

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ОГЛАВЛЕНИЕ .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>- 2 -</b>
<b>ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА.....</b>	<b>- 4 -</b>
1.1 Общая характеристика психологического развития в студенческом возрасте.....	- 4 -
1.2 Особенности эмоциональной сферы студенчества.....	- 14 -
1.3 Активность студента и диагностика активности в исследованиях представителей Пермской научной школы психологов .....	- 26 -
1.3.1 Общая характеристика концепций активности в Пермской научной школе психологов.....	- 27 -
1.3.2 Структурная модель и диагностика целостной активности, по А.А. Волочкову и А.Ю. Попову .....	- 34 -
1.4 Проблема, цели и задачи эмпирического исследования.....	- 36 -
<b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>- 37 -</b>
2.1. Организация исследования и характеристика выборки.....	- 37 -
2.2. Методы эмпирического исследования .....	- 38 -
2.2.1 Диагностические методы исследования .....	- 38 -
2.2.2 Статистические методы, использованные в работе .....	- 41 -
<b>ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....</b>	<b>- 44 -</b>
3.1. Анализ взаимосвязей активности, учебной результативности и удовлетворенности жизнью у студентов .....	- 44 -
3.2. Сравнение средних значений активности, успеваемости и модальностей Я у студентов с относительно высокой и низкой удовлетворенностью жизнью .....	46
<b>ВЫВОДЫ .....</b>	<b>50</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>53</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>56</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>65</b>

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Проблема исследования.** В психологии студенчества достаточно много работ, посвященных исследованию взаимосвязи личностного и интеллектуального развития, активности и психологического здоровья личности. Кроме того, изучается влияние определенных метакогнитивных и личностных характеристик на учебную результативность студента. Вместе с тем, практически отсутствуют работы, направленные на выявление особенностей активности и учебной результативности студентов в зависимости от их общей удовлетворенности жизнью. Как это, в значительной мере базовое эмоциональное состояние, отражается на активности и учебно-профессиональной деятельности студента? Можно ли говорить о том, что «счастливый», удовлетворенный жизнью студент отличается более высокой активностью в основных сферах жизни и учебной результативностью? Таким образом, проблемой нашего исследования является взаимосвязь удовлетворенности жизнью с активностью и учебной результативностью студента.

**Цель исследования.** Выявление особенностей и взаимосвязей активности и учебной результативности студентов с высокой и низкой удовлетворенностью жизнью.

### **Задачи исследования.**

1. В общей выборке участников выявить взаимосвязи проявлений активности, учебной результативности и удовлетворенности жизнью.

2. В выборках, контрастных по уровню удовлетворенности жизнью, построить, сравнить и проанализировать профили средних значений характеристик активности и учебной результативности студентов.

3. Выяснить, на какие виды активности наиболее сильно влияет уровень удовлетворенности жизнью.

4. Сравнить активность и удовлетворенность жизнью в контрастных по учебной результативности выборках студентов.

**Объект исследования.** Личность студента.

**Теоретические (методологические) основания исследования.**

Таковыми основаниями для нашей работы стали концепции субъекта деятельности Б.Г. Ананьева, и субъекта бытия А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, Е.А. Сергиенко. Из этих концепций нами был использован, прежде всего, принцип субъекта и субъектности в исследовании психики. Кроме того, в соответствии с пониманием активности по С.Л. Рубинштейну и А.В. Брушлинскому (2002), мы рассматривали активность студента в пяти сферах: предметной деятельности (учебно-профессиональная), познавательная, коммуникативная, рефлексия и созерцание. Кроме того, методологическими основаниями нашего исследования стали также концепция активности субъекта жизнедеятельности более частная концепция учебной активности, по А.А. Волочкову.

**Эмпирическими основаниями исследования** стали работы по исследованию психологического здоровья студенчества, выполненные под руководством А.А. Волочкова на кафедре практической психологии ИП ПГПУ (2015), а также разработка и психометрическая проверка опросника «Диагностика активности студента» (Волочков А.А., Попов А.Ю., 2015).

**Предмет исследования.** Активность и учебная результативность студентов с высокой и низкой удовлетворенностью жизнью.

**Исследовательские гипотезы.**

1. Активность, учебная результативность и удовлетворенность жизнью у студентов достоверно и прямо пропорционально взаимосвязаны.

2. Средние значения проявлений активности и учебная результативность более счастливых студентов статистически достоверно отличаются по

выраженности соответствующих характеристик у менее удовлетворенных жизнью студентов.

3. Наиболее значительные различия между «счастливыми» и «несчастливыми» студентами ожидаются по активности в учебной и коммуникативной сферах.

#### **Использованные диагностические методики**

1. Вопросник ДАС-3, по А.А. Волочкову и А.Ю. Попову (2015);
2. Полимодальный вопросник Я, по Л.Я. Дорфману (2002);
3. Опросник общей удовлетворенности жизнью SWLS, по Е.Динеру(2005);
4. Работа с учебной документацией с целью определения уровня
5. учебной результативности студента за последние 2-3 сессии.

## **ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА**

### **1.1 Общая характеристика психологического развития в студенческом возрасте**

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни и развития личности. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г.Ананьева. Если рассматривать студенческий возраст, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к юношескому возрасту или ранней молодости, а в зарубежной психологии ранней взрослости. В отечественной психологии период юношества характеризуется достижением нового уровня развития внутренней позиции,

самосознания и самоуважения, в этом возрасте происходит активное становление личности, построение образа мира, прогнозирование своего места в мире, планирование своего будущего и способов самоосуществления.

В среднем, большинство авторов нижней границей юношеского периода считают 16-17 лет, когда приобретает первичная социализация. Верхним пределом называются 24-25 лет, на который приходится завершение социализации, т.е. усвоение профессиональных, семейных, культурных функций.

Юношеский возраст является переходным периодом от детства к взрослости. В течение этого периода перестраиваются все прежние отношения к миру и самому себе. Именно этот возраст, характеризуется зарождением значимых новообразований, детерминирующих развитие значимых личностных структур (Л.И. Божович, 1979; Л.С. Выготский, 1984; М.Р. Гринзбург, 1994; И.В. Дубровина, 1983; Б.С. Круглов, 1983; Е.П. Авдеевская, 1993 и др.).

Б.Г. Ананьев, говоря о юношеском возрасте, выделил в ней 2 фазы, одна из которых находится на границе с детством, а другая – на границе со зрелостью. Первая фаза: ранняя юность, отличается неопределенностью положения молодого человека в обществе. В этом возрасте юноша осознает, что он уже не ребенок, но вместе с тем еще не взрослый. Вторая фаза: юность как таковая, представляет собой начальное звено зрелости. Юношеский возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека.

С.Л. Рубинштейн, приступая к характеристике личности, обращает внимание на зависимость психических процессов от личности, он отмечает, что любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, под влиянием внешних воздействий. В своих работах он отмечает, что именно юношеский возраст является ключевым для возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения», определения «своего» способа жизни.

Самоопределение выступает как внутренняя детерминация, самодетерминация человека, верность себе, не одностороннее подчинение внешнему. Внешняя, или социальная детерминация действует, преломляясь через внутренний опыт субъекта, через его ценностно-смысловое ядро личности.

Л.И. Божович в своей концепции развития личности в качестве системообразующего признака структуры личности выступает «внутренняя позиция личности» или ее направленность. Ведущая сфера в структуре личности Л.И. Божович – это аффективно-потребностно-мотивационная сфера. У Л.И. Божович в описании юношеского возраста главное внимание сосредоточено на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание.

В концепции А.Н. Леонтьева: «личность создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей предметной деятельности», на первый план выступает категория деятельности субъекта. Развитие личности представляет собой процесс взаимодействий множества деятельностей, которые вступают между собой в иерархические отношения. Процесс становления личности по А.Н. Леонтьеву есть процесс «становления связанной системы личностных смыслов». А.Н. Леонтьев делает акцент на смене ведущего типа деятельности в юношеском возрасте. В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием.

В своей монографии Л. Хьелл и Д. Зиглер выделяют девять направлений в теории личности. Это – психодинамическое (З. Фрейд) и пересмотренный А. Адлером и К. Юнгом вариант этого направления, диспозиционное (Г. Олпорт, Р. Кеттел), бихевиористское (Б. Скиннер),

социально-когнитивное (А. Бандура), когнитивное (Дж. Келли), гуманистическое (А. Маслоу), феноменологическое (К. Роджерс) и эго-психология, представленная именами Э. Эриксона, Э. Фромма и К. Хорни.

З. Фрейд, основатель психодинамического подхода, имел свой взгляд на развитие личности. З. Фрейд рассматривал личность, как организованную систему, состоящую из относительно стабильных характеристик, которые мы сейчас называем чертами личности. Можно отметить, что З. Фрейд, был одним из первых ученых, работавших в рамках теории развития личности. З. Фрейд не создал систематической концепции юношеского возраста, он выдвинул важные положения о природе подростковой и юношеской сексуальности, обозначил особенности развития эмоциональных процессов и особенностях развития юношеской личности.

Э. Эриксон разработал теорию психосоциального развития личности, в которой концентрировал, главным образом, на роли социальных взаимодействий в развитии личности. В своей теории Э. Эриксон отмечал, что стадии развития человека охватывают всю жизнь, развитие личности рассматривается, как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти. В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идеальности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.).

Э. Эриксон отмечал, что юношеский возраст, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределений. Юность, пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека: «Юность – это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни».

В своем учении о развитии личности К. Юнг обозначил лишь два основных периода, он их определяет к первой и второй половине жизни индивида. Период юности и молодости, к которому относится возраст студента, согласно концепции Юнга, относится к первому периоду, который характеризуется следующими особенностями: в первый период у человека все более преобладает экстравертированная установка, он обращен преимущественно к внешнему миру, стремится к взаимодействию со своим социокультурным окружением, к общению с людьми. Процесс обретения человеком своей самости Юнг называет индивидуализацией.

К. Левин представитель гештальтпсихологии, внес важный вклад в понимание юношеской психологии. К. Левин в своей концепции рассматривает юность как социально-психологическое явление, связывая психическое развитие личности с изменением ее социального положения.

Попытки создания возрастной периодизации предпринимались в разное время и до настоящего времени и общепринятой классификации возрастных периодов развития человека. В процессе развития психологической науки появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было создано. В связи с этим можно выделить наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

Периодизация – это не только выделение отдельных стадий развития, но и описания особенностей выделения данных этапов. Известный советский историк и социальный психолог Б.Ф. Поршнев отмечал, что «периодизация мотивируется не поисками равномерного распределения учебного и научно – исследовательского материала пусть в неравные хронологические ящики, а качественными переломами в ходе того или иного развития» (Б. Поршнев, 1974).

Можно отметить, что в возрастной психологии периодизация возрастного развития детей рассмотрена более детально, чем периодизация взрослых. В геронтологии используют периодизацию Д. Биррена, это один из

более известных зарубежных авторов в области исследований процесса старения человека. В предложенной им классификации 17 – 25 лет – это возраст ранней зрелости.

Более поздняя классификация Д.Б. Бромлей, она рассматривает человеческую жизнь, как совокупность пяти циклов. По данной классификации 15 – 21 год – поздняя юность и 21 – 25 ранняя зрелость. Характеристика особенностей развития в данном возрастном периоде – высокая социальная активность, собственный образ жизни, создание семьи, установление круга знакомств, связанный с профессиональным образованием или работой, профессиональная подготовка, осваивание новых социальных ролей, совершенствование профессиональных навыков. Большое значение в этот возрастной период имеет переход от зависимости к независимости от взрослых.

В классификации Э. Эриксона выделяются следующие возрастные этапы, стадии психосоциального развития: от 12 до 19 лет (подростковый и юношеский возраст), от 20 до 25 лет (ранняя зрелость).

В современном фундаментальном издании по психологии развития Г. Крайг (Craig G., 1996, 2000) приводится периодизация хотя и близкая к вышеуказанным положениям, но не совпадающая с ней полностью. Здесь выделяются следующие возрастные этапы: подростковый (юношеский) возраст – от 12 до 19 лет, ранняя зрелость – от 20 до 40 лет.

Если провести сравнительный анализ различных концепций возрастной периодизации, то можно отметить, что подростковый и юношеский возраст рассматриваются в границах: от 11 до 19 лет, с выделением раннего и старшего подросткового возраста (Райс Ф., 2000); от 10 до 17 лет, с выделением подросткового возраста и первого периода юности (Фельдштейн Д.И., 1999); от 12 до 18 лет (Квинн В., 2000); от 12 до 19 лет (Эриксон Э., 1963; Крайг Г., 2000).

