

Третьяк Элина Валериевна

канд. психол. наук, старший преподаватель

Разуваев Александр Александрович

магистрант

Сергеев Дмитрий Андреевич

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация: изучаются психологические взаимосвязи стилей саморегуляции и самооотношения студентов-педагогов. На основании проведенного регрессионного анализа представлены результаты: чем у студентов выше степень сформированности потребности в осознанном планировании деятельности и перестраивании моделей поведения в случае необходимости, тем ниже выражено избирательное восприятие отношения окружающих к себе, а также обвинение себя и проекция гнева в адрес окружающих. И, соответственно, такие навыки студентов, как сохранение работоспособности и личного контроля, а также поддержание регуляторных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации, зависят от того, насколько сформирован навык целеполагания и анализа возможных способов достижения намеченных целей.

Ключевые слова: саморегуляция, саморегулируемое обучение, характеристики самооотношения, планирование деятельности, сформированность потребности, обучающиеся, учебная деятельность.

Введение

Большинство зарубежных авторов, занимающихся изучением феномена саморегуляции обучения (K. Alotaibi, Riyad, Tohmaz, N.A. Bakar, A. Shuaibu, C.A.

Wolters, and M. Hussain), под саморегулируемым обучением понимают способность ставить конкретные цели в учебном процессе, добиваться их выполнения самостоятельно, ответственно относиться к своей деятельности, действовать сознательно и активно не только в привычных ситуациях, но и в новых условиях, что требует принятия нестандартных решений.

Также в работах, посвященных изучению феномена саморегуляции, саморегулируемое обучение подразумевает независимость действия в рамках мыслительной деятельности. По мнению авторов, этого вполне достаточно для успешного осуществления самостоятельной ассимиляции материала, где происходит отбор [21; 19; 20].

В своих исследованиях ряд авторов (J.M. Diefendorff, R.J. Hall, R.G. Lord, & M.L. Streat, C. Magno) обозначают, что организованное саморегулируемое обучение студентов является ключом к эффективному приобретению знаний через самообразование и начальным этапом в процессе обучения и дальнейшего профессионального самосовершенствования будущего специалиста [14, с. 250–263].

По данным авторов J. De la Fuente Arias, F. Justicia, & A. Gracia Verben и др., саморегулируемое обучение – это способ вовлечения обучающихся в самостоятельную деятельность, позволяющий сформировать определенный уровень знания на стадии их движения от низшего к высшему уровню мыслительной деятельности.

Саморегулируемое обучение является средством развития самодостаточности и рассматривается как одно из ведущих качеств личности студента, выражающее его самого под руководством учителя, но без его непосредственного участия, чтобы выбрать и найти самый рациональный способ решения проблем и достижения поставленных целей. Саморегулируемое обучение интерпретируется как результат проявления самодостаточности, которая выражается в действии и является основой для успешного профессионального развития в будущем.

Характер саморегулируемой учебной деятельности направлен на приобретение субъективно нового знания, которое реализуется с помощью интеллектуальных требований студента [13, с. 217–226].

Саморегулируемое обучение – это единство выполнения самостоятельных умственных и физических действий студентами с самостоятельной работой (умственной деятельностью). В связи с этим саморегулируемое обучение организовано таким образом, что выполнение учебных заданий должно происходить без участия преподавателя.

Исследователи S.G. Paris, & A.H. Paris указывают на то, что саморегулируемое обучение является таким воспитательным процессом, который выполняется без непосредственного участия преподавателя, но в соответствии с его инструкциями в специально отведенное для этого время. А студенты сознательно стремятся к достижению поставленных целей, ставят перед собой задачи, проявляют свои усилия и умения, выражают в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий.

Авторы в своих работах указывают на дидактический смысл саморегулируемого обучения, который состоит в мыслительной деятельности субъекта учебной деятельности во время выполнения заданий, которые студенты сравнивают, классифицируют, анализируют, систематизируют. Дифференцируясь, студенты приходят к выводам, находят пути практического применения полученных результатов [18, с. 89–101].

Интересная позиция обозначена в работах R.P. Perry, S. Hladkyj, R.P. Perry, R.H. Pekrun, & S.T. Pelletier, в которых саморегулируемое обучение рассматривается как деятельность, которую студенты выполняют, проявляя максимум активности, креативности, независимого суждения и инициативы.

