



6. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. Ульяновск, 2005. 416 с.
7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб., 2008. 445 с.
8. Хомич А. В. Психология девиантного поведения. Ростов н/Д, 2006. 140 с.
9. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журн. 1999. № 5. С. 38-44.
10. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89-105.

Peculiarities of Axiological Orientations and social Attitudes of Adolescents Prone to suicidal Behavior

Aleksey Oshchepkov

Senior Lecturer, the Chair of Social Sciences, Dimitrovgrad Engineering and Technical Institute (affiliated institution of National Research Nuclear University «Moscow Engineering and Physics Institute»; 294, Kuybysheva str., Dimitrovgrad, 433511, Russia; E-mail: sladkod@yandex.ru

The article presents the results of theoretical and empirical research of the system of values and social attitudes of adolescents that are prone to suicidal behavior. The conceptual foundation for studying interconnection between axiological orientation and social attitudes is disposition system of a personality. Authors come to the conclusion that inability to realize inner tension in the external environment leads to its orientation towards the inner world, explains the tendency to suicidal behavior and increases the possibility of emergence of suicidal behavior in adolescents. The applied aspect of the problem under study can be realized in the work of school psychologists.

Key words: suicidal behavior, adolescence, axiological orientations, social attitudes, disposition system of a personality.

УДК 316.6

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СООТНЕСЕНИИ С УСПЕШНОСТЬЮ СТУДЕНТА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Е. Бочарова, О. С. Протасевич

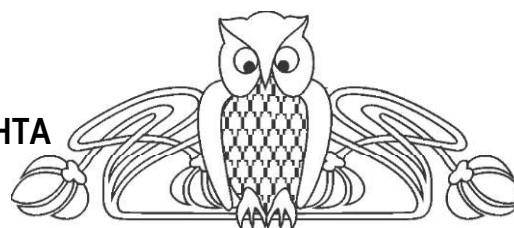
Бочарова Елена Евгеньевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: bocharova-e@mail.ru

Протасевич Ольга Сергеевна - магистрант кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: kafobr@mail.ru

Приведены данные эмпирического исследования структурной организации личностной саморегуляции в соотношении с успешностью студента в учебной деятельности. Представлено пони-

References

1. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* (A person in search of meaning). Moscow, 1990. 372 p. (in Russian).
2. Shneydman E. S. *Dusha samoubiyey*. (A self-destroyer's soul). Moscow, 2001. 132 p. (in Russian).
3. Ambrumova A. G., Tikhonenko V. A. *Diagnostika suicidal'nogo povedeniya* (Diagnostics of suicidal behavior). Moscow, 1980. 55 p. (in Russian).
4. Azarova L. A. *Deviantnoe povedenie i ego profilaktika* (Deviant behavior and it's prophylaxis). Minsk, 2009. 164 p. (in Russian).
5. Zmanovskaya E. V. *Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosyapovedeniya)* (Deviantology. Psychology of abnormal behavior). Moscow, 2004. 288 p. (in Russian).
6. Kleyberg Yu. A. *Social'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya* (Social psychology of deviant behavior). Ul'yanovsk, 2005. 416 p. (in Russian).
7. Mendeleovich V. D. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* (Psychology of deviant behavior). St. Petersburg, 2008. 445 p. (in Russian).
8. Homich A. V. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya*. (Psychology of deviant behavior). Rostov-on-Don, 2006. 140 p. (in Russian).
9. Bubnova S. S. *Tsennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelineynaya sistema* (Personality's value orientations as a multivariate non-linear system). *Psikhologicheskij zhurnal* (The psychological magazine), 1999, № 5, pp. 38-44 (in Russian).
10. Yadov V. A. *O dispozitsionnoy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti* (The disposition regulation of personality's social behavior). *Metodologicheskie problemy social'noy psikhologii* (Methodological problems of social psychology). Moscow, 1975, pp. 89-105 (in Russian).



