в хорошем настроении. Он должен быть там и в состоянии беспокойства, сомнения, испытывать чувства страха, ожидания, разочарования и т. Д., Которые вовсе не являются положительными эмоциями. В рейтингах

«удовлетворен» и «неудовлетворен» отражены как отношение к цели оценки, так и эмоциональное состояние на момент оценки. Но мы можем сказать, что влияние отношений на оценку намного сильнее, чем влияние эмоций.

А. С. Макурина, также понимая под удовлетворенностью интегративный показатель благополучия или неблагополучия «.....положение индивида в группе ...» [60, с. 475], относится к структурным элементам удовлетворенности школой "... оценки интереса к выполненной работе, удовлетворенности отношениями с работниками и руководством, уровня стремления к профессиональной деятельности. удовлетворенность условиями и организацией труда и т. д. » [60, с.69].

Л. Г. Рыбалкина составляет структуру удовлетворенности из следующих элементов: «... удовлетворенность социальным статусом; удовлетворенность производственной ситуацией; Удовлетворенность функциональным содержанием работы ... » [81, с. 24].

Нет никаких оснований полагать, что человек участвует в какой-либо деятельности исключительно с целью повышения удовлетворенности и уменьшения неудовлетворенности. Итак, склонны считать, что последователи теории гедонизма в экономике и психологии, а также сторонники теории гомеостаза, являются основной и единственной причиной активности.

Т.А. Иванова [36] высказала мнение, что снижение состояния неудовлетворенности вызывает чувство удовлетворения. С этим допущением все, что уменьшает недовольство профессией, одновременно увеличивает удовлетворенность.

Современное состояние системы высшего образования характеризуется широким внедрением инновационных форм и методов обучения студентов, что невозможно без нахождения эффективных критериев оценки деятельности образовательных учреждений. Помимо объективных и уже традиционных критериев: успеваемость студентов, участие в исследовательских проектах, трудоустройство выпускников по специальности и т. Д., Предпочтения кандидатов того или иного учебного заведения принимают все больше и больше

важность. Эта тенденция объясняется конкуренцией со стороны вузов в контексте демографических проблем российского общества и рыночных отношений в сфере образовательных услуг.

В социально-психологических аспектах, студенты по сравнению с другими группами населения отличаются самым высоким уровнем образования, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенты составляют социальную общность, характеризующуюся высокой социальной активностью и довольно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности ученика лежит в основе отношения учителя к каждому ученику как партнера образовательного общения, интересной личности учителя. В соответствии с личностно-деятельностным подходом студент рассматривается как субъект активного и самостоятельно организующего учебного взаимодействия [42].

А.М. Колесова заявила, что сама структура удовлетворенности очень часто рассматривается с учетом анализа структуры мотивации или факторов удовлетворенности. В этом случае удовлетворенность деятельностью делится на определенной основе на структурные компоненты, каждый из которых может представлять один или несколько факторов удовлетворенности. В то же время степень удовлетворенности образовательной деятельностью зависит от исхода представлений о выбранном вузе, будущей специальности, социальном статусе российского студента и соответствующих ожиданиях [42].

На этой стадии обучения удовлетворенности студентов для новичка важно достичь уровня престижа своего университета и его / ее будущей профессии в обществе по сравнению с другими университетами и профессиями. Студент должен видеть ценность и значение своих исследований для общества, чувствовать в этом отношении уверенность в.....

Таким образом, удовлетворенность учебной деятельностью является эффективной оценкой личности по отношению к выполняемой учебной деятельности и условиям ее протекания. Удовлетворенность учебной деятельностью является тем интегративным показателем, отражающим

отношение субъекта к выбранной деятельности, условиям и результатам его деятельности. Низкий уровень удовлетворенности учебной деятельностью в большинстве случаев приводит к негативному отношению учащихся к учебной деятельности и будущей профессии.

1.3. Связь саморегуляции поведения студентов с их удовлетворённостью учебной деятельностью

Современному обществу нужны люди с высоким уровнем общего развития профессионализма, инициативы, предприимчивости и творчества. Это предопределяет перестройку процесса обучения в целом и каждой из его частей, в частности систем мотивации и саморегуляции. Основой успешной учебной деятельности любого студента является высокий уровень мотивации к этому виду деятельности и система саморегуляции (Н. С. Борзилова) [11]. Мы знаем, что именно негативное или безразличное отношение к обучению может быть причиной плохой успеваемости или недостаточной успеваемости ученика. Диагностика и коррекция учебной мотивации, как основы решения проблемы учебной мотивации, является актуальной задачей для педагогов-психологов. Только если ученик сам осознает важность приобретенной профессии, он может сознательно ставить цели обучения и добиваться выполнения, видеть возможности для улучшения и профессиональное развитие.

Н. С. Борзилова говорит, что современному обществу нужны специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптированные к постоянно меняющемуся миру [11]. Формирование оптимального стиля саморегуляции позволит студентам не только осознать свое поведение и текущую учебную деятельность, но и управлять ими, чтобы повысить эффективность своего обучения и, следовательно, их профессиональная деятельность. Различные аспекты проблемы саморегуляции изучаются на отдельных психофизиологических, психолого-педагогических уровнях. «Подход к изучению саморегуляции

человека с точки зрения структурно-функционального анализа», - пишет В.И. Моросанова, - предлагает многообещающие возможности для входа в практику обучения. Система саморегуляции развивается и развивается с определенной индивидуальностью, ее личностным развитием, успешностью образовательной деятельности и профессионального самоопределения» [7, с.83]. При поступлении в университет студенты не могут регулировать собственную академическую деятельность. Это приводит к трудностям в учебном процессе, которые написаны в исследованиях А. Д. Алферовым [2], А. А. Бодалевым [9], М. И. Боришевским, С. Д. Симоненко [12], А. М. Колесовым [42]. Трудности студентов указывают на то, что нынешняя практика организации образовательной деятельности в университете недооценивает связь между стилем саморегуляции и эффективностью образовательной деятельности. Студенты часто зависят от учителей в определении своих учебных целей, выборе способов их достижения и оценке результатов учебной деятельности. Им нужна постоянная помощь и контроль со стороны учителей. Выпускники вузов часто не могут самостоятельно организовать свою деятельность и нуждаются в помощи и контроле со стороны руководства. Проблема мотивации не имеет единого решения, с разных теоретических позиций, основных понятий «разум» и «мотивация» Л.И. Анцыферова [3], классификации приведены по соображениям Ф. М. Рахматуллина [79], раскрывается характеристика мотивации студентов начальных курсов и ее динамика в процессе обучения в вузе. Ильин [37], Реан А.А. [80], Якунин В.А. [85], А.И. Гебос [20] и другие. Существующие исследования показывают, что ученые уделяют больше внимания изучению развития саморегуляции студентов и их мотивации к обучению в вузе, как отдельным аспектам, при этом роль оптимального стиля Саморегуляция при обучении мотивации к учебе в вузе недостаточно изучена.

Таким образом, саморегуляция играет важную роль в процессе обучения студентов. Нормативные особенности стиля являются предпосылками формирования стиля студенческой деятельности при освоении новых типов. Чем

выше уровень саморегуляции студентов, тем больше они будут удовлетворены учебной деятельностью.

Выводы по главе 1:

Саморегуляция понимается как внутренняя интенциональная деятельность человека, реализуемая через системное участие различных явлений и уровней психики. Саморегуляция включает в себя: управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. Удовлетворенность учебной деятельностью - это эффективная оценка личности в отношении текущей учебной деятельности и условий ее развития.

Удовлетворенность учебной деятельностью является интеграционным показателем, отражающим отношение субъекта к выбранной деятельности, условиям и результатам деятельности. Низкий уровень удовлетворенности образовательной деятельностью приводит в большинстве случаев к негативному отношению студентов к учебной деятельности и их будущей профессии.

Саморегуляция играет важную роль в процессе обучения студента. Нормативные особенности стиля являются предпосылками формирования стиля студенческой деятельности при освоении новых типов. Чем выше уровень саморегуляции студентов, тем больше они будут удовлетворены учебной деятельностью.

ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью

2.1. Организация и методы и исследования

При изучении влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью, мы опирались на теоретические положения, изложенные в первой главе.

Цель исследования: изучить влияние саморегуляции поведения на удовлетворенность учебной деятельностью студентов.

Задачи исследования:

1. Выявить психологические особенности саморегуляции поведения у студентов.
2. Изучить особенности удовлетворённости учебной деятельностью студентов.
3. Изучить влияние саморегуляции поведения студентов и удовлетворённостью учебной деятельностью.
4. Определить влияние саморегуляции поведения студентов на удовлетворённость учебной деятельностью.
5. Разработать рекомендации для студентов и преподавателей по развитию саморегуляции поведения студентов.

Исследование проводилось на базе (НИУ «БелГУ») г. Белгорода, со студентами факультета психологии. В нем приняли участие 94 студентов в возрасте от 17 до 22 лет.

В контексте данного исследования для решения поставленных задач и определения характера влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью использовались следующие методики:

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [68], Методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью учащихся (Л.В. Мищенко) [72], Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильиной) [75]

Перейдем к описанию методик, использованных в нашем исследовании.

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [68]. Анкета «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) была создана в 1988 году в Институте психологии в Санкт-Петербурге при лаборатории психологии саморегуляции (руководитель В.И. Моросанова) и подходит как для исследований научно-практическая диагностика различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Заявления анкеты основаны на повседневных ситуациях и не имеют прямой связи со спецификой профессиональной или образовательной деятельности.

Целью методологии является диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, в том числе показателей планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показателей развития регуляторных характеристик и личное - гибкость и независимость.

Опросник ССПМ состоит из 52 утверждений и представляет собой единую шкалу «Общий уровень саморегуляции» (ОА), которая характеризует уровень формирования индивидуальной системы саморегуляции произвольной деятельности человека. Формулировки анкеты включены в шесть шкал (по 9 баллов каждая), назначенных в соответствии с основным нормативным планированием (Пл), моделированием (М), программированием (Пр), оценкой результатов (ОР) и чем нормативные и личные свойства. : гибкость (Г) и самостоятельность (С).

Структура анкеты такова, что ряд утверждений попадает в две шкалы одновременно. Это анкеты, которые характеризуют как процесс регулирования, так и качество регулирования.

Адаптации и модификации. В последующие годы было разработано несколько модификаций этой методики: «Саморегуляция подготовки спортсмена», СПС (Моросанова, Соколова, 1989), «Стиль саморегуляции студентов», ССС (Моросанова, Сагиев, 1994), «Саморегулирование в избирательной кампании депутата», СИК (Моросанова, Холопова, 1995). Все эти опросники предназначены для диагностики развития индивидуальной саморегуляции и ее основных компонентов. Различия в основном во всех ситуациях, используемых в заявлениях анкеты. Они учитывают специфику различных видов профессиональной и образовательной деятельности. Варианты вопросника также различаются по составу нормативно-личностных характеристик, которые могут быть диагностированы, в зависимости от их важности для той или иной профессиональной группы. Например, для спортсменов тактическая гибкость важна для профессионалов, а для политиков - независимость. В версии вопросника ССПМ 1998 года была уточнена шкала моделирования, которая расширяет возможности дифференциации этого инструмента (Моросанова, Коноз, 2000).

Опросник содержит следующие показатели саморегуляции поведения:

«Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», Шкала «Гибкость», «Самостоятельность» (Приложение 1).

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

Субъекты с высоким уровнем общей саморегуляции являются независимыми, они гибко и соответствующим образом реагируют на изменение условий, прогрессируют и сознательно достигают цели вместе с ними. Обладая

сильной мотивацией к успеху, они способны сформировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных и характерных характеристик, которые препятствуют достижению цели. Чем выше общий уровень сознательной регуляции, тем легче человеку осваивать новые виды деятельности, чувствовать себя более уверенно в необычных ситуациях, тем стабильнее его успех в обычной деятельности.

У субъектов с низкими уровнями по данной шкале выражает потребность в сознательном планировании и программировании их поведения не формируется, они больше зависят от ситуации и мнений окружающих. Такие субъекты снизили способность компенсировать неблагоприятные личные характеристики для достижения цели по сравнению с субъектами с высоким уровнем регуляции. В результате успех освоения новых видов деятельности в значительной степени зависит от соответствия стилевых особенностей правил и требований к виду деятельности, подлежащей контролю. (Приложение 1).

2. Тест-опросник изучения удовлетворенности учебной деятельностью (УУД) (приложение 1), предложенный Л.В. Мищенко [72] направлен на изучение эмоционального и оценочного отношения студентов к учебной деятельности. Метод состоит из 70 высказываний эмоционального и оценочного характера и предложенных вариантов ответа. Опрос может проводиться анонимно, коллективно и индивидуально. Субъект может принять или отклонить утверждение с большей или меньшей уверенностью. Поэтому, чтобы сделать оценки более разборчивыми, была предложена следующая форма ответов: «верно»; «Возможно, правда»; «Может быть, не правда»; «Ложь».

В опроснике «Удовлетворенность деятельностью» помимо основной (общей) шкалы удовлетворенности учебной деятельностью были определены следующие подшкалы: шкала удовлетворенности учебным процессом; шкала удовлетворенности воспитательным процессом; шкала удовлетворенности выбранной профессией; шкала удовлетворенности взаимоотношениями с одноклассниками; шкала удовлетворенности взаимодействием с

преподавателями и руководителями вузов; шкала удовлетворенности бытом, бюджетом, отдыхом и здоровьем (Приложение 1).

3. Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [75]. При создании этой методики были использованы другие известные методы. Он имеет три шкалы: «приобретение знаний» (желание приобретать знания, любопытство); «Овладеть профессией» (стремиться овладеть профессиональными знаниями и воспитать качества профессионального значения); «получение диплома» (желание получить диплом при формальном усвоении знаний, желание найти альтернативы для экзаменов и тестов).

В маскирующую анкету автор методологии включил ряд основных утверждений, которые не будут рассмотрены позже (Приложение 1).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием множественного регрессионного и корреляционного анализа, непараметрического статистического критерия Н-Крускала-Уоллиса, с использованием программы статистического анализа SPSS [83].