Исследователи склоняются к мнению, что саморегулируемое обучение связано с творчеством, активностью студентов. Они считают, что это вид работы, который требует от студентов инициативности, мыслительной активности, использования ранее приобретенных знаний в процессе обучения [19, с. 776–789].

Анализ приведенных выше определений позволяет сделать вывод о том, что понятие «саморегулируемое обучение» используется двумя способами:

– первый из них относится к составным частям любого вида образовательного процесса, где активизируется инициатива и творчество учащихся в процессе обучения;

– второй связан с формой учебной деятельности для овладения необходимым комплексом знаний.

Саморегулируемое обучение студентов, следовательно, это вид учебной деятельности, в рамках которой происходит активная психическая деятельность.

Саморегулируемое обучение студентов – это процесс, который осуществляется для овладения сущностью научного предмета как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Студенты, владеющие высоким уровнем саморегуляции, хорошо успевают академически, контролируют свое обучение, генерируют свои собственные когнитивные стратегии, демонстрируют высокий уровень мотивации и постановку целей в обучении.

Существует ряд моделей развития саморегуляции. «Теоретическая модель», объясняющая, как активизируется саморегуляция у студентов. А именно, саморегуляция студентов активизируется с помощью индивидуально-личностных характеристик и ориентирована на то, чтобы контролировать свои действия. Эта модель была подтверждена в исследовании. Исследование проводилось со сформированной гипотезой о том, что саморегуляция – это характеристика, которой могут обучиться студенты [17].

Другие исследователи разработали учебно-методический процесс с использованием «Интерактивной модели регулируемого обучения и саморегулируемого обучения», где интерактивное измерение учебно-воспитательного процесса выступило в качестве основной функции и включало в себя измерение регулируемого обучения и саморазвития- регламентированного обучения. Авторы модели предоставили доказательства того, что совершенствование общих педагогиче-

ских стратегий корректируют системы оценки и совершенствование специфического обучения стратегии (регулирование преподавания), реализуемые в их рамках [15].

Циммерман в своих работах писал, что для того, чтобы осуществить саморегулирование, необходимо усилие, воля, выбор и желание сделать его эффективным и ценным [21].

Это означает, что саморегуляция достигается не только через неизбирательную волю, выбор и желание, а, скорее, через волю, выбор и желание контролировать нарушения в мыслях и поддерживать этот контроль. В свою очередь, обладание способностью упорствовать, инициировать и освободить делает саморегуляцию достижимой.

Что касается изучения вопроса саморегулируемого обучения в отечественных исследованиях (С.Л. Рубинштейн, Е.А. Семизоров, А.Д. Соколов, И.А. Усатов, Е.А. Хохлова, Т.Т. Щелина и др.), если рассматривать феномен саморегулируемого обучения с позиции деятельностного подхода, хотелось бы отметить точку зрения Рубинштейн С.Л., который определяет обучение как подлинную автономию, предполагающую сознательную мотивацию личности; как действия и их специфику; как несоблюдение чужих влияний и внушений [4; 5; 6; 7; 8; 10].

Также в работах авторов указывается, что самостоятельная деятельность является необходимым условием для саморегулируемого обучения и дает возможность применить накопленные знания в практической деятельности. Управление действием изучается совместно с самоопределением, которое, в свою очередь, объясняется сосуществованием с управлением действием как активацией собственной личности. Управление действием в данном контексте проектируется как активация системы саморегуляции. В качестве активации выступает система, объясняющая механизм, посредством которого воля и желание помочь сохраняет труднодостижимые намерения активными.

А.О. Шарапов полагает, что обучение – это взаимодействие педагога и учащегося, которое направлено на обогащение опыта отношений, осознание личностного смысла и целей обучения [9].

В.И. Моросанова в своих работах указывает, что от того, как происходит процесс формирования и развития у конкретной индивидуальности системы саморегуляции, зависит ее профессиональное самоопределение и в целом личностное становление [3].

Н.Н. Крылова отмечает, что успешность студентов в учебной и самообразовательной деятельности во многом зависит от того, насколько сформированы регуляторные процессы у студентов [2].

Следовательно, можно сделать вывод, что независимость служит основой для самостоятельного познавательного процесса деятельности. Саморегулируемое обучение студентов дает возможность реализовать принцип сознания на практике, что, в свою очередь, подчеркивает несомненную важность проблемы формирования саморегуляции у студентов.