мание саморегуляции как системно организованного процесса внутренней активности человека по инициации, поддержанию и управлению разными формами произвольной активности по достижению принимаемых человеком целей (О. С. Конопкин, В. И. Моросанова, Г. С. Прыгин и др.). Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке по 30 человек (студенты второго года обучения вузов (17-18 лет) г. Саратова), отличающихся уровнем академической успеваемости в учебной деятельности (N = 60 человек). Применение комплекса методик - многошкальной опросной методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП); методики для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); методов сравнительного и корреляционного анализов - позволило выявить существенные различия

как в структурной организации саморегуляции, так и в структуре межфункциональных связей саморегуляции и учебной мотивации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб образовательных учреждений.

Ключевые слова: личность студента, структура саморегуляции, успешность в учебной деятельности, учебная мотивация.

Введение

Актуальность исследования обусловлена, прежде всего, задачами высшего профессионального образования, обозначенными в концепции модернизации российского образования: подготовкой квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Отметим, что обучение в вузе, по сравнению со школьным образованием, имеет определенные особенности, к которым относятся большой объем учебного материала, возможность выбора учебных дисциплин, меньший контроль за самостоятельной подготовкой студентов со стороны преподавателей. Отсюда вытекают повышенные требования к уровню развития у студентов процессов саморегуляции учебной деятельности (планирования и программирования подготовки, учета значимых условий образования, контрольно-коррекционных процессов и т.д.) и соответствующих регуляторно-личностных качеств - самостоятельности, инициативности, гибкости. Таким образом, саморегуляция является существенным фактором успешности студента в учебной деятельности.

В большинстве теоретических концепций процессы саморегуляции рассматриваются как системные, т. е. как системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации, поддержанию и управлению разными формами произвольной активности, направленной на достижение принимаемых им целей (О. С. Конопкин [1], В. И. Моросанова [2], [3], Г. С. Прыгин [4] и др.). В этой связи особенно важно изучение структурной организации личностной саморегуляции в соотношении с успешностью студента в учебной деятельности.

Методики и методы исследования

Для достижения поставленной цели нами применялся комплекс психодиагностических методик: многошкальная опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП); методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реана и В. А. Якунина, модификация Н. Ц. Бадмаевой); уточняющая беседа. В качестве индекса успешности в учебной

деятельности (УУД) мы рассматривали академическую успеваемость респондентов (средний балл), который соответствует в первой группе 3,2 балла, во второй группе - 4,75 балла. Анализ результатов исследования осуществлялся на основе методов математической статистики (нахождение среднего, стандартного отклонения, сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ по Пирсону). Статистическая обработка данных проводилась с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP. Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках по 30 человек (студентов второго года обучения вузов, 17-18 лет, г. Саратова), отличающихся уровнем успешности в учебной деятельности (N = 60 человек).

результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к результатам исследований, полученных по опроснику А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой) «Диагностика учебной мотивации студентов» в исследуемых выборках (табл. 1). Данные свидетельствуют о сходствах и различиях структурных компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности.

В выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности наибольшую выраженность имеют следующие мотивы: престижа, учебно-познавательные и социальные; наименьшую - творческой самореализации; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности мотивы избегания и коммуникативные мотивы имеют большую выраженность, меньше всего выражен мотив творческой самореализации.

Сравнительный анализ показателей выраженности компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности позволил выявить достоверно значимые различия в исследуемых выборках относительно таких мотивов, как: избегания (t-критерий Стьюдента = 2,04; $p < 0,01$), мотивы престижа (t-критерий Стьюдента = 2,64; $p < 0,001$), мотивы творческой самореализации (t-критерий Стьюдента = 1,70; $p < 0,05$), учебно-познавательные (t-критерий Стьюдента = 2,34; $p < 0,01$), социальные (t-критерий Стьюдента = 2,41; $p < 0,01$). Коммуникативные и профессиональные мотивы имеют одинаковую представленность. Вместе с тем межгрупповое сравнение выраженности показателей мотивации позволяет говорить, что в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности более выраженными являются *мотивы престижа, творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные*; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности - *мотивы избегания* (рис. 1).