Поздняя юность 15 – 21 года и ранняя зрелость рассматривается как возраст: от 21 года до 25 лет (Бромлей Д., 1996); от 20 до 25 лет – ранняя

зрелость (Эриксон Э., 1963); подростковый (юношеский) возраст – от 12 до 19 лет, от 20 до 40 лет – ранняя зрелость (Край Г., 2000).

Студенческий возраст, в качестве отдельной возрастной категории выделено в науке относительно недавно – в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория студенчество относится с этапами взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18 – 25 лет).

По Б.Г. Ананьеву, период онтогенетического развития, характеризующийся прогрессом в развитии большинства психических процессов, и расположенный в хронологических рамках примерно до 24 – 27, является периодом генерального развития психики. Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Накоплен большой эмпирический материал наблюдений и исследований (Л.А. Барановой, М.Д. Дворяшиной, 1976; Е.И. Степановой, 1975; Л.Н. Фоменко, 1974; Ю.Н. Кулюткина, 1985, В.А. Якунина, 1994 и др.), приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по данной проблеме.

Концепция «неограниченного развития» разработанная в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, И.С. Кон, К.К. Платонов, А.В. Толстых и др.), находит отражение во многих работах посвященных проблеме развития человека. Согласно данной концепции, развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента прекращения самой жизни, психическое развитие человека продолжается в течение всей жизни главными показателями являются психические новообразования и особенности личности, характерные для каждого возрастного периода, в том числе это характерно и для студенческого возраста.

Что позволяет нам говорить о психических особенностях развития личности в юношеском возрасте? Прежде всего, данная возрастная категория

рассматривается как период интенсивного интеллектуального развития, формирование учебно-профессиональной деятельности, усвоение роли студента, вхождение в новую «взрослую» жизнь.

У исследователей нет единого мнения относительно стадий в период взрослости, в отсутствие общепринятой теории когнитивного развития взрослости, предполагается оценка перспектив развития.

Возможно ли когнитивное развитие в юношеском возрасте, есть различные точки зрения, как в отечественной психологии развития, так и в зарубежной. Развитие когнитивной сферы человека, по мнению А.Г. Маклакова, имеет индивидуально обусловленный характер: взрослый человек самостоятельно контролирует ход своего интеллектуального развития и добивается высот в профессиональном развитии творчестве.

В отечественной когнитивной психологии наиболее плодотворной является дифференциальная психологическая теория умственного развития Н.И. Чуприковой (1997). Автором выдвигается представление о внутренних психологических структурах как субстрате умственных способностей, развивающихся в соответствии с общим и универсальным принципом.

Г. Крайг отмечает, что другие когнитивные способности, особенно аналитическое и логическое мышление, обычно продолжают развиваться в течение всего периода жизни. Тем не менее в настоящее время неясно, какие именно когнитивные способности претерпевают изменения и каким образом.

В 1970 году Уильям Пери провел исследования, полученные результаты предоставляют доказательства существования стадий когнитивного развития. Проведенный эксперимент показывал, как студенты переходят от базового дуализма (например, истина против лжи) к терпимости ко многим конкурирующим точкам зрения (концептуальный релятивизм) и далее к самостоятельно выбранным идеям и убеждениям. Пери считал этот аспект интеллектуального развития характерной особенностью периода ранней взрослости.

В исследованиях проведенных К. Ригел отмечено, что способность является сильной стороной мышления взрослых людей, также он придавал особое значение процессу понимания противоречий как важному достижению в когнитивном развитии взрослых и предложил наличие пятой стадии когнитивного развития, которую он назвал диалектическим мышлением.

Г.Л. Ваиф придавала особое значение развитию таких особенностей личности, как обязательность и ответственность признакам когнитивной зрелости. В своей теории она выделяла, что ход когнитивного развития должен включать в себя как развитие логического мышления в соответствии с теорией Пиаже, так и эволюцию саморегуляции, начиная с детского возраста и включая большую часть периода взрослости. Когнитивная зрелость взрослых характеризуется развитием навыков независимого принятия решений.

Также исследования показывают, что в юношеском возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека. Идет изменение структуры личности в связи с расширением и разнообразием социальных связей, перестраиваются психических функций внутри интеллекта (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.С. Грановская, В.Т. Лисовский, И.А. Зимняя, И.С. Кон и др.).

Большинство познавательных функций человека достигают в период молодости оптимума своего развития. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций. Дифференциация учебных дисциплин, необходимость овладения научными понятиями различных наук и их специфической системой знаков, способствует развитию теоретического мышления. Вербальная функция интеллекта активно развивается. Продолжается развитие абстрактно-логического мышления, прогрессирующее развитие теоретического мышления молодые люди уже

мыслят логически и в состоянии заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом, начинают интересоваться вопросами устройства мироздания.

В юношеском возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни. Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе: открытия своего Я, представление о своей индивидуальности, своих качествах и сущности самооценка, самоуважение.

Важнейшим психологическим процессом является становление самосознания, в частности, устойчивого образа Я, что характерно для юношеского возраста, который представляет собой особый период онтогенеза. Также важным новообразованием юношеского возраста является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла. В исследовании В.Т. Лисовского на предмет выявления особенностей жизненных планов молодежи были получены следующие результаты: до 19 лет имеется направленность на получения образования, интересной работы, верных друзей, любимого человека; в 20-25 лет к обозначенным выше добавляется ориентация на хорошие жилищные условия и материальную обеспеченность.

### **Выводы.**

1. Проведенный выше теоретический анализ позволяет утверждать, что студенческий возраст представляет собой особый период жизни и развития личности. Студенческий возраст, учитывая биологический компонент, чаще всего разными авторами относится к юношескому возрасту или ранней взрослости (нижняя граница 16 – 17 лет, а верхний предел 24 – 25 лет).

2. В возрастной психологии подробно рассматривается периодизация возрастного развития детей, что касается возрастной периодизации взрослых, то здесь наблюдается различия характеристик возрастных периодов у разных авторов. В свою очередь это вызывает определенные затруднения в процессе описания психологических и психофизиологических особенностей юношеского (студенческого) возраста. Как возрастная категория, студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека.

## **1.2 Особенности эмоциональной сферы студенчества**

Часто вызывает удивление, почему у студентов, много и охотно работающих над овладением знаниями и профессиональным мастерством, возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиваться поставленной цели, а у не обнаруживающих хорошей мотивации к учебной деятельности учащихся появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает активность, вплоть до разрушения учебной деятельности? Такого рода различия наблюдаются при одних и тех же внешних условиях учебной деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного процесса, квалификация преподавателя и т.п.). При объяснении этого феномена психологи и педагоги чаще всего апеллируют к определенным индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, например (Зайцев А.Б., 2013):

- Уровень интеллекта - Способности усваивать ЗУН и успешно применять их для решения задач;
- Креативность - Способности самому вырабатывать новые знания);
- Учебная мотивация - Обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей);

- Высокая самооценка - Приводящая к формированию высокого уровня притязаний);
- Другие особенности.

Но ни рассматриваемая по отдельности каждая из этих особенностей, ни их сочетание не являются достаточными для того, чтобы гарантированно ориентировать студента на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством, особенно в условиях неизбежных в любой сложной деятельности достаточно частых или длительных неудач. Любой преподаватель может привести многочисленные примеры из своей педагогической практики, иллюстрирующие эту ситуацию. Например, очень способный и творческий студент с высокой (а иногда и неадекватно высокой) самооценкой и исходно сильной учебной мотивацией при столкновении с серьезными трудностями в учебной деятельности «ломался» и переставал «двигаться вперед», в то время как его гораздо менее одаренный товарищ преодолевал эти трудности и со временем добивался гораздо большего.

По итогам проведенного А.Б. Зайцевым исследования теоретических источников по рассматриваемой проблеме была предложена определенная совокупность индивидуальных показателей, характеризующих дифференциально-психологические особенности студентов, влияющих на успешность их обучения в вузе.

Данные о влиянии конституции на учебную деятельность и ее успешность немногочисленны. Так, в частности, некоторые авторы указывают на то, что более реактивные «пикники» быстрее расходуют силы, и потому проводить их опрос на учебном занятии следует в числе первых, и следует задавать им вначале более трудные задачи, а более простые – позже. Им чаще, чем учащимся с иными типами конституции, требуется вследствие более худших характеристик долговременной памяти постоянно проводить повторение пройденного материала. «Астеникам» можно давать задачи в

порядке возрастающей их сложности, а на экзаменах опрашивать в числе последних, им значительно реже требуется проводить повторение материала.

По И.П. Павлову, особенности нейродинамики человека выступают в качестве физиологической основы темперамента. Свойства нервной системы и темперамента имеют генотипическую природу и практически не изменяются при жизни. Однако человек с любым темпераментом способен к любым социальным достижениям, в том числе и в учебной деятельности, но эти достижения получаются разными путями. Очевидно, что для людей с разным типом темперамента одни условия являются более благоприятными для успешного обучения, а другие – неблагоприятными. Организационные формы обучения в современной школе и вузе более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой. Поэтому среди таких лиц больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему (Акимова, М.К.,1992). Последним необходимо вырабатывать компенсаторные приемы, чтобы приспособиться к требованиям деятельности, не релевантным их темпераменту.

Выделяют следующие трудности учащихся со слабой нервной системой (Акимова, М.К.,1992):

1. Длительная, напряженная работа; ответственная, требующая нервно-психического или эмоционального напряжения, часто в условиях дефицита времени (Самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа).
2. Работа в условиях динамично изменяющегося вербального интерактивного взаимодействия (Преподаватель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа, при том, что ситуация письменного ответа для студента менее стрессогенна и является гораздо благоприятной).
3. Работа по исправлению последствий отрицательно оцененного преподавателем неудачного ответа.

4. Работа в ситуации, требующей постоянного отвлечения от основной деятельности (Необходимость реагирования на реплики преподавателя, на вопросы других студентов и др.).
5. Работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения при одновременном осуществлении нескольких видов деятельности.
6. Работа в шумной, беспокойной нервотизирующей обстановке.
7. Необходимость работать со вспыльчивым, несдержанным преподавателем и т.п.

Для ослабления негативных эффектов такого рода учебной деятельности желательно, чтобы преподавателем использовались некоторые конструктивные приемы, например:

- Исключение возможности попадания студента в ситуацию резкого дефицита и ограничения времени для успешной учебной деятельности;
- Предоставление студенту достаточного времени на подготовку и возможности давать ответы в письменной форме;
- Структурирование сложного и большого по объему материала на отдельные информационные разделы и блоки с постепенным вводом их в учебный процесс, с последовательным их предъявлением по мере усвоения предыдущих разделов;
- Исключение практики опроса по новому, только что предъявленному и неусвоенному материалу;
- Использование приемов поощрения и подбадривания студента в целях снятия у него психологического напряжения и повышения его уверенности и своих сил;
- Вынесение негативных оценок в случае неправильного ответа в мягкой форме;
- Предоставление времени для проверки и исправления выполненного задания;

- Исключение возможности отвлечения студента на другие виды работ до завершения уже проводимой им деятельности.

Трудности учащегося с инертной нервной системой возникают в следующих ситуациях:

1. В случае предложения разнообразных одновременно по содержанию и способам решения учебных заданий;
2. При изложении преподавателем учебного материала в достаточно высоком темпе;
3. При достаточно строгом ограничении времени выполнения работы;
4. В случае частого отвлечения студента от выполнения основного задания на дополнительные или иные виды работ, на взаимодействие с преподавателем или коллегами;
5. При условии необходимости, оценки продуктивности усвоения предъявленного учебного материала на начальных этапах процесса его постижения или заучивания;
6. При необходимости выдать быстрый ответ на неожиданный вопрос преподавателя и т.п.

Соответственно, преподавателю при работе с «инертными» студентами следует рекомендовать:

- Не требовать от студентов немедленного и активного включения в работу, а предоставлять возможность постепенного включения в учебную деятельность;
- Не требовать от таких студентов одновременного выполнения нескольких разнородных учебных заданий;
- Не требовать от них быстрого (без предварительной подготовки, «сходу») изменения неудачных формулировок ответов, учитывать, что «инертным» людям с трудом даются импровизации;
- Не проводить опрос таких студентов преимущественно в начале учебного занятия или по усвоенному новому материалу.

Главное - нужно помочь таким учащимся найти наиболее подходящие именно для них способы и приемы организации учебной деятельности, и, по Е.А. Климову, выработать свой индивидуальный стиль (Климов Е.А., 1969.).