Если провести обобщение взглядов отечественных и зарубежных ученых на природу саморегулирующегося обучения студентов, можно выделить следующие характеристики студентов: умение выбирать ту или иную стратегию поведения в процессе обучения; умение руководить и реализовывать поведенческие стратегии независимо от мнения окружающих; умение планировать и анализировать различные аспекты деятельности в процессе обучения и адекватно ставить цели в соответствии с выбранной линией; возможность коррекции активности в процессе рефлексии и самообразования.

Таким образом, саморегулируемое обучение раскрывается как способность к планированию, организации, контролю личностной активности в обучении, автономии на основе имеющегося субъективного опыта.

Дизайн исследования

В качестве примера изучения саморегуляции и самоопределения студентов мы приведем описание исследования, которое проводилось нами в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) на факультете начального образования.

В соответствии с поставленной задачей, а именно: изучение психологических взаимосвязей стилей саморегуляции и профессионального самоопределения студентов-педагогов, были сформулированы следующие гипотезы:

1. У будущих педагогов стиль саморегуляции напрямую зависит от уровня сформированности элементов саморегуляции.
2. У будущих педагогов стиль саморегуляции выступает в качестве ресурса профессионального самоопределения.

В исследовании приняли участие 70 студентов 2-4-х курсов факультета начального образования в возрасте от 20 до 23 лет.

Для достижения поставленной цели нами были использованы психодиагностические методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой и «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева.

В качестве метода, в соответствии с гипотезами исследования, был применен множественный регрессионный анализ.

Интерпретация результатов

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой

В рамках структурно-функционального подхода В.И. Моросанова одна из первых сформулировала гипотезу относительно того, что индивидуально-личностные особенности оказывают влияние на деятельность посредством сложившихся индивидуальных способов саморегуляции.

В.И. Моросанова в своих работах указывала на следующий факт «от того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессионального самоопределения» [3].

По результатам опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой в выделенных подгруппах (студенты с высоким уровнем саморегуляции (64,3%), средним (32,3%) и низким уровнем (2,8%)) наблюдаются сочетания показателей процессов регуляции и личностных свойств, отвечающих за функцию регуляции.

Для большинства испытуемых, подгруппы с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерны: самостоятельность; программирование; оценивание результатов; планирование.

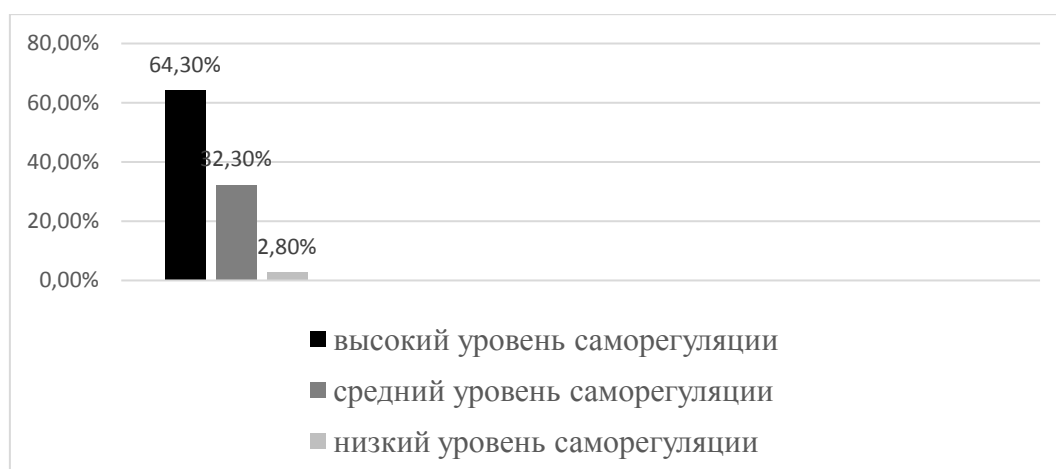


Рис. 1. Общий уровень саморегуляции студентов

Для испытуемых со средним уровнем саморегуляции ослабевает уровень самостоятельности и навыки программирования и оценивания результата. Наиболее выраженными для данной подгруппы студентов являются планирование и моделирование.

У испытуемых с низкими показателями уровня саморегуляции выражена гибкость и навык моделирования.