Таблица 1

Выраженность структурных компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности

Мотивы	ВУУ	НУУ	t-критерий Стьюдента	p уровень
	Среднее	Среднее		
Коммуникативные	18,4	18,0	0,53	0,68
Избегания	16,3	24,3	2,04	0,01
Престижа	23,5	12,2	2,64	0,001
Профессиональные	17,3	15,7	0,73	0,72
Творческой самореализации	6,7	3,4	1,70	0,05
Учебно-познавательные	24,6	16,4	2,34	0,01
Социальные	20,2	13,3	2,41	0,01

Примечание. ВУУ - высокий уровень успешности в учебной деятельности; НУУ - низкий уровень успешности в учебной деятельности; p_{уровень} - уровень достоверности различий; N = 60.

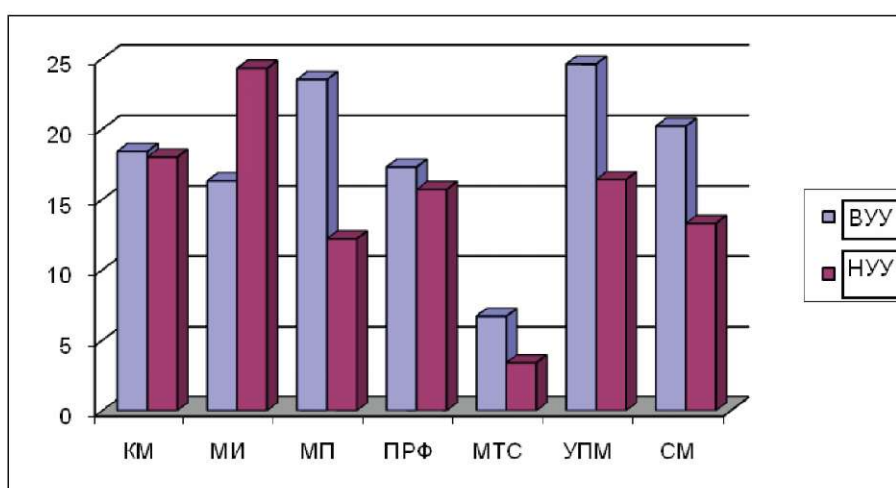


Рис. 1. Выраженность структурных компонентов учебной мотивации студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности: ВУУ - высокий уровень успешности в учебной деятельности; НУУ - низкий уровень успешности в учебной деятельности; KM - коммуникативные мотивы, MI - мотив избегания, MP - мотив престижа, PRF - профессиональные мотивы, MTC - мотивы творческой самореализации, UPM - учебно-познавательные мотивы, SM - социальные мотивы.

Обратимся к результатам исследования структурной организации саморегуляции в исследуемых выборках (табл. 2).

В выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности наибольшую выраженность имеют следующие компоненты саморегуляции: планирование, оценивание результатов, программирование, моделирование; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности - программирование, гибкость и самостоятельность. Меньше всего в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности выражены гибкость и самостоятельность; отмечается низкая выраженность планирования, моделирования, оценивания результатов у студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности. Общий уровень саморегуляции больше всего выражен у студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности.

Сравнительный анализ показателей выраженности компонентов саморегуляции студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности позволил выявить достоверно значимые различия в исследуемых выборках относительно следующих компонентов (рис. 2).

Планирование (t-критерий Стьюдента = 2,64; p < 0,05), моделирование (t-критерий Стьюдента = 2,71; p < 0,001), оценивание результатов (t-критерий Стьюдента = 2,54; p < 0,05), общий уровень саморегуляции (t-критерий Стьюдента = 2,69; p < 0,01) имеют наибольшую выраженность в выборке успешных студентов. Таким образом, межгрупповое сравнение выраженности показателей структурных компонентов саморегуляции позволяет говорить, что успешность в учебной деятельности обеспечивается устойчивостью выдвижения цели, контролем, оцениванием и коррекцией полученных результатов.