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе исследования была изучена саморегуляция поведения студентов с первого по четвертые курсы с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) (приложение 1). Перейдем к качественному анализу результатов и к количественными показателями, которые отображены на рис.2.2.1

На рисунке мы видим, что у студентов первого курса (20%), студентов второго курса (16%), студентов третьего курса (20%) и студентов четвертого курса (17%) наблюдается низкий уровень саморегуляции поведения. Это говорит о том, что потребность в осознанном планировании и программировании поведения несформирована, студенты более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких студенты

снижена по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно успешность овладения новыми видами деятельности в большей степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

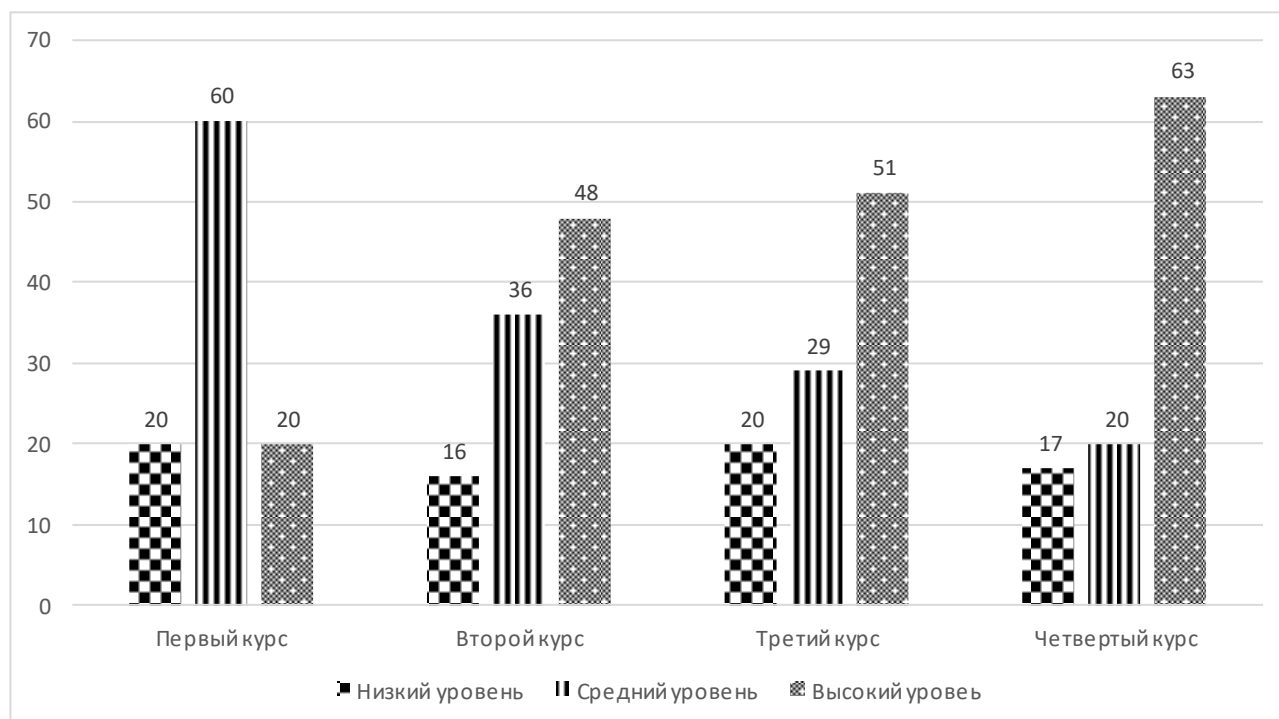


Рис.2.2.1. Распределение студентов разных курсов по уровням саморегуляции поведения (%)

На рисунке мы еще видим, что у студентов четвертого курса (20 %), студентов третьего курса (29 %), у студентов второго курса (36 %), у студентов первого курса (60 %), имеют средний уровень саморегуляции. Это говорит о том, что у этих студентов характерно потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения сформирована, но не очень хорошо, студенты иногда зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации благоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких студентов развита по сравнению с испытуемыми с низким уровнем регуляции. Иногда успешность овладения

новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

На рисунке, студенты первого курса (20%), у студентов второго курса (48%), у студентов третьего курса (51%), у студентов четвертого курса (63%) имеют высокий общий уровень саморегуляции. Эти студенты характерны осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие студенты самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой 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 саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Таким образом, можно сказать, что студенты третьего и четвертого курсов лучше развита саморегуляции. Это помогает студентам успешно освоить разные виды учебной деятельности.

В ходе исследования саморегуляции поведения студентов, мы рассмотрели также показатели саморегуляции поведения студентов и получили следующие результаты (рис 2.2.2.).

По показателю «планирование» видно, что у студентов первого курса ($M_x=2,8$) имеют низкий уровень планирования, это значит, что потребность в планировании у этих студентов развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Эти студенты предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. А также студенты первого курса ($M_x=5,1$) студенты второго курса ($M_x=5,1$) и четвертого курса имеют ($M_x=5,7$) средний уровень планирования. Это говорит нам, что у этих студентов сформированна потребности в осознанном планировании деятельности, планы в

этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно,

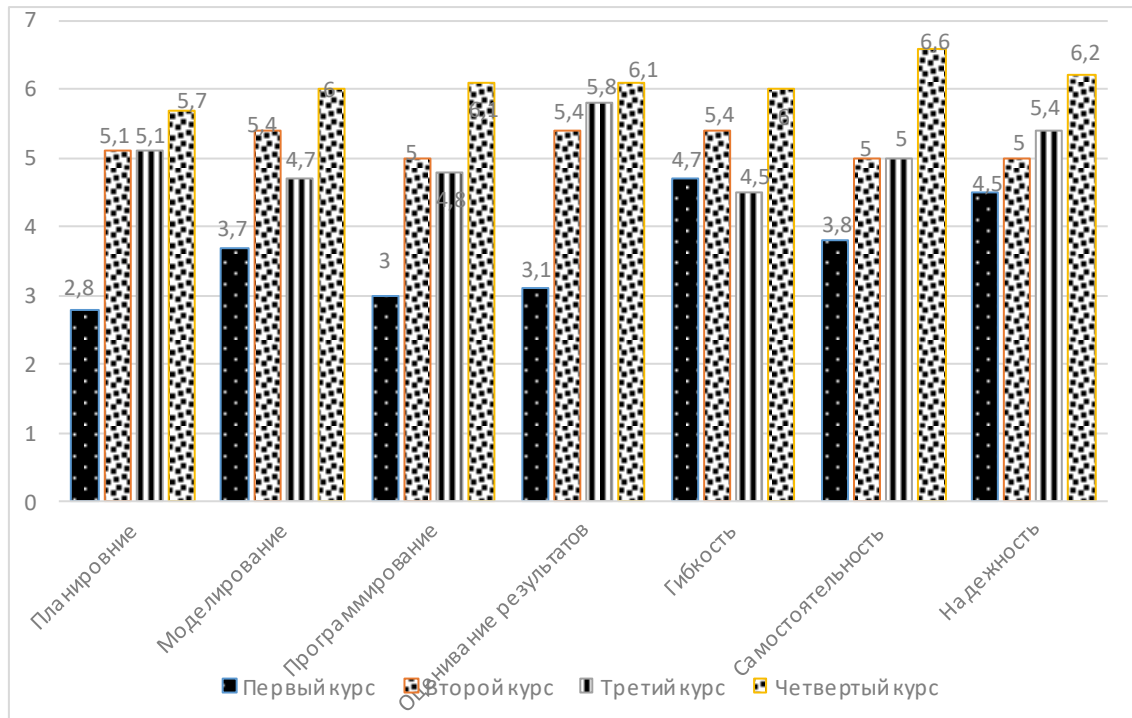


Рис.2.2.2. Выраженность показателей саморегуляции поведения студентов разных курсов (ср.б.)

По показателю «моделирование», студенты первого курса имеют низкий уровень моделирования ($M_x=3,7$). Это говорит нам, что у них развита 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. А также по этому показателю видно, что студенты второго курса ($M_x=5$) и третьего курса ($M_x=4,7$) имеют

средний уровень моделирования. Это говорит нам о том, что моделирование приводит легко к адекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется иногда в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких студенты иногда возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они иногда замечают изменение ситуации. По этому показателю видно еще, что студенты 4 курса ($M_x=6$) имеют высокий уровень моделирования. Это говорит, что студенты способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям

По показателю «программирование»: на рисунке, что студенты первого курса ($M_x=3$) имеют низкий уровень программирования. Это говорит о неумении и нежелании студентов продумывать последовательность своих действий. Такие студенты 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.

По показателю «программирование» мы видим, что студенты второго курса ($M_x=5$) и третьего курса ($M_x=4,8$) имеют средний уровень выраженности. Это говорит о умении и желании студентов продумывать последовательность своих действий., они иногда могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с еадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок. Также студенты 4 курса ($M_x= 6,1$) имеют высокий уровень программирования. Эти результаты говорят о сформировавшемся у студентов 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.

По показателю «оценивание результатов», студенты первого курса ($M_x=3,1$) имеют низкий уровень саморегуляции. Это значит, что студенты не замечают своих ошибок, не критичны 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. Также студенты второго курса ($M_x=5,4$) и третьего курса ($M_x=5,8$) имеют средний уровень оценивания результатов. Это значит, что студенты иногда замечают своих ошибок, критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности достаточно устойчивы. Также по этому показателю мы видим, что студенты 4 курса ($M_x=6,1$) имеют высокий уровень оценивания результатов о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Студенты адекватно оценивают, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

По показателю «гибкость» мы видим, что студенты первого курса ($M_x=4,7$), студенты второго курса ($M_x=5,4$) и третьего курса ($M_x=4,5$) имеют средний уровень гибкости. Эти результаты нам говорят, что студенты диагностируют уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Также по этому показателю мы видим, что студенты 4 курса ($M_x=6$) имеют высокий уровень гибкости эти результаты нам говорят, что студенты демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие студенты 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 регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

По показателю «самостоятельность» видно, что студенты первого курса ($M_x=3,8$) имеют низкий уровень самостоятельности. Здесь самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие студенты часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои. Также студенты второго курса ($M_x=5$) и третьего курса ($M_x=5$) имеют средний уровень самостоятельности. Эти результаты нам говорят, что самостоятельности независимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются иногда самостоятельно, такие студенты иногда и критично следуют чужим советам. Также по этому показателю студенты четвертого курса имеют высокий уровень самостоятельности ($M_x=6,6$). Это говорит, что самостоятельность свидетельствует об автономности в организации активности студентов, их 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.

По показателю «надежности» видно, что студенты первого курса ($M_x=4,5$) второго курса ($M_x=5$) третьего курса ($M_x=5,4$) имеют средний уровень надежности. Это означает что студенты иногда способны оправдывать доверие и мнение других студентов, что на этих людей можно иногда положиться, проявлять устойчивость и твердость нравственных основ своего поведения. Также студенты четвертого курса ($M_x=6,2$) имеют высокий уровень надежности. Это означает что студенты способны оправдывать доверие и мнение других студентов, что на этих людей можно положиться, проявлять устойчивость и твердость нравственных основ своего поведения.

Статистически значимые различия еще обнаружались по таким показателям как «планирование» ($N_{эмп} = 10,1$ $p \leq 0,05$), «моделирование» ($N_{эмп} = 10,6$ $p \leq 0,05$), «программирование» ($N_{эмп} = 7,2$ $p \leq 0,05$). Эти результаты нам говорят, что студенты умеют планировать их деятельности, их планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Студенты способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У студентов есть 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.

Статистически значимые различия еще обнаружались по таким показателям как «оценивание результатов» ($N_{эмп} = 20,6$; $p \leq 0,01$), «гибкость» ($N_{эмп} = 10,4$; $p \leq 0,01$), «самостоятельность» ($N_{эмп} = 14,1$; $p \leq 0,01$). Эти результаты нам говорят, что у студентов нет развития адекватной самооценки. Студенты неадекватно оценивают, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. А также студенты не замечают своих ошибок, не критичны 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. Студенты не демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые не перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, не способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. А также студенты самостоятельно не

организуют их деятельности, они не способны 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.

Таким образом, наше исследование выявило то, что студенты к четвертому курсу стихийно овладевают саморегуляцией поведения в общем и по ее отдельным показателям таким как моделирование, программирование и самостоятельность, которые от младших курсов к старшим статистически значимо повышаются.

На втором этапе исследования было изучено эмоционально-оценочное отношение студентов всех курсов к учебной деятельности при помощи методики «Удовлетворенность учебной деятельностью студентов» (Л.М.Мищенко) (приложение 1). Перейдем к качественному анализу результатов и к количественными показателям, которые отображены на рис.2.2.3

По показателю общей удовлетворенности учебной деятельностью мы получили следующие результаты: у студентов четвертого курса (47%), у студентов третьего курса (45%), у студентов второго курса (42%) и, у студентов первого курса (55%) имеют высокую удовлетворенность. Эти результаты говорят, что у этих студентов обучение идет благополучно. Они испытывают удовлетворение от общения с однокурсниками, преподавателями, уверены в своих будущих профессиональной востребованности, их запросы не превышают бытовую и бюджетную реальность.

Студенты первого курса (25%), студенты второго курса (40%), студенты третьего курса (36%) и четвертого курса (30%) имеют нормальный уровень удовлетворенности учебной деятельностью. Это говорит, что у этих студентов учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать все свои способности; некоторая неудовлетворенность возникает лишь в отдельных областях учебно-профессиональной деятельности.

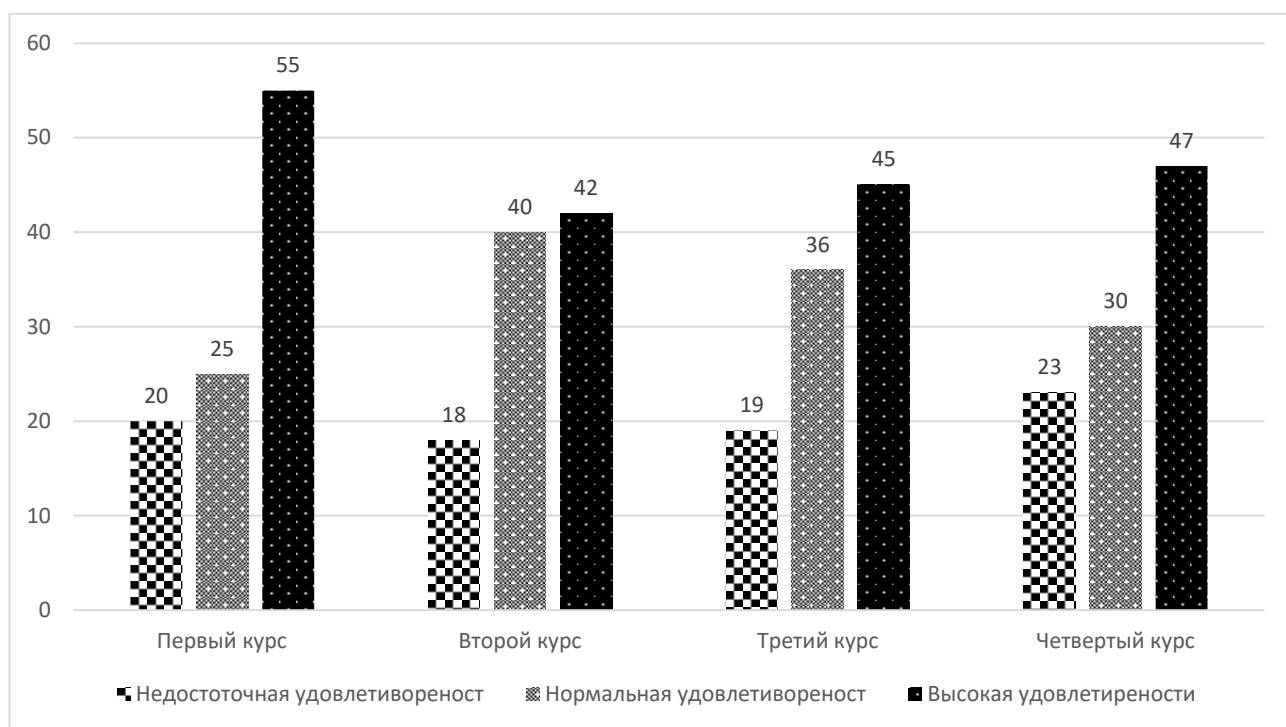


Рис.2.2.3. Распределение студентов разных курсов по уровням удовлетворенности учебной деятельностью (%)

Еще на рисунке, студенты первого курса (20%), студенты второго курса (18%), студенты третьего курса (19%) и четвертого курса (23%) имеют недостаточный уровень удовлетворенности учебной деятельностью. Это значит, что у таких студентов учебная деятельность идет недостаточно благополучно, студенты имеют много учебных и коммуникативных трудностей, мысли об избранной профессии не доставляют удовольствия, студенты не проявляют инициативы в учебной деятельности и с трудом решает бытовые проблемы.

