

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Факультет психологии

Кафедра практической психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
ЭФФЕКТЫ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ И ИМПЛИЦИТНЫХ
ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ НА АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА
СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Работу выполнила:

студентка V курса группы Z1151

заочного отделения

направление 37.03.01 «Психология»

профиль «Психология»

Зайлер Анна Андреевна

(ФИО, подпись)

«Допущена к защите в ГАК»

Зав. кафедрой

(подпись)

« ____ » _____ 2018 г.

Научный руководитель:

доктор психол. наук, профессор

кафедры практической психологии

Волочков Андрей Александрович

(ФИО, подпись)

ПЕРМЬ

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1 Активность и развитие личности старшеклассника.....	8
1.1 Активность как фактор психического развития	8
1.2 Учебная активность и развитие индивидуальности школьника	15
1.3 ИмPLICITные теории в психологических исследованиях.....	22
1.4 Особенности развития и акцентуации характера у подростков и юношества.....	26
1.5 Проблема, цели и задачи эмпирического исследования	39
Глава 2 Организация и методы эмпирического исследования	41
2.1 Организация и участники эмпирического исследования	41
2.2 Методы исследования.....	41
2.3 Характеристика использованных в работе диагностических методик	42
2.4 Методы статистического анализа эмпирических данных	46
Глава 3 Результаты исследования и их обсуждение	47
3.1 Взаимосвязь учебной активности, имPLICITных теорий и акцентуаций характера старшеклассников	47
3.1.1 Итоги корреляционного анализа взаимосвязей трех психологических феноменов	48
3.1.2 Факторная структура корреляционных взаимосвязей показателей учебной активности, акцентуаций характера и имPLICITных теорий обучения.....	52
3.2 Сравнительный анализ эффектов учебной активности и имPLICITных теорий обучения на акцентуированность личности подростка	55

3.2.1 Эффекты учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуированность личности подростка	56
3.2.2 Влияние высокого уровня учебной активности и позитивных имплицитных теорий на уровень акцентуированности старшеклассника .	61
3.2.3 Сравнение вклада учебной активности и позитивных имплицитных теорий в акцентуации характера.....	63
Выводы	65
Заключение	66
Библиографический список	69
Приложения	75

ВВЕДЕНИЕ

Старший подростковый возраст, совпадающий с периодом обучения в старших классах, имеет особую значимость для процесса становления личности.

Учебная деятельность в этом возрасте продолжают занимать большую часть времени старшеклассника, а требования к ее результатам неуклонно растут в силу их важности для будущего подростка.

В старшем подростковом возрасте продолжают развиваться психические познавательные процессы, в интеллектуальной сфере начинает доминировать теоретическое мышление, формируется индивидуальный стиль деятельности и индивидуальный стиль активности, происходит определение своего «Я» (Реан, 2002; Шаповаленко, 2005). Также в этом возрасте наиболее четко прослеживаются акцентуации характера, которые могут при излишнем заострении негативно сказываться на развитии личности, становлении характера, на учебной деятельности и на жизни в целом. Поэтому столь актуален вопрос поиска возможностей благоприятного протекания акцентуаций характера, сопровождаемого гармоничным развитием личности в условиях учебной деятельности.

Имеется достаточно много исследований влияния интеллектуальных способностей, темперамента, рефлексии и многих других характеристик на развитие личности подростков и юношества. Вместе с тем, недостаточно изучены взаимосвязи внутренних убеждений и взглядов старшеклассников относительно обучения с их учебной активностью и развитием характера.

В то время как проблема учебной активности досконально изучалась и прорабатывалась в концепции Д.Б. Эльконина, теории В.В. Давыдова, в исследованиях А.А. Волочкова, в которых подчеркивалась, что именно учебная активность вносит наибольший вклад в развитие личности, не проводились исследования, направленные на выявление эффектов учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуации характера.

Что именно в становлении характера старшеклассника зависит от него самого, от его характера, отсутствия или наличия заостренных черт характера, от его учебной активности и ожиданий от процесса обучения? Именно эта проблема лежит в основе данного исследования.

Цель исследования – Изучение взаимосвязей имплицитных теорий обучения и учебной активности с акцентуациями характера старшеклассников

Задачи исследования:

1. Выявить характер и направленность взаимосвязей учебной активности, имплицитных теорий обучения и акцентуаций характера старшеклассников;
2. Выявить и сравнить основные эффекты учебной активности и имплицитной теории обучения на акцентуации характера старшеклассников.
3. Выявить особенности межфакторного взаимодействия учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации характера.

Объект исследования: Личность старшеклассника

Предмет исследования: Эффекты учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуации характера старшеклассников, а также взаимосвязь этих феноменов.

Методологическими основаниями работы являются, теория В.В. Давыдова, представления В.А. Петровского, К. Купера, В.Л. Хайкина, К.А. Абульхановой, А.А. Реана, О.В. Хухлаевой исследования А.А. Волочкова, - в области активности и учебной активности, теория имплицитных теорий К. Двек, теория личности Дж.Келли, и теории акцентуаций характера К. Леонгарда и А.Е. Личко.

Эмпирические основания работы связаны с исследованиями учебной активности А.А. Волочкова, совместных исследований А.А. Волочкова и А.Ю. Попова в рамках Пермской школы психологии, исследования Ю.А. Фесенко, И.В. Детковой акцентуаций характера у школьников, а также наше исследование, проведенное в ходе подготовки выпускной квалификационной работы в 2017 г, которое показало, что отсутствуют эмпирические исследования эффектов учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации характера.

Теоретическая значимость исследования заключается в получении модели отражающей эффекты влияния учебной активности и житейских представлений, или же имплицитных теорий обучения старшеклассников на акцентуированность личности.

Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных данных и модели отражающей эффекты влияния учебной активности и имплицитных теорий обучения старшеклассников на акцентуированность личности, для разработки программ для профилактики возникновения акцентуаций характера или для их более благополучного протекания и возможностей благоприятного выхода с взрослением школьников.

Исследовательские гипотезы:

1. Учебная активность, имплицитные теории обучения и акцентуации характера статистически достоверно взаимосвязаны у старшеклассников.

2. Учебная активность и имплицитные теории обучения как по отдельности, так и совместно влияют на отдельные акцентуации характера.