Таблица 2

Выраженность компонентов саморегуляции в зависимости от уровня успешности студента в учебной деятельности

Компоненты саморегуляции	Уровень		f-критерий Стьюдента
	Высокий	Низкий	
Планирование	7,1	3,95	2,64*
Моделирование	6,95	3	2,71**
Программирование	6,9	6,4	0,83
Оценивание результатов	7,35	4,7	2,54*
Гибкость	5	4,95	0,93
Самостоятельность	5,9	4,95	0,93
Общий уровень саморегуляции	39,2	27,9	2,69*

Примечание. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

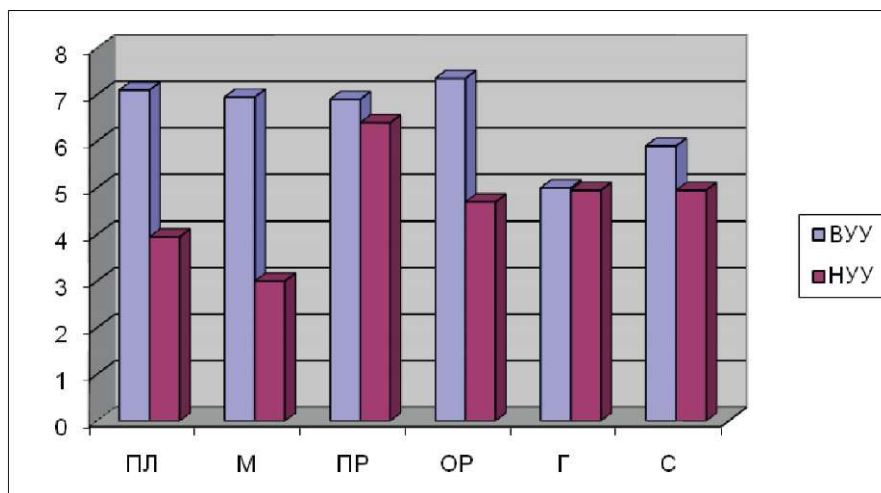


Рис. 2. Выраженность структурных компонентов саморегуляции студентов с высоким/ низким уровнем успешности в учебной деятельности: ПЛ - планирование; М - моделирование; ПР - программирование; ОР - оценивание результатов; Г - гибкость; С - самостоятельность; ВУУ - высокий уровень успешности в учебной деятельности; НУУ - низкий уровень успешности в учебной деятельности

Резюмируя, отметим, что результаты сравнительного анализа выраженности параметров учебной мотивации и саморегуляции студентов с высоким/ низким уровнем успешности в учебной деятельности позволяют сделать следующие выводы:

- в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности *доминирующими* являются *мотивы престижа, учебно-познавательные и социальные*; в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности доминирующими являются *мотивы избегания и коммуникативные*; наименее выражен мотив творческой самореализации;

- межгрупповое сравнение выраженности показателей структурных компонентов саморегуляции позволяет говорить, что успешность в учебной деятельности обеспечивается устойчивостью выдвижения цели, контролем, оцениванием и коррекцией полученных результатов.

Обратимся к результатам корреляционного анализа, выполненного между компонентами

учебной мотивации и саморегуляции студентов с высоким/ низким уровнем успешности в учебной деятельности (табл. 3).

Корреляционный анализ по Пирсону позволил выявить взаимосвязи между структурными компонентами учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности на достоверно значимом уровне: *планирование* связано с коммуникативным мотивом ($r = 0,362$), мотивами избегания ($r = 0,367$), престижа ($r = 0,462$), профессиональным мотивом ($r = 0,472$) на достоверно значимом уровне; *моделирование* взаимосвязано с коммуникативным мотивом ($r = 0,364$), мотивами избегания ($r = 0,372$), престижа ($r = 0,468$); *программирование* взаимосвязано с профессиональным мотивом ($r = 0,478$); *оценивание результатов* связано с мотивом престижа ($r = 0,452$); *гибкость* - с социальными мотивами ($r = 0,372$); *общий уровень саморегуляции* - с мотивом избегания неудач ($r = 0,562$).