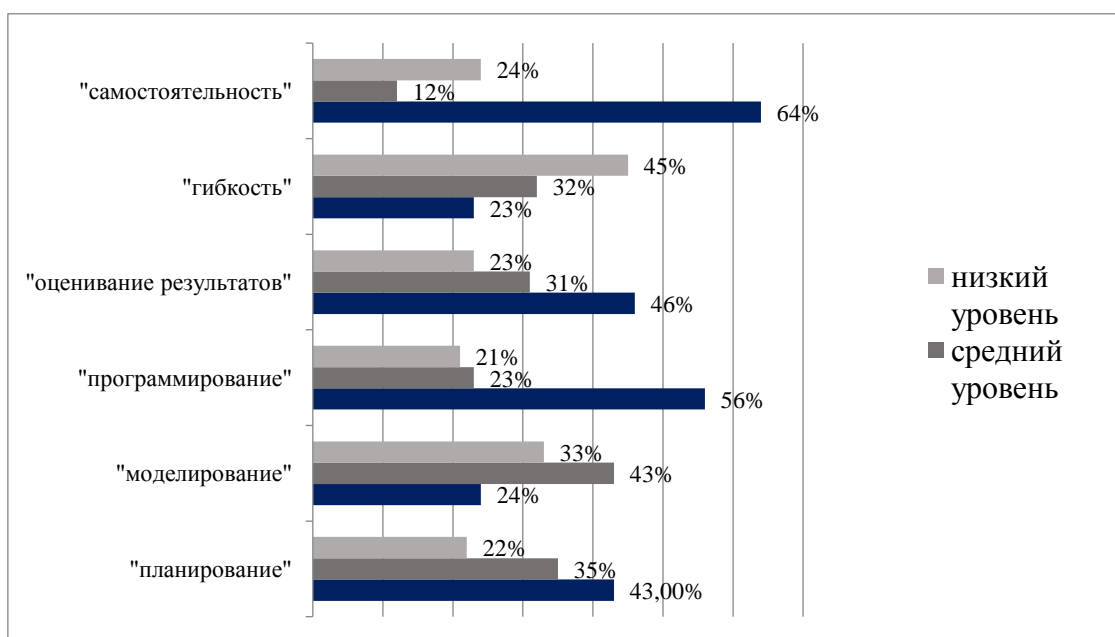


Рис. 2. Показатели стилей саморегуляции поведения

По шкале «Самостоятельность», которая определяет уровень развитости регуляторной автономности, был выявлен самый высокий результат, он наблюдается у 45 человек (64%). Следовательно, большинство студентов в полной мере владеют навыком самостоятельного планирования своей деятельности по достижению выдвинутой цели, а также навыком контроля за ходом ее выполнения, анализа и оценки как промежуточных, так и конечных результатов деятельности.

Средние результаты по данному показателю выявлены лишь у 8 человек (12%). В целом у данных студентов есть способность самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, но, тем не менее, они часто прислушиваются или обращаются за помощью к посторонним людям.

Низкие результаты наблюдаются у 17 человек (24%). Данная группа студентов отличается зависимостью от общественного мнения, слабо сформированными навыками самостоятельного принятия решения.

По шкале «Гибкость» показатели распределились следующим образом: высокий уровень – 16 человек (23%); средний уровень выраженности – 22 человека (32%); низкий уровень – 32 человека (45%).

Следовательно, для большинства из группы испытуемых студентов характерен низкий уровень пластичности всех регуляторных процессов. В случае возникновения форс мажорных обстоятельств могут возникнуть трудности с переоснащением программ исполнительских действий и поведения.

По шкале «Оценивание результатов» высокие показатели продемонстрировали 32 человека (46%). Это говорит о адекватном уровне самооценки, сформированности критериев оценки результатов, хорошей адаптации к изменяющимся условиям.

Средние показатели – 22 человека (31%). В данной группе студенты периодически испытывают трудности в адекватном оценивании результатов своей деятельности, но, тем не менее, все же справляются с данной задачей более эффективно по сравнению с группой студентов из 16 человек (23%), которые продемонстрировали низкий уровень по шкале «оценивание результатов». Кроме того,

для таких студентов свойственно снижение критичности по отношению к оценке своих действий в целом.

По шкале «Программирование» у 39 (56%) студентов с высоким уровнем отмечается сформировавшаяся потребность продумывать способы достижения поставленных целей. Программы для достижения запланированных целей разрабатываются данными студентами самостоятельно и, в случае необходимости, могут корректироваться.