3. Возможно, более высокий уровень учебной активности и позитивные имплицитные теории обучения определяют меньшую акцентуированность личности старшеклассника, и наоборот.

4. Возможно, эффект фактора «Уровень учебной активности» по отношению к акцентуациям характера сильнее, чем эффект фактора «Имплицитные теории обучения».

Методы исследования и анализа данных:

Для решения поставленных нам задач было проведено эмпирическое исследование с помощью диагностических методик:

1. Модифицированный опросник диагностики типов акцентуаций характера – МПДО, по А.Е. Личко, модификация Подмазина (1994).

2. Вопросник учебной активности школьника (ВУАШ), по А. А. Волочкову (2002).

3. Опросник имплицитных теорий обучения, по К. Двек (2008).

Последующая обработка данных проводилась методами статистического анализа эмпирических данных. Первичные данные, полученные при исследовании, были подвергнуты статистической обработке с использованием следующих методов:

1. Корреляционный анализ по Пирсону применялся для выявления значимых взаимосвязей показателей учебной активности, имплицитных теорий и акцентуаций характера.

2. Эксплораторный факторный анализ применялся для поиска «генеральных» факторов, которые могут выражать несколько факторов отдельно для акцентуаций характера и имплицитных теорий.

3. Дисперсионный анализ применялся с целью анализа изменчивости выраженности акцентуаций характера в зависимости от показателей учебной активности и имплицитных теорий т.е. эффектов учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации старшеклассников.

4. Путевой анализ применялся с целью оценки силы факторов «Учебная активность» и «Имплицитные теории обучения» на акцентуации характера; выполнен в модуле AMOS 22.00

Апробация результатов исследования была осуществлена на XV городской научно-практической конференции «ЯНПИС-2018» в г. Пермь (ПГГПУ), 25 мая 2018 г.

ГЛАВА 1 АКТИВНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

1.1 Активность как фактор психического развития

В современном мире процесс обучения детей и подростков направлен не только на запоминание пройденного материала, но и на формирование личности, личностное развитие школьников. Именно в процессе учебной деятельности происходит интеллектуальное изменение и психическое развитие школьника как субъекта этой деятельности.

Психическое развитие изучалось в различных течениях психологии, в настоящий момент ведется активный поиск ключевых механизмов и закономерностей психического развития. Прежде чем мы рассмотрим основные подходы к пониманию психического развития, необходимо обратиться к самому понятию психологического развития.

Петровский А.В. определял психическое развитие как закономерное изменение психических явлений во времени, выражающееся в их количественных, качественных и структурных преобразованиях (Петровский, 1975).

Также психическое развитие человека понимается как обусловленный и в то же время активный и саморегулирующийся процесс. Можно сказать, что это определённое движение от низших к высшим уровням жизнедеятельности, ключевой особенностью которого является, преломление внешних факторов, таких как обучение и воспитание, через внутренние условия личности. Эта особенность проявляется также в том, что с возрастом возрастает и значимость роли собственной активности индивида в его психическом развитии, в формировании его как личности (Груздева, 2011).

В отечественной психологии выделяются три главенствующих фактора влияющих на психологическое развитие индивидуума. Эти факторы: наследственность, среда и активность.

Наследственный фактор проявляется, например, в инстинктивной деятельности младенца, в длительности периода детства, а также в других проявлениях типизированного развития. Таким образом, генотип содержит в себе свернутое прошлое и, связанную с ним, программу индивидуального развития. Наследственность выступает в качестве предпосылок развития, определяя базу, на которую накладывается средовое влияние.

Социальный фактор или же средовой представлен как совокупность среды, микросреды и природной среды. Социальный фактор определяет характер вхождения человека в окружающий его мир, являясь условиями развития личности.

Активность – это деятельное состояние организма как условие его существования и развития.

Один из первых исследователей активности А.Ф. Лазурский, подчеркивал ее неизменную принадлежность субъекту, что является «сущностью» понятия активность (Лазурский, 1916).

Активность проявляется тогда, когда движение организма требует преодоление сопротивления среды. Отсюда исходит принцип активности, гласящий, что жизнедеятельность организма – это активное преодоление среды.

Активность как высшую степень развития деятельности понимал В.А. Петровский. По его мнению, в ходе психического развития человека возникают новые вспомогательные формы контакта с миром, которые позволяют поддерживать деятельность при изменчивости среды. Другими словами, активность субъекта складывается внутри предшествующих деятельностей и проявляется как деятельность, носящая самоподчинительный характер (Петровский, 1975). В моменты выхода субъекта за пределы ситуации собственная активность повышается для преодоления ограничений и поддержания детальности. Человек постоянно, посредством собственной

активности ставит свои цели, выбирает стратегии поведения, действует по собственному побуждению, используя свои возможности в различных комбинациях, действует в определенное, нужное для себя время, оценивает объективные и субъективные факторы деятельности и решает вопрос о их согласовании. Собственно, жизнь любого человека – это непрерывный поток активности, включающий себя не только деятельность как последовательность действий, но и психическую активность в виде мыслей, чувств, переживаний и представлений. При этом активность носит не универсальный характер, а индивидуально-типологический характер.

Активность — это важнейшая черта всех живых систем, являющаяся главной и определяющей, проявляющаяся для противостояния среде (Бернштейн, 1990). Таким образом, даже несовершенная, «дефектная» генетическая программа при скорректированной среде, направленной на усиление активности организма, может успешно развиваться и реализовываться. Активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия среды и наследственности.

«Активность имеет глубокое личностное основание: она есть способ не только выражения потребностей, но и организации жизни и условий деятельности, отвечающих этим потребностям, поиск условий и средств деятельности (как объективных, так и субъективных) по ценностным, личностным критериям, параметрам. Личность посредством своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки и определенным образом категоризирует, моделирует, преобразует действительность (Абульханова, 1999)».

Существуют известные теории определяющие главенствующую роль разных ключевых факторов, влияющих на психическое развитие, а конкретнее средовой фактор, другими словами социокультурный, и наследственный. К теориям, акцентирующим наследственный фактор относятся классический психоанализ З. Фрейда, а также теория стадийного развития интеллекта Ж. Пиаже. Теорию деятельности А.Н. Леонтьева, концепцию социокультурного

развития психики Л.С. Выготского, бихевиоризм от Д. Уотсона до Б.Ф. Скиннера, мы относим к теориям, акцентирующим социокультурный фактор в психическом развитии (Волочков, 2003).