Таблица 3

Взаимосвязи структурных компонентов учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с высоким уровнем успешности в учебной деятельности

Компоненты саморегуляции/учебной мотивации	КМ	МИ	МП	ПРФ	СМ
Планирование	0,362*	0,367*	0,462**	0,472**	0,342
Моделирование	0,364*	0,372*	0,468**	0,152	0,262
Программирование	0,162	0,282	0,293	0,478**	0,243
Оценивание результатов	0,378*	0,362	0,452**	0,293	0,312
Гибкость	0,262	0,162	0,192	0,202	0,372*
Самостоятельность	0,132	0,262	0,362	0,342	0,162
Общий уровень саморегуляции	0,362	0,562*	0,322	0,266	0,352

Примечание. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; КМ - коммуникативные мотивы; МИ - мотив избегания; МП - мотив престижа; ПРФ - профессиональные мотивы; СМ - социальные мотивы

Следовательно, можно говорить о полимотивированности выдвижения и удержания цели, которое проявляется: в ориентации студентов получить знания, быть хорошим специалистом, в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет, получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально

окрашенных взаимодействий с ними. Нельзя не отметить стремлений к тщательному продумыванию своих действий, рациональной организации своей учебной деятельности.

Обратимся к данным корреляционного анализа, выполненного между компонентами учебной мотивации и саморегуляции студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности (табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязи структурных компонентов учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности

Компоненты саморегуляции/учебной мотивации	КМ	МИ	МП	ПРФ	СМ
Планирование	0,374*	0,377*	0,272	0,372*	0,312
Моделирование	0,464**	0,672**	0,458**	0,122	0,162
Программирование	0,162	0,182	0,213	0,468**	0,273
Оценивание результатов	0,478**	0,062	0,252	0,193	0,512**
Гибкость	0,268	0,162	0,292	0,202	0,472**
Самостоятельность	0,112	0,262	0,302	0,222	0,142
Общий уровень саморегуляции	0,152	0,222	0,342	0,216	0,452*

Примечание. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,05$; КМ - коммуникативные мотивы; МИ - мотив избегания; МП - мотив престижа; ПРФ - профессиональные мотивы; СМ - социальные мотивы.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о наличии взаимосвязи между структурными компонентами учебной мотивации и саморегуляции в выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности на достоверно значимом уровне: *планирование* связано с коммуникативным ($r = 0,374$), мотивом избегания ($r = 0,377$), профессиональным ($r = 0,372$) на достоверно значимом уровне; *моделирование* взаимосвязано с коммуникативным ($r = 0,464$), избегания ($r = 0,372$), престижа ($r = 0,672$); *программирование* взаимосвязано с профессиональным мотивом ($r = 0,468$); *оценивание результатов* связано с социальными мотивами (мотивом одобрения ближайшего окружения) ($r = 0,512$) и коммуникативным ($r = 0,478$); *гибкость и общий уровень саморегуляции* взаимосвязаны

с социальными мотивами ($r = 0,472$ и $r = 0,562$ соответственно). Следовательно, в выборке «неуспешных» студентов выдвижение цели связано с реализацией коммуникативных и социальных мотивов. Очевидно, что в большей степени данная категория респондентов ориентирована на процесс, а не на результат обучения. При планировании и моделировании студенты нуждаются во внешней поддержке, одобрении ближайшего окружения. В целом можно отметить так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны преподавателей, родителей и товарищей (эффект «положительного подкрепления»).