У студентов со средним уровнем показателей по данной шкале, 19 человек (23%), в случае несоответствия полученных результатов запланированным, коррекция программы действий осуществляется с затруднениями.

Низкие результаты по показателю программирование, которые продемонстрировало 16 студентов (21%), говорят о неумении или нежелании человека продумывать последовательность и возможные результаты своих действий. Поведение таких людей отличается импульсивностью, действиями путем проб и ошибок.

По шкале «Моделирование» 17 студентов (24%) продемонстрировали высокие результаты, следовательно им присуща способность выделять наиболее приемлемые условия для достижения целей и, соответственно достигать ожидаемых результатов.

У 30 студентов (43%), выявились средние показатели по шкале моделирования. Для этой группы студентов характерны неудачные результаты действий, несоответствующие ожидаемым. Данное несоответствие связано с трудностями в определении действий по достижению целей.

У испытуемых в количестве 23 человек (33%) обнаружилось низкие показатели по шкале, что говорит о их слабой способности к формированию процессов моделирования, сопровождающимися резкими перепадами отношения к последствиям своих действий.

По шкале «Планирование» мы получили следующие результаты: большинство подростков показали высокие и средние результаты, а именно 30 и 23 чело-

век (43% и 35% соответственно). Высокие результаты по этому показателю демонстрируют сформированность потребности в осознанном планировании деятельности по осуществлению реалистичных целей, поставленных в иерархической порядке. Низкий уровень по этому показателю наблюдается у 17 человек (22%). Поставленная цель у этих студентов редко оказывается достигнута, а планирование мало реалистично.

Таким образом, по результатам методики ССПМ, мы обнаружили, что испытуемые в большей степени используют стили саморегуляции *«самостоятельность»* (автономность в организации деятельности по достижению целей, контроль за ходом ее выполнения, анализ и оценка результата, в том числе и промежуточного) и *«программирование»* (выраженная потребность досконально продумывать возможные способы действий для достижения намеченных целей).

В меньшей степени используются стили саморегуляции *«гибкость»* (испытуемые с трудом привыкают к быстрой смене обстановки; демонстрируют низкий уровень в режиме дефицита времени; не способны адекватно продумать возможные действия по изменению ситуации в случае рассогласования между полученными результатами и ожидаемыми) и *«моделирование»* (неадекватное оценивание соотношения внутренних ресурсов и внешних обстоятельств, что проявляется резкими перепадами отношений к последствиям своих действий).

Следовательно, саморегулирующийся учащийся должен помимо демонстрации навыков самостоятельности и программирования, умения внутренне регулировать, контролировать, оценивать и изменять учебный процесс, также быть бдительным к контекстуальным факторам, таким как требования курса и преподавателя, где и когда учиться, когда и куда обращаться за помощью, выполнить требуемый объем работ в максимально сжатые сроки, адекватно оценивать свои возможности. К сожалению, демонстрируя низкий уровень таких стилей саморегуляции, как *«гибкость»* и *«моделирование»*, студенты зачастую оказываются не в состоянии соответствовать всем вышеперечисленным качествам саморегулирующегося учащегося.

«Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева

Данная методика предназначена для выявления структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопринятия, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Использование методики «МИС» С.Р. Пантелеева позволило исследовать особенности самооотношения студентов на этапе профессионализации [1, с. 402].