Таким образом, студенты первого и четвертого курса более удовлетворены учебной деятельностью чем студенты второго и третьего курса. Это можно объяснить тем, что студенты первого курса проявляют огромный интерес к выбранной специальности, им интересны все сферы обучения в университете, общение с преподавателями, однокурсниками, и изучение новых дисциплин, они хотят стать настоящими профессионалами.

В ходе исследования удовлетворенности учебной деятельностью студентов, мы рассмотрели отдельные показатели удовлетворенности учебной деятельностью, и мы получили следующие результаты (рис 2.2.4.):

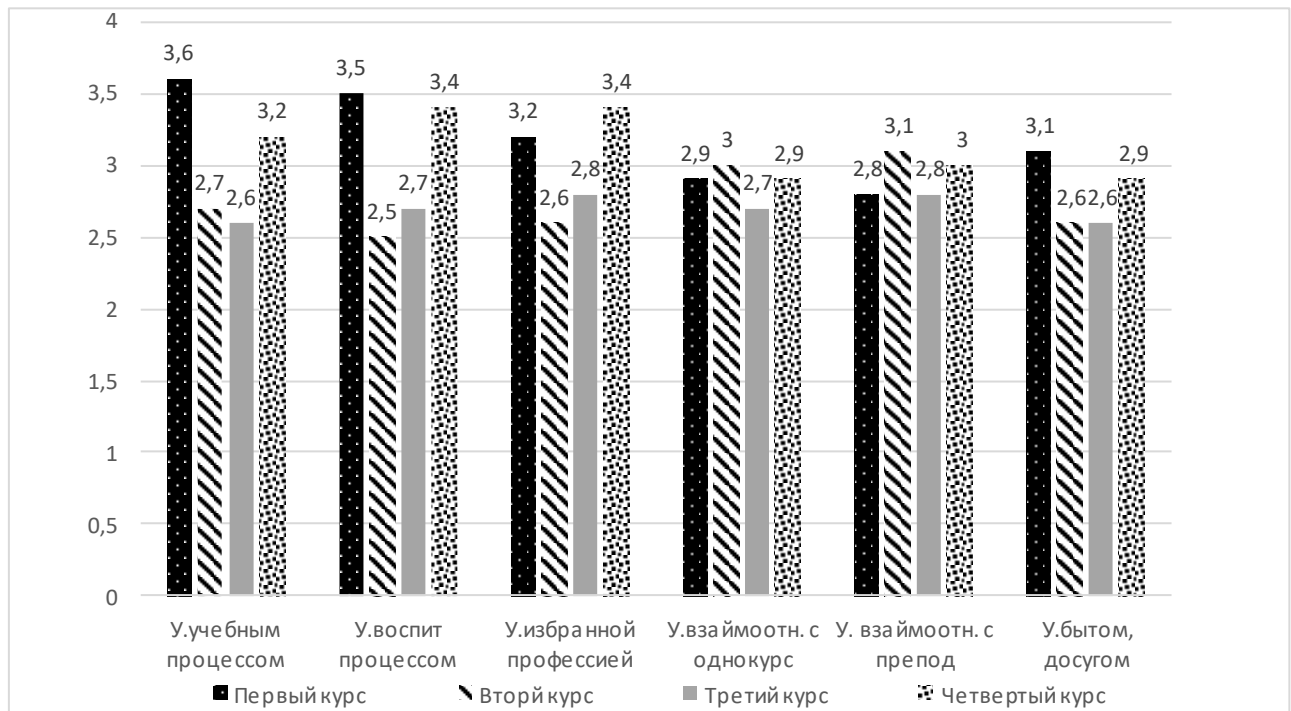


Рис.2.2.4. Выраженность показателей удовлетворенности учебной деятельностью студентов разных курсов (в ср.б.)

По показателю «удовлетворенность учебным процессом», студенты первого курса ($M_x=3,6$) и четвертого курса ($M_x=3,2$) показали более высокий уровень, чем студенты второго курса ($M_x=2,7$); студенты третьего курса ($M_x=2,6$). Это означает, что студенты, второго и третьего курса более испытывают разочарованность в учебном процессе по сравнению со студентами первого курса и четвертого курса. Студенты первого курса и четвертого курса более испытывают большой интерес и возможности для творческого и интеллектуального развития и формирования важных и необходимых профессиональных качеств.

По шкале «удовлетворенность избранной профессией» видно, что студенты первого курса ($M_x=3,5$) и четвертого курса ($M_x=3,4$) показывают более высокую выраженность избранной профессией, чем студенты второго курса ($M_x=2,5$), третьего курса ($M_x=2,7$). Это означает, что профессию, которую

студенты первого курса и четвертого курса выбрали, способствует их самораскрытию, самоактуализации, дающую возможность в полном объеме реализовать свои способности, обеспечивает потребность в социальном признании и уважении общества, дает возможность обеспечивать себя и свою семью чем студенты второго курса. третьего курса Студенты первого и четвертого курса имеют высокую мотивированность на приобретение необходимых знаний, умений и навыков для реализации накопившегося потенциала личности.

По шкале «удовлетворенность воспитательным процессом» видно, что организация воспитательного процесса у студентов первого ($M_x=3,2$) и четвертого курса ($M_x=3,4$) чем студенты второго курса ($M_x=2,6$) и третьего курса ($M_x=2,8$). В определении общей удовлетворённости так же входят и условия образовательного процесса, которые, в свою очередь, включают отношение субъектов образовательного процесса внутри малой группы, причём, если эти отношения носят окрас положительных, то соответственно и повышается общая удовлетворённость, тем самым игнорируются прикладные процессы в виде адаптации, сосредотачивая силы на более значимых, делая такой фактор как приспособленность как само себе разумеющийся. Что касается организации воспитательного процесса, то здесь такая же закономерность. Грамотная структурированность рабочей программы учащихся, учебного плана, баланса нагрузок и отдыха, во многом способствуют формированию положительной внутренней мотивации, появлению желания учащихся трудиться с полной самоотдачей, отдавая себя целиком данному занимательному процессу.

По шкале «удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками» мы получили почти одноковые результаты для студетов первого курса ($M_x=2,9$) и второго курса ($M_x=3$) и четвертого курса курса ($M_x=2,9$). Это означает, что у этих студентов преобладает положительная мотивация к общению друг с другом в группе и со всей студенческой среде. А также из диаграммы видно, что студенты третьего курса ($M_x=2,7$) имеют низкий уровень взаимоотношения с

однокурсниками. У этих студентов наблюдается отрицательная мотивация к общению друг с другом в группе и со всей студенческой среде

По шкале «удовлетворенность взаимоотношение с преподавателями», мы получили примерно одноковые результаты для студентов первого курса ($M_x=2,8$) и третьего курса ($M_x=2,8$), студенты второго курса ($M_x=3,1$) и четвертого курса ($M_x=3$) более удовлетворены взаимоотношение с преподавателями чем студенты первого и третьего курса. Это означает что студенты второго курса и четвертого курса выстраивают межличностные отношения с преподавателями, умеют находить с ними контакт и в большей части адаптировались к среде ВУЗа чем студенты, третьего и четвертого курса.

По шкале «удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем», из рисунка мы видим, что студенты первого курса ($M_x=3,1$) и четвертого курса ($M_x=2,9$) более удовлетворены бытом и проведением досуга по сравнению со студентами второго и третьего курса ($M_x=2,6$).

По результатам исследования статистически значимые различия обнаружались по такому показателю как «общая удовлетворенность учебной деятельностью» ($H_{эмп}=14,6$; $p \leq 0,1$). Это говорит о том, что у таких студентов учебная деятельность идет недостаточно благополучно, студенты имеют много учебных трудностей, мысли об избранной профессии не доставляют удовольствия, студенты не проявляют инициативы в учебной деятельности и с трудом решает бытовые проблемы.

Статистически значимые различия еще обнаружались по такому показателю как «удовлетворенность учебным процессом» ($H_{эмп}=19,2$; $p \leq 0,1$). Это говорит о том, что студенты первого и четвертого курсов более удовлетворены учебным процессом чем студенты второго и третьего курсов.

Статистически значимые различия еще обнаружались по такому показателю как «удовлетворенность воспитательным процессом» ($H_{эмп}=7,1$; $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что студенты первого и четвертого курсов по сравнению со студентами второго и третьего курсов более положительно относятся к воспитательному процессу.

Статистически значимые различия еще обнаружались по такому показателю как «удовлетворенность избранной профессией процессом» ($H_{эмп}=9,7$; $p \leq 0,05$). Это говорит нам о том, что студенты первого и четвертого курсов более удовлетворены выбранной профессией по сравнению со студентами второго и третьего курсов.

Таким образом, удовлетворенность учебной деятельностью студентов первого курса по сравнению с удовлетворенностью учебной деятельностью студентов более старших курсов достоверно выше, так как студенты первокурсники проявляют большое желание к овладению знаниями, умениями и навыками в выбранной ими специальности.

На третьем этапе исследования была изучена мотивационная сфера студентов разных курсов при помощи методики «Изучения мотивации студентов» (Т. И. Ильиной) (приложение 1). Перейдем к качественному анализу результатов и к количественным показателям, которые отображены на рис.2.2.5

По шкале «приобретение знаний», мы видим, что студенты первого курса ($M_x=9,3$) имеют высокую мотивацию получения знаний чем студенты второго курса ($M_x=7,1$), студенты третьего ($M_x=6$) и четвертого курса. ($M_x=6,8$). Это значит, что студенты первого и второго курсов более стремятся к приобретению знаний, любознательность, чем студенты третьего и четвертого курса.

По шкале «овладение профессией», мы видим, что студенты третьего ($M_x=7,4$) и четвертого курса. ($M_x=8,4$) имеют высокую мотивацию овладения профессией, чем студенты первого курса ($M_x=5,8$) и студенты второго курса ($M_x=5,3$). Это значит, что студенты третьего и четвертого курсов более стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, чем студенты первого и второго курса.

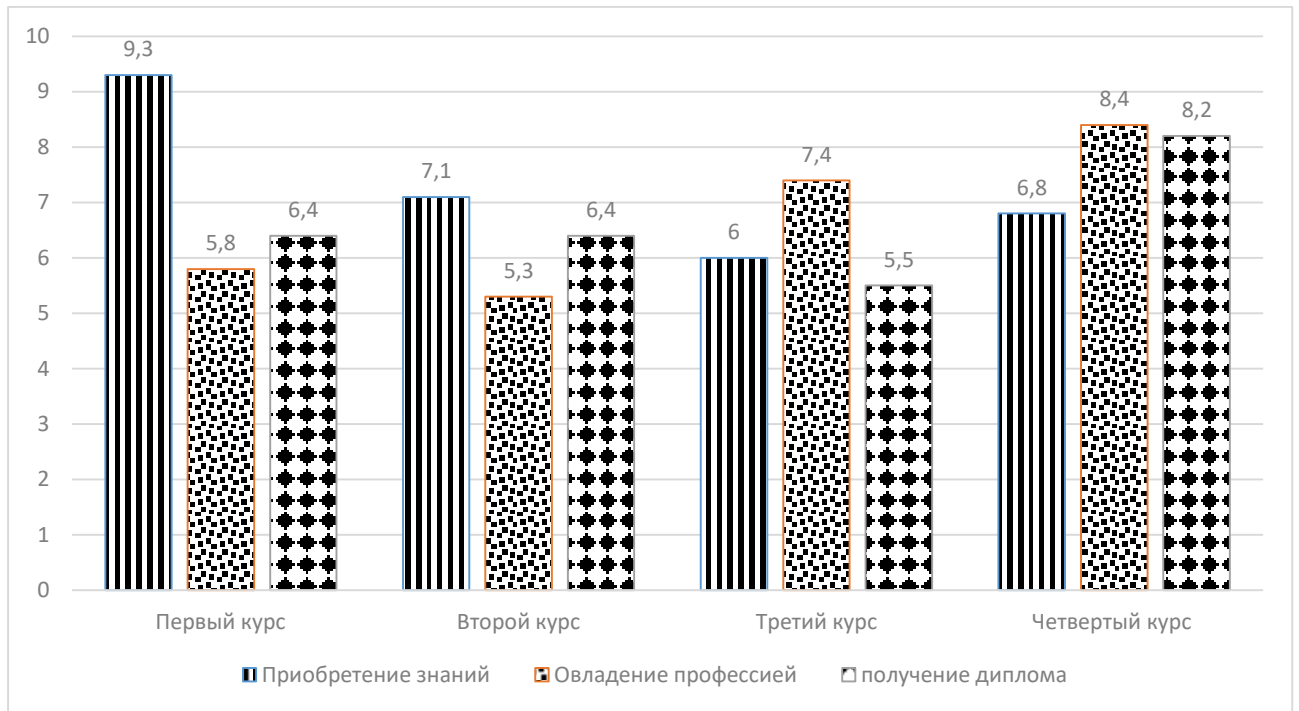


Рис.2.2.5. Выраженность мотивационной направленности студентов разных курсов (в ср.б.)

По шкале «получение диплома», с помощью результатов на рисунке мы видим, что студенты четвертого курса ($M_x=8,2$) имеют высокую мотивацию получения диплома, чем студенты первого курса ($M_x=6,3$), студенты второго курса ($M_x=5,3$) и студенты третьего курса ($M_x=5,5$). У студентов четвертого курса наблюдается стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Статистически значимые различия обнаружались по такому показателю как «мотив получения знаний» ($H_{эмп}=6,8$; $p \leq 0,05$) (приложение 3). Это говорит о том, что студенты первого курса стремятся к приобретению знаний, проявляют любознательность в отличие от студентов более старших курсов.

Таким образом, у студентов первого курса наиболее выраженным является мотив приобретения знаний, значимость которого снижается на втором и третьем курсах. Студенты четвертого курса ориентированы на овладение профессией и получение диплома, что весьма оправданно для студентов к концу обучения на уровне бакалавриата.

В ходе нашего исследования было выявлено, то что студенты четвертого курса имеют высокий уровень саморегуляции поведения по сравнению с остальными курсами. Студенты первого курса более удовлетворены учебной деятельностью по сравнению с остальными курсами. У студентов четвертого курса наблюдается мотив овладения профессией и для студентов первого курса – мотив приобретения знаний.

Обратимся к решению следующей задачи нашего исследования определения связи между показателями саморегуляции поведения студентов и удовлетворенностью учебной деятельностью. Так как по показателям саморегуляции поведения студентов разных курсов и удовлетворенностью учебной деятельностью были обнаружены статистические различия, мы посчитали корреляционный анализ отдельно для каждого курса (Приложение 3).

На первом курсе, с помощью коэффициента корреляции r -Спирмена нами было обнаружено 6 положительных статистических корреляционных связей (см. рис.2.2.6).