Кроме того, выделяют принцип конвергенции наследственных факторов и социокультурных факторов. Этот принцип был выделен немецким ученым В. Штерном, полагавшим, что теории акцентуирующие наследственный фактор и теории, отдающие социокультурному фактору главенствующую роль в процессе психологического развития, опираются на серьезные основания, соответственно истина должна находиться по середине или, другими словами, опираться на обе позиции (Петровский, 1998). Принцип конвергенции наследственных и социокультурных факторов был развит и сформулирован как эпигенетический подход, согласно которому любой индивидуум в ходе своего развития ограничен как наследственными факторами, так и условиями среды. Данный принцип подчеркивает К. Купер, говоря о трех источниках вариативности различий между индивидуумами: общей среде, индивидуальной среде и генетическом факторе (Купер, 2000).

Концепция личности В.С. Мерлина также включает в себя взаимодействие наследственного и социального фактора. Так В.С. Мерлин утверждает, что личность отражает и преломляет в себе уникальный сплав нижних организменных и верхних социально-психологических уровней интегральной индивидуальности (Мерлин, 1986).

Опираясь на вышеперечисленные концепции, мы можем проследить, две тенденции в выделении главенствующего фактора развития. Выделяется либо акцентирование одного фактора генетического или средового, либо конвергенция двух факторов. Однако, мы можем заметить отсутствие субъекта в данных подходах. Психическое развитие зависит либо от среды, либо от генетики, либо от совместного влияния среды и генетики, а от самого человека ничего не зависит.

В противовес данным подходам выступили экзистенциализм и гуманитарная психология, в которых акцентировалось внимание на собственной

воле и активности человека в его развитии. В отечественной психологии данная позиция очень четко прослеживается, так появился принцип детерминизма «любое внешнее – только через внутреннее» введенный С.Л. Рубинштейном (Волочков, 2003). А.Ф. Лазурский в своей концепции личности делал акцент на «внутреннюю жизнь индивида», подчеркивая его активность и активное приспособление к среде.

Принцип собственной активности вводился через понятие действия в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Активность с точки зрения теории деятельности – это свойство субъекта и находится внутри самого субъекта.

В.С. Мерлин в концепции интегральной индивидуальности подчеркивает моменты самоорганизации и саморазвития многоуровневой системы, уделяя особое внимание активному преобразованию действительности человеком. В рамках пермской психологической школы В.С. Мерлина активность рассматривается как система проявлений активности на различных уровнях и подуровнях интегральной индивидуальности (Волочков, 2016).

Таким образом, выделился третий фактор развития психического развития: собственная активность человека, способная усиливать или уменьшать влияние организменных и средовых ограничений, для достижения целей.

В своих исследованиях К. Купер обозначает, что наиболее важно для развития психики сочетание генетического аспекта с собственной активностью, которая проявляется не в общей среде, а в индивидуальной среде, в которой ребенок выбирает наиболее важные взаимоотношения для него. Каждая личность выбирает и создает свою индивидуальную среду, отстаивая свою индивидуальность.

Данную точку зрения обозначала О.В. Груздеева, подчеркивая, что с возрастом уровень собственной активности становится все выше. Таким образом, собственная активность позволяет человеку быть индивидуальным. Примером могут выступать близнецы, у которых совпадает генетический и средовой фактор развития, но они различны по характеру и стилю поведения, по способу общения, по социальному статусу за счет индивидуальной собственной

активности. Повышение уровня значимости активности в процессе развития человека, подчеркивает В.Л. Хайкин (2000).

В рамках педагогической психологии, такие психологи как Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в результате лонгитюдного исследования получили данные, что высокая поисковая активность учеников влияет на развитие самостоятельности. На принципе развития собственной активности строится развивающее обучение. При этом развивающее обучение создает благоприятные условия для развития, но развитие зависит уже от самого ребенка и от его собственной активности (Цукерман, 2010).

Таким образом, психическое развитие зависит от тесной взаимосвязи и взаимовлияние генетического фактора, средового фактора и собственной активности человека. На начальном этапе жизни наследственность и среда играют более важную роль, а в период взросления и особенно в периоды кризисов основную роль на себя берет собственная активность, посредством личного опыта, попыток преодоления средовых и наследственных ограничений, переосмысление своего Я. В разном возрасте три фактора психического развития влияют и взаимодействуют между собой по-разному, примером этому может служить периодизация «трех пятилетий» Б. Заззо, по которой развитие ребенка до пятнадцати лет можно разделить на три ступени: 1) «мама, прижми меня покрепче»; 2) «мама, пусти»; 3) «мама, отстань». В данной периодизации прослеживается снижение средового влияния, а точнее влияния разделенной семейной среды и рост влияния собственной активности (Волочков, 2003).

Также, в процессе развития ребенка, активность проявляется на разных уровнях, на первом уровне ребенок копирует поведение взрослого, на втором решает задачи по запросу взрослого, на третьем ребенок самостоятельно ставит и решает задачи. То есть, по мере психического развития, индивид становится избирательно восприимчив к условиям и воздействию среды и более чувствителен к тем факторам, которые подходят к его жизненным целям, взглядам и установкам.

Собственная активность человека также имеет разный уровень проявления и силы: от высокой инициативности, ответственности и умения добиваться своих целей, до полной пассивности, низкого уровня активности. Активность имеет свои сензитивные периоды развития, и не только является фактором развития, но и формируется в развитии, что проявляется в разном уровне активности разных индивидов. Индивидуально умение сочетать собственную активность с активностью другого человека. Это является навыком, развиваемым с детства посредством игры. Так, личности присущи особые структуры, функциями которых являются - осознание жизненного пути и смысла жизни, построение жизненной линии и ее реализация, понимание своей жизненной позиции и т.д. Личность активно выстраивает свою жизненную позицию, моделирует стратегии поведения для соответствия своей позиции с учетом условий и требований внешней среды.

Таким образом, собственная активность как фактор психического развития не только определяет направление развития, но и определяет характер взаимодействия наследственности и среды, которые реализуются за счет активности. В процессе развития ребенок, проявляя свою активность, развивает и видоизменяет отношения с окружением и средой на более сложные, новые формы, усиливая или уменьшая влияние среды, или даже модифицируя воздействие генетического фактора. Активность человека представляет единый поток взаимодействия, обеспечивающий целостность и развитие субъекта, его индивидуальность (Волочков, 2013). Вместе с тем, этот активный характер развития, учитывает ограничения, наложенные средой и наследственностью.