Студенты со слабым типом нервной системой успешно могут действовать в ситуациях, требующих устойчивости к монотонной работе, при необходимости могут также действовать по схеме или шаблону. Они способны хорошо организовать самостоятельную работу, тщательно спланировать ее и контролировать результаты, добиваясь максимальной безошибочности. При выполнении такой деятельности они, как правило, не перескакивают с одного дела на другое, не «забегают в нетерпении вперед», совершая все действия в строгой последовательности. За счет тщательного подготовительного этапа (этапа подготовки к выполнению такой работы) они способны самостоятельно устанавливать более глубокие связи и отношения между учебными фактами в изученном материале, часто выходя при этом за пределы объема и содержания учебной программы. При этом они охотно используют графики, схемы, таблицы и наглядные пособия.

У «инертных» есть и свои преимущества – они способны работать долго, глубоким вовлечением и выполняемую деятельность, не реагируя на помехи; отличаются высокой степенью самостоятельности при выполнении заданий; они обладают более развитой долговременной памятью. Как и «слабые», студенты с таким типом нервной системы способны к длительной монотонной работе, склонны к тщательному планированию и контролю своей деятельности. При несистематическом характере учебной деятельности, свойственном более чем 60% популяции современных российских студентов, лица с сильной нервной системой имеют преимущества, поскольку способны к мобилизации и авральной подготовке к сдаче экзамена или зачета, а «слабые» не справляются с перегрузкой и зачастую имеют нарастающую академическую неуспеваемость.

Следует отметить, что в настоящее время существуют психофизиологические методики и опросники, позволяющие определить тип

нервной системы у студента. При всей дискуссионности типологического подхода к исследованию темперамента и его физиологических основ, описанные выше эмпирические данные могут помочь в решении многих педагогических задач как в плане оптимизации организационно-методических основ преподавания, так и в плане содействия студентам в выработке индивидуального стиля деятельности и общения. Отметим, что именно крайне (ярко выраженные) варианты типов нервной системы чаще всего нуждаются в психолого-педагогической помощи.

Существуют данные о связи некоторых электроэнцефалографических показателей с успешностью обучения. Однако трудоемкость такого рода исследования и необходимость приобретения сложного оборудования для регистрации таких показателей делает этот диагностический подход труднодоступным для практического применения массовых обследований учащихся высшей школы.

Утверждение о влиянии способностей на успешность обучения студентов кажется тривиальным, но характер этого влияния оказался не таким однозначным, каким представляется на первый взгляд. Многое зависит от того места, которое способности занимают в структуре личности конкретного студента, в системе его жизненных ценностей, и от того, как они сказываются на развитии других личностных качеств. Прежде всего, в структуре способностей выделяются относительно самостоятельные составляющие: общий и социальный интеллект, специальные способности и креативность («творчество»).

Однозначный вывод о наличии положительной связи с успешностью обучения правомерен относительно влияния специальных способностей. К таким способностям относятся (Зайцев А.Б., 2013):

1. Сенсорные способности - Фонематический слух для лингвиста, звуковысотный для музыканта, цветоразличительная чувствительность для художника и т.п.

2. Моторные способности - Пластика и тонкая координация движений для спортсменов, танцовщиков, артистов цирка и т.п.
3. Профессиональные способности - Техническое мышление, пространственное мышления, математическое и т.п.

Во многих случаях низкий уровень развития профессионально важных специальных способностей делает невозможным успешное обучение в вузе соответствующего профиля. И наоборот, успешное обучение в вузе фактически определяется и по времени совпадает с процессом формирования специальных профессиональных способностей.

В последнее время в психологии в качестве относительно самостоятельного психологического феномена выделяется:

Социальный интеллект - комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении), обеспечивающей успешное решение по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на них, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе (R.J. Steinberg., 1999). Высокий уровень социального интеллекта необходим для овладения профессиями типа «Человек – Человек» (по классификации Е.А. Климова) (Климов Е.А., 1998). В то же время существуют данные о том, что высокий уровень социального интеллекта иногда в качестве компенсации имеющегося низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта и креативности (Леонгард К.,1981). Корреляционная связь высокого уровня социального интеллекта с невысоким уровнем успешности обучения очевидно проявляется в рассматриваемых ниже описаниях некоторых типологий личности студентов. В этих случаях формальная успеваемость таких студентов может быть повышена за счет умелого воздействия на преподавателей с целью получения более высокой оценки за очевидно несоответствующие такой оценке знания.

В ряде исследований представлены данные о довольно высокой корреляции уровня общего интеллектуального развития с академической успеваемостью студентов (Буланова-Топоркова М.В., 2002). Вместе с тем, лишь у немногих более половины обследованных студентов отмечается повышение уровня общего интеллекта при переходе от первого курса обучения к пятому, причем такое повышение, как правило, наблюдается у слабых и средних по уровню успеваемости студентов, а хорошо успевающие студенты часто после окончания вуза имеют такой уровень интеллекта, как и при поступлении (Зайцев, А.Б., 2009). В этом факте находит свое проявление, прежде всего преимущественная ориентация всей российской системы высшего образования на «среднего» (а в каком-то смысле и усредненного) студента. В качестве примера приводится хорошо знакомый всем преподавателям феномен, когда у весьма способного и «блистающего» на первых курсах студента формируется неадекватно завышенная самооценка, чувство превосходства над другими, он перестает систематически учиться, и, как следствие, у него резко снижается успешность обучения.

Креативность, как и интеллект, относится к числу общих способностей. Однако если интеллект представляет собой способность усваивать уже существующие знания и умения, а также успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-либо нового (прежде всего – нового для себя, часто являющегося новым и для других). При этом большинство психологов склонны рассматривать креативность как относительно независимую от интеллекта сущность, измеряемую с помощью принципиально отличных от тестов интеллекта заданий (R.J. Steinberg, 1999).

В настоящее время получила распространение так называемая «пороговая теория», согласно которой для успешной деятельности (в том числе и учебной) предпочтительно иметь высокий уровень креативности и коэффициент интеллектуальности (IQ) не ниже 120 баллов. Более низкие

значения IQ могут не обеспечить личности творческой продукции достаточно высокой субъективной социальной значимости (творчество для себя). В свою очередь, более высокий уровень интеллекта ненамного увеличивает возможности человека. Наконец, предельно высокий уровень интеллекта может тормозить успешную деятельность из-за отказа от использования интуиции (R.J. Steinberg, 1999). В научной литературе по проблеме приводится немного прямых экспериментальных исследований связи креативности с успешностью обучения в вузе. Однако, эмпирические данные о влиянии креативности на успешность других видов деятельности, а также описания опыта преподавателей, основанного на интуитивных представлениях о творческих способностях студентов, в соотнесении с их успехами в обучении позволяют совершенно однозначно сделать вывод о том, что креативность содействует успешности обучения, не являясь, вместе с тем, обязательным ее условием.

Если тесты интеллекта включают в себя задачи закрытого типа (в которых исходные условия и решения строго определены), то задачи на креативность являются открытыми (содержат «открытые» варианты решения задач при условии наличия неопределенного числа решений), хотя и имеют «закрытое» начало задания (условия задачи достаточно определены; например, «для чего использовать карандаш?»). Кроме того, задачи с «открытым» началом и «открытым» окончанием используются для изучения еще одной относительно независимой составляющей умственной активности человека – его исследовательского поведения. Такое поведение возникает при исследовании человеком по своей инициативе нового для себя объекта или новой ситуации, причем исследования, проводящегося «бескорыстно», из чистого любопытства. В этом случае не может быть четкой формулировки условий задачи и отсутствует какое-либо заранее запланированное решение. Задача, которую ставит испытуемый сам перед собой, состоит в освоении чего-то нового, добывании информации, снятии неопределенности. Такая

деятельность называется ориентировочно-исследовательской и удовлетворяет потребность человека в новых впечатлениях, новых знаниях, в уменьшении неопределенности, в адекватной ориентировке в окружающей ситуации. Можно также определить ее как вызванную любопытством или любознательностью. Задача экспериментатора в этом случае сводится к конструированию сложных объектов и систем, обладающих большой степенью новизны для человека и являющихся богатым источником информации. Кроме того, такое поведение направлено на создание условий для столкновения (встречи) испытуемого с этим объектом в ситуации, когда у него есть силы, возможности и время для занятия исследовательской деятельностью (Зайцев А.Б., 2013).

В исследовании А.Н. Поддьякова убедительно показывается, что способность к исследовательскому поведению и уровень ее развития не всегда коррелируют с уровнем интеллекта и креативности, причем в онтогенезе они могут развиваться по относительно независимым линиям (Поддьяков, А.Н., 2000), что подтверждается результатами анализа места исследовательского поведения в структуре деятельности субъекта. Тесты интеллекта предполагают в качестве объекта своего исследования адекватное нормативное использование уже имеющегося знания, тесты креативности – оригинальное использование имеющихся знаний, их новую интерпретацию, а тесты на исследовательское поведение – добывание этих новых знаний «впрок», вне конкретной прагматической задачи. Последний вид тестов не получил еще широкого распространения и поэтому данные о связи уровня развития исследовательского поведения с успешностью обучения в вузе в литературе практически не встречаются. Тем не менее, обобщения опыта преподавательской деятельности показывают, что любознательный студент с пытливым умом и готовностью к «бескорыстному» (не стимулируемому наградой, поощрением или оценкой) исследованию нового имеет хорошие шансы успешно справиться с учебными программами. Но такая связь не однозначна, поскольку многое зависит от того, какие объекты вызывают у

студента исследовательский интерес (биологические, технические, социальные, абстрактные и т.д.), лежат ли они в области вектора профессиональной подготовки. Следует также отметить, что имеются данные о том, что уровни развития вербального или манипулятивного типа исследовательского поведения также не коррелируют между собой (Поддьяков, А.Н., 2000).

Многие авторы считают высокую самооценку и связанные с ней уверенность в своих силах и вызванный этим высокий уровень притязаний важным положительными факторами успешного обучения студентов. Неуверенный в своих силах студент часто даже не берется за решение трудных задач, заранее признает свое поражение. Но, как отмечает К.Двек (Dweck, C.S.,1999), для того, чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему продвижению вперед, следует хвалить ученика или студента прежде всего не за объективно хороший результат, а за уровень усилий, которое ему пришлось приложить при преодолении препятствий на пути к цели. Акцент на ценности усилий, а не конкретных результатов приводит к формированию у студента установки на овладение мастерством. Похвала за легкий успех приводит часто к формированию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию трудностей, к привычке браться только за легко решаемые задачи.

### **Выводы:**

1. Важнейшим фактором успешного обучения в вузе являются характер учебной мотивации, ее энергетический уровень и структура. При этом имеются примеры подразделения мотивации учебной деятельности на недостаточную и положительную. Последняя при этом, формирует познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы учебной деятельности. При такой интерпретации, очевидно, проявляется прямолинейная и почти однозначная связь положительной мотивации с успешностью обучения. При более дифференцированном анализе мотивов учебной деятельности выделяются направленность на получение знаний, на

получение профессии, на получение диплома. В современной монографической литературе по проблемам педагогики и психологии высшей школы описывается наличие прямой корреляционной связи между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. У лиц с доминированием двух других видов направленности не обнаруживается такой связи.

2. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью в осуществлении учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. В случае доминирования направленности на получение профессии часто проявляется избирательность, приводящая к разделению учебных дисциплин на «нужные» и «не нужные» для профессионального становления студента, что сказывается на его академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути его получению (нерегулярность занятий учебной деятельностью, предсессионная «штурмовщина», использование шпаргалок и т.п.)

3. Представляется, что рассмотренные в работе Зайцева А.Б. индивидуальные психологические и психофизиологические особенности личности, а также их влияние на успешность обучения студентов высших учебных заведений могут позволить лучше понимать индивидуально-психологические факторы повышения эффективности учебной деятельности и уровня профессиональной подготовки (Зайцев А.Б., 2013). В целом такого рода знания особенно важны для организации и планирования работы психологической службы вуза.

### **1.3 Активность студента и диагностика активности в исследованиях представителей Пермской научной школы психологов**

### **1.3.1 Общая характеристика концепций активности в Пермской научной школе психологов**

В Пермской психологической школе была показана опосредующая функция отдельных видов активности (учебной, коммуникативной, волевой, эмоциональной) в структуре интегральной индивидуальности (по Волочкову, 2007) однако сопоставительных исследований этих видов активности с точки зрения выполнения ими опосредующей функции до сих пор не проводилось. Во многом это обусловлено отсутствием единого инструмента, который измерял бы разнонаправленные типы активности человека на единых теоретических и психометрических основаниях.

Основная перспектива исследований в этой области связана, на наш взгляд, с попыткой перехода от поэлементного, экстенсивного изучения отдельных видов и форм активности к изучению их взаимосвязей и конкретных закономерностей интеграции. При этом необходимо построение концепции «среднего уровня» - достаточно обобщенной, чтобы можно было исследовать широкий спектр видов и проявлений активности субъекта (студента), но и достаточно конкретной, чтобы сохранять возможность ее эмпирического тестирования.