Показатель саморегуляции поведения студентов «планирование» имеет две значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,483$; $p\leq 0,05$) и с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,522$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что чем выше уровень планирования у студентов, тем выше будет удовлетворенность воспитательным процессом и удовлетворенность избранной профессией. То есть студенты, умеющие планировать свое время, выстраивать планы и видеть их перспективы реализации более позитивно будут воспринимать воспитательные меры, применяемые к ним со стороны преподавателей и руководства факультета и избранная профессия помогает студенту в способствующем самораскрытии, самоактуализации, дает ему возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, дает ему возможность обеспечивать себя и свою семью

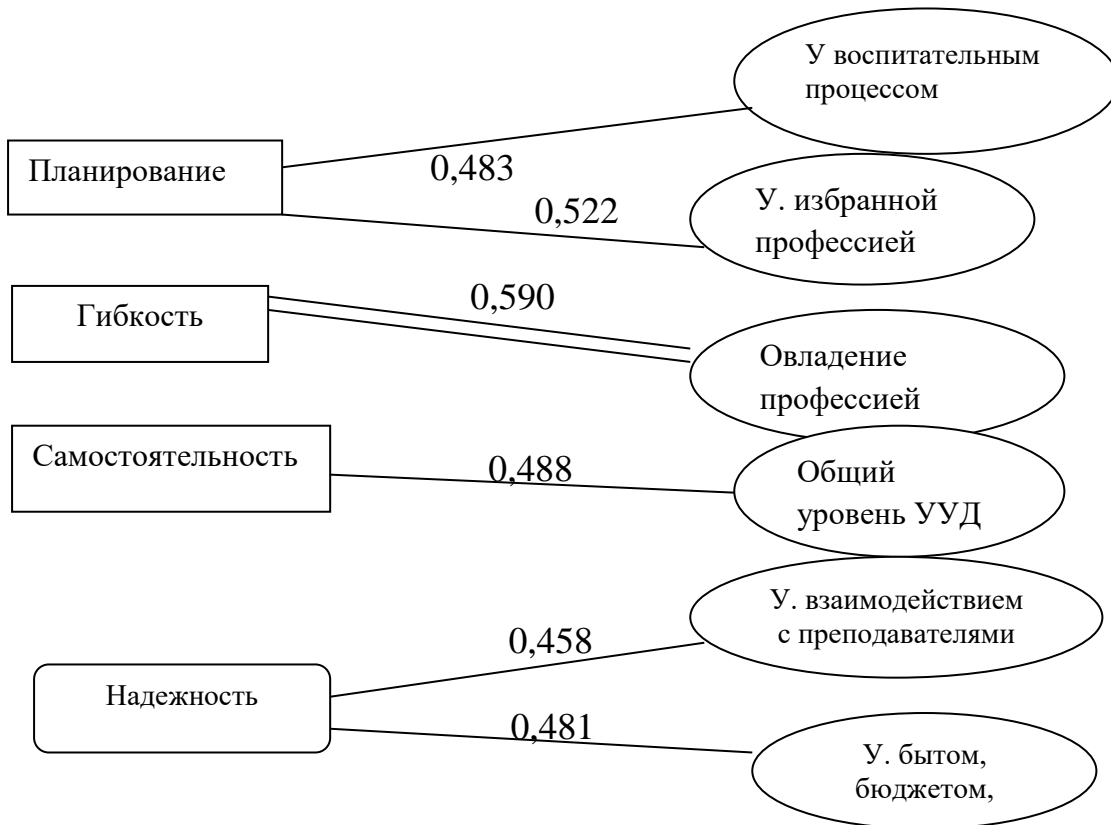


Рис. 2.2.6. Корреляционная плеяда связей между показателями саморегуляции поведения студентов первого курса и удовлетворенностью учебной деятельностью

Примечания:

----- уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

_____ уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

Существует значимая корреляционная связь между «гибкостью» и мотивом «овладение профессией» ($r=0,590$; $p \leq 0,01$). Данный результат говорит нам о том, что чем выше уровень гибкости у студентов, тем выше будет мотив овладения профессией. Студенты, которые способны перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. устраивают овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества

Показатель саморегуляции поведения студентов «надежность» имеет две значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,458$; $p \leq 0,05$) и с «удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r=0,481$; $p \leq 0,05$).

Данные результаты говорят нам о том, что чем выше уровень надежности у студентов, тем выше будет удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. То есть студенты рады, насколько профессорско-преподавательский состав, деканат и ректорат умеют вселить уверенность в них, учитывают индивидуальные особенности каждого студента, способствуют интеллектуальному развитию, проявляют заботу и уважение к каждому студенту, поощряют творческий поиск и инициативу, заботятся об улучшении условий учебной деятельности.

Есть значимая корреляционная связь между «самостоятельностью» и «общим уровнем удовлетворенности учебной деятельностью» ($r=0,488$, $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что чем выше уровень самостоятельности у студентов, тем выше будет общий уровень удовлетворенности учебной деятельностью. То есть развитость регуляторной автономности студентов помогает студентам устраивать все виды учебной деятельности успешно.

Таким образом, чем сильнее у студентов первого курса развиты самостоятельность, надежность, планирование и гибкость; тем больше они будут отличаться большей удовлетворенностью учебной деятельностью, интересом к овладению профессией, удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза и удовлетворенностью воспитательным процессом.

На втором курсе, с помощью коэффициента корреляции r -Спирмена нами было обнаружено 14 положительных статистически значимых корреляционных связей (см. рис.2.2.7).

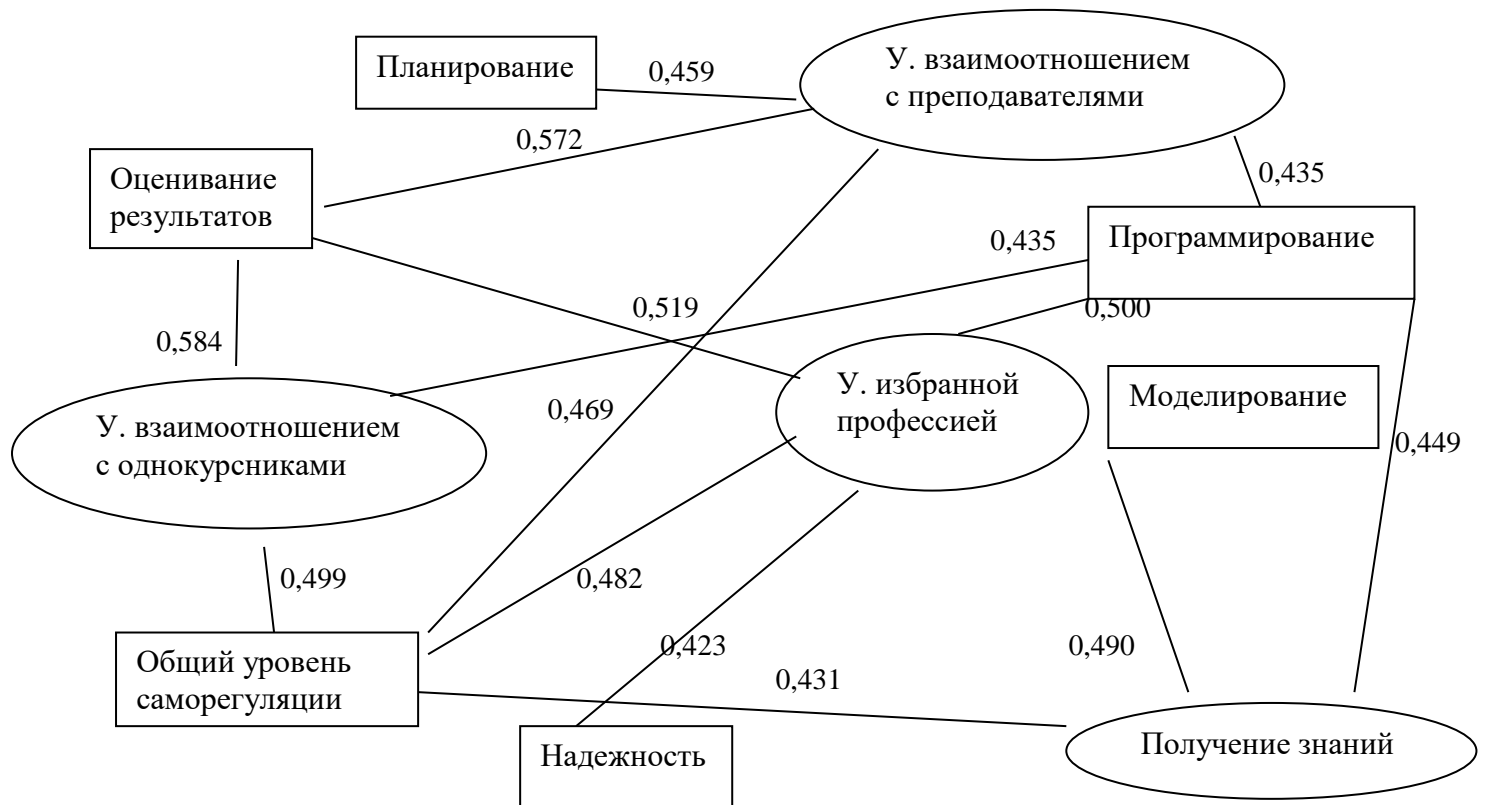


Рис. 2.2.7. Корреляционная плеяда связей между показателями саморегуляции поведения студентов второго курса и удовлетворенности учебной деятельностью

Примечания:

----- уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

_____ уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

Обнаружена корреляционная связь между показателем саморегуляции поведения «планирование» и «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,459$; $p \leq 0,05$). Данный результат говорит нам, что чем выше уровень планирования у студентов, тем выше будет удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. Студенты, которые умеют планировать свою деятельность, демонстрируют уверенность в них, способствуют интеллектуальному развитию, проявляют уважение к преподавателям, демонстрируют творческий поиск и инициативу к учебной деятельности.

Есть связь между показателем саморегуляции поведения «моделирование» и мотивом «получение знаний» ($r=0,490$; $p \leq 0,05$). Данный результат говорит нам

что чем выше уровень моделирования у студентов, тем выше будет развит мотив получения знаний. У студентов, которые умеют моделировать свои деятельности, которые способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

Показатель саморегуляции поведения студентов «программирование» имеет три значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,500$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,509$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,435$; $p\leq 0,05$). Данные результаты говорят нам, что чем выше уровень программирования у студентов, тем выше будут уровень удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками и удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. Студенты которые демонстрируют потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ, студенты которые разрабатывают самостоятельно, гибко изменяют в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех, у таких студентов избранная профессия помогает им в способствующем самораскрытии, самоактуализации, дает им возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, дает им возможность обеспечивать себя и свою семью. У таких студентов преобладают доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выражать собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время.

Есть связь между показателем саморегуляции поведения студентов «программирование» и мотив «получение знаний» ($r=0,449$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам, что чем выше уровень программирования у студентов, тем выше будет развит мотив «получение знаний». Студенты, которые

демонстрируют потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ, студенты, которые разрабатывают «самостоятельно, гибко изменяют в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации, такие студенты усвойте учебные деятельность без проблемы и устраивают выполнять все требования.

Показатель саморегуляции поведения студентов «оценивание результатов» имеет три значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,519$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r= 0,584$; $p\leq 0,01$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r= 0,572$; $p\leq 0,01$). Данные результаты говорят нам, что чем больше студенты умеют оценивать результатов своих деятельностей, тем выше будут уровень удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками и удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. У студентов, которые адекватно умеют оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения устраивают в самораскрытии, самоактуализации. У таких студентов преобладают доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выражать собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время.

Обнаружена связь между «надженостью» и «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,424$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам, что чем выше уровень наджености у студентов, тем выше будет удовлетворенность избранной профессией. Студент оценивает избранную профессию, как профессия помогающая ему в самораскрытии, самоактуализации, дающая ему возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, дающая ему возможность обеспечивать себя и свою семью.

Показатель саморегуляции поведения студентов «общий уровень саморегуляции» имеет 4 значимые корреляционные связи и с

«удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,482$; $p\leq 0,05$), «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r = 0,499$; $p\leq 0,05$), «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,469$; $p\leq 0,05$), с мотивом «получение знания» ($r=0,431$; $p\leq 0,05$). Данные результаты говорят нам, что чем выше уровень общего уровни саморегуляции, тем выше будут уровень удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками и удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. У студентов, которые умеют планировать свои действия, моделировать свои действия, программировать свое время, оценить результатов свой действий, и самостоятельно решать свои прблемы... устраивают в самораскрытии, самоактуализации. У таких студентов преобладают доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выражать собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время. У таких студентов добровольно желают усвоить учебную деятельность и получить знания.

Таким образом, чем выше будет уровень саморегуляции поведения студентов второго курса, тем больше они будут удовлетворенны избранной профессией, взаимоотношениями с однокурсниками и взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза, а также они более ориентированные на получении профессиональных знаний.

На третьем курсе, с помощью коэффициента корреляции r -Спирмена нами было обнаружено 15 положительных статистических корреляционных связей (см. рис.2.2.8).

Шкала мотива «получение знания» имеет 4 значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,464$; $p\leq 0,05$). с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,557$; $p\leq 0,01$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,463$; $p\leq 0,05$).с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,523$; $p\leq 0,01$). Чем больше у студентов преобладает мотив «получение знания» тем сильнее будут развиты удовлетворенность воспитательным процессом,

удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимодействием преподавателями и руководителями вуза удовлетворенность учебным процессом. То есть студенты, которые стремятся к приобретению знаний, к любознательностью устраивают в самоактуализации. У таких студентов преобладают доброжелательность и взаимные симпатии. У таких студентов есть возможность выражать собственное мнение. У них возникает желание вместе проводить свободное время. У них добровольно желают усвоить учебную деятельность.