Особенно сильное влияние собственная активность на развитие оказывает в подростковом возрасте, так К. Купер подчеркивал, что в подростковом возрасте влияние разделенной среды сводится практически к нулю, в то время как важна индивидуальная среда, создаваемая и отбираемая собственной активностью.

Роль индивидуальной среды отслеживается в том, что даже при смене разделенной среды, например, при переезде, подросток воспроизводит основные характеристики своей индивидуальной среды (Реан, 1999).

Рассмотрение учебной активности, как одного из видов активности, в развитии подростков-школьников будет наиболее целесообразно, так как одной из основных деятельностей старших школьников является обучение.

1.2 Учебная активность и развитие индивидуальности школьника

Учебная деятельность – это специфический вид деятельности, направленный на самого обучающегося как ее субъекта.

Учебная деятельность направлена на развитие личности, осознанное присвоение социокультурного опыта, а также на освоение системных знаний, отработку обобщённых способов действия и применения этих знаний, на практике. Н.В. Ключева отмечала, что обучение представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, которая направлена на передачу новому поколению накопленного опыта. Система обучения предусматривает активное взаимодействие учащегося и обучающего. В результате этого взаимодействия образуется учебная деятельность, неотделимая от учебной активности (Локалова, 2009).

Само понятие учебная активность широко используется в психологии, однако часто под этим понятием понимается определенная включенность в учебную деятельность. Так, учебная активность – это включенность учащегося в процесс обучения (Барам, 1984).

Активность субъекта в рамках педагогической психологии и применительно к учебной деятельности была в основе теории развивающего обучения, согласно которой для продвижения и достижения результата необходима именно учебная активность ученика, среда лишь условие для этого шага (Давыдов, 1996).

Понятие учебной активности трактуется как компонент познавательных процессов, и отражается как способность самостоятельно учиться без контроля и стимуляции извне. Так, учебно-познавательная активность рассматривается как готовность и способность к энергетическому овладению знаниями при упорных и систематических волевых усилиях, как проявление преобразовательного отношения субъекта к внешним условиям и требованиям среды, как волевое действие, деятельное состояние, характеризующее высоко развитую познавательную деятельность личности, как проявление потребности жизненных сил ученика, как качество деятельности, в котором проявляется личность ученика с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей (Некрасов, 2011).

Необходимо подчеркнуть, что учебная активность, как и познавательная активность, имеет два источника: обучающее воздействие и личный опыт ученика, который включает в себя индивидуальное взаимодействие с окружением, результаты прошедшего обучения. Этот личный опыт ученика несет в себе целостное отношение к миру, лично значимые связи и отношения для субъекта (Якиманская, 1989). Таким образом, учебная активность напрямую связана с опытом учащегося, а значит с осознанием всех своих учебных способностей.

При рассмотрении учебной активности как отдельного вида, а не компонента учебной деятельности или познавательной активности, актуальным будет данное определение: «Учебная активность – это результат интеграции наиболее важных и необходимых видов активности для учебной деятельности: волевой, интеллектуальной, эмоциональной, познавательной, творческой, коммуникативной и т.д. (Волочков, 2013)».

Учебная активность - это в первую очередь динамическая система, содержащая в себе источник самодвижения и саморазвития, как на уровне системы в целом, так и на каждом подсистемном уровне. Опираясь на данные характеристики, А.А Волочков предложил модель учебной активности в виде

динамического ряда: мотивация – регуляция – реализация – результат. В ходе дальнейшей работы, автор уточнил данную модель, сохранив принцип динамического ряда. Таким образом итоговая структурная модель активности имеет четыре компонента:

1. Потенциал активности, который включает в себя мотивацию и способности (потребность во взаимодействии и самооценку собственных ресурсов для реализации)

2. Регуляция активности, включающая в себя эмоциональную регуляцию (ориентация на состояния, другими словами спонтанная регуляция) и произвольную, волевою регуляцию (ориентация на действие, планомерная, подконтрольная регуляция)

3. Реализация активности, которая может проявляться как воспроизводство стандартов деятельности или же как творческое видоизменение деятельности.

4. Результат активности, включающий в себя объективные результаты (конкретный измеряемый результат, успеваемость, производительность) и субъективный результат (личная удовлетворенность результатами).

Важно отметить, что учебная активность проявляется как особый циклический процесс, что отчетливо наблюдается при рассмотрении структурной модели учебной активности, представленной выше. Учебная активность выступает как определенный шаг, который делает сам учащийся как субъект активности. Так, потенциал активности выражает желание самого учащегося, соотнесенное с возможностями на его реализацию, регуляционный компонент отражает соотношение эмоционального регулирования и произвольной регуляции, реализация активности – это непосредственное динамическое протекание деятельности, а результативный компонент соединяет в себе подведение итога, оценку объективного и субъективного результата и постоянное возобновление, т.е. новый потенциал активности (Волочков, 2013).

Так же, как собственная активность, учебная активность имеет свои периоды для формирования. Формирование учебной активности совпадает с началом обучения, так как ребенок попадает в среду, где для него открывается

новый вид активности и деятельности – учебной, которая не является для него полностью новой, однако становится ведущей, становится основным источником развития.

Важно отметить, что формирование учебной активности хоть и происходит в детстве, а непосредственно в младшей школе, а используется человеком на протяжении всей его жизни, так как человек пронесит свой опыт применения учебной активности через всю жизнь (Хухлаева, 2009).

Нахождение личности в рамках образовательной системы, еще не гарантирует развитие учебной активности на высоком уровне, для ее формирования необходима собственная активность человека. Для формирования учебной активности также необходима позиция учащегося, фундаментом которой являются особенности взаимодействия с ребенком в семье до школы, и у одних детей позиция формируется легко, создавая предпосылки для высокого уровня учебной активности, у других тяжело, соответственно способствуя более низкому уровню активности.

О.В. Хухлаева выделяет факторы, влияющие на формирование учебной активности.