В отечественной психологии среди ведущих системообразующих характеристик личности традиционно выделяют ее направленность (Божович Л.И., 1968, Гуревич К.М., Раевский А.М., 2001, Ломов Б.Ф., 1984, Рубинштейн С.Л., 1989, 1998, Фельдштейн Д.И., 1995 и др.). С.Л. Рубинштейн под направленностью понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве доминирующих мотивов обуславливают деятельность человека, исходя из ее целей и задач (Волочков, 2007). Составляющими направленности являются: смысловой компонент, характеризующий ее предметное содержание, и динамический компонент (так называемое “напряжение”, связанное с источником

направленности) (Рубинштейн С.Л., 1989). В отличие от К. Левина, С.Л. Рубинштейн не отрывает динамический компонент (напряжение поля по К. Левину) от смыслового (Lewin К., 1993). Направленность личности обычно связывают с системой устойчиво доминирующих мотивов, определяющих ее целостную структуру (Божович Л.И., 1968). Эта система детерминирует поведение и деятельность человека, ориентирует его активность. От направленности личности зависит ее облик в социальном плане и то, какими именно нравственными нормами и критериями она руководствуется (Мерлин В.С, 1990). С этими функциями направленности личности трудно не согласиться, они делают ее одной из ведущих личностных характеристик. Роль направленности личности очевидна и значима. Но чем она сама определяется? В отечественной психологии среди детерминант направленности обычно называют объективное соотношение индивидуальных особенностей и деятельности. Например, К.М. Гуревич и А.М. Раевский подчеркивают, что “ни требования самой деятельности, ни психические особенности индивида не могут трактоваться как субъективные феномены, зависящие от субъективного сознания” (Гуревич К.М., Раевский А.М., 2001). Возникает парадокс - в направленности личности от самой личности, от ее “субъективного сознания” ничего не зависит.

В таком понимании источников направленности личности сама “личность” почти не прослеживается. Получается, что она – не автор, не субъект своей направленности. Впрочем, это логично для господствующего (со времен В. Штерна) в традиционной психологии эпигенетического подхода, объясняющего развитие личности в координатах лишь двух факторов – генетического и средового (Годфруа Ж., 1992, Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998, Stern W., 1921). Человек в такой схеме – не более чем пешка в “руках” среды и наследственности. От него самого в его развитии и поведении почти ничего не зависит. Но направленность личности, иерархия

ее мотивов в конечном счете оказываются результатом внутреннего выбора, в котором, с нашей точки зрения, ее субъектность прежде всего и проявляется.

Волочков А.А. говорит о появлении протеста против ограниченности эпигенетического подхода в развитии психики, который выражен в появлении экзистенциальной философии, логотерапии, гуманистической психологии и других направлений, в которых утверждается роль активности субъекта, способного сделать выбор и направить свою жизнь самостоятельно, быть ее автором. “Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам” (Sartre J.P.,1957).

С точки зрения Волочкова А.А., возникла необходимость изменить двухфакторную теорию психологического развития, расширив ее добавлением фактора активности субъекта.

Исходя из концепции трех факторов психического развития Волочкова А.А., следует что, источники направленности могут более детально объяснить ее происхождение (Волочков А.А., 2003,2000, Волочков А.А., Вяткин Б.А.,1999).

Можно сделать ряд выводов, что, во-первых, разные виды деятельности, которые появились еще до рождения человека, ставят жесткие требования к ее выполнению. Во-вторых, помимо разнообразных видов деятельности, существуют наследственные ограничения.

Волочков А.А., опираясь на слова Сергиенко Е.А., отмечал, что человек на ранних этапах онтогенеза способен выделять себя из физического мира и строить первичную картину данного мира, через глобальные недифференцированные обобщения и базовые категории (Сергиенко Е.А.,2003), что позволяет соотносить требования среды с индивидуальными особенностями. Так же Волочков А.А. отмечал, что уже в приведенных выше первичных проявлениях протосубъектности ясно проявляется индивидуальный, уникальный выбор субъекта своего отношения к миру, который позволяет определить направленность его активности, его жизни.

“Никто не может повторить его жизни. То есть у каждого человека его задача уникальна, как и его специфические возможности выполнения”(Франкл В., 1997). Эти слова В. Франкла в значительной мере перекликаются с позицией С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского: “... строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблемы саморазвития, самодвижения, движущие силы развития; источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства” (Брушлинский А.В.,2001, Рубинштейн С.Л.,1998). Итак, в осознании или переживании столкновения своих природных возможностей с внешними требованиями человек сам осуществляет свой выбор. Содержательную сторону направленности личности, ее отношение к окружающему миру, к другим людям и к самой себе обуславливает система ценностных ориентаций (Ломов Б.Ф., 1969, Райгородский Д.Я., 2000). Ценностные ориентации выражают личностную значимость социальных, культурных, нравственных ценностей, отражая ценностное отношение к действительности. Ценности регулируют направленность, степень усилий субъекта, определяют в значительной степени мотивы и цели организации деятельности. По В. Франклу, “ценности ведут и притягивают человека ... у человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, т.е. между тем, осуществить потенциальный смысл или оставить его нереализованным” (Франкл В.,1997). Ценность – единственная мера сопоставления мотивов (Василюк. Ф.Е.,1984). Кроме того, ценностные ориентации являются важнейшим компонентом субъектной образующей активности и самого субъекта в ней (Хайкин В.Л., 2000).

Из обширного набора предлагаемых обществом ценностей человек выбирает – предпочитает, отказывается, борется “за” или “против”, взвешивает – свои ценности. “Ценности – это не то, за что платим, а то, ради чего живем” (Рубинштейн С.Л.,1998). Только в ходе авторского, субъектного, выстраданного самой личностью выбора любая общественная ценность

становится индивидуальной. За этим порой нелегким выбором - эмоциональное отношение человека к действительности и самому себе. Он ищет смысл жизни, который представляет собой “чувство ценности чего-либо для “Я” (Петровский А.В., Ярошевский М.Г.,1998). По К.А. Абульхановой, “смысл жизни – это своеобразное чувство своей субъектности, возможности творчества жизни, это – не только когнитивное образование, а переживание личностью своей включенности в жизненные структуры, причастности к общественным ценностям, полноты своего самовыражения, интенсивности взаимодействия с жизнью” (Абульханова К.А.,1999).

Общество предлагает множество ценностей, но путь к ним индивидуален: это – поиск смысла жизни, своего места в ней. Э. Эриксон связывает такой поиск с решением проблемы идентичности (Эриксон Э.,1996). В. Франкл в стремлении найти смысл собственной жизни видит первичную мотивирующую силу человека. Вслед за Ницше он повторяет: “Тот, у кого есть для чего жить, может выдержать почти любое как” (Франкл В.,1997). Именно В. Франкл впервые выделяет особую форму активности, характерную для становления и развития человека – смыслообразующую активность. Смысл жизни всегда индивидуален. “В конечном счете, человек не должен спрашивать, в чем смысл его жизни, но скорее он должен осознавать, что это он сам – тот, кого спрашивают. Живущему в мире человеку вопросы задает жизнь, и он может ответить жизни, только отвечая за свою собственную жизнь. Он может дать ответ жизни, только принимая ответственность на себя” (Франкл В.,1997).

В отечественной психологии идею смыслообразующей активности развивает К.А. Абульханова. Она представляет этот вид активности как личностную интерпретацию человеком способа жизни, включающую представление о месте в обществе, о своей состоятельности, как жизненную “приземленность” или, наоборот, идеалистичность. Такая личностная интерпретация, по ее мнению, и есть основа сознания, а сущность ее

выражается “семантическим интегралом” – уникальной системой притязаний, саморегуляции и удовлетворенности (Абульханова К.А.,1999). Смыслообразование, с точки зрения автора, есть “личностная тенденция к индивидуализации, ее способность к интерпретации жизни, которая, однако, представляет не столько деятельностную и даже не столько теоретически сознательную, сколько ее экзистенциальную способность. Способность переживать жизнь ... оценивать ... выдвигать на первый план или отодвигать на последний план” (Абульханова К.А.,1999). Смыслообразующая активность, связанная с индивидуальным выбором, образованием и систематизацией ценностей, всегда индивидуальна, ситуативна. Понятно, что диагностировать ее проявления непосредственно невозможно. Остаются либо идиографические описания, либо “архивный” метод, либо косвенная диагностика – через другие проявления или последствия смыслообразующей активности. Индивидуальный выбор ценностей во многом определяет направленность личности, проявляющаяся, по В.С. Мерлину, в отношении: к людям, к обществу, к самому себе (Мерлин В.С,1971,1988,1990.). При этом как в зарубежной, так и в отечественной психологии альтруистическая направленность противопоставляется эгоистической, индивидуалистской (Божович Л.И.,1968, Ги Лефрансуа.,2003, Леонтьев Д.А.,1998, Лишин О.В.,1997 и др.). В условиях современных перемен в российском обществе, когда социально-типичное соотношение “личность и общество” явно не в пользу последнего, Л.М. Митина справедливо подчеркивает, что направленность человека на себя не так однозначна, как это трактовалось ранее. Она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей (Митина Л.М.,1998).

Во всех перечисленных нами подходах в выделении типов направленности личности доминирует движение от авторского предположения, теоретического конструкта – к эмпирическим

исследованиям на его основе. Однако эти конструкты легко меняются вместе с изменением социально-экономической ситуации, особенно в “эпоху перемен”.

Путь от конструкта к поведенческим и диагностическим индикаторам в психологии хорошо известен. Но возможен и другой путь. Если “диагностика направленности – не формальная, а содержательная диагностика” (Гуревич К.М., Раевский А.М., 2001), если это содержание определяется ценностями, которые выбирает индивидуальный субъект, то почему бы в определении типов направленности не идти по пути выделения преобладающих векторов ценностей? Если мы в репрезентативной выборке дадим каждому испытуемому возможность выбрать ценности из достаточно обширного их набора, а затем факторизуем соответствующие показатели, мы получим ценностные векторы, наиболее типичные для возрастных, профессиональных и других групп.

Такой тип направленности мы называем ценностной направленностью личности. Тип ценностной направленности личности – преобладающие для данного возраста, времени, места жизни и т.п. ценностные векторы. Он диалектичен, противоречив: с одной стороны, в нем выражена социальная типичность, с другой – “усредняются” результаты индивидуальных выборов ценностных предпочтений. Эти сливающиеся в единый “векторальный” поток индивидуальные сопоставления связаны с индивидуальной смыслопорождающей, смыслообразующей активностью. Таким образом, возможность выявления преобладающих ценностных векторов, на наш взгляд, позволяет косвенно судить о наиболее типичных (для данной возрастной, профессиональной и других групп) векторах смыслообразующей активности.

### **1.3.2 Структурная модель и диагностика целостной активности, по А.А. Волочкову и А.Ю. Попову**

При построении теоретической модели активности субъекта жизни в качестве родовых понятий мы используем категории «субъект» и «взаимодействие».

Волочков А.А. понимает понятие «субъект» как человека, в совокупности всех его качеств, который взят в измерении автономности, авторства и активности (Брушлинский, 1994; Знаков, 2005). Волочков А.А. и Попов А.Ю., отмечают, что активность, целостность и автономность являются неотъемлемыми свойствами субъекта. Также авторами было отмечено, что приведенные выше свойства, проявляются и развиваются во взаимодействиях, в которые вступает субъект. Познать данные свойства, по мнению авторов, за пределами взаимодействия невозможно. Помимо этого, Волочков А.А. и Попов А.Ю. обращаются к философскому понятию взаимодействие, которое трактуется как, категория, которая отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого (Философский словарь, 1983, с.81).

Авторами был поставлен вопрос, с чем взаимодействует субъект. Чтобы ответить на данный вопрос, Волочковым А.А. и Поповым А.Ю., в своей работе, была проведена дифференциация понятий «бытие» и «мир», впервые представленную в работах С.Л.Рубинштейна. Мир в понимании С.Л.Рубинштейна – это бытие, преобразованное человеком и включающее в себя самого человека, в то время как бытие – это сущее вообще, включающее в себя и дочеловеческий период. Субъект, таким образом, взаимодействует с миром (и, что подразумевается, с самим собой) (Рубинштейн, 1976).

В соответствии с парадоксом И.А.Джидарьян (1988), в ходе анализа феномена активности человека можно акцентировать качественную или количественную стороны. В качественном аспекте активность представляет

собой особый способ самовыражения и самоосуществления личности в жизни, при котором достигается (или нет) ее качество как целостностного и саморазвивающегося субъекта. В количественном аспекте активность – это мера взаимодействия субъекта с объектами окружающей действительности (в том числе мера деятельности), которая приобретает смысл в сопоставлении со своей противоположностью – пассивностью (Джидарьян, 1988).