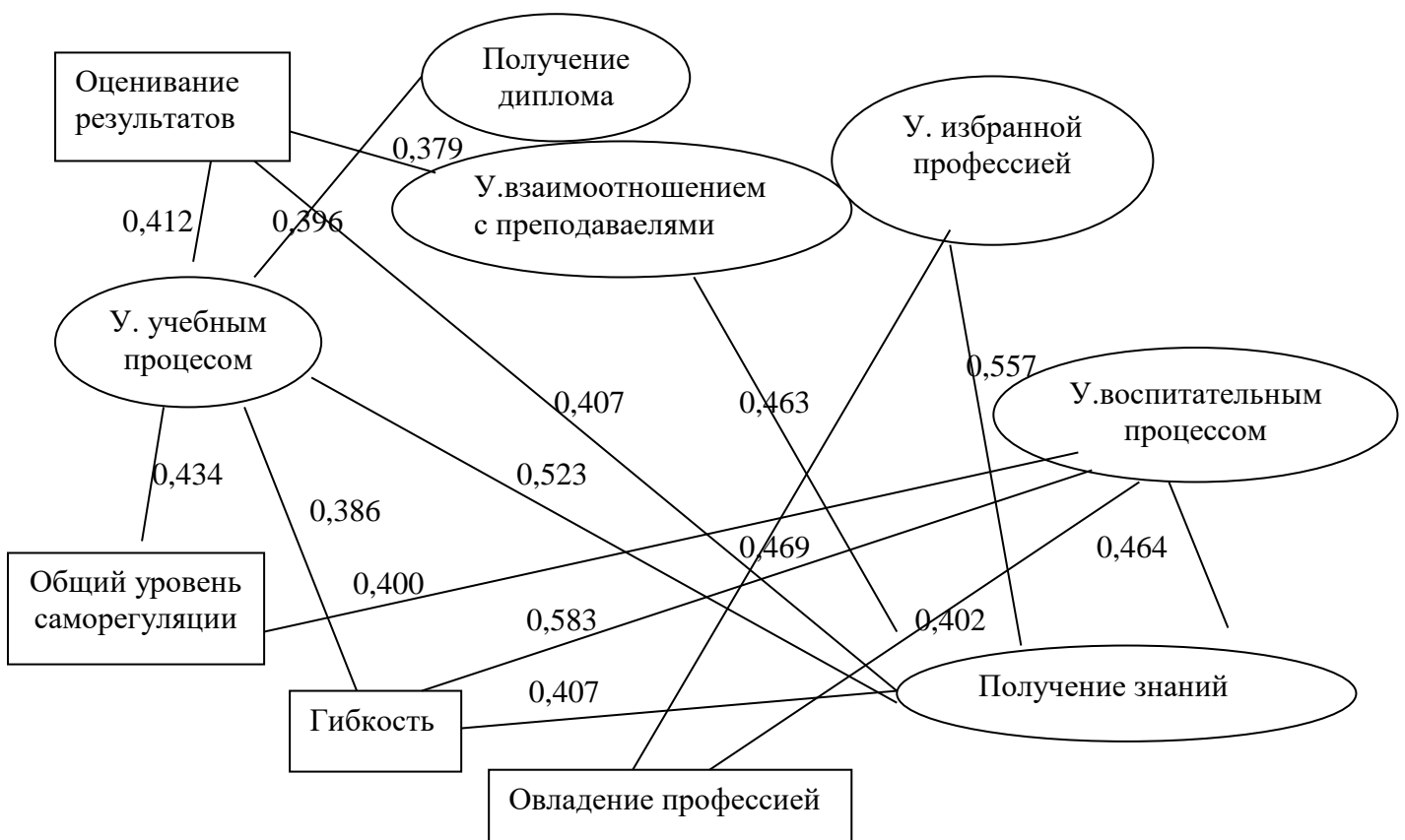


Рис. 2.2.8. Корреляционная плеяда связей между показателями саморегуляции поведения студентов третьего курса и удовлетворенности учебной деятельностью

Примечание:

----- уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

_____ уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

Мотив «овладение профессией» имеет 2 значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,402$; $p \leq 0,05$) и с «удовлетворенностью избранной профессией.» ($r=0,469$; $p \leq 0,05$). Данный

результат говорит нам, что чем у студентов преобладает овладение профессией, тем студенты будут удовлетворены избранной профессией, и воспитательным процессом. Студенты, которые стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества будут воспринимать воспитательные меры и избранная профессия помогает студенту в способствующем самораскрытии, самоактуализации, дает ему возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, дает ему возможность обеспечивать себя и свою семью

Обнаружена корреляционная связь между мотивом «получение диплома» и «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,396$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам, что чем у студентов преобладает мотив получения диплома, тем они будут удовлетворены учебным процессом. Студенты, которые стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний устраивают в усвоении образовательных программ.

Показатель саморегуляции поведения студентов «оценивание результатов» имеет 2 значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,412$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза.» ($r= 0,379$; $p\leq 0,05$). Данные результаты говорят нам, что чем выше уровень оценивания результатов у студентов, тем выше будут удовлетворенность учебным процессом и удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. Студенты, которые правильно оценивают результаты своих деятельности устраивают в усвоении учебного процесса. Они получают профессиональные навыки, которые будут им помогать в обычной жизни.

Существует корреляционная связь между показателем саморегуляции поведения «оценивание результатов» и мотивом «получение знаний» ($r=0,407$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что чем студенты умеют оценивать свои деятельности, тем у них преобладает желание усвоить учебный материал и получить знаний.

Показатель саморегуляции поведения студентов «гибкость» имеет 2 значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,386$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,533$; $p\leq 0,01$). Данные результаты говорят нам, что чем выше уровень гибкости у студентов, тем выше будут удовлетворенность учебным процессом и удовлетворенность воспитательным процессом. Студенты, которые способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий устраивают усвоить учебный процесс и воспитательные меры.

Обнаружено корреляционная связь между «гибкостью» и мотивом «получение знаний» ($r= 0,415$; $p\leq 0,05$). Данный результат нам говорит, что чем выше уровень гибкости у студентов, тем у них преобладает мотив получения знаний. Студенты, которые способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий устраивают в получении знаний, которых будут им помогать в профессиональной жизни.

Показатель саморегуляции поведения студентов «общий уровень саморегуляцией» имеет 2 значимые корреляционные связи с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,434$; $p\leq 0,05$). «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,400$; $p\leq 0,05$). Данные результаты говорят нам о том, что чем выше уровень общий уровень саморегуляции, тем выше будут уровень удовлетворенность учебным процессом и удовлетворенность воспитательным процессом. Студенты, которые умеют планировать, моделировать, оценивать результатов деятельности программировать, гибко и самостоятельно работать устраивают в усвоении учебной программы и воспитательные меры которые требует общество

Таким образом, чем выше будет развит у студентов третьего общий уровень саморегуляции, тем выше они будут проявлять желание учиться, тем выше они будут удовлетворены воспитательным процессом в системе Вуза. Также чем больше они будут уметь оценивать результаты своих деятельностей,

тем больше они будут ориентированны на получение знаний, тем больше им будет нравиться учиться и взаимодействовать с преподавателями и руководителями вуза.

На 4 курсе, с помощью коэффициента корреляции r-Спирмена нами было обнаружено 16 положительных статистических корреляционных связей (см. рис.2.2.9).

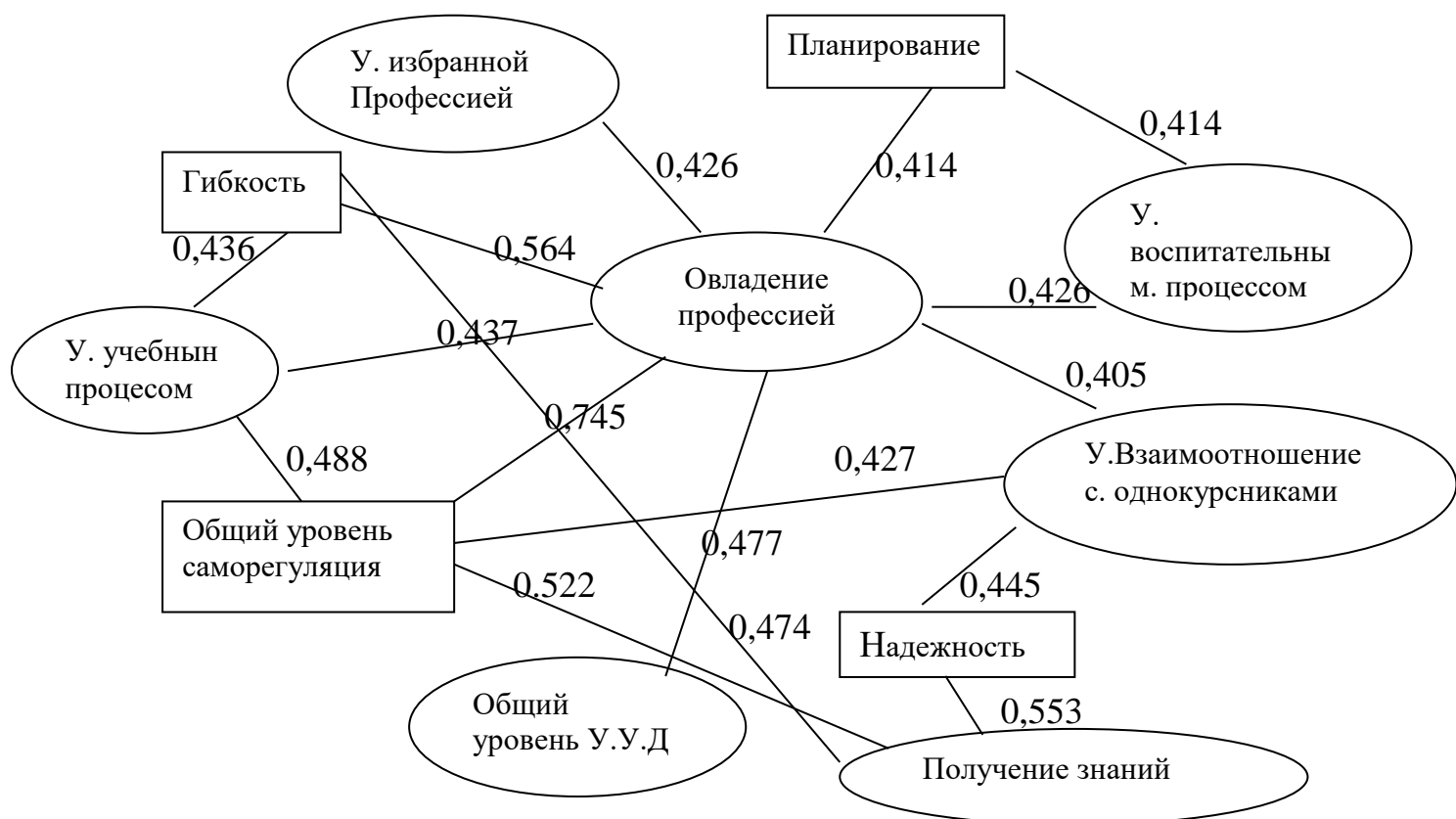


Рис. 2.2.8. Корреляционная плеяда связей между показателями саморегуляции поведения студентов четвертого курса и удовлетворенности учебной деятельностью

Примечания:

----- уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

_____ уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

Шкала мотива «овладение профессией» имеет 5 корреляционные связи с «удовлетворенностью учебной деятельностью» ($r=0,477$; $p \leq 0,05$), с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,437$; $p \leq 0,05$), с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,426$; $p \leq 0,05$), с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,426$; $p \leq 0,05$), с

«удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,405$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что чем сильнее у студентов преобладает мотив овладения профессией, тем сильнее они будут удовлетворены учебным процессом, воспитательным процессом, избранной профессией, общей учебной деятельностью и взаимоотношениями с однокурсниками. То есть студенты, которые стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества устраивают усвоить учебную программу, усвоить воспитательные меры. У таких студентов доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выражать собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время.

Показатель саморегуляции поведения «планирование» имеет 2 корреляционные связи с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,414$; $p\leq 0,05$) и с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,414$; $p\leq 0,05$). Данные результаты говорят нам, что чем выше уровень планирования у студентов, тем выше будет удовлетворенность воспитательным процессом и избранной профессией. То есть студенты, умеющие планировать свое время, выстраивать планы и видеть их перспективы реализации более позитивно будут воспринимать воспитательные меры, применяемые к ним со стороны преподавателей и руководства факультета.

Показатель саморегуляции поведения «гибкость» имеет 3 корреляционные связи с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,436$; $p\leq 0,05$), с мотивом «получение диплома» ($r=0,474$; $p\leq 0,05$), с мотивом «овладение профессией» ($r=0,564$; $p\leq 0,01$). Данные результаты говорят нам, что чем выше уровень гибкости у студентов, тем будет удовлетворенность учебным процессом, тем у них будет желание получения диплома и овладения профессией чтобы стать хорошими специалистами. То есть студенты, которые способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий получают необходимые навыки для развития творческого, интеллектуального потенциала, для формирования важные и необходимые

профессиональные качества, которые будут им помогать в своей профессиональной деятельности

Показатель саморегуляции поведения «надежность» имеет 2 корреляционные связи с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r= 0,445$; $p \leq 0,05$), с мотивом «получение знания» ($r= 0,553$; $p \leq 0,01$) Данные результаты говорят нам что чем выше уровень надежности у студентов, тем будет удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками и желание получить знаний. То есть у надежных студентов преобладают доброжелательность и взаимные симпатии с однокурсниками, есть возможность выражать собственное мнение с однокурсниками, есть желание вместе проводить свободное время.

Показатель саморегуляции поведения «общий уровень саморгуляции» имеет 4 корреляционные связи с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,488$; $p \leq 0,05$) с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r= 0,427$; $p \leq 0$), с мотивом «овладение профессией» ($r=0,475$; $p \leq 0,05$) и с мотивом «получение знания» ($r= 0,522$; $p \leq 0,05$). Данные результаты говорят нам что чем выше уровень общий саморгуляции, тем выше будет удовлетворенность учебным процессом, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками, мотив овладения профессией и мотив получения знания. То есть студенты, которые умеют планировать, программировать, моделировать, оценивать результатов деятельности и самостоятельно работать устраивают в усвоении учебную деятельность. У таких студентов есть доброжелательность взаимные симпатии, возможность выражать собственное мнение, желание вместе проводить свободное время.

Таким образом, чем сильнее у студентов четвертого курса будет развита саморегуляция поведения, тем больше они будут ориентированными на получение знаний и овладение профессией, тем больше они будут нравиться учиться и взаимодействовать с однокурсниками. Тем сильнее у них будут развиты такие компаненты саморегуляции как планирование и гибкость, тем

большее они будут направленными на овладение профессией и учебно-воспитательный процесс.

По всем курсам, с помощью коэффициента корреляции r -Спирмена нами было обнаружено 30 положительных статистических корреляционных связей (см. рис.2.2.10).

Шкала мотива «овладение профессией» имеет 4 корреляционные связи с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,306$; $p\leq 0,01$) с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,307$; $p\leq 0,01$). с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,220$; $p\leq 0,05$). «с удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r=0,226$; $p\leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что чем выше уровень овладения профессией у студентов, тем выше будет удовлетворенность воспитательным процессом, удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками, удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем. То есть студенты, которые стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества устраивают усвоить учебную программу, усвоить воспитательные меры, которые требует общество, в котором мы живем. Студенты устраивают в способствующей самораскрытию, самоактуализации. У таких студентов доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выразить собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время.

Шкала мотива «получение диплома» имеет 3 корреляционные связи с «удовлетворенностью учебным процессом» ($r=0,244$, $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,224$, $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r=0,207$, $p\leq 0,05$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше студенты стремятся к приобретению знаний, к тем выше они будут удовлетворены воспитательным процессом, бытом, бюджетом, досугом, здоровьем и учебным процессом. У таких студентов есть желание проводить досуговое время вместе с друзьями. У

таких студентов есть желание усвоить воспитательные меры, которые требует общество.