Первый фактор – это развитие воли, которая имеет два компонента. Первый компонент проявляется как умение сдерживать непосредственные импульсы и желания ориентируясь на требования окружающей среды. Вторым компонентом – это умение совершать волевое усилие, мобилизоваться в сложной ситуации, добиваясь поставленной цели. В младшем школьном возрасте развитие воли происходит качественным скачком. Воля становится своеобразным двигателем учебной активности.

Вторым фактором – это тип нервной системы. В данном случае рассматривается сила и слабость нервной системы. Так, дети со слабой нервной системой имеют более низкую выносливость, могут переходить от одного задания к другому, не закончив первое, что противоречит принципу развития воли «доведение заданий до конца». Дети с сильной нервной системой могут

выполнять все задания за раз, в условиях контроля чаще всего их умственный тонус повышается, в то время как у детей со слабой нервной системой наоборот.

Мы можем отметить переплетение и взаимовлияние этих двух факторов в процессе формирования учебной активности. В зависимости от процесса развития учебной активности, от действий учителей и родителей в процессе развития воли ребенка, с учетом типа нервной системы, учебная активность сочетает в себе различные индивидуальные характеристики и индивидуальные проявления включенных в нее видов активности.

Рассматривая уровни развития сформированной учебной активности, мы обратимся к исследованию Т.В. Дмитриевой (2014), в котором были выделены пять достаточно дифференцированных уровней учебной активности.

1. Нулевой уровень наименьших усилий. Этот уровень характеризуется слабым целеполаганием, нежеланием и неспособностью адаптироваться к внешним условиям, низкой мотивацией, потребностью в контроле извне, избеганием напряженной деятельности, выполнение учебных действий под воздействием жесткого контроля. Также отмечен высокий уровень закрытости миру, непринятие критики и собственной ответственности за учебные неудачи.

2. Первый уровень – реактивно исполнительный. На данном уровне стоит отметить неполное использование потенциала, стремление к быстрому завершению деятельности. Затруднения вызывают у личностей с данным уровнем учебной активности неуверенность, чувство беспомощности, чаще выполняют предъявленные к ним требования и решают поставленные задачи нежели занимаются целеобразованием, их отношение к критике безрефлексивно. Недостаточный уровень учебной активности проявляется в слабой организованности и нерегулярным подготовке и выполнению домашних заданий.

3. Второй уровень – активный исполнительный. Для этого уровня характерно стремление к мобилизации всех своих потенциальных возможностей, избежание неуспеха происходит путем повышения активности, однако готовность к напряженной деятельности непостоянна и реализуется ситуативно.

Учебная активность проявляется в аккуратности, исполнительности, регулярной подготовке.

4. Третий уровень – продуктивно-целевой. Для этого уровня характерна сознательная произвольная и рефлексивная саморегуляция, волевое поведение, готовность к напряжённой деятельности реализуется регулярно, стремление к повышению результативности, высокий уровень целеполагания и оценки своих возможностей, возможных трудностей и продумывание стратегий их преодоления.

5. Четвертый уровень – ценностно-смысловой. На данном уровне напряженная деятельность воспринимается как возможность себя проверить, как некая тренировка. У личностей с данным уровнем учебной активности выражена тенденция к риску, желанию проверить свои предельные возможности, также их деятельность отличается оптимальной самоорганизацией и самоменеджментом, гибкой саморегуляцией, ценностносмысловым целеобразованием, обширностью стратегий, вариативностью действий. При принятии решений инициативны, независимы и руководствуются внутренними критериями.

Важно отметить, что учебная активность тесно связана с развитием индивидуальности, так как в условиях доминирования учебной деятельности учащийся сам выбирает меру взаимодействия с обучающей средой, с началом обучения ребенок сам расширяет свою индивидуальную среду, посредством самостоятельного выбора предпочтений, симпатий и антипатий относительно одноклассников. Также, опираясь на вышепредоставленный материал, можно говорить о том, что учебная активность учитывает все индивидуальные особенности от типа нервной системы до отношений в семье, от развитости других видов активности у ребенка, были ли родители и педагоги внимательны к потребностям и особенностям ребенка и учли ли его особенности для развития определенных навыков и качеств.

Таким образом, мы можем говорить о развитии индивидуальности школьника во время реализации учебной активности, опираясь на исследования, проведенные в рамках Пермской психологической школы.

В рамках Пермской психологической школы учебная активность рассматривается как индивидуально обусловленный процесс становления, осуществления и видоизменения деятельности, характеризуемый самодвижением. (Волочков, 1995).

Необходимо отметить, что учебная активность не только оказывает влияние на развитие индивидуальности, но и оказывает большее влияние нежели тип и модель обучения. Что подчеркивает, что именно собственная активность и сам субъект учебной активности определяют особенности собственного личностного и индивидуального развития в младшем школьном возрасте. Так как мы уже говорили, о том, что, формируясь в начале обучения учебная активность влияет на последующий процесс обучения, необходимо сослаться на исследования А.А. Волочкова, относительно влияния учебной активности на подростков (Волочков, 2003). По результатам этих исследований в подростковом возрасте учебная активность играет важную роль на уровне организации структуры интегральной индивидуальности, выполняя системообразующую функцию, а также влияет на выраженность разноуровневых свойств. С повышением уровня учебной активности наблюдается нарастание количества и силы много-многозначных разноуровневых взаимосвязей и снижение противоречий в характере. Рост учебной активности сопровождается снижением негативных эмоций, большей открытости миру, эмоциональной зрелостью, самоконтролем и т.д.

Важно отметить, что роль учебной активности в подростковом возрасте возрастает, не смотря на устоявшийся в отечественной психологии принцип, что у подростков учебная деятельность уже не является ведущей соответственно ее важность и влияние снижается. Так, активные в учебной деятельности подростки имеют меньше противоречий в характере, их взаимодействие с другими более эффективно, выше их учебная и социальная продуктивность.

Таким образом, учебная активность, формируясь в младшем школьном возрасте опирается на индивидуальные особенности ребенка, его тип нервной системы, учитывает взаимоотношения и способ отношений в семье, учитывает

корректирующее влияние педагогов, если оно имеется. Начав формироваться с поступлением в школу учебная активность оказывает наибольшее влияние на индивидуальность в подростковом возрасте, так как именно в подростковом возрасте индивидуальность приходит в движение, либо сглаживая характер и положительно влияя на учебную деятельность и социальные взаимоотношения, либо наоборот, при недостаточной ее развитости или, другими словами, при низком уровне учебной активности.