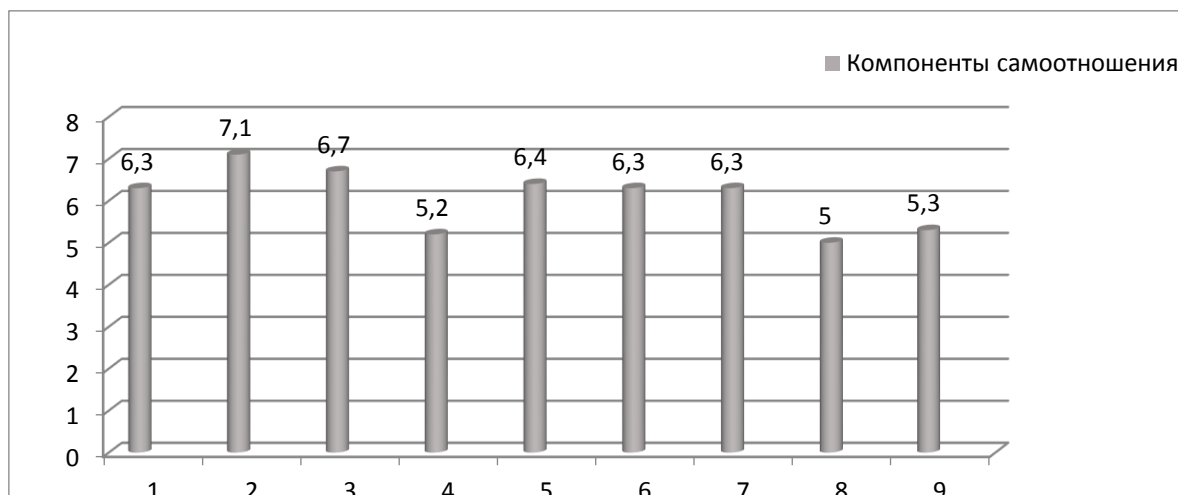


Рис. 3. Критерии самооотношения

Примечание: Приняты следующие обозначения:

1. Закрытость. 2. Самоуверенность. 3. Саморуководство. 4. Отраженное самооотношение. 5. Самоценность. 6. Самопринятие. 7. Самопривязанность. 8. Внутренняя конфликтность. 9. Самообвинение.

В качестве наиболее значимых характеристик самооотношения студентов-педагогов выступают:

– «самоуверенность» (=7,1) – студенты ощущают силы собственного «Я», довольны своими начинаниями, ощущают свою способность решать важные жизненные вопросы;

– «саморуководство» (=6,7) – студенты склонны осознавать собственное «Я» в качестве внутреннего стержня, координирующего активность и поведение, а также оказывать сопротивление негативным влияниям;

– «самоценность» (=6,4) – студенты достаточно высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонны воспринимать

себя как индивидуальность и высоко ценить собственную нужность и значимость;

– «закрытость», «самопринятие» и «самопривязанность» (=6,3) – студенты демонстрируют избирательное отношение к себе: склонны идентифицировать не все свои достоинства и недостатки; демонстрируют готовность к работе лишь с частью своих дефектов характера;

– «отраженное самоотношение», «самообвинение» (=5,2) – студенты избирательно воспринимают отношение окружающих людей по отношению к себе. Считают, что лишь их определенные качества и модели поведения вызывают одобрение окружающих. Избирательно относятся к себе, как личности. Склонны обвинять себя за те или иные действия и выражать при этом обвинения и гнев в адрес окружающих;

– «внутренняя конфликтность» (=5) – у студентов оценка себя как личности часто зависит от степени адаптированности в ситуации. Если студент пребывает в относительной зоне комфорта – положительное оценивание себя. Если студент оказывается в ситуации форс мажора – оценивание себя как человека малозначимого.

Таким образом, по результатам данной методики следует отметить, что высокий уровень выраженности таких характеристик, как «закрытость» и «самопривязанность» и средний уровень выраженности «самообвинения» и «внутренней конфликтности» могут послужить препятствием для студента в осознании и принятии нового опыта, и, соответственно, в дальнейшем личностном и профессиональном развитии.

Следовательно, стиль саморегуляции, обеспечивающий автономность личности в процессе формулирования, выполнения и оценки результатов учебной деятельности, зависит от уровня сформированности элементов саморегуляции. Существует взаимосвязь между уровнем саморегуляции и самоотношением. Так, снижение уровня саморегуляции ведет к повышению выраженности таких характеристик самоотношения, как «закрытость», «самопривязанность», «самообвинение» и «внутренняя конфликтность».

Регрессионный анализ параметров стиля самоотношения
и саморегуляции студентов-психологов

Показатели стиля саморегуляции	Нестандартиз. коэффиц.		Стандартизованные коэффиценты	t	Ур. знч.
	B	Стан. Ошибка	β		p
<i>1. «Самоуверенность»</i>					
Самостоятельность	0,842	0,258	0,370	3,210	0,002***
Программирование	0,507	0,281	0,483	1,804	0,076**
<i>2. «Саморуководство»</i>					
Программирование	0,486	0,211	0,378	1,698	0,059**
<i>3. «Отраженное самоотношение»</i>					
Планирование	-0,616	0,263	-0,752	-2,341	0,022**
Моделирование	0,545	0,279	0,662	1,955	0,055**
Гибкость	-0,432	0,214	-0,356	-1,610	0,042**
<i>4. «Внутренняя конфликтность»</i>					
Планирование	-0,574	0,495	-0,470	-1,890	0,020**
Моделирование	0,489	0,387	1,398	2,334	0,024**
Гибкость	-1,892	0,874	-1,326	-2,184	0,036**
<i>5. «Самообвинение»</i>					
Планирование	-0,440	0,230	-0,352	-2,115	0,040**
Моделирование	0,562	0,201	1,323	2,820	0,021**
Гибкость	-2,2592	1,012	-1,543	-2,391	0,023**
Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$					