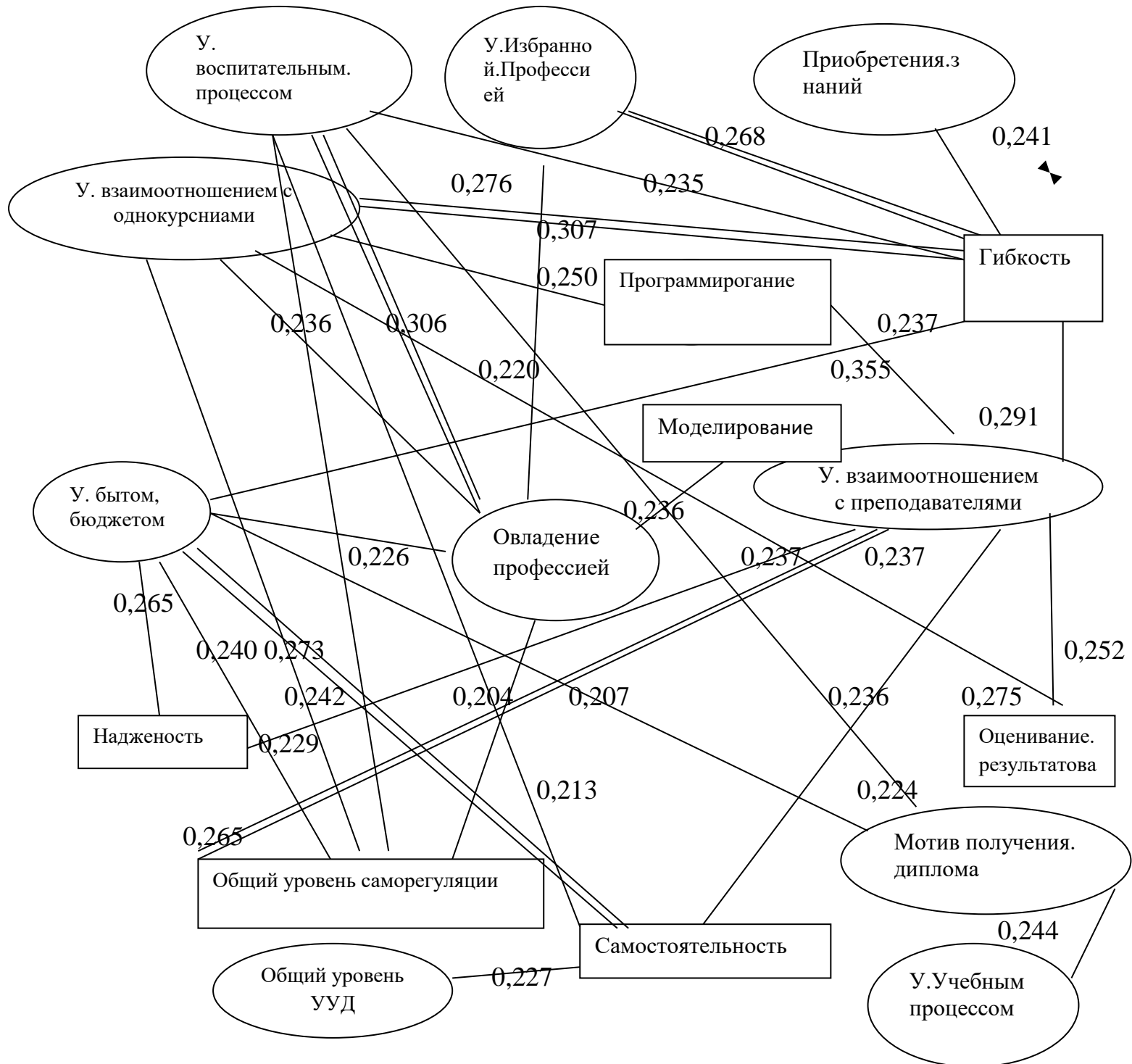


Рис.2.2.10 Корреляционная плеяда связей между показателями саморегуляции поведения студентов всех четырех курсов и удовлетворенности учебной деятельностью

Примечания:

----- уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

_____ уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

Показатель саморегуляции поведения «моделирование» имеет одну корреляционную связь с мотивом «овладение профессией» ($r=0,236$; $p \leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что чем выше уровень моделирования у студентов, тем выше будет мотив овладения профессией. Развитость представлений студентов о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности поможет студентам в стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества

Показатель саморегуляции поведения «программирование» имеет 2 корреляционные связи с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,252$; $p \leq 0,05$) с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,243$; $p \leq 0,05$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше уровень программирования у студентов, тем выше будет удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями Вуза и удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками. Развитость осознанного программирования студентами своих действий поможет им проводить время вместе с друзьями. Студенты рады что преподаватели и руководства Вуза развивают уверенность в них, учитывают индивидуальные особенности каждого студента, способствуют интеллектуальному развитию, проявляют заботу и уважение к каждому студенту, поощряют творческий поиск и инициативу, заботятся об улучшении условия учебной деятельности.

Показатель саморегуляции поведения «оценивание результатов» имеет 2 корреляционные связи с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,275$; $p \leq 0,01$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,252$; $p \leq 0,05$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше уровень оценивания результатов у студентов,

тем выше будут удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками и удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза. Развитость и адекватность оценки студентами себя и результатов своей деятельности и поведения поможет им проводить время вместе с друзьями, и студенты рады, что преподаватели развивают уверенность в них, учитывают индивидуальные особенности каждого студента, способствуют интеллектуальному развитию, проявляют заботу и уважение к каждому студенту, поощряют творческий поиск и инициативу, заботятся об улучшении условий учебной деятельности.

Показатель саморегуляции поведения «гибкость» имеет 6 корреляционных связей с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,235$; $p \leq 0,05$), с «удовлетворенностью избранной профессией» ($r=0,268$; $p \leq 0,01$), с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,276$; $p \leq 0,01$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,291$; $p \leq 0,01$), с «удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r=0,237$, $p \leq 0,05$), с мотивом «приобретение знания» ($r=0,241$; $p \leq 0,05$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше уровень гибкости у студентов, тем выше будут удовлетворенность воспитательным процессом, удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками, удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза, удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем и желание приобретения знания. То есть студенты, которые способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий устраивают в усвоении учебную программу, усвоении воспитательных мер, которые требует общество. У таких студентов есть желание проводить время вместе с друзьями.

Показатель саморегуляции поведения «самостоятельность» имеет 4 корреляционные связи с «удовлетворенностью учебной деятельностью» ($r=0,227$; $p \leq 0,05$), с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,213$; $p \leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и

руководителями вуза» ($r=0,236$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r=0,273$; $p\leq 0,01$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше уровень самостоятельности у студентов, тем выше будут удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза, удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем и удовлетворенность воспитательным процессом. То есть развитость регуляторной автономности у студентов поможет в формировании умения видеть проблемы современной жизни и решать их в меру своих сил и возможностей; сформировать и развить социально-значимые качества.

Показатель саморегуляции поведения «надежность» имеет 3 корреляционные связи с «удовлетворенностью взаимодействием преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,237$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r= 0,265$, $p\leq 0,05$), с мотивом «овладение профессией» ($r=0,229$; $p\leq 0,05$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше уровень надежности, тем выше будут удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза, удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем и желание овладения профессией.

Показатель саморегуляции поведения «общий уровень саморегуляции» имеет 5 корреляционных связей с «удовлетворенностью воспитательным процессом» ($r=0,236$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками» ($r=0,242$; $p\leq 0,05$), с «удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза» ($r=0,261$; $p\leq 0,01$), с «удовлетворенностью бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» ($r=0,240$; $p\leq 0,05$), с мотивом «овладение профессией» ($r=0,204$; $p\leq 0,05$). Данные результаты нам говорят о том, что чем выше уровень саморегуляции у студентов, тем выше будут удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками, удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза и удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем. Студенты, которые

умеют планировать, программировать, моделировать, оценивать результатов деятельности и самостоятельно работать устраивают научиться успешно жить в обществе; стать преуспевающим современником эпохи и удачливым сверстником своего поколения, формировать умение видеть проблемы современной жизни и решать их в меру своих сил и возможностей; сформировать и развить социально-значимые качества. У таких студентов есть доброжелательность взаимные симпатии, возможность выражать собственное мнение, желание вместе проводить свободное время

Таким образом, результаты корреляционного анализа изучаемых показателей в целом по выборке показали нам то что чем сильнее будет развита у студентов саморегуляция поведения, гибкость и самосоаятельность, тем больше они ориентированные на овладение профессией, приобретение знаний и удовлетворенны взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза, взаимоотношениями с однокурсниками и учебно- воспитательным процессом.

Для подтверждения нашей гипотезы мы провели множественный регрессионный анализ с целью углубленного изучения полученных взаимосвязей между саморегуляцией поведния студентов и удовлетворенностью учебной деятельностью (Приложение 3., рис.2.2.11.).

Удовлетворенностью учебной деятельностью мы отнесли к зависимым переменным, а показатели саморегуляции к независимым переменным, т.е. определяющими выбор определенной удовлетворенности учебной деятельностью. В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено 10 регрессионны моделей (в соответствие по количеству зависимых переменных удовлетворенности учебной деятельности): общая удовлетворённость учебной деятельностью, удовлетворённость учебным процессом, удовлетворённость воспитательным процессом, удовлетворённость избранной профессией, удовлетворённость взаимоотношение с однокурсниками, удовлетворённость взаимоотношение с преподавателями, удовлетворённость бытом,бюджетом,досугом, мотив «получение знаний», мотив« овладение »профессией», мотива «получение диплома» В модель вошли показатели

саморегуляции такие, как планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, самостоятельность, гибкость, надёжность и общая саморегуляция. Четыре регрессионные модели (общая удовлетворённость учебной деятельностью, удовлетворённость учебным процессом, удовлетворённость воспитательным процессом, удовлетворённость избранной профессией.) из десяти изученных нами получили статистически значимые регрессионные коэффициенты.

В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β -коэффициенты, показатели саморегуляции поведения (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми. При анализе регрессионной модели «общая удовлетворённость учебной деятельностью», мы обнаружили, что по показателям: «оценивание результатов» ($\beta=1,299$; при $p \leq 0,05$), «самостоятельность» ($\beta=1,311$; при $p \leq 0,05$) и «общий уровень саморегуляции» ($\beta=0,401$; при $p \leq 0,05$) были получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты, этот результат дает нам основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на общий уровень удовлетворенности учебной деятельностью. Развитость и адекватность оценки студентами себя и результатов своей деятельности и поведения. Развитость регуляторной автономности студентов поможет студентам усвоить воспитательные меры и их применения.

При анализе регрессионной модели «удовлетворённость воспитательным процессом», мы обнаружили, что по показателю: «оценивание результатов» ($\beta=-1,311$; при $p \leq 0,05$) были получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты, этот результат дает нам основание утверждать, что данный показатель оказывает влияние на удовлетворённость воспитательным процессом. Развитость и адекватность оценки студентами себя и результатов своей деятельности и поведения. поможет студентам в усвоении воспитательные меры и их применение.

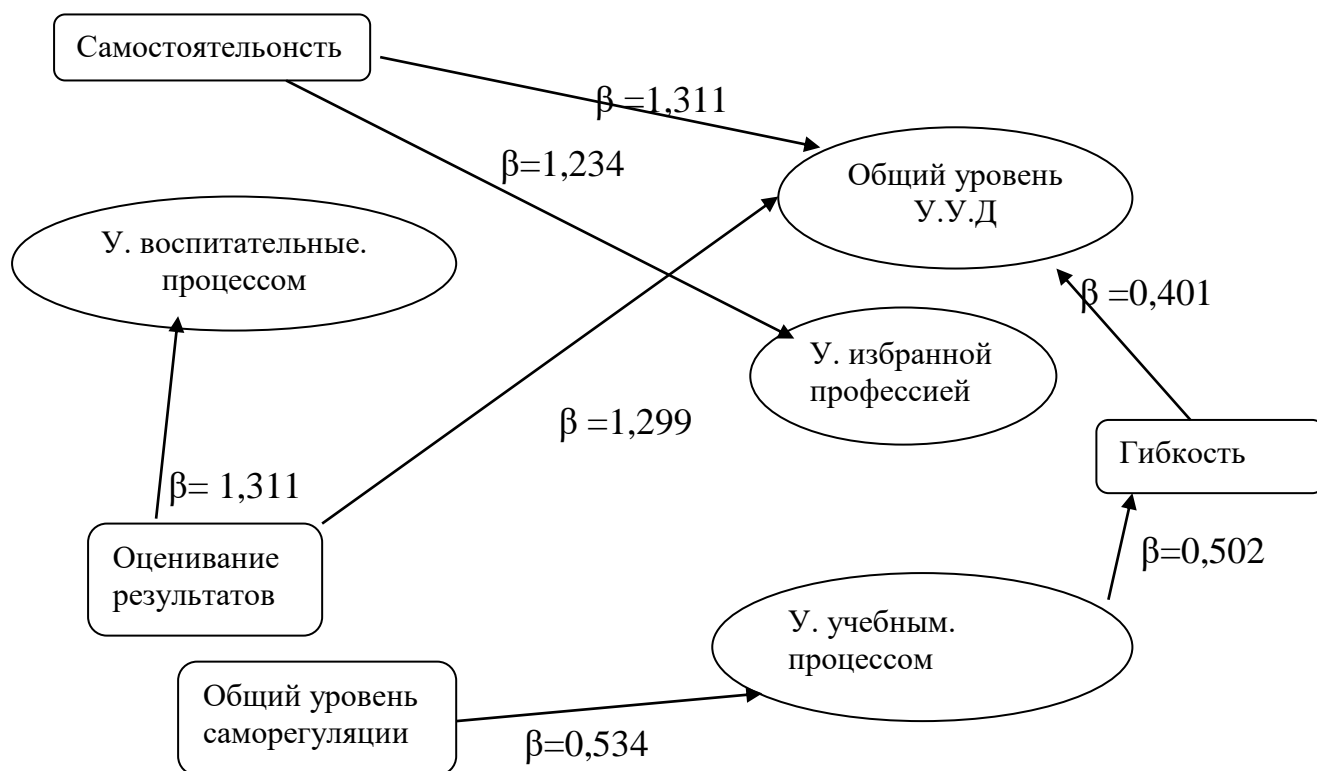


Рис .2.2.11. Множественный регрессионный анализ влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью

Примечания:

----- уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

_____ уровень значимости $p \leq 0,05$, при $p \leq 0$

При анализе регрессионной модели «удовлетворённость учебным процессом», мы обнаружили, что по показателю: «общий уровень саморегуляции» ($\beta = 0,534$; при $p \leq 0,05$) были получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты, этот результат дает нам основание утверждать, что данный показатель оказывает влияние на удовлетворённость учебным процессом. Студенты, которые умеют планировать, программировать, моделировать, оценивать результатов деятельности и самостоятельно работать устраивают в усвоении учебную программу и усвоении те качества, которые будет им помогать в обычной жизни.

При анализе регрессионной модели «удовлетворённость избранной профессией», мы обнаружили, что по показателям: «самостоятельность» ($\beta=1,234$; при $p \leq 0,05$), «гибкость» ($\beta=0,502$; при $p \leq 0,01$), были получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты, этот результат дает нам основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на удовлетворённость избранной профессией». Чем выше уровень самостоятельности и гибкости, тем выше удовлетворенность избранной профессией. Развитость регуляторной автономности и способности студентов перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. показывают, что избранная профессия поможет студентам в самораскрытии, самоактуализации, дает им возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, дает им возможность обеспечивать себя и свою семью.

Таким образом, с помощью результатов множественного регрессионного анализа можно сказать, что саморегуляция поведения студентов и ее отдельные показатели гибкость, самостоятельность и оценивание результатов оказывают положительное влияние на общий уровень удовлетворенность учебной деятельностью, удовлетворённость избранной профессией, удовлетворённость воспитательным процессом. Наша гипотеза нашла свое эмпирическое подтверждение на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$, но требуют дополнительного изучения при написании кандидатской диссертации в аспектах влияния личностных качеств на саморегуляцию поведения и удовлетворенность учебной деятельностью.