В соответствии с теоретической моделью активности жизни был разработан диагностический инструмент, получивший название «Диагностика активности студента» - ДАС. Этот инструмент представлял собой компьютерную программу, написанную на языке Delphi-7. Выполнение заданий программы состояло из двух этапов, которые предполагали ту же логику, что и при построении теоретической модели: сначала обрисовывается общее пространство жизни субъекта, состоящее из конкретных ситуаций взаимодействия, затем в ситуации сферы взаимодействия вписываются меры субъективности – сначала «что?» и «сколько», потом «насколько?».

Первый этап работы с программой – Вопросник пространства жизни (ВПЖ) – предполагает выбор ситуации взаимодействия и диагностирует «активность в широком смысле», то пространство жизни субъекта, на котором проявляется его активность как мера субъективности. На этом этапе респонденту необходимо из предложенного «меню» ситуаций взаимодействия составить типичный день своей жизни («такой, какая она есть сейчас»).

При составлении типичного дня своей жизни указывается время, отведенное на то или иное занятие (длительность взаимодействия). В сумме должно получиться 24 часа. Компьютерная программа отслеживает моменты временного «недобора» (сумма выборов менее 24 часов) или «перебора». Сама процедура работы с программой на данном этапе моделирует ситуацию выбора – ситуацию, в которой наиболее ярко проявляется активность субъекта.

## 1.4 Проблема, цели и задачи эмпирического исследования

Проблема данной дипломной работы состоит в том, что в психологии студенчества достаточно много работ, посвященных исследованию взаимосвязи личностного и интеллектуального развития, активности и психологического здоровья личности. Так же, изучается влияние определенных метакогнитивных и личностных характеристик на учебную результативность студента. Однако, практически отсутствуют работы, направленные на выявление особенностей активности и учебной результативности студентов в зависимости от их общей удовлетворенности жизнью. Таким образом, проблемой нашего исследования является взаимосвязь удовлетворенности жизнью с активностью и учебной результативностью студента.

Цель исследования данной дипломной работы заключается в выявлении особенностей и взаимосвязей активности и учебной результативности студентов с высокой и низкой удовлетворенностью жизнью.

В данном исследовании мы преследуем, следующие задачи: Во-первых, в общей выборке участников выявить взаимосвязи проявлений активности, учебной результативности и удовлетворенности жизнью. Во-вторых, в выборках, контрастных по уровню удовлетворенности жизнью, построить, сравнить и проанализировать профили средних значений характеристик активности и учебной результативности студентов. В-третьих, выяснить, на какие виды активности наиболее сильно влияет уровень удовлетворенности жизнью. И наконец, сравнить активность и удовлетворенность жизнью в контрастных по учебной результативности выборках студентов. Выяснить, какой из факторов – учебная результативность или же общая удовлетворенность жизнью – в большей мере влияет на активность студента.

Объектом исследования данной дипломной работы является личность студента.

Предмет исследования это активность и учебная результативность студентов с высокой и низкой удовлетворенностью жизнью.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **2.1. Организация исследования и характеристика выборки**

Для исследования, которое было проведено, в рамках данной дипломной работы была собрана выборка из 120 респондентов из них 68 респондентов с факультета психологии (3 курс магистратуры, 2 курс дневного отделения, 3 курс дневного отделения, 5 курс заочного отделения, 3 курс заочного отделения) 30 респондентов с факультета Педагогики и методики начального образования ПГГПУ (3 курс дневного отделения) и 22 респондента с факультетов Архитектуры, Живописи, ДАС и ДПИ УФРАЖВИЗ (4 курс дневного отделения) города Перми. В число 120 респондентов входят 100 девушек и 20 юношей, что характерно для вузов города Перми. Возрастной диапазон данной выборки заключается от 21 до 24 лет, таким образом, среднеарифметическое данной выборки составляет 22.6. Исследование проводилось с февраля по апрель 2018 года.

Для работы с данной выборкой респондентов, использовались приведенные ниже, исследовательские методики:

- Вопросник ДАС-3, по А.А. Волочкову и А.Ю. Попову (2015);
- Полимодальный вопросник Я, по Л.Я. Дорфману (2000);
- Опросник общей удовлетворенности жизнью SWLS, по Е.Динеру (2003);

- Работа с учебной документацией с целью определения уровня учебной результативности студента за последние 2-3 сессии.

## **2.2. Методы эмпирического исследования**

В данной работе были использованы следующие методы исследования:

Методы теоретического анализа научных источников в ходе подготовки первой главы, а также постановки проблемы и задач исследования.

Метод психодиагностического обследования

Методы анализа и интерпретации статистических данных

Более подробно остановимся на характеристике методах психодиагностического обследования и статистических методах.

### **2.2.1 Диагностические методы исследования**

**Диагностика учебной активности:** Вопросник учебной активности студентов по А.А. Волочкову. Год выпуска и года переизданий: 2002 г. Шкалы (количество и название): 7 первичных и 4 производных (суммарных) шкал.

Суммарная шкала «Потенциал учебной активности» образована усреднением двух первичных шкал:

1. Учебная мотивация.
2. Самооценка обучаемости.

Суммарная шкала «Регуляция учебной активности» образована усреднением следующих первичных шкал:

3. Контроль действий при реализации учебной активности.
4. Контроль действий при неудачах в учебной деятельности.

Суммарная шкала «Реализация учебной активности» является итогом усреднения 2 первичных шкал:

5. Исполнительская динамика учебной деятельности (репродуктивная динамика).

6. Динамика видоизменения учебной деятельности (творческая динамика).

Шкала «Результат учебной активности» образована 10-ю пунктами, характеризующими самооценку результативности обучения и удовлетворенность своей учебной активностью.

Интегральная шкала «Учебная активность» образована усреднением шкал Потенциал, Регуляция, Реализация и Результат учебной активности.

Сферы применения:

- Психолого-педагогическое сопровождение образования,
- мониторинг развития субъекта и субъектности в условиях образовательных взаимодействий,
- сравнительные исследования эффективности инновационных и традиционных образовательных систем и технологий,
- эмпирические исследования активности субъекта сферы жизни.

**Пермский вопросник Я (ПВЯ)**, по Л.Я. Дорфману (Дорфман Л.Я., 2000). Первоначально вопросник назывался «Метатест - 1». Затем он получил название «Пермский вопросник Я» и подвергался нескольким модификациям. Предназначен для измерения особенностей самообщения на внутриличностном уровне (самосознание, Я-концепция). Участниками самообщения являются Я и Не-Я (генерализованный Другой). Их позиции артикулируются в 4 субмодальностях: Авторское Я (Я как автор, деятель) и Вторящее Я (ориентация на Другого, референтность) (модальность Я), Воплощенное Я (обладание Другим, воплощение в Другом) и Превращенное Я (принятие Другого, терпимость) (модальность Не-Я). ПВЯ представляет собой 38-пунктный вопросник: по 8 пунктов - на каждую шкалу (всего - 4 шкалы, одна шкала - одна субмодальность), 4 пункта - маскировочные, 2

пункта относятся к шкале лжи. На пункты респонденты отвечают по след. схеме: «совершенно не согласен» - «-3»; «не согласен» - «-2»; «скорее не согласен, чем согласен» - «-1»; «скорее согласен, чем не согласен» - «+1»; «согласен» - «+2»; «полностью согласен» - «+3». Ответы респондентов выражают степень их согласия с суждениями по пунктам и градуируются по 6 ступеням в диапазоне от -3 до +3, а затем переводятся в значения от 1 до 6. Специально изучались (611 студенток Пермских вузов, девушки, возраст в диапазоне от 17 до 24 лет) вопросы внутренней гомогенности и надежности шкал ПВЯ, его конструктивной и дискриминантной валидности. Вопросник прошел все этапы валидизации и может быть использован в академических исследованиях (психодиагностика, эмпирические исследования), в области психол. практики (консультирование, психотерапия), в сфере образования (учебно-воспитательный процесс, социальная работа). ПВЯ могут применять психологи-специалисты, социальные работники, педагоги.

Шкала удовлетворенности жизнью(SWLS)(E. Diener, R.A. Emmons , R.J. Larsen, S. Griffin, 1985). Адаптирована и валидизирована Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осинной 2003.

Методика предназначена для массовых опросов респондентов о степени субъективной удовлетворенности их жизнью. Под категорией "жизненная удовлетворенность" понимается самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя:

- интерес к жизни как противоположность апатии;
- решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей;
- согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями;
- положительная оценка собственных качеств и поступков;
- общий фон настроения.

Шкала измеряет эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого, отражающее общий уровень психологического благополучия. Основное предназначение методики: массовые, особенно кросскультурные и межгрупповые социальнопсихологические исследования: результаты оказываются устойчивыми и сравнимыми благодаря простой и однозначной внутренней структуре.

### **2.2.2 Статистические методы, использованные в работе**

Нами были использованы следующие статистические методы дескриптивной статистики - нормальное распределение шкал, отрицательных свойств, среднее арифметическое и пр.

Выявление значимых различий между группами студентов с высокой и низкой удовлетворенностью жизнью использовался *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Для выявления значимых взаимосвязей использовался корреляционный анализ по Карлу Пирсону.

Один из методов, который мы использовали, метод получения статистических норм, т.е. преобразование сырых баллов в стандартизованные *t*-оценки.