Исходя из результатов таблицы:

1. В регрессионную модель по одной из шкал самоотношения «Самоуверенность» вошли следующие параметры стилей саморегуляции: «Самостоятельность» ($\beta = 3,210$ при $p \leq 0,01$) и «Программирование» ($\beta = 1,804$ при $p \leq 0,05$).

2. В регрессионную модель «Саморуководство» вошел параметр стиля саморегуляции «Программирование» ($\beta=1,698$ при $p \leq 0,05$).

3. Исходя из регрессионного анализа параметров, три последующие модели самоотношения «Отраженное самоотношение», «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение», отличаются сходством, а именно, в них вошли следующие стили саморегуляции: «Планирование» ($\beta=2,341$ при $p \leq 0,05$; $\beta=1,890$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,115$ при $p \leq 0,05$), «Моделирование» ($\beta=1,955$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,334$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,820$ при $p \leq 0,05$), «Гибкость» ($\beta=1,610$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,184$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,391$ при $p \leq 0,05$).

Выводы

Следовательно, такой стиль саморегуляции как «Программирование» может оказывать влияние на формирование «Самоуверенности» и «Саморуководства» как компонентов самоотношения.

Что касается таких компонентов самоотношения, как «Отраженное самоотношение», «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение», то на них могут оказывать влияние следующие стили самоотношения: «Планирование», «Моделирование» и «Гибкость».

Соответственно, такие навыки студентов, как сохранение работоспособности и личного контроля, а также поддержание регуляторных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации во многом зависят от того, насколько у человека сформирован навык целеполагания и потребность в анализе возможных способов достижения намеченных целей. Значение имеет также степень самостоятельности и гибкости при разработке программ.

Далее, речь идет о таких качествах, как избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе, т.е. положительный фон отношения к себе в привычных для себя условиях, а при возникновении неожиданных трудностей усиление недооценки собственных успехов, обвинение себя и проекция гнева в адрес окружающих.

Исходя из результатов регрессионного анализа параметров стиля самоотношения и саморегуляции студентов, на формирование вышеперечисленных качеств влияют следующие параметры: степень сформированности у данных студентов потребности в осознанном планировании деятельности; способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем; способность перестраивать, в случае непредвиденных обстоятельств, модели поведения.

Чем у студентов выше степень сформированности потребности в осознанном планировании деятельности и перестраивании моделей поведения в случае необходимости, тем ниже у студентов выражено избирательное восприятие отношения окружающих к себе, а также обвинение себя и проекция гнева в адрес окружающих.

И, соответственно, такие навыки студентов, как сохранение работоспособности и личного контроля, а также поддержание регуляторных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации во многом зависят от того, насколько у человека сформирован навык целеполагания и анализа возможных способов достижения намеченных целей.

Рекомендации

В результате проведенного исследования для педагогического коллектива учебного учреждения был разработан ряд рекомендаций. Преподавателям было рекомендовано демонстрировать стратегии саморегуляции и в процессе обучения создавать необходимые условия для интеграции данных стратегий у студентов.

Предполагается, что понимание роли активации и торможения системы саморегуляции, даст возможность студентам овладеть эффективными способами управления своим обучением несмотря на возможные негативные воздействия внешних факторов.

Учитывая результаты проведенного исследования, мы предположили, что преподаватели, мотивируя студентов к развитию их самоопределения, а также способности отстраняться, инициировать и упорствовать, будут способствовать

тому, чтобы стратегии саморегуляции студентов стали максимально эффективными. Однако, педагоги должны быть осторожны, подвергая студентов воздействию чувства негативного аффекта. Негативный аффект может снизить у студентов стратегическое мышление особенно у тех, у кого низкая система активации.

Контролируя саморегуляцию студентов, преподаватели должны оценить уровень контроля действий и самодетерминации студентов, чтобы определить, могут ли они хорошо работать, когда переживают негативные аффекты. Учителя могут обучать студентов стратегиям саморегуляции в дальнейшем, мотивируя их, они должны быть самостоятельными и проявлять больше усилий в своей работе. Саморегуляция может получить дальнейшее развитие, если студентов учат, как отвлечься от навязчивых мыслей, настойчиво работать над поставленными задачами и инициировать свои собственные задачи.