1.3 ИмPLICITНЫЕ ТЕОРИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Под понятием имPLICITНЫЕ ТЕОРИИ, понимаются житейские представления человека о личности и о ее возможностях развития, характеризующиеся стихийностью и неосознанностью формирования.

Изначально, понятие имPLICITНАЯ ТЕОРИЯ было введено Л. Кронбахом в 1954 и обозначало обобщённое восприятие человеком личности другого человека (Федосина, 2014).

Как известно, личность воспринимается как единое целое, в котором все черты личности, которые осознаются вступают в взаимосвязь и разделяются на центральные – те, которые вносят большой вклад в впечатление и периферические – второстепенные.

Устойчивое повторяющееся поведение человека рассматривается как основание для формирования системы, в которой закодирована информация о личности человека или другими словами – имPLICITНОЙ ТЕОРИИ. Сформированная имPLICITНАЯ ТЕОРИЯ позволяет получать «выводное» знание о личности человека, даже при поступающей дополнительной информации, т.е. новые черты приписываются человеку с учетом уже сформированной информации о нем, опираясь на центральные его черты.

Дж. Келли предполагал, что люди формируют имплицитные теории так же, как конструируются научные теории – они строят теории и гипотезы, проверяя их жизнеспособность (Келли, 2000). Изначально, имплицитная теория рассматривается как внутренняя конструкция, которую еще маленький ребенок неосознанно учится конструировать, стараясь уловить смысл в переживаемом опыте, но еще не имея подходящих концептов. Но даже когда человек взрослея приобретает для этих конструктов вербальное обозначение, часть этой конструкции может оставаться неосознаваемой.

Понятие «имплицитные теории» разграничивается с понятием «эксплицитные теории». Второе является научным представлением о некоторых явлениях. То есть имплицитные теории отражают совокупность бытовых представлений о феномене, которая неосознанно и несистематически формируется личностью в течение жизни.

Имплицитные теории важны тем, что на их основе личность выносит все суждения в отношении личности другого человека и способностей (здесь речь идет о имплицитных теориях способностей и интеллекта) связанных с самооценкой и ожиданиями человека (Стренберг, 2002). Благодаря формированию имплицитных теорий люди получают способность также классифицировать и оценивать других людей и самих себя. На формирование имплицитных теорий сильное влияние оказывают социокультурные условия.

В отечественной психологии имплицитные теории опирается на понятие сознания как индивидуальной системы значений. К универсальным общим значениям относятся такие категории как: категории материи, вещей, количества, качества, возможности, необходимости и т.д. В контексте данных категорий выстраиваются частные имплицитные теории, которые можно назвать формами знания субъекта в различных областях (Петренко, 2009).

Имплицитная теория не рассматривается на предмет истинности, т.е. независимо от степени истинности имплицитная теория позволяет осуществлять деление на категории явлений действительности, тем самым влияя на поведение и стратегию поведения человека в целом.

Имплицитная теория формируется в процессе предметной деятельности, основываясь на личный индивидуальный опыт, социальные условия, историко-культурную среду, а также находится в рамках мотивов и целей, которые актуальны для субъекта в данный момент времени.

Рассматривая структуру частной имплицитной теории, мы обратимся к двух компонентной структуре.

1. Аналитическое ядро, основанное на наличии у всех компонентов, которые относят к категории некоторых признаков, которые могут не наблюдаться, но являться достаточными для процесса категоризации. Стоит отметить, что человек не обязательно обладает точными данными об этих признаках, достаточно того, что человек думает, что этот признак есть и он достаточен. В последствии данные пустые убеждения могут наполняться в процессе получения специфических знаний.

2. Периферическая часть, которая включает в себя знания о наборе компонентов, принадлежащих к категории.

Так при столкновении с необходимостью категорировать объект, аналитическое ядро позволяет с достаточной точностью провести этот процесс, однако в ситуации ограничения времени, используется периферическая часть, которая быстро сравнивает с прототипами образец и относит его к нужной категории, этот процесс быстрый, но недостаточно точный.

Таким образом, имплицитные теории - это неосознаваемые системы представлений, имеющие иерархическую структуру, которые включают в себя имплицитные гипотезы, установки, атрибуции, аттитюды, но не ограничиваются ими (Аллахвердов, 2011).

На развитие имплицитной теории воздействуют три группы факторов, которые придают имплицитной теории уникальный индивидуальный вид. Это три фактора: врожденные нервные механизмы, социальные условия и личностный опыт. Таким образом, младенец уже имеет набор базовых концептов, на основе которых в процессе взросления, за счет концептуальных

сдвигов в различных предметных областях и происходит формирование зрелой имплицитной теории (Федосина, 2014).

В рамках нашего дальнейшего исследования целесообразно более подробно остановиться на имплицитных теориях интеллекта и личности.

Имплицитные теории интеллекта и личности представляют собой систему убеждений человека относительно собственного интеллекта и собственной личности.

Многие люди склонны воспринимать способности и свойства личности как нестабильные и контролируемые, а представления индивида, а собственных способностях, в частности имплицитные теории интеллекта имеют большое значение для целей, которые они ставят (Dwek, 1999). К. Двек выделяет два типа имплицитных теорий интеллекта: данностная и прибыльная.

Представители данностной теории интеллекта полагают, что интеллект неизменен, постоянен и фиксирован или же плохо изменяем. То есть каждый человек обладает определённым уровнем интеллекта и не имеет смысла пытаться его изменить, так как он неизменен.

Представители прибыльной теории интеллекта, считают, что интеллект можно изменять и развивать, приращивать.

Важно отметить, что эмпирическим путем доказано, что представители теории приращиваемого интеллекта более успешны в учебе, имея более высокие показатели успеваемости. Эти ученики имеют благоприятный тип атрибуции т.е. атрибуция успеха сводится к способностям, а неуспеха к отсутствию усилий. А представители данностного интеллекта, имеют неблагоприятную атрибуцию, сводящие успех к легкости заданий, а неуспех к отсутствию должного уровня развития способностей, соответственно менее успешны в учебе (Кимпаева, 2013).

Представленная выше классификация заданного и приращиваемого интеллекта соотносится и с имплицитной теорией личности.