Таким образом, сопоставление данных корреляционного анализа, выполненного между компонентами учебной мотивации и саморегуляции

студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности, позволяет сделать следующие выводы:

в выборке «успешных» студентов отмечается полимотивированность выдвижения и удержания цели, связанная с ориентацией студентов получать знания, быть хорошим специалистом, со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет, получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Они тщательно продумывают свои действия, рационально организуют свою учебную деятельность;

в выборке «неуспешных» студентов выдвижение цели связано с реализацией коммуникативных и социальных мотивов. Очевидно, что в большей степени данная категория респондентов ориентирована на процесс, чем на результат обучения. В планировании и моделировании студенты нуждаются во внешней поддержке, одобрении ближайшего окружения. В целом, можно отметить так называемую «мотивацию благополучия».

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что характеристики личностной саморегуляции имеют структурно-качественные различия в зависимости от уровня успешности студентов в учебной деятельности. Так, в выборке студентов с высоким уровнем успешности деятельности наибольшую выраженность имеют мотивы престижа, учебно-познавательные и социальные; наименьшую - мотивы творческой самореализации. В выборке студентов с низким уровнем успешности в учебной деятельности существенно выражены мотивы избегания и коммуникативные; меньше всего - мотив творческой самореализации. Межгрупповое сравнение выраженности показателей структурных компонентов саморегуляции позволяет сказать, что успешность в учебной деятельности обеспечивается устойчивостью выдвижения цели, контролем, оцениванием и коррекцией полученных результатов. Сопоставительный анализ взаимосвязей между компонентами учебной мотивации и саморегуляции студентов с высоким/низким уровнем успешности в учебной деятельности свидетельствует о специфике их проявления. Так, в выборке «успешных» отмечается полимотивированность выдвижения и удержания цели, связанная с ориентацией студентов получать знания, быть хорошим специалистом, со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, стать авторитетным, получить удовлетворение от процесса общения,

от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Отмечается стремление к тщательному продумыванию своих действий, рациональной организации учебной деятельности; в выборке «неуспешных» выдвижение цели связано с реализацией коммуникативных и социальных мотивов. Очевидно, что в большей степени данная категория респондентов ориентирована на процесс, а не на результат обучения. При планировании и моделировании студенты нуждаются во внешней поддержке, одобрении ближайшего окружения. В целом можно отметить так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны преподавателей, родителей и товарищей (эффект «положительного подкрепления»).

Библиографический список

1. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // *Вопр. психологии*. 2004. № 2. С. 128-135.
2. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности // *Вопр. психологии*. 1991. № 1. С. 121-127.
3. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения М., 2007. 214 с.
4. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009. 408 с.

Structural Organization of Personal Self-Regulation in Correlation with student's success in Educational Activity

Elena Bocharova¹, Olga Protasevich²

¹ PhD in Psychology, associate professor, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University; 83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: bocharova-e@mail.ru

² MA student in Psychology, the Chair of Educational Psychology, Saratov State University; 83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia; E-mail: kafobr@mail.ru

The article shows the data of the empiric research of structural organization of personal self-regulation in correlation with student's success in educational activity. It presents understanding of self-regulation as system-organized process of internal human activity of initiation, maintenance and regulation of different forms of voluntary activity in achieving of goals accepted by a person (O. S. Konopkin, V. I. Morosanova, G. S. Prygin and others). The research is made proportionally to selected sample of 30 people (second year students of Higher Professional Institutions (17-18 years old) of the city of Saratov), differed by the level of academic achievement in educational activity (N = 60 people). The use of different methods such as multiscale questionnaire method of V. I. Morosanova "Style of behavior self-regulation"; method for diagnostics of educational motivation of students (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modification of



N. Tc. Badmaeva); methods of comparative and correlation analyses in complex makes it possible to detect significant differences both in the structural organization of self-regulation and in the structure of inter-functional connections of self-regulation and educational motivation. The author shows that in the sample of "successful" students goal-setting is largely connected with educational cognitive, social motives, motives of prestige; and it is less connected with the motives of creative self-regulation. In the sample of the "unsuccessful" - goal-setting is connected primarily with the motives of failure avoidance; the article marks the fact of the presence of "motivation of well-being", that is seen in the will to receive an approval from teachers, parents and friends (effect of the "positive reinforcement"). The applied aspect of the problem being investigated can be realized in consulting practice of psychological services of educational institutions.