Таким образом, обучение может быть сосредоточено на развитии в среде учащихся самостоятельности, инициативы, настойчивости и отстраненности, что, в итоге, может привести к использованию стратегий саморегуляции. В таком случае, интеграция ценностей должна быть ориентирована не только на традиционные ценности, но также и на ценности, необходимые для обучения. Если студенты способны оценить, насколько важно развивать самоопределение, инициативу, настойчивость и отстраненность, они смогут применить эти знания в своей учебе и стать еще более автономными учащимися.

Следовательно, в случае если студенты учатся и развивают стратегии саморегуляции, они становятся более независимыми в своих действиях, а именно приобретают возможность сохранения работоспособности и личного контроля, а также поддержания регуляционных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации.

В свою очередь, преподаватель, обладающий навыком осознанного планирования деятельности, способностью перестраивать, в случае непредвиденных обстоятельств, модели собственного поведения, обладает возможностью обучать студентов тому, как максимально снизить или избегать ситуаций, когда в случае

неожиданных трудностей повышается степень недооценки собственных успехов, при этом происходит обвинение себя и усиливается проекция гнева в адрес окружающих.

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф. Самоотношения опросник / Л.Ф. Бурлачук // Словарь-справочник по психодиагностике. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2008. – 688 с.
2. Крылова Н.Н. Самоотношение и саморегуляция студента: феноменология и плоскости пересечения понятий / Н.Н. Крылова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – №1 (5). – С. 25–30.
3. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Том 23, №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://perviydoc.ru/v7728>
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
5. Семизоров Е.А. Проблема стресса и психофизиологическое обеспечение стрессоустойчивости / Е.А. Семизоров // Агропроизводственная политика России. – 2014. – №11. – С. 69–70.
6. Соколов А.Д. Изменения эмоционального состояния студентов в ходе учебного процесса / А.Д. Соколов, Ш.О. Рыспекова, Т.А. Жумакова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3–4. – С. 556–559.
7. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса / И.А. Усатов // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 21–25.
8. Хохлова Е.А. Стресс в студенческом возрасте / Е.А. Хохлова // Студенческая наука XXI века. – 2015. – №4. – С. 148–152.
9. Шарапов А.О. К проблеме адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза / А.О. Шарапов // Общественная наука. – СПб.: Изд. ЦНК МНИФ, 2016. – С. 39–46.

10. Щелина Т.Т. К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений подготовки / Т.Т. Щелина, В.А. Колясникова // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 74–78.
11. Alotaibi K., Riyad, Tohmaz, and Omar, Jabak. The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at king saud university. *Education Journal*, v. 6 (1), 2017. P. 28–37.
12. Bakar N.A, Shuaibu A., and Bakar, R.A. Correlation of Self-regulated Learning and Academic Achievement among Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA) Undergraduate Students. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, vol.7, 2017. P. 254–268.
13. De la Fuente Arias J., Justicia F., & Gracia Berben A. An interactive model of regulated teaching and self-regulated learning. *The International Journal of Learning*, 12, 2006. P. 217–226.
14. Diefendorff J.M., Hall R.J., Lord R.G., & Streat M.L. Action-state orientation construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 2000. P. 250–263.
15. Efklides A. Introduction to the special section: Motivation and affect in the self-regulation of behavior. *European Psychologist*, 10, 2005. P. 173–174.
16. Magno C. Integrating negative affect measures in a measurement model: Assessing the function of negative affect as interference to self-regulation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 4, 2010. P. 48–67.
17. Meyer T.J., Miller M.L., & Borkovec T.D. Development and validation of the Pen State Worry Questionnaire. *Behavior, Research, and Therapy*, №28, 2006. P. 487–495.
18. Paris S.G., & Paris A.H. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 2001. P. 89–101.
19. Perry R.P., Hladkyj S., Perry R.P., Pekrun R.H., & Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2001. P. 776–789.

20. Wolters C.A., and Hussain M. Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition & Learning*, vol. 10 (3), 2015. P. 293–311.

21. Zimmerman B.J., & Schunk D.H. (Eds.). *Selfregulated learning and academic achievement* 2010. P. 39–59.