Сформированные имплицитные теории интеллекта и личности влияют на формирование ценностей и способов поведения подростков и взрослых людей. Учащиеся с развитыми имплицитными теориями приращиваемого интеллекта и

обогащаемой личности, склонны к более позитивному взгляду на предоставляемые им для учебы и развития условия (Богомаз, 2015).

Исходя из выше перечисленного, можно отметить что имплицитные теории интеллекта и личности, формируется опираясь на нервные механизмы, социальную среду и личный опыт в процессе предметной деятельности, и играют важнейшую роль в вынесении суждений, как следствие участвуют в построении стратегий поведения, целеполагании, самооценке и т.д. Здесь мы можем отметить тесную связь с активностью и главное собственной учебной активностью.

1.4 Особенности развития и акцентуации характера у подростков и юношества

В психологии под акцентуациями характера понимают отдельное заострение черт характера, которое обычно не нарушает социальной адаптации подростка, но при определенных условиях может привести к дезадаптации подростка и даже стать почвой для развития психопатий. Понятие «акцентуация» было введено психиатром Карлом Леонгардом в 1968 году. В своих трудах он употреблял такие словосочетания, как «акцентуация личности» и «акцентуированная черта личности». В нашей работе мы будем употреблять понятие «акцентуации характера», основываясь на трудах А.Е. Личко, который подчеркивал правильность понятия «акцентуации характера», обосновывая это тем, что характер – это базис личности, который формируется в подростковом возрасте (Личко, 1983).

А.В. Батаршев определял акцентуации характера как чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдается не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и в поведении (Батаршев, 2001).

А.Е. Личко давал следующее определение. Акцентуации характера — это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных: воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (Личко, 1983).

В определении подчеркивается, что акцентуация характера является нормой, и не может быть психологическим диагнозом. Констатация акцентуации характера и ее типа – это определение предшествующего фона, на котором в дальнейшем могут возникнуть различные расстройства. Это могут быть аффективные реакции, неврозы, не психотические нарушения поведения. Но в большинстве случаев акцентуации сглаживаются с возрастом, и к таким последствиям не приводят. В отдельных случаях акцентуации принимают за свойства темперамента. Поэтому при изучении проблем, связанных с акцентуациями характера следует тщательно разграничивать свойства темперамента от тех черт личности, которые относятся к акцентированным чертам.

Акцентуированная черта проявляется не всегда и не везде. Проявление акцентуации зависит от определенных условий, слабого места. Также акцентуации могут совсем не мешать социальной адаптации человека. Эти нарушения могут возникать в силу биологических пертурбаций во время пубертатного периода, либо под влиянием тяжелых жизненных ситуаций, психологических травм, ситуаций в которых проявляются повышенные требования к месту наименьшего сопротивления в характере, так называемого «слабого места». Стоит отметить, что при акцентуации характера, в ситуации, которая не задевает слабое место и не предъявляет повышенных требований в его отношении, реакция адекватная, не нарушающая социальной адаптации. Люди, имеющие акцентуированную черту характера, могут проявлять повышенную устойчивость к неблагоприятным условиям. Так, например, гипертимный человек может легко перенести ситуацию, которая требует от него повышенной активности.

Наиболее ярко акцентуации характера проявляются в подростковом возрасте, в котором личность отличается дисгармоничностью (Соболева, 2002). Именно в подростковом возрасте типологические варианты нормы проявляются наиболее четко, так как в силу особенностей этого возраста черты характера не сглажены, и в силу отсутствия жизненного опыта не выработаны определенные компенсаторные механизмы. По данным А.Е. Личко, заостренность отдельных черт характера, их акцентуированность у учащихся различных типов школ варьируется в пределах от 32 до 68% от общего контингента (Александровская, 2002).

А.Е. Личко выделял две степени акцентуации характера: явные и скрытые акцентуации.

Явные акцентуации характера - это степень, отличающаяся выраженными чертами определенного типа. При этом варианте акцентуации достаточно легко определяется тип акцентуации и их наличие. Черты характера постоянны. Несмотря на явность акцентуации, выраженные черты не мешают удовлетворительной социальной адаптации. В подростковом возрасте эти черты заостряются и могут приводить к нарушениям адаптации.

В педагогической литературе подчеркивается, что акцентуированность характера имеет своеобразные качественные особенности и по-разному воспринимается в разных социальных группах. Когда имеют место сильные расхождения между нормами общества и поведением акцентуированной личности, устойчивая невосприимчивость к влиянию взрослых, тогда говорят о «трудном подростке» (Алферов, 2000). Однако, не всех акцентуированных подростков можно отнести к «трудным». Акцентуированные подростки с явными акцентуациями составляют группу риска.

Скрытая акцентуация - это степень акцентуации характера, при которой черты определенного типа выражены очень слабо или совсем не видны. Даже тяжелые жизненные ситуации подростки со скрытой акцентуацией могут переживать без нарушения адаптации. Только ситуация, действующая на слабое

место может вызвать неожиданное и резкое нарушение адаптации, которое бывает кратковременным.

Акцентуации характера имеют свойство сглаживаться с возрастом, даже явные акцентуации к концу подросткового возраста могут переходить в скрытые. Вырабатываются компенсации, позволяющие подростку без нарушения адаптации переходить во взрослость.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что акцентуации характера накладывают особый отпечаток на подростков, характеризуя их деятельность не только в моменты дезадаптации, но и в моменты, когда «слабое место» не испытывает давления. Для того чтобы более подробно рассмотреть понятие акцентуаций, необходимо рассмотреть типы акцентуаций и особенности поведения подростков с каждым типом акцентуации.

Первую классификацию предложил Карл Леонгард в 1968 году. Основываясь на классификации типов психопатий П.Б. Ганнушкина и Г.Е. Сухаревой, а также используя типы акцентуированной личности Леонгарда, А.Е. Личко предложил свою классификацию. Данная классификация является более полной. Для нашего исследования мы представили классификацию по типам, предложенным К. Леонгардом, с дополнениями из описания типов А.Е. Личко. Каждый тип акцентуаций характера имеет свой отличительный набор реакций. Некоторые типы акцентуаций можно отличить друг от друга не только в моменты реакции на ситуации задевающее «слабое место». Подробное рассмотрение каждого типа позволит более глубоко понять особенности каждого типа акцентуаций характера.