Key words: Student's personality; Self-regulation structure; Success in educational activity; Educational motivation.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ НА УРОКАХ

М. с. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия; E-mail: tkachevam@mail.ru

Обсуждаются результаты эмпирического исследования психических состояний студентов-практикантов на уроках. Психическое состояние педагога представлено как один из основных факторов успешности работы школьников на уроке. Автор анализирует творческие письменные работы студентов-практикантов разных специальностей - физиков, филологов и физкультурников, выявляет общие и специфические, влияющие на эмоциональное состояние педагога, факторы. В качестве универсальных для всех специальностей выявлены помехи, связанные со статусом и малым опытом практикантов, а также с психическим состоянием самих учеников на проводимых студентами уроках. Отмечены различия в форме написания отчетов студентами разных специальностей и особые, влияющие на эмоциональное состояние практикантов, ситуации, связанные со спецификой преподаваемых ими дисциплин.

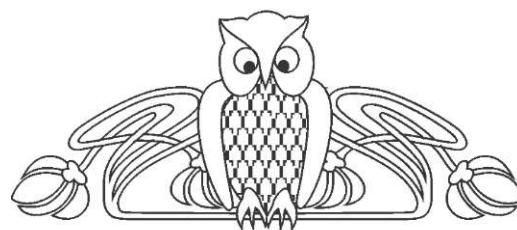
Ключевые слова: психическое состояние, эмоциональное состояние, студенты, практиканты.

Введение

В настоящей статье предлагаются к обсуждению предварительные результаты нашего исследования эмоциональных состояний студентов-практикантов на уроках в школе. Данная проблема важна и плодотворна для изучения, поскольку психическое состояние педагога многими авторами считается одним из главных факторов, влияющих на усвоение учащимися

References

1. Konopkin O. A. *Obchshaya sposobnost'k samoregulyatsii kak faktor subyektного razvitiya* (The general ability to self-direction as a factor of subject's development). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology) 2004, № 2, pp. 128-135 (in Russian).
2. Morosanova B. I. *Stilevye osobennosti samoregulyatsii lichnosti* (The style features of personality's self-direction). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology) 1991, № 1, pp. 121-127 (in Russian).
3. Morosanova B. I., Aronova E. A. *Samosoznanie isamoregulyatsiya povedeniya* (Self-consciousness and self-direction of behavior). Moscow, 2007. 214 p. (In Russian).
4. Ptygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* (Psychology of self-dependence). Izhevsk; Naberezhnye Chelny, 2009. 408 p. (in Russian).



учебного материала, а начало новой деятельности, с которой впервые сталкиваются практиканты, обуславливает повышенную остроту связанных с ней эмоциональных переживаний. Психические состояния педагогов в последние годы наиболее подробно изучены А. О. Прохоровым [1]. Целью его работы было изучение психических состояний педагогов в разные временные отрезки деятельности и сопоставление данных состояний с продуктивностью труда в эти временные отрезки. Проведенное А. О. Прохоровым исследование показало, что высокая продуктивность урока в существенной мере обусловлена положительными коммуникативными, практическими, творческими и волевыми психическими состояниями педагога.

Представляет также интерес исследование А. Ф. Сафаровой взаимосвязи психических состояний учителя и учеников на уроке. В нем было показано, что в течение урока психические состояния педагогов претерпевают определенные изменения - снижается интенсивность большинства компонентов, однако в целом общее психическое состояние учителя на уроке положительное, большинство параметров имеет высокие значения в сравнении с «нормой». Кроме того, с увеличением интенсивности всех компонентов психических состояний учителя увеличивается и количество их совпадений с психическими состояниями младших школьников [2].

организация и методы исследования

Мы провели исследование психических состояний субъектов педагогической деятель-