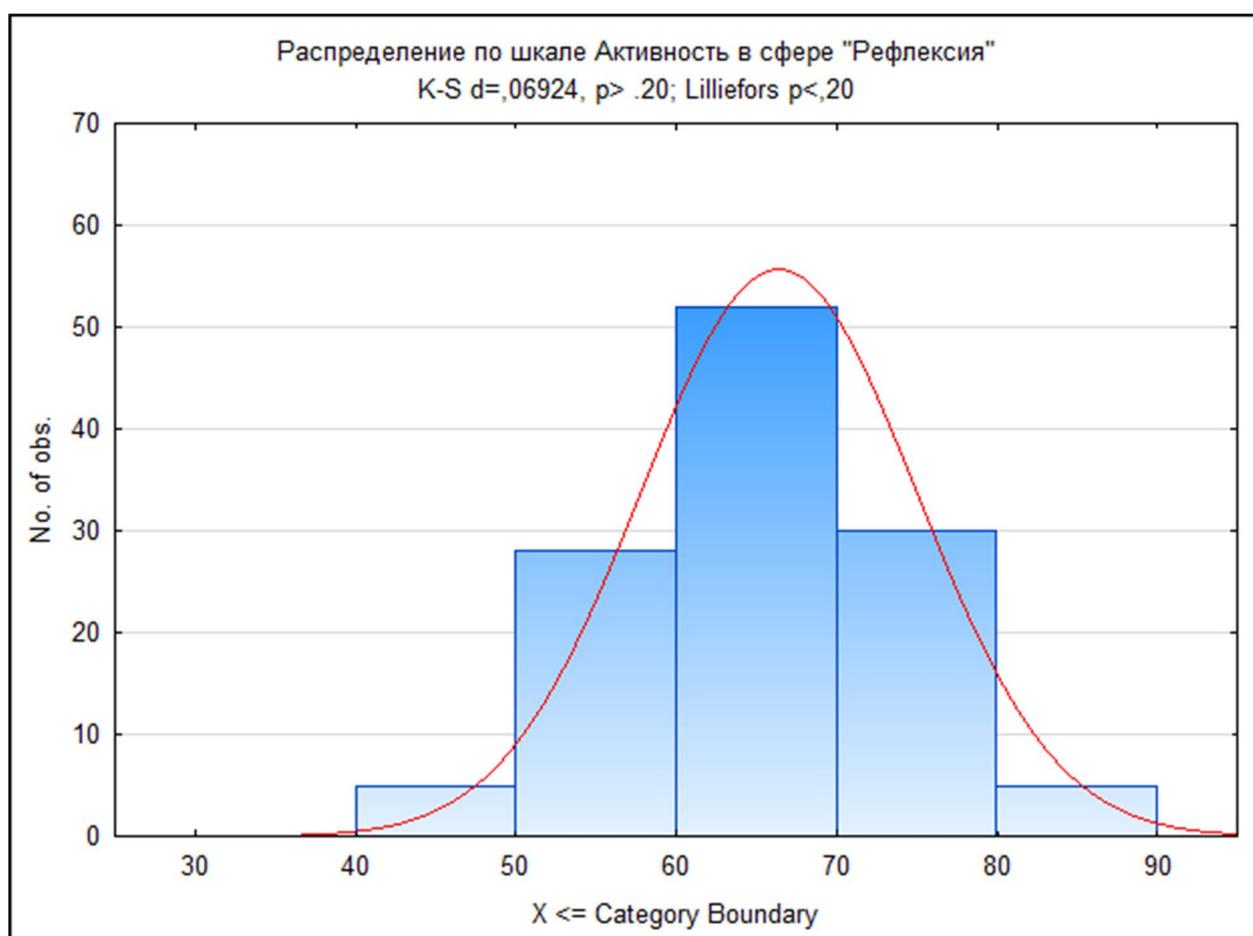
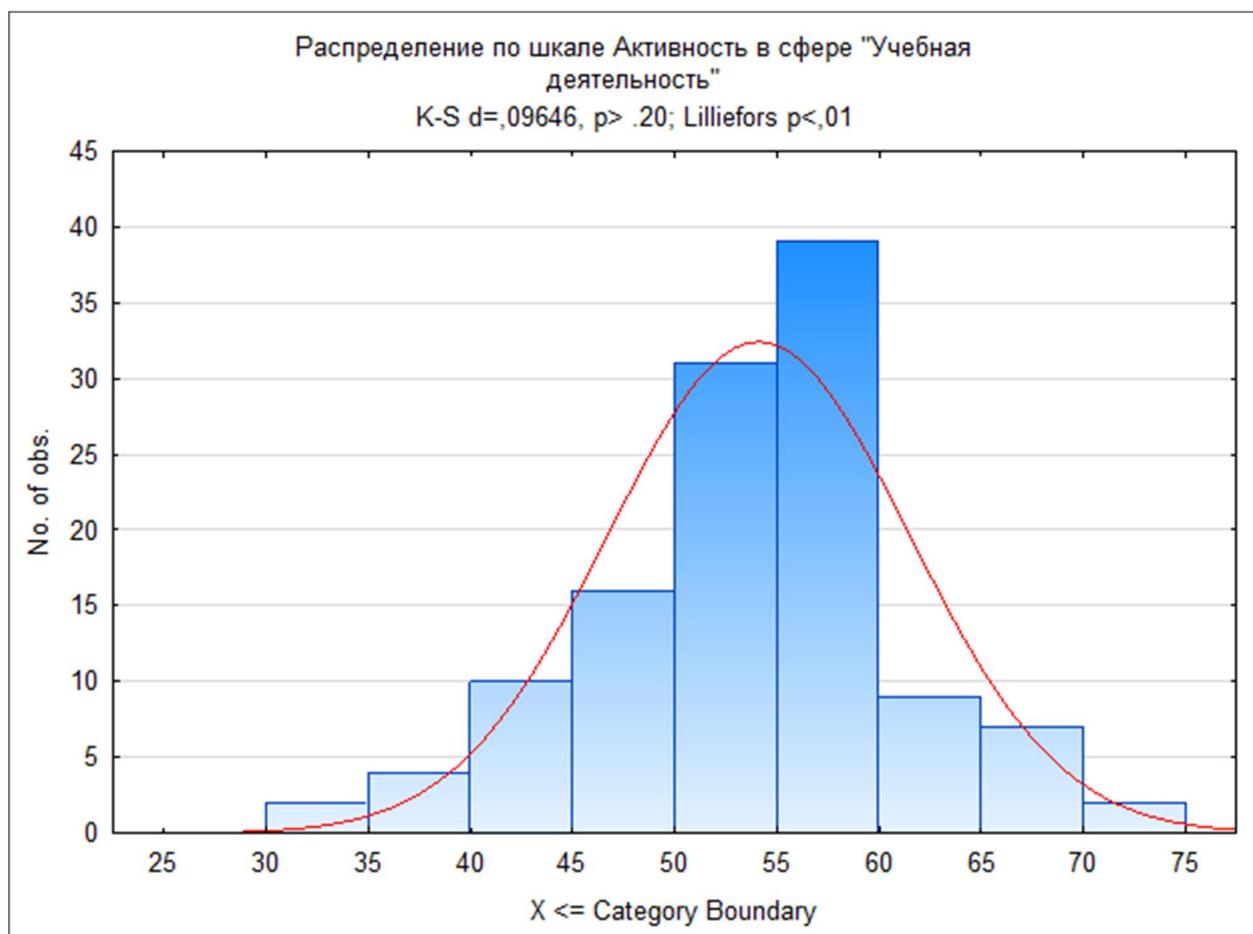
В рамках исследования использовались сырые баллы, которые были переведены в стандартизованные *t*-баллы и рассчитаны по всем шкалам статистические нормы для выборки 120 респондентов, что на наш взгляд очень полезно для практики. Целью данного перевода, является получение психодиагностических норм, что служит подспорьем, для работы с определенной категорией клиентов. Полученные психодиагностические нормы для выборки из 120 респондентов является, фактически, региональной нормой. Также были использованы методы дескриптивной статистики,

помимо этого, были построены графики распределения всех диагностических шкал.

Прежде всего, мы проверили характер распределения полученных нами показателей диагностических шкал. При этом лишь одна шкала - Я-Превращенное Полимодалного вопросника Я (ПВЯ), по Л.Я. Дорфану, имеет распределение, сильно отличающееся от нормального. Все остальные шкалы распределяются либо нормально, либо близко к нормальному распределению. Прежде всего, это касается шкал Диагностики активности студента, по А.Ю. Попову и А.А. Волочкову.

Поскольку распределение большинства диагностических шкал оказалось нормальным или близким к нему, мы стандартизировали «сырые» баллы, переводя их в шкалу Т-баллов со средним арифметическим 50 и стандартным отклонением 10. Сделано это было в интересах практиков, поскольку в этой шкале значения от 40 до 60 баллов считаются нормой, ниже 40 соответствует низкому уровню, а выше 60-ти – высокому уровню значений для общей выборки стандартизации 120 студентов разных курсов.

**Рисунок 1. Распределение по шкале «Активность» в сфере «Учебная деятельность»**



## Рисунок 2. Распределение по шкале «Активность» в сфере «Рефлексия»

### ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

#### 3.1. Анализ взаимосвязей активности, учебной результативности и удовлетворенности жизнью у студентов

Гипотеза 1 нашего исследования, сформулирована следующим образом: *активность, учебная результативность и удовлетворенность жизнью у студентов статистически достоверно и прямо пропорционально взаимосвязаны.*

В соответствии с этой гипотезой была сформулирована задача в общей выборке участников выявить, взаимосвязи проявлений активности, учебной результативности и удовлетворенности жизнью.

Данная задача реализовывалась с помощью корреляционного анализа по К.Пирсону.

#### **Итоги корреляционного анализа взаимосвязей активности, учебной результативности и удовлетворенности жизнью**

Итоги анализа представлены в Таблице 1.

По таблице 1 хорошо видно, что гипотеза о связях подтвердилась лишь частично. Успеваемость действительно прямо пропорционально и значимо связана с удовлетворенностью жизнью (SWLS) и даже с активностью различных модальностей личности по Л.Я. Дорфману, однако ее связей с активностью студента по вопроснику ДАС Попова и Волочкова не обнаружена.

Таблица 1

**Значимые корреляции шкал вопросника Диагностика активности студента (по А.А. Волочкову и А.Ю.Попову), Пермского вопросника Я (по Л.Я. Дорфману) Опросника удовлетворенности жизнью (по Л.Динеру) и успеваемости студентов**

№	Показатели	А_общения	А_Созерцания	А_Познания	А_Учебная	А_Рефлексии	Я_Автор	Я-Вопл	Я-Превр	Я-Втор	SWLS	УСП
1	А_общения		0,206									
2	А_Созерцания	0,206										
3	А_Познания											
4	А_Учебная											
5	А_Рефлексии						-0,214					
6	Я_Автор					-0,214		0,227	0,543		0,373	0,369
7	Я-Вопл						0,227		0,189	0,287	0,285	
8	Я-Превр						0,543	0,189		0,359	0,479	0,567
9	Я-Втор							0,287	0,359			0,327
10	SWLS						0,373	0,285	0,479			0,295
11	УСП						0,369		0,567	0,327	0,295	

*Примечание: А\_Общения – Активность в общении, А\_Созерцания – Активность в созерцании, А\_Познания – Познавательная активность, А\_Учебная – Учебная активность, А\_Рефлексии – Активность в рефлексии, Я\_Автор – Я-Авторитарное, Я\_Вопл – Я-Воплощенное, Я\_Превр – Я-Превращенное, Я\_Втор – Я-Вторичное, SWLS – Шкала удовлетворенности жизнью, УСП – успеваемость.*

Чем выше успеваемость, тем выше связь с Я-Авторским (по Л.Я.Дорфану). На наш взгляд, это показывает независимость и автономность более успешного в учебе студента. Такой студент, в терминологии Л.Я.Дорфмана, больше выступает система, по отношению к другим индивидуальностям-подсистемам.

Индивидуальность, как подсистема по отношению к другим, учитель и другим. В данном случае, подверженность воздействия взрослых по отношению к студентам или школьнику с SWLS (счастье, удовлетворенность жизнью). Чем выше успеваемость, тем удовлетворенность жизнью увеличивается.

### **3.2. Сравнение средних значений активности, успеваемости и модальностей Я у студентов с относительно высокой и низкой удовлетворенностью жизнью**

Гипотеза № 2 нашего исследования звучит следующим образом: *средние значения проявлений активности и учебная результативность более счастливых студентов статистически достоверно отличаются по выраженности соответствующих характеристик у менее удовлетворенных жизнью.* Задача у гипотезы 2, звучит следующим образом, необходимо в выборках, контрастных по уровню удовлетворенности жизнью, построить, сравнить и проанализировать профили средних значений характеристик активности и учебной результативности студентов.

Приведем и гипотезу № 3: *наиболее значительные различия между «счастливыми» и «несчастливыми» студентами ожидаются по активности в учебной и коммуникативной сферах.* Задача, которая соответствует этой гипотезе, звучит следующим образом, выяснить, на какие виды активности наиболее сильно влияет уровень удовлетворенности жизнью

Анализ различий значений контрастных по уровню удовлетворенности жизнью групп был проведен по критерию t –Стьюдента. Результаты представлены в таблице два. Прежде всего, из общей выборки n = 120 по общему уровню удовлетворенности жизнью (SWLS) были отобраны 2 контрастные выборки по 45 участников. Группа студентов с низкой удовлетворенностью имеет диапазон значений SWLS Динера от 10,8 до 47 Т-баллов; Группа студентов с высокой удовлетворенностью имеет диапазон значений SWLS Динера от 53,9 до 67,5 Т-баллов.

Таблица 2

**Различия средних значений показателей в группах наиболее и наименее удовлетворенных жизнью студентов (по критерию Стьюдента)**

№	Показатели	Средние для групп		Статистики	
		Высокая удовлетворенность	Низкая удовлетворенность	T	p
1	А_общения	<b>48,0</b>	<b>53,1</b>	<b>-2,5</b>	<b>0,016</b>
2	А_Созерцания	<b>46,9</b>	<b>51,5</b>	<b>-2,2</b>	<b>0,027</b>
3	А_Познания	48,6	50,6	-0,9	0,373
4	А_Учебная	49,6	51,0	-0,6	0,520
5	А_Рефлексии	49,3	50,3	-0,5	0,630
6	Я_Автор	52,0	47,8	2,0	0,050
7	Я-Вопл	<b>52,5</b>	<b>48,3</b>	<b>2,0</b>	<b>0,047</b>
8	Я-Превр	<b>52,6</b>	<b>46,8</b>	<b>2,6</b>	<b>0,010</b>
9	Я-Втор	49,3	50,9	-0,7	0,513
10	SWLS	<b>58,7</b>	<b>40,2</b>	<b>13,4</b>	<b>0,000</b>
11	УСП	50,5	48,5	1,0	0,342

*Примечание: А\_Общения – Активность в общении, А\_Созерцания – Активность в созерцании, А\_Познания – Познавательная активность, А\_Учебная – Учебная активность, А\_Рефлексии – Активность в рефлексии, Я\_Автор – Я-Авторитарное, Я\_Вопл – Я-Воплощенное, Я\_Превр – Я-Превращенное, Я\_Втор – Я-Вторичное, SWLS – Шкала удовлетворенности жизнью, УСП – успеваемость.*

**Выводы:** Гипотеза о построении и сравнении выборок, контрастных по уровню удовлетворенности жизнью и анализе профилей средних значений характеристик и учебной результативности студентов, нашла свое

подтверждение лишь частично, другими словами, различия между «Счастливыми» и «Несчастливыми» студентами заключаются в : активности в сфере общения, созерцания и рефлексии. Успеваемости - уровень удовлетворенности жизнью для студентов, гораздо важнее активности в сфере модальности Я, чем успеваемость. Контрастные по успеваемости группы студентов, отличаются по уровню фактора «Я-Превращенного», иными словами, более успевающие, подвержены изменению внешней средой, также наблюдаются различия в общении и созерцании, и, помимо этого по уровню фактора «Я-Воплощенное». Можно сказать, что наиболее удовлетворенные студенты отличаются значительно меньшей активностью по двум факторам «коммуникация» и «рефлексия». Также следует отметить, что у более удовлетворенных жизнью студентов наблюдаются различия во взаимодействии с миром индивидуальности, т.е. наблюдаются различия в характеристике индивидуальности как системы, а именно в «активном» и Я-превращенного. А Я-превращенное характеризует скорее объектное и реактивное в индивидуальности. По успеваемости каких-либо значимых различий между счастливыми и несчастливыми студентами найдено не было. Кроме того, вопреки ожиданиям и гипотезе три мы не обнаружили в нашей выборке значимых различий между более и менее счастливыми студентами по уровню их активности в сфере Учебной деятельности.

Помимо приведенных выше гипотез, была приведена последняя в нашем исследовании гипотеза, которая сформулирована следующим образом, фактор «Уровень общей удовлетворенности жизнью» больше влияет на активность и учебную результативность студента, чем фактор «Учебная результативность студента» на его активность и общую удовлетворенность жизнью. Задача, которая соответствует данной гипотезе, звучит так, сравнить активность и удовлетворенность жизнью в контрастных по учебной результативности выборках студентов. Выяснить, какой из факторов – учебная результативность или же общая удовлетворенность жизнью – в большей мере влияет на активность студента.

Для реализации, поставленной выше, задачи было выделено две контрастных по успеваемости группы студентов:

- Высокоуспевающие студенты: 40 студентов, успевающих в диапазоне от 54 до 74 Т-баллов;
- Низкоуспевающие студенты: 41 студент с успеваемостью в диапазоне от 0,33 до 47 Т-баллов.

Для проверки гипотезы, приведенной выше, был использован t-критерий Стьюдента, между группами студентов с Высокой и Низкой успеваемостью, чтобы проверить в каком случае наблюдается больше различий – при сравнении по удовлетворенности (SWLS) или при сравнении групп с разной успеваемостью.

**Таблица 3.**

**Различия средних значений показателей в группах студентов с высокой и низкой успеваемостью (по критерию Стьюдента)**

№	Показатели	Средние для групп		Статистики	
		Высокая успеваемость	Низкая успеваемость	T	p
1	А_общения	50,2	51,1	-0,4	0,701
2	А_Созерцания	49,7	48,9	0,3	0,745
3	А_Познания	52,1	48,3	1,7	0,090
4	А_Учебная	49,8	53,0	-1,5	0,148
5	А_Рефлексии	49,6	49,7	-0,1	0,956
6	Я_Автор	51,7	47,1	2,0	0,054
7	Я-Вопл	49,8	48,8	0,4	0,698
8	Я-Превр	<b>51,9</b>	<b>45,8</b>	<b>2,5</b>	<b>0,016</b>
9	Я-Втор	50,8	48,7	0,9	0,349
10	SWLS	50,0	47,6	1,1	0,263
11	УСП	<b>58,8</b>	<b>40,9</b>	<b>10,2</b>	<b>0,000</b>

*Примечание: А\_Общения – Активность в общении, А\_Созерцания – Активность в созерцании, А\_Познания – Познавательная активность, А\_Учебная – Учебная активность, А\_Рефлексии – Активность в рефлексии, Я\_Автор – Я-Авторитарное, Я\_Вопл – Я-Воплощенное, Я\_Превр – Я-*

*Превращенное, Я\_Втор – Я-Вторичное, SWLS – Шкала удовлетворенности жизнью, УСП – успеваемость.*

Из приведенной выше таблицы видно, что гипотеза три действительно подтвердилась. Между высокоуспевающими и низкоуспевающими студентами обнаружено только одно значимое различие, помимо различия в успеваемости. Это различие по шкале опросника ПВЯ Л.Я. Дорфмана: Я-Превращенное, при этом высокоуспевающие студенты имеют значительно большую выраженность этой шкалы, чем слабоуспевающие. Это свидетельствует о том, что индивидуальность высокоуспевающих находится в значительно более «объектной», реактивной модальности, чем индивидуальность слабоуспевающих студентов.

## **ВЫВОДЫ**

В результате проведенного анализа научных работ, посвященных психологии студенчества, мной были сделаны следующие выводы:

- Важнейшим фактором успешного обучения в вузе являются характер учебной мотивации, ее энергетический уровень и структура. При этом имеются примеры подразделения мотивации учебной деятельности на недостаточную и положительную. Последняя, при этом, формирует познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы учебной деятельности.
- Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью в осуществлении учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. В случае доминирования, направленности на получение профессии часто проявляется избирательность, приводящая к разделению учебных дисциплин на «нужные» и «не нужные» для профессионального

становления студента, что сказывается на его академической успеваемости.

- Рассмотренные в работе Зайцева А.Б. индивидуальные психологические и психофизиологические особенности личности, а также их влияние на успешность обучения студентов высших учебных заведений могут позволить лучше понимать индивидуально-психологические факторы повышения эффективности учебной деятельности и уровня профессиональной подготовки. В целом такого рода знания особенно важны для организации и планирования работы психологической службы вуза.

Помимо анализа литературных источников, в рамках данной дипломной работы, было проведено эмпирическое исследование. В результате, которого были сделаны следующие выводы:

1. Успеваемость действительно прямо пропорционально и значимо связана с удовлетворенностью жизнью (SWLS) и даже с активностью различных модальностей личности по Л.Я. Дорфману, однако ее связей с активностью студента по вопроснику ДАС Попова и Волочкова не обнаружена.

2. Чем выше успеваемость, тем выше связь с Я-Авторским (по Л.Я.Дорфману). На наш взгляд, это показывает независимость и автономность более успешного в учебе студента. Такой студент, в терминологии Л.Я.Дорфмана, больше выступает система, по отношению к другим индивидуальностям-подсистемам.

3. Индивидуальность, как подсистема по отношению к другим, учитель и другим. В данном случае, подверженность воздействия взрослых по отношению к студентам или школьнику с SWLS (счастье, удовлетворенность жизнью). Чем выше успеваемость, тем удовлетворенность жизнью увеличивается.

4. Различия между «Счастливыми» и «Несчастливыми» студентами заключаются в: активности в сфере общения, созерцания и рефлексии. Успеваемости - уровень удовлетворенности жизнью для студентов, гораздо важнее активности в сфере модальности Я, чем успеваемость. Контрастные по успеваемости группы студентов, отличаются по уровню фактора «Я-Превращенного», иными словами, более успевающие, подвержены изменению внешней средой, также наблюдаются различия в общении и созерцании, и, помимо этого по уровню фактора «Я-Воплощенное». Можно сказать, что наиболее удовлетворенные студенты отличаются значительно меньшей активностью по двум факторам «коммуникация» и «рефлексия». Также следует отметить, что у более удовлетворенных жизнью студентов наблюдаются различия во взаимодействии с миром индивидуальности, т.е. наблюдаются различия в характеристике индивидуальности как системы, а именно в «активном» и Я-превращенного. А Я-превращенное характеризует скорее объектное и реактивное в индивидуальности. По успеваемости каких-либо значимых различий между счастливыми и несчастливыми студентами найдено не было. Кроме того, вопреки ожиданиям и гипотезе три мы не обнаружили в нашей выборке значимых различий между более и менее счастливыми студентами по уровню их активности в сфере Учебной деятельности.

5. Между высокоуспевающими и низкоуспевающими студентами обнаружено только одно значимое различие, помимо различия в успеваемости. Это различие по шкале опросника ПВЯ Л.Я. Дорфмана: Я-Превращенное, при этом высокоуспевающие студенты имеют значительно большую выраженность этой шкалы, чем слабоуспевающие. Это свидетельствует о том, что индивидуальность высокоуспевающих находится в значительно более «объектной», реактивной модальности, чем индивидуальность слабоуспевающих студентов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было выявление особенностей и взаимосвязей активности и учебной результативности студентов с высокой и низкой удовлетворенностью жизнью.

В нашем исследовании были приведены и проверялись следующие гипотезы:

1. Активность, учебная результативность и удовлетворенность жизнью у студентов достоверно и прямо пропорционально взаимосвязаны.

2. Средние значения проявлений активности и учебная результативность более счастливых студентов статистически достоверно отличаются по выраженности соответствующих характеристик у менее удовлетворенных жизнью студентов.

3. Наиболее значительные различия между «счастливыми» и «несчастливыми» студентами ожидаются по активности в учебной и коммуникативной сферах.

4. Фактор «Уровень общей удовлетворенности жизнью» больше влияет на активность и учебную результативность студента, чем фактор «Учебная результативность студента» на его активность и общую удовлетворенность жизнью.

В ходе дипломной работы, были проведены анализ научных работ, посвященных теме работы и эмпирическое исследование. Исходя из этого, можно сделать следующие выводы, что важнейшим фактором успешного обучения в вузе являются характер учебной мотивации, ее энергетический уровень и структура. При этом имеются примеры подразделения мотивации учебной деятельности на недостаточную и положительную. Последняя, при

этом, формирует познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы учебной деятельности.

Следует отметить, что студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью в осуществлении учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. В случае доминирования, направленности на получение профессии часто проявляется избирательность, приводящая к разделению учебных дисциплин на «нужные» и «не нужные» для профессионального становления студента, что сказывается на его академической успеваемости.

Также стоит упомянуть о том, что рассмотренные в работе Зайцева А.Б. индивидуальные психологические и психофизиологические особенности личности, а также их влияние на успешность обучения студентов высших учебных заведений могут позволить лучше понимать индивидуально-психологические факторы повышения эффективности учебной деятельности и уровня профессиональной подготовки. В целом такого рода знания особенно важны для организации и планирования работы психологической службы вуза.

В ходе проведения эмпирического исследования, нами было замечено, что только одна из четырех гипотез нашла свое подтверждение, остальные три гипотезы подтвердились лишь частично. Из всего этого следуют следующие выводы: успеваемость действительно прямо пропорционально и значимо связана с удовлетворенностью жизнью (SWLS) и даже с активностью различных модальностей личности по Л.Я. Дорфману, однако ее связей с активностью студента по вопроснику ДАС Попова и Волочкова не обнаружена. Также было отмечено что, чем выше успеваемость, тем выше связь с Я-Авторским (по Л.Я.Дорфману). На наш взгляд, это показывает независимость и автономность более успешного в учебе студента. Такой студент, в терминологии Л.Я.Дорфмана, больше выступает система, по отношению к другим индивидуальностям-подсистемам. Индивидуальность,

как подсистема по отношению к другим, учитель и другим. В данном случае, подверженность воздействия взрослых по отношению к студентам или школьнику с SWLS (счастье, удовлетворенность жизнью). Чем выше успеваемость, тем удовлетворенность жизнью увеличивается. В ходе исследования были обнаружены различия между «Счастливыми» и «Несчастливыми» студентами заключаются в: активности в сфере общения, созерцания и рефлексии. Успеваемости - уровень удовлетворенности жизнью для студентов, гораздо важнее активности в сфере модальности Я, чем успеваемость. Контрастные по успеваемости группы студентов, отличаются по уровню фактора «Я-Превращенного», иными словами, более успевающие, подвержены изменению внешней средой, также наблюдаются различия в общении и созерцании, и, помимо этого по уровню фактора «Я-Воплощенное». Можно сказать, что наиболее удовлетворенные студенты отличаются значительно меньшей активностью по двум факторам «коммуникация» и «рефлексия». Также следует отметить, что у более удовлетворенных жизнью студентов наблюдаются различия во взаимодействии с миром индивидуальности, т.е. наблюдаются различия в характеристике индивидуальности как системы, а именно в «активном» и Я-превращенного. А Я-превращенное характеризует скорее объектное и реактивное в индивидуальности. По успеваемости каких-либо значимых различий между счастливыми и несчастливыми студентами найдено не было. Кроме того, вопреки ожиданиям и гипотезе три мы не обнаружили в нашей выборке значимых различий между более и менее счастливыми студентами по уровню их активности в сфере Учебной деятельности. Следует отметить следующую закономерность, что между высокоуспевающими и низкоуспевающими студентами обнаружено только одно значимое различие, помимо различия в успеваемости. Это различие по шкале опросника ПВЯ Л.Я. Дорфмана: Я-Превращенное, при этом высокоуспевающие студенты имеют значительно большую выраженность этой шкалы, чем слабоуспевающие. Это свидетельствует о том, что индивидуальность

высокоуспевающих находится в значительно более «объектной», реактивной модальности, чем индивидуальность слабоуспевающих студентов.

### **Рекомендации**

В рядах студентов выделяют четыре вида по отношению их нервной системы: студенты с сильной, со слабой, подвижной и инертной нервной системой. О характеристике данных видов студенчества и рекомендациях, сказано ниже.

Для студентов с сильной нервной системой бывает, характерна нерегулярная учеба, «мозговой штурм» при подготовке к экзаменам. Чтобы начать заниматься, такому студенту нужна сильная мотивация, а она будет сильной в ситуации цейтнота, когда до экзамена осталось мало времени. Тогда он способен "раскачаться" и начать заниматься. Однако готовится он, как правило, методом "полного погружения", не отвлекаясь на постороннее, и за ограниченное количество дней напряженной интенсивной подготовки способен усвоить большой объем учебного материала. Возможность столь интенсивной интеллектуальной работы обеспечивается его сильной нервной системой. Человек с выражено сильной нервной системой обладает развитым произвольным вниманием, волей, большим объемом произвольной памяти. Он способен к эффективному преодолению чувства усталости, обладает высокой работоспособностью и помехоустойчивостью, что позволяет ему эффективно готовиться в довольно неблагоприятных условиях, при наличии шума и посторонних людей. Однако, зная за собой подобные способности, студент с сильной нервной системой рискует не "раскачаться" вовремя, рискует недооценить сложность экзамена и получить низкую оценку. Поэтому успешность учебы таких студентов нестабильна, у них нередко могут сочетаться очень высокие и очень низкие оценки. Для предупреждения провалов на экзаменах студент с сильной нервной системой

может начать совершенствовать свои навыки самоорганизации, регулярно посещать занятия, регулярно работать с изучаемым материалом. И тогда он способен добиться весьма высоких успехов в учебе. Психологическая готовность к сдаче экзамена для него будет заключаться в четком осознании значимости ситуации и важности достижения успеха, полной мобилизации, ориентации на максимальный результат.

Студент со слабой нервной системой обладает другими достоинствами: хорошо развитой чувствительностью, интуицией, образно-эмоциональным мышлением, большим объемом произвольной памяти и произвольного внимания. Однако эти достоинства слабо востребованы в таком специфическом виде деятельности, как получение высшего образования (даже гуманитарного профиля). Учебная деятельность требует совершенно других качеств. Студент может компенсировать их отсутствие высоким уровнем самоорганизации, развитием у себя самостоятельности, предусмотрительности, склонности к детализации и анализу ситуаций, избеганием "мозгового штурма" (усваивая учебный материал небольшими порциями в течение семестра, подробно разбирая его во всех деталях, дословно записывая лекции). И тогда студент со слабой нервной системой показывает в учебе результаты ничуть не худшие (а нередко и лучшие), чем студент с сильной нервной системой. Психологическая подготовка к экзамену для такого студента будет заключаться, наоборот, в снижении уровня возбуждения, уменьшении значимости возможной неудачи.

Для студентов с подвижной нервной системой типологически обусловлены следующие свойства: быстрота переключения внимания и действий на разные раздражители, эффективность работы в условиях сочетания коротких интервалов нагрузки и отдыха, готовность к внезапным и непредвиденным изменениям, способность к организационной работе. В процессе обучения таким студентам целесообразно чередовать небольшие дозы информации и

краткосрочные этапы ее усвоения, материал должен быть разнообразным, показывающим предмет изучения с разных или даже противоположных сторон, необходима регулярная обратная связь (подсказки, замечания, демонстрация различных вариантов правильных действий).

Для студентов с инертной нервной системой характерны: эффективность работы в условиях чередования длительных интервалов нагрузки и отдыха, медленное забывание, способность к длительной концентрации внимания, помехоустойчивость и собранность, эффективность работы в монотонных и однообразных условиях. В процессе обучения желательно растягивать во времени периоды усвоения информации, выделяя в материале ключевые моменты и связь между ними, плавно переходя от простого к сложному, от темы к теме. Практические работы такой студент лучше выполняет самостоятельно, подсказки и замечания только сбивают его с собственного настроя выполнения задания».

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. М.: [Текст] МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
2. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская – М., 1973. – 288 с.
3. Акимова, М.К. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова // Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. – М., 1992 - Вып. 2. – С. 99–110.
4. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 280 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] М.: Просвещение, 1968.
6. Брушлинский А.В. Самая читаемая отечественная книга по психологии: триумфы, трагедии, парадоксы [Текст] // Психол. журн. 2001. Т.22. № 6. С. 5 – 13.
7. Биррен Дж. Э. Психология старения Нью Джерси, 1964 год [Текст].
8. Бромли Д. Б. Психология старения человека. Liverpool, 1978 [Текст].
9. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д., 2002.
10. Василюк. Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: МГУ, 1984 [Текст].
11. Волочков А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) [Текст] // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 3. С. 22 – 31.

12. Волочков А.А. Учебная активность: понятие, структура, измерение [Текст] // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2000. № 4 (6). С. 97 – 114.
13. Волочков А.А., Вяткин Б.А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 10 – 21.
14. Волочков А.А. Вопросник учебной активности [Текст] / Перм. гос. пед. ун-т. –Пермь, 2002 – 58 с.
15. Волочков, А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности [Текст] // Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 17-33.
16. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества [Текст] / ПГГПУ ; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО "Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т" ; [авт. кол.: А. А. Волочков, Н. В. Коптева, А. Ю. Попов, А. Ю. Калугин, Е. Н. Митрофанова]. - Пермь : Изд-во ПГГПУ, 2015. - 200 с. РИНЦ
17. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / С.Л. Выготский М.: Изд-тво ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
18. Годфруа Ж. Что такое психология: М.: Мир, 1992. Т.1 [Текст].
19. Гизела Лэйбоуви-Виф Возраст, уровень эго, и продолжительность жизни развитие совладания и защиты процессов [Текст] / Г. Лэйбоуви-Виф / Психология и старения. - 1987. - 1 2. - Ёд. 286-293.
20. Гуревич К.М., Раевский А.М. Личность как объект психологической диагностики [Текст] // Психол. журн. 2001. Т.22. № 5. С. 29 – 38.
21. Двэк К.С. Теории о себе: их роль в мотивации, личности и развитии [Текст] / К.С. Двэк - МЛ, 1999.
22. Дорфман Л. Я. Полиmodalное Я: эмпирическая верификация концептуальной модели [Текст] // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. М., 2004

23. Дорфман Л.Я. Психометрическая характеристика Пермского вопросника Я // Современная психодиагностика в изменяющейся России [Текст] / Отв. ред. Н. А. Батулин. Челябинск, 2008
24. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В., Рябикова М. В. «Пермский вопросник Я»: эмпирические свидетельства в пользу его надежности и валидности [Текст] // Совершенствование образовательных процессов и технологий в вузе искусств и культуры накануне XXI века. Пермь, 2000, Ч. 1
25. Дорфман Л. Я., Рябикова М. В., Гольдберг И. М., Быков А. Н., Ведров А. А. Новая версия Пермского вопросника Я [Текст] // Творчество в образовании, культуре, искусстве. Пермь, 2000
26. Дорфман Л. Я., Щебетенко С. А., Смирнов Д. О. Метатест - 1 // Методы психологии [Текст] / Отв. ред. П. Н. Ермаков, В. А. Лабунская. Т. 3. Вып. 2. Ростов-н/Д, 1997. Л. Я. Дорфман
27. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск, 1993.
28. Зайцев, А.Б. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе [Текст] / А.Б. Зайцев // Современные проблемы техники, экономики и образования: сборник научных трудов филиала – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – С. 13–25.
29. Качалова, Л.М. Альфа-ритм и темп усвоения знаний [Текст] / Л.М. Качалова, С.Ф. Боголепова, В.В. Плыплин // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – 2002. – Вып. 44. – С. 180–189.
30. Климов, Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1998.
31. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы) [Текст] / Е.А. Климов. – Казань, 1969.

32. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум.—9-е изд.— СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
33. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. — Киев, 1981.
34. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени [Текст] // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13 – 25.
35. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003  
Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 310 – 325 [Текст].
36. Личность и ее ценностные ориентации. М.: Наука, 1969. Вып. 1 – 2 [Текст].
37. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания [Текст] / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1997.
38. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь: ПГПИ, 1971 [Текст].
39. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь: ПГПИ, 1988 [Текст].
40. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь: ПГПИ, 1990 [Текст].
41. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта; МПСИ, 1998 [Текст].
42. Перри У. Г., мл. (1970). Формы интеллектуального и этического развития в годы колледжа. [Текст] Нью-Йорк: Холт, Ринехарт и Уинстон.
43. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998 [Текст].
44. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение / А.Н. Поддьяков. – М., 2000.

45. Практическая психодиагностика [Текст] /Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2000.
46. Поршнева, Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии) [Текст] / Б. Ф. Поршнева. — М. : Мысль, 1974. — 634 с.
47. Ригель К. Ф. (1975). Кризисы для взрослых: диалектическая интерпретация развития. В N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.), *Lifespan developmental psychology: Кризисы нормативной жизни*. Нью-Йорк [Текст] : Академическая пресса.
48. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т.2 [Текст].
49. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1998 [Текст].
50. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие [Текст] / Е.Ф. Рыбалко. — Л., 1990. — 256 с.
51. Сергиенко Е.А. Критерии становления субъекта [Текст] / Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Т.7. С. 127 – 131.
52. Справочник по творчеству /Изд. р. J. Steinberg. - Cambridge Univ. Press, 1999. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии [Текст]/ Я. Стреляу. – М., 1982.
53. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1995 [Текст].
54. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию [Текст] /Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. С. 13 – 152.
55. Фрейд, З. (1923/1960). Эго и ИД. New York : Norton. Фрейд, З. (1924/1964) [Текст].
56. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000 [Текст].

- 57.Хьелле Л., Зиглер Д.. Теории личности: Основные предположения, исследования и приложения 3-е изд. : Mc.Grow-Hill, 1992 [Текст].
- 58.Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М: Гардарики, 2005. – 349 с.
- 59.Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. — СПб.: Питер, 2000. — 312 с.
- 60.Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М.: Прогресс, 1996 [Текст].
- 61.Юнг, К. Структура психики и процесс индивидуации [Текст] / К. Юнг. — М.: Наука, 1996. — 269 с.
- 62.Lewin K. Dynamic theory of personality. N.Y.: Mc Graw Hill, 1993 [Текст].
- 63.Sartre J.P. Exixtentialism and human emotions. N.Y.: Wisdom Library, 1957 [Текст].
- 64.Stern W. Die differentiale Psychologie in ihren metodischen Grundlagen. Leipzig, 1921. В. IX [Текст].
- 65.Методика: шкала  
удовлетворенности жизнью Satisfaction With Life Scale - SWLS Diener  
Е. , Emmons R.A. , Larsen R.J. , Griffin S. , 1985  
адаптация и валидизация Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина, 2003  
[Электронный ресурс] ссылка <https://sites.google.com/site/test300m/swls>  
активна 05.06.18.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

#### Фрагмент таблицы первичных данных участников исследования

№	Общение	Созерцание	Познание	Учебная	Рефлексия	Я_Автор	Я-Вопл	Я-Превр
1	57,32	80,15	66,34	44,45	39,10	48,78	62,17	53,69
2	60,18	49,30	46,42	64,75	54,21	64,05	33,90	50,55
3	63,04	52,49	50,85	21,44	46,08	50,31	42,38	42,70
4	51,59	43,98	44,21	41,74	44,91	39,62	48,03	56,83
5	48,73	47,17	56,38	26,86	26,32	57,94	53,69	56,83
6	35,37	35,47	56,38	59,34	51,89	41,14	46,62	47,41
7	50,64	70,57	56,38	55,28	43,75	44,20	50,86	34,84
8	46,82	47,17	28,71	52,57	57,70	60,99	59,34	56,83
9	50,64	50,36	55,28	53,92	41,43	56,41	39,55	44,27
10	58,27	50,36	47,53	52,57	28,64	48,78	56,51	44,27
11	85,94	52,49	49,74	53,92	63,51	53,36	62,17	53,69
12	41,09	45,04	49,74	49,86	41,43	60,99	50,86	50,55
13	39,19	37,60	53,06	48,51	46,08	56,41	60,76	55,26
14	55,41	34,41	35,35	44,45	50,73	51,83	38,14	56,83
15	41,09	41,85	65,24	37,68	46,08	47,25	69,24	55,26
16	67,81	48,24	45,31	51,22	63,51	56,41	38,14	56,83
17	42,05	47,17	45,31	48,51	53,05	31,98	53,69	36,41
18	44,91	42,92	49,74	55,28	42,59	53,36	60,76	50,55
19	45,86	65,26	58,60	56,63	61,19	41,14	26,83	56,83
20	44,91	49,30	49,74	39,04	48,40	56,41	49,45	64,69

**График нормальности распределения шкал  
(на примере шкалы «Я-Преващенное» Пермского вопросника Я,  
по Л.Я. Дорфману)**