1) Гипертимные подростки с детства отличаются повышенной активностью, склонностью к озорству, легко общаются, болтливы, имеют недостатки дисциплины в общении с взрослыми. Чаще всего первые проблемы возникают при поступлении в школу. Гипертимные подростки в силу своей активности быстро обучаются, легко схватывают новую информацию, школьные условия требуют дисциплины, что очень сложно для подростков с данной акцентуацией из-за их неусидчивости. Им очень тяжело сосредоточиться и держать

концентрацию в течении учебного дня, что приводит к неровной учебе. У гипертимных подростков есть главная черта – всегда хорошее приподнятое настроение, сменяющееся вспышками агрессии и гнева, причиной которым чаще всего является сопротивление со стороны окружения. Когда окружение подростка старается подавить его желания, заставляя действовать не так как ему захочется, подросток проявляет агрессию и гнев. Также причиной вспышек могут быть жесткие дисциплинарные рамки, личные промахи и неудачи, одиночество.

Слабым местом данного типа является ситуации, когда их строго ограничивают, подавляют их активность или же лишают общения. Часто специфические реакции у подростков с акцентуацией по гипертимному типу проявляются в ситуациях, когда родители, родственники, педагоги дают советы, читают нравоучения. Чувствуя повседневную опеку, контроль над собой, желание окружения перевоспитать, гипертимные подростки лишь сильнее борются за свободу.

2) Циклоидный тип. Подростки с данным типом акцентуации выделяются постоянно сменяющимся настроением. Существуют случаи, когда циклические изменения эмоционального состояния вовсе не приближаются к психотическому уровню, а являются колебаниями, которые сглаживаются с взрослением. Когда же циклические изменения эмоционального фона являются акцентуацией, принято выделять два подтипа – типичные и лабильные циклоиды.

Типичные циклоиды в детстве представляют собой совершенно обыкновенных детей, не отличаются от других. Первые проявления замечаются в подростковом возрасте, совпадая с половым созреванием, иначе эти проявления называют субдепрессивной фазой. Поведение, взгляд на жизнь, все в жизни подростка приобретает новую окраску и в корне меняется. Любимые увлечения, шумные компании, развлечения перестают привлекать.

Депрессивное и унылое состояние сказывается на деятельности, раньше что-то давалось легко, теперь же «руки опускаются». Пропадает само желание, что-либо делать. А трудности и неудачи переживаются очень тяжело,

воспринимаются слишком резко. В такой период подросток будет впадать в уныние все глубже. Возможны суицидные попытки, усугубление субдепрессивного состояния. У типичных циклоидов фазы не продолжительны, обычно длятся одну – две недели. Состояние субдепрессии, подъема и обычное состояние сменяют друг друга. У данного типа имеются свои места «наименьшего сопротивления», важно отметить, что в субдепрессивном и обычном состоянии они различаются. Когда циклоид находится в обычном состоянии или в состоянии душевного подъема, то его слабое место совпадает со слабым местом гипертима: одиночество, однообразие, ситуации требующие однообразия или повышенной сосредоточенности. Когда циклоид находится в состоянии упадка, его слабое место – это резкие изменения в жизни, изменение жизненного стереотипа, укоры, упреки, которые могут приниматься слишком близко к сердцу и вызывать мысли о собственной неполноценности. Лабильные циклоиды отличаются короткими фазами. Пара хороших дней с отличным или хорошим настроением сменяются парой дней с дурным настроением.

3) Лабильный тип характеризуется частыми переменами настроения, здесь можно говорить о крайней изменчивости. Сложность обнаружения данного типа в том, что все подростки наделены эмоциональной лабильностью. Говорить об акцентуации можно, когда перепады настроения частые, настроение меняется чрезмерно круто, при этом основания для таких перепадов – ничтожно малы. Настроение как может резко испортиться, так и резко подняться. Любая мелочь, слово, новость или действие могут резко изменить настроение. Отмечается не только частота перемен, но и большая глубина восприятия. От настроения на данный момент зависит сон, аппетит, самочувствие подростка, его трудоспособность, желания. Вместе с настроением меняется и взгляд в будущее, а также в прошлое. Резко меняется отношение к людям. Слабое место данного типа – это отвержение его эмоционально значимыми лицами, утрата близких, разлука. На фоне лабильной акцентуации могут возникать острые аффективные реакции, неврозы, расстройства, депрессии, доходящие до психопатических развитий.

4) Астено-невротический. Этот тип характера является благоприятным для развития на его фоне невротических реакций. Данный тип акцентуации встречается крайне редко. При астеноневротической акцентуации проявляются с детства такие признаки, как плохой аппетит, капризность, нервность, пугливость, беспокойный сон, плаксивость, ночной энурез, заикание и т.д.

Личность с астеноневротической акцентуацией характеризуется высокой раздражительностью, легко утомляется от умственной деятельности, плохо переносит физическую активность, особенно в форме соревнований. Раздражительность имеет большое сходство с аффективными вспышками лабильного типа. Раздражительность легко выплескивается на окружающих, сменяясь раскаянием. В отличие от гипертимного типа с его раздражительностью и агрессией и лабильного типа с аффективными вспышками, для специфической реакции астеноневротического типа, характерно возрастание раздражительности в процессе утомления.

5) Сензитивный тип. Обычно это пугливые, робкие дети, зачастую боящиеся темноты. Застенчивые и робкие, они предпочитают тихие игры и общение со знакомыми им людьми, не любят шалости и озорство. Однако с людьми, к которым дети привыкли, они достаточно общительны. Общению со сверстниками предпочитают общение с младшими детьми, чувствуя себя так более уверенно. Отличаются высокой привязанностью к родителям, даже при «холодном» отношении.

Попадая в группу подростков, часто испытывают робость, их пугают шум, большое количество незнакомых людей. Они часто становятся жертвами издевок, и нападок одноклассников. Школа пугает их количеством людей, шумом, возможными драками, но привыкая к своему классу, даже если страдают от издевок своих одноклассников, не желают сменить коллектив. Обычно учатся они старательно, но пугаются ответов, контрольных и других проверок. Стесняются отвечать перед классом, боясь сбиться или, наоборот, прослыть слишком усердными. Трудности в адаптации возникают при смене коллектива, когда появляется необходимость знакомиться с большим количеством новых