2.3. Рекомендации для студентов и преподавателей по развитию саморегуляции поведения студентов

В результате нашего исследования влияния саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью мы разработали

рекомендации, которые были подтверждены итоговыми выводами статистического анализа данных.

Обучение студентов методам саморегуляции учебной деятельности является одной из самых сложных задач обучения в вузе. В этом контексте саморегуляция является сущностью конкретной деятельности студента как субъекта образовательного процесса. Во-первых, его целью является приведение способностей студента в соответствие с требованиями образовательного процесса, иными словами: студент должен осознавать свои задачи как предмет образовательной деятельности.

Саморегуляция обучения, как и любая другая деятельность, заключается в принятии субъектом цели его или ее учебной деятельности, модели значительных условий деятельности, плана, необходимого для достижения цели достижение действий, система критериев успеха, информация о полученных результатах, оценка соответствия фактических результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере корректирующих действий. Таким образом, для осуществления сознательной саморегуляции необходимо обладать определенными навыками: постановка целей (постановка целей); планировать свою деятельность (планирование); контролировать свои действия на каждом этапе работы (самоконтроль); соотносить фактические результаты с запланированными целями (самооценка).

Целепологание - это установление студентом основных целей и задач его учебно-познавательной деятельности на определенных этапах. Степень овладения учащимися методами самопровозглашения целей обучения определяет динамику познавательного процесса, направление познавательных действий. Развитие методов постановки целей зависит как от внешних, так и от внутренних условий. Внешние условия - это требования к уровню образования учащегося, доступные формы, методы и средства обучения. Внутренние условия определяются познавательной мотивацией студента, уровнем требований и индивидуальным опытом.

Для того, чтобы учащийся освоил приемы постановки целей и самостоятельно применил их в учебной работе, учитель должен уделять большое внимание обучению этим приемам при организации учебного процесса. Для этого необходимо выделить конкретные цели изучения дисциплины или конкретного предмета, подчеркнуть роль изучаемого предмета в общей структуре педагогических дисциплин. Только в этом случае учащийся разовьет необходимую привычку начинать любую работу, определяя и осознавая цели обучения и когнитивные цели. Для разработки методов постановки целей можно использовать задачи, требующие определения основной цели и подцелей изучения конкретной проблемы или ее решения.

Планирование состоит в том, чтобы в соответствии с поставленными целями и подцелями собственной интеллектуальной деятельности продумывать средства их реализации; последовательность собственных действий и их временные рамки; выбрать рациональную и оптимальную стратегию, соответствующий уровень знаний, индивидуальные особенности; корректировать план в зависимости от изменений условий.

Формирование умений и навыков планирования работы происходит наиболее эффективно при выполнении специальных заданий, выполнение которых требует:

- составления собственного плана учебно-познавательной деятельности;
- выполнения конкретных учебных действий согласно плану;
- сравнения различных планов решения одной и той же задачи, с последующим рациональным выбором того или иного плана решения;
- следования определенной инструкции при изучении новой информации или решении задачи;
- построения различных алгоритмов решения определенных учебных задач.

Особое место в процессе познавательной деятельности играют самостоятельные контрольные (самоконтроль) и оценивающие действия (самооценка). Именно анализ их результатов позволяет определить барьеры,

которые необходимо преодолеть, что в свою очередь является основой для внесения изменений в существующий план и постановки новых целей.

Самооценка, являясь элементом самосознания, характеризуется оценкой себя как личности, своих способностей, качеств и нравственных действий, своего потенциала в определенной области и в целом. В то же время самооценка как уникальный и необходимый источник знаний о себе определяет отношения человека с окружающими, его критичность, его волю, его отношение к успехам и неудачам. и, таким образом, влияет на эффективность его деятельности и развитие его личных качеств. Вышесказанное тесно связано с уровнем притязаний и целей, которые ставит человек. В то же время самооценка - это не просто заявление о потенциале, а оценка с точки зрения определенной системы ценностей. По результатам самооценки формируется отношение к самому себе, позитивное или негативное, с признаками принятия или отрицания. Более того, в процессе познавательной деятельности самооценка - это внутреннее определение уровня понимания и знания конкретного материала, уровня собственных способностей и интеллектуальных способностей, сравнение фактических результатов познавательная деятельность с теми, кто запланирован, и разница между ними.

Обратите внимание на следующее. Во время оценочной деятельности учителя ученики не всегда правильно воспринимают суждения учителя. Это связано с рядом причин, главной из которых является традиционное мнение большинства учителей о том, что они имеют неотъемлемое право оценивать успеваемость учащихся. Поэтому такой учитель не считает необходимым предоставлять студентам специальную подготовку по методам самооценки и самоконтроля в процессе учебно-познавательной деятельности. Неправильное понимание студентом ценностных суждений учителя приводит к неадекватной самооценке результатов образовательной деятельности, потере направленности в оценке его или ее собственных способностей и, как следствие, к построению неверна любая познавательная деятельность.

При осуществлении самооценки результатов своей учебной деятельности ее точность и достоверность конечного результата имеют первостепенное значение, что называется адекватной самооценкой. Адекватная самооценка является предпосылкой формирования личности. Это позволяет человеку правильно соотносить свои сильные стороны с задачами различной сложности и с требованиями внешних условий, ставить приемлемые цели и правильно планировать их реализацию. Недостаточная самооценка (слишком высокая или слишком низкая) искажает внутренний мир человека, искажает его мотивационную и эмоциональную сферы, препятствует гармоничному развитию и создает внутренние барьеры для познавательной деятельности, которые трудно преодолеть. Повышенная самооценка означает постановку более высоких целей, чем реальные возможности. Студент пренебрегает необходимой информацией, снижает шансы на успех, прилагает большие усилия, но успех замедляет его, а неудачи его очень волнуют. Сильно завышенная самооценка может на время создать «зону постоянных шахмат», снижая когнитивную мотивацию и желание учиться. Низкая самооценка подразумевает пассивность, страх ответственности, склонность к слишком легким задачам. Самооценка формируется прежде всего под влиянием оценок окружающих. Человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, оценивают другие. Пренебрежение «внешней» оценкой редко бывает искренним, один человек принимает это во внимание так или иначе. Формирование самооценки также является результатом сравнения образа реального «я» (то, как человек видит себя) с изображением идеального «я» (то, как человек хочет видеть себя), а затем что оба имеют нестатический характер и изменяются в процессе развития личности. Высокая степень совпадения этих образований соответствует гармоничной духовной конституции личности.

Учителя должны учитывать, что, в то время как оценка другого играет важную роль в построении самооценки, с накоплением опыта, оценки результатов своей деятельности должно стать все более и более важным. Стабильная и постоянно развивающаяся самооценка в некоторой степени ускользает от оценки других, становясь независимым регулятором студенческой

деятельности. Иногда существует разрыв между самооценкой и оценками других. Если уровень оценок, окружающих более высокую самооценку, разница между ними может стать фактором развития человека.

Можно выделить три элемента в структуре процесса обучения и развития самооценки приема студентов.

1. Мотивация. Необходимо использовать средства для стимулирования оценочной деятельности студента, чтобы сформировать необходимость проверять и уточнять его действия. Чрезвычайно важно научить студентов навыкам регулярной самооценки и использования их результатов для организации или адаптации новых образовательных мероприятий.

2. Содержание. Содержание оценочной деятельности учителя служит основой для формирования самооценки учащихся. В то же время характер взаимоотношений между учителем и учеником оказывает особое влияние на формирование у учащихся процедур самооценки. Эффективное развитие навыков самооценки среди учеников обусловлено верой учителя в его способность помочь ему, его готовность помочь ему преодолеть трудности учебы и его уважение к ученику, Объяснение критериев, критериев и индикаторов для оценки успеваемости учащихся, а также участие студентов в процессе выделения этих критериев играют важную роль в объяснении учителем, что способствует обогащению опыта оценочной деятельности.

3. Методологическим элементом процесса обучения самооценке является развитие у студентов способности проводить оценочные мероприятия, обучая их методам самооценки.

Для обучения и развития техники самооценки для студентов вы можете использовать следующие методики:

- самооценка знания материала по тестам, предложенным преподавателем;
- оценка студентами самостоятельной работы по критериям, заданным преподавателем или самостоятельно (с подробным объяснением критериев оценки);

- постановка задач, в которых необходимо оценить ценность учебных материалов (концепций, законов, теорий, правил, высказываний, данных исследований) для конкретной познавательной цели;
- выполнение заданий, связанных с оценкой законченного решения задачи, полученных результатов и выводов на основе определенных критериев качества;
- задачи, в которых необходимо оценить важность данных, чтобы отличить факты от последствий этих;
- задачи, в которых необходимо выбрать наиболее эффективное решение из нескольких.

Самоконтроль можно определить, как сознательное регулирование человеком своих действий на основе их сопоставления с определенными нормами и субъективными представлениями. Разработанная логическая мысль необходима для реализации контрольных действий, поскольку основные методы контрольных действий основаны на логических рассуждениях.

Самоконтроль умственной деятельности включает в себя способность обнаруживать и, в идеале, предотвращать ошибки в процессе познавательной деятельности, будь то решение проблем или ведение заметок. конференции. В педагогической практике необходимо учитывать наличие прямой зависимости между уровнем самостоятельности студентов в выполнении учебных заданий и степенью их овладения самоконтролем. Слабое развитие контрольных действий указывает, с одной стороны, на отсутствие мотивации к самоконтролю, с другой - на неспособность выполнять контрольные действия, то есть на недостаток знаний о методах. контроль и, в-третьих, низкий уровень понимания изучаемого материала.

В настоящее время в процессе обучения в университете возможности развития самоконтроля у студентов используются недостаточно. Хотя особенности университетского образования требуют систематического проведения контрольных действий студентами даже при отсутствии установки на самоконтроль.

Одним из важных элементов их подготовки к самостоятельной познавательной деятельности, которая включает в себя активную исследовательскую и творческую работу студента, является обучение способности учащихся систематически выполнять контрольные действия. умение самостоятельно мыслить, умение ориентироваться в новой ситуации, выявлять и ставить проблему, формулировать проблему и находить решения для ее решения. Одним из методов разработки методов самоконтроля является метод обработки ошибок. Этот метод коррекционного обучения основан на выявлении ошибок и анализе их причин. Обнаружение соотношения ошибок с правильным результатом приводит их к пониманию относительности и изменчивости знаний.

Для обучения студентов методам самоконтроля можно использовать специальные задания, в которых необходимо найти ошибки и выявить их причины, самостоятельно составить и решить прямую и обратную задачу, разработать алгоритм решения заданного типа задачи, проверить работу друга и других.

При разработке методов самоконтроля следует различать как минимум два компонента.

1. Мотивация. Это должно побудить студентов овладеть собой, сформировать необходимость постоянно осуществлять контрольные действия, даже когда нет внешней основы для самоконтроля. Отсутствие личной мотивации ведет к потере ответственности за результаты учебной деятельности.

2. методический. Он состоит из объяснения методов контроля и самоконтроля при выполнении определенной работы, например, как проверить решение проблем определенного типа. Одним из элементов процесса развития самоконтроля студентов может быть набор заданий, которые должны быть разработаны таким образом, чтобы в результате действий студента возникали соответствующие когнитивные приемы, освоение которых предполагается студент. Это могут быть задачи для управления процессом принятия решений:

- задачи, в которых должны быть найдены ошибки и упущения в логике рассуждения;

- задача поиска ошибок, поиска и анализа их причин и степени их влияния на конечный результат;

- задачи, в которых решение должно быть проверено различными способами, предложенными учителем;

- задачи, для которых вы хотите отобразить способы проверки промежуточных и окончательных результатов решения;

- задачи, для которых вы хотите предоставить максимальные средства управления решением конкретной задачи или класса задач;

- Задачи, в которых необходимо выбрать контрольные точки и предложить методы контроля в этих точках.

Таким образом, для развития саморегуляции среди студентов необходимо учитывать, что методы саморегуляции не используются изолированно, они обычно связаны со знаниями и навыками в данной области. Методы саморегуляции вместе составляют когнитивные стратегии, без которых успешное обучение невозможно. Следовательно, методы обучения для постановки целей, планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, автономности, надежности и самоконтроля должны осуществляться одновременно с обучением предметным знаниям и навыкам и специально организованный учебный процесс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Саморегуляция – это внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия различных явлений и уровней психики, включающая в себя управление мыслями, эмоциями, поведением, внимание. Характер поведения человека тесно связан с особенностями его саморегуляции. Низкий уровень развития саморегуляции, как правило, приводит к деструктивному поведению, разочаровыванию в выбранной профессии и отчислению из университета. Саморегуляцию изучали следующие ученые: К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Ю.А. Миславский, Л.Г. Дикой, А.О. Прохоров, А.П. Корниловым, и другие.

Удовлетворенность учебной деятельностью – это эмоционально оценочное отношение личности к выполняемой учебной деятельностью и условиям ее протекания. Удовлетворенность учебной деятельностью является интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной деятельности, к условиям и результатам его деятельности. Низкая удовлетворенность учебной деятельности приводит к негативным отношениям студентов к учебной деятельности и к будущей профессии или к уходу из вуза, но если студент по тем или иным причинам продолжает обучение, то неудовлетворенность в немалой степени влияет на его психическое здоровье. Удовлетворённость изучали: В.А. Ядов, Е.П.Ильин, Л.В. Мищенко.

Полученные данные нашего исследования в целом согласуются с результатами других исследователей по данному вопросу. Из данных нашего исследования следует, что в процессе обучения в вузе, от курса к курсу, студенты имеют различные особенности саморегуляции и удовлетворенность учебной деятельности. В ходе нашего исследования было выявлено, что студенты четвертого курса имеют высокий уровень саморегуляции по сравнению с остальными курсами. Студенты первого курса более удовлетворены учебной деятельностью по сравнению со студентами более старших курсов. У студентов

четвертого курса наблюдается мотив овладения профессией, для студентов первого курса – мотив приобретения знаний.

Корреляционный анализ подтвердил наличие связи между саморегуляцией поведения студентов и удовлетворенностью учебной деятельностью, чем сильнее у студентов первого курса развиты самостоятельность, надежность, планирование и гибкость; чем выше будет у них развиты удовлетворенность учебной деятельностью, интерес к овладению профессией, удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза и удовлетворенность воспитательным процессом.

Чем выше будет уровень саморегуляции поведения студентов второго курса, тем больше они будут удовлетворены избранной профессией, взаимоотношениями с однокурсниками и взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза, а также они более ориентированные на получении профессиональных знаний.

Чем выше будет развит у студентов третьего курса общий уровень саморегуляции поведения, тем чаще они будут проявлять желание учиться и ориентированны на получение знаний, сильнее будут удовлетворены воспитательным и учебным процессом в системе вуза и взаимодействием с преподавателями, руководством вуза.

Чем сильнее у студентов четвертого курса будет развита саморегуляция поведения, тем больше они будут ориентированы на получение знаний и овладение профессией, тем больше им будет нравиться учиться и взаимодействовать с однокурсниками. Чем сильнее у них будет развиты такие компоненты саморегуляции как планирование и гибкость, тем больше они будут направленными на овладение профессией и учебно-воспитательный процесс.

Регрессионный анализ показал влияние показателей саморегуляции поведения студентов на удовлетворенность учебной деятельностью, Саморегуляция поведения студентов и ее отдельные показатели как гибкость, самостоятельность и оценивание результатов оказывают положительные влияния на общий уровень удовлетворенность учебной деятельностью,

удовлетворённость избранной профессией, удовлетворённость воспитательным процессом.

Таким образом, гипотеза о том, что саморегуляция поведения студентов может оказывать влияние на удовлетворенность учебной деятельностью, а именно чем выше будет развита саморегуляция поведения студентов и ее отдельные показатели, тем выше будет удовлетворенность учебной деятельностью - подтвердилась, но требуют дополнительного изучения при написании кандидатской диссертации в аспектах влияния личностных качеств влияющих на саморегуляция поведения и удовлетиворенность учебной деятельностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1973. - 288 с.
2. Алферов, А.Д. Воспитание у учащихся ответственного отношения к учению [Текст] / А.Д. Алферов. - Ростов н/Д, 1976. - 164с.
3. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы [Текст] / Л. И. Анцыферова. // Психология формирования и развития личности – М., 1981. – 248 с.
4. Ананьев, Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии : девятый год издания / Ред. Б.М. Теплов, В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – №5, 1963. – с. 83-99.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды: в 2-х т. - М., 1980. - Т. 1. -. 16-64 с.
6. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы [Текст] / П. К. Анохин. - М.: Наука, 1980. - 196 с.
7. Бедный, Г. З. Некоторые механизмы саморегуляции в формировании темпа деятельности / [Текст] / Г. З. Бедный // Вопросы психологии. -1985. - № 1. -С. 74-80.
8. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст] / М. И. Бобнева. - М.: Наука, 1978. - 310 с.
9. Бодалев А.А. Об особенностях понимания преподавателем студента / А.А. Бодалев // Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза. -М: Педагогика, 1980. -146 с.
10. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / Л. И. Божович. -М.: Педагогика, 1972. - 351 с.
11. Борзилова, Н. С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н. С Борзилова // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 382-384., URL <https://moluch.ru/archive/39/4587/> (дата обращения: 11.06.2019)

12. Боришевский, М.И. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности /М.И. Боришевский, С.Д.Самоненко// Вопросы психологии. -1977. -№3. – С.48-54.

13. Братко, А. А. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. - М.: Мысль, 1969. -384 с.

14. Бякова, Н. В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения [Текст]: автореф. ...дисс. канд. психол. наук / Н. В. Бякова. -М., 2009.

15. Вардомацкий, А. П. Моральная регуляция поведения личности [Текст] / А. П. Вардомацкий; под ред. В.М. Конона. 2007. - 126 с.

16. Вахтель, Л. В. Механизм волевой регуляции в функционировании «базового исполнительского комплекса» [Текст]: сб. науч. тр. Вып. 14 / Л. В. Вахтель // Теория и практика профессиональной подготовки учителя музыки / под ред. А. С. Петелина, Л. Г. Лобовой. - Воронеж: Воронеж, гос. пед. ун-т, 2002. - С. 27-41.

17. Высоцкий, А. И. Возрастная динамика волевой активности школьников [Текст] / А. И. Высоцкий // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива. - Рязань, 1984. - 128 с.

18. Габдреева, Г. Ш. Методы регуляции психического состояния [Текст] / Г. Ш. Габдреева // Психология состояний: хрестоматия / сост.: Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров; под ред. проф. А. О. Прохорова. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. - С. 516-530.

19. Гасанова, Р. Р. Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Р. Р. Гасанова - Нижний Новгород, 2010. - 28 с.

20. Гебос, А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению [Текст] / А.И. Гебос. // Воспитание, обучение, психическое развитие: тез. докл. к V Всесоюзному съезду психологов ССР. Ч. 1. – М., 1987.

21. Гребенникова, Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности [Текст]: дисс... канд. психол. наук / Э. А. Гребенникова. -М., 1995.
22. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / Якунин В. А. - 2. изд. - СПб.: Михайлов, 2000. - 348 с.
23. Гришанова, И. А. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями [Текст] / И. А. Гришанова, С. Л. Белых // Психологическая наука и образование. - 2000. - № 4. - С. 14-26.
24. Демидова, И. Ф. Жизненный мир как основа профессионального становления студента [Текст] / И. Ф. Демидова // Российский психологический журнал. - 2008. - Т. 5. - № 2. - С. 47-56.
25. Деркач, А. А. Акмеологические основы саморегуляции психической устойчивости руководителя [Текст] / А. А. Деркач, Секач, Г. С. Михайлов. - М.: МПА, 1999. -366 с.
26. Дикая, Л. Г. Субъектная саморегуляция психических состояний профессионала в контексте метасистемного подхода // Психология психического состояния: теория и практика: Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. Казанский государственный университет. - Ч. 1. - Казань: ЗАО «Новое знание», 2008 -С. 291-294.
27. Дикая, Л. Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции эмоционального состояния / Л. Г. Дикая, В. В. Семина, В. И. Щедров // Психол. журн. - 1994. - Т. 15. - № 6. -С. 28-37.
28. Дикая, Л. Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) [Текст] / Л. Г. Дикая. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. - 318 с.
29. Дикая, Л. Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека [Текст] / ред. Л. Г. Дикая // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. - М., ИП РАН, 1999. –С 80-106.

30. Ермохина, Н. Г. Саморегуляция поведения подростков. Педагогическое исследование [Текст]: монография / Н. Г. Ермохина. — Челябинск, 2004. -С. 26-34.
31. Забродин, Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами [Текст] / Ю. М. Забродин, А. Ф. Зубкова. - М.: Финстатинформ: КноРус, 2002. -359 с.
32. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. -М., 2007.
33. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал, 2012. – № 6. – С. 35–44.
34. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст]: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. - М.; Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. - 256 с.
35. Иванова, Т.А. Мотивация учебной деятельности студентов / Т.А. Иванова А.Я. Левин // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизации трудовой и учебной деятельности: Межвуз. Сб. Под ред. Г.С.Шляхтина. — Горький: «Горьк.гос. ун-т», 2012. – С. 77–84
36. Иванова, Н.В. Средовой подход к диагностике антимотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Н.В.Иванова, Е.В. Минаева, Л.В. Коробова // Современные проблемы науки и образования. –2015. –N 1; – С. 23–25
37. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. / Е.П.Ильин - СПб.: «Питер», 2011. – 224 с.
38. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза [Текст]: автореф. Дисс. ... канд. психол. наук /Н. А. Киселевская. - Иркутск, 2005.-26 с
39. Клецина, И. С. Структура личностной саморегуляции как фактор успешной деятельности студентов [Текст]: автореф. Дисс. ... канд. психол. наук / И. С. Клецина. - СПб., 1992. - 24 с.

40. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст]: автореф. Дисс. ... докт. канд. психол. наук / Е. А. Климов. - Л., 1968. - 46 с.

41. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В.С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, Развитие – 2013. - №2. - С. 22-41.

42. Колесова, А.М. О факторах, влияющих на учебную успешность студентов младших курсов // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. -Л.: ЛГУ, 1973. 186с.

43. Конопкин, О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. - 2008. - № 3. - С. 22-34.

44. Конопкин, О. А. Проблема осознанного регулирования сенсомоторной деятельности [Текст]: автореф. Дисс. ... докт. психол. наук / О. А. Конопкин. - 1977. -25 с.

45. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 5-12.

46. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. -М.: Наука, 1980. - 255 с.

47. Конопкин, О. А. Саморегуляция деятельности в условиях временной неопределенности используемых сигналов [Текст] / О. А. Конопкин, В. И. Степанский // Вопросы психологии. - 1972. - № 4 - С. 100.

48. Конопкин, О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. 1989. - № 5. - С. 18-26.

49. Конопкин, О. А. Участие эмоций в сознательной регуляции целенаправленной активности человека [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии - 2006. - № 3.

50. Корнилов, А. П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома [Текст] / А. П. Корнилов // Вопросы психологии. - 1995. - №3. - С. 119-133.
51. Карнаухов В.А. Особенности мотивационно-смысловой сферы личности студентов- первокурсников педагогических вузов: автореф. ...дис. канд. психол. наук/ В.А.Карнаухов. – М., 1997. – 26 с
52. Карпова Е.В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза / Е.В.Карпова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №2 (55). – С. 66-70.
53. Курунов, В. В. Диагностика индивидуальных особенностей регуляторного опыта учащихся в процессе решения мыслительных задач [Текст] / В. В. Курунов // Психология и её приложения. Ежегодник Российского психологического общества. - Т. 9. — Вып. 3. - М., 2002. -292-293 с.
54. Левшин, С. В. Студент как субъект осознанной саморегуляции учебной деятельности [Текст] / С. В. Левшин // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2008. - № 54.
55. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х томах. -Т. 2. -М., 1983.
56. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному/ Д. А Леонтьев // Вопросы психологии, 2011, № 1. - С. 3-27.
57. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В. И. Моросанова, И. В. Плахотникова, Е. А. Аронова и др.; под ред. В. И. Моросановой. - М.: Психологический ин-т РАО, 2006. - 320 с.
58. Ломов, Б. Ф. Психология регуляции деятельности [Текст] / Б. Ф. Ломов. -М.: ИП РАН, 2006.
59. Лучков, В. В. Юридическая ответственность в механизме правового регулирования: автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. [Текст] / В. В. Лучков. -

Казань. - Волжский университет имени В.Н. Татищева (институт). -Тольятти, 2004. - 20 с.

60. Макурина, А.С. Повышение мотивации учебной деятельности студентов физкультурного вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук/ –А.С.Макурина. -Челябинск, 2006. –22 с.

61. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. -М, 1996. -308 с.

62. Машекуашева, М. Х. Психологические особенности формирования смысловой саморегуляции студентов будущих педагогов [Текст]: автореф. ... дисс. канд. пед. наук / М. Х. Машекуашева. - Ростов-на-Дону, 2004. - 22 с.

63. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте [Текст] / Ю. А. Миславский. -М.: Педагогика, 1991.

64. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности [Текст] / Ю. А. Миславский // Вопросы психологии. - 1988. - № 3. –С.30-33.

65. Морозова, И. С. Личность и саморегуляция деятельности [Текст]: учеб. пособие / И. С. Морозова. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 110 с.

66. Моросанова, В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека [Текст] / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. - 2007. - № 3. -С. 59-68.

67. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова // Психологический журнал. - 2002. - Т. 23. - №6. - С. 5-17.

68. Моросанова, В. И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов [Текст] / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // Вопр. психол. -1994. - № 5. - С. 134-140.

69. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. -М.: Наука, 1998. - 192с.

70. Моросанова, В. И. Развитие теории, осознанной саморегуляции: дифференциальный подход [Текст] / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. - 2011. - № 3. - С. 132-145.

71. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения [Текст] / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН»-2007. -213 с.

72. Мищенко, Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л.В. Мищенко // Вестник практической психологии образования. – 2014. – №3 – С. 122–128.

73. Осницкий, А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. - 2007. -№3. – С.22-23.

74. Осницкий, А.К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека [Текст] / А. К. Осницкий // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов / под ред. В.И.Моросановой. -М.: Изд-во ПИ РАО, 2007.

75. Одегов, Ю.Г. Мотивация персонала/ Ю.Г Одегов, Г.Г. Руденко, С.Н. Апенько, А.И. Мерко//. Учебное пособие. Практические задания (практикум). — М.: Издательство «Альфа-Пресс». — 640 с. 2010

76. Прохоров, А. О. Смысловая регуляция психических состояний [Текст] / А. О. Прохоров. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - 352 с.

77. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности [Текст] / А. О. Прохоров. - М.: ПЕР СЭ, 2005. -352 с.

78. Прохоров, А. О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний [Текст]: Сб. статей / А. О. Прохоров // Психология психических состояний / под. ред. проф. А. О. Прохорова. - Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. - Вып. 4. - С. 6-24.

79. Рахматуллина, Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: психологическая служба в вузе [Текст] / Ф.М. Рахматуллина. – Казань, 1981. – 262 с.

80. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности [Текст] / А.А. Реан. – Ижевск, 1994. – 194 с.

81. Рыбалкина, Л.Г. Основы планирования профессиональной деятельности: методы обучения: учеб. пособ. для преподавателей / Л.Г. Рыбалкина и др. / Под общ. ред. Г.В. Галевского. – М.: Флинта: «Наука», 2014. – 113 с.

82. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / отв. ред. В. А. Ядов. - Л.: Наука, -Ленингр. отд., 1979. - 264 с.

83. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: монография/ Е.В.Сидоренко. – СПб.: «Речь», 2010. – 350 с.

84. Ядов, В. А., Семенова В.В Стратегия социологического исследования. / В. А. Ядов. - М, 2000. -245 с.

85. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учебное пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639с.

86. Торндайк, Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении [Текст] / Э. Торндайк, Дж. Уотсон. - М.: АСТ-ЛТД, 1998г. - 704 с.

87. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе. - М., 1966. -451 с.

88. Уотсон, Дж. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) // Хрестоматия по истории психологии [Текст] / Дж. Уотсон; под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М.: МГУ, 1980. -

С. 35-36.

89. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] /Д. И. Фельдштейн. -М.: Флинта, - 109 с.

90. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. // Вопросы психологии, 1996, No3. -С.12-19

91. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. - М.: Наука, 1977. - 144 с.
92. Чеснокова, И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности [Текст] / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1982. - 120-135 с.
93. Шаров, А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека [Текст]: автореф. дисс... док. наук / А. С. Шаров. - Новосибирск, 2000. - 24 с.
94. Шульга, Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе [Текст] / Т. И. Шульга // Вопросы психологии. - 1994. - № 1. - С.105-110.
95. Есенкова, Н.Ю. Особенности мотивационных процессов и их влияние на удовлетворенность студентовмедицинского вуза // Известия Рос. гос. пед, ун-таим. А.И.Герцена. -2009. -№12. -С.256-260.
96. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. -М., 1975. - С. 89-106.
97. Ярушкин, Н. Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности [Текст]: дисс. ... док. психол. наук /Н. Н. Ярушкин. - СПбГУ, СПб, 1998.
98. Anscombe, G. E. M. [Text] / G. E. M. Anscombe / Intention. - Oxford, 1957.
99. Bandura, A. Social Foundations of thought and action [Text] / A. Bandura. - New Jersey.: World, - 1986.
100. Beckmann, J. Metaproceses and the regulation of behavior [Text] / J. Beckmann, // Motivation, intention and volition / Ed. by F. Halisch, j. KuhlBerlin, 1987.
101. Bronson, M. B. Self-regulation in early childhood: Nature and nurture [Text] / M. B. Bronson. - NY: The Guil-ford, 2000.
102. Cannon, W. B. Bodily changes in pain, fear, hunger and rage. [Text] / W. B. Cannon. - 2 ed. - Boston: Harward Univ. Press. -1929.

103. Edwin, A. Locke Toward a Theory of Task Motivation and Incentives [Text] / Organizational Behavior and human Performance, May. -1968. - P. 157-189.
104. Freud, Z. Ego and Id [Text] / Z. Freud. - NY. -1968.
105. Hoffman, M. L. Varieties of empathy-based guilt [Text] / M. L. Hoffinan / In J. Bybee (Ed.), Guilt and children. - NY.: Academic Press. - 1998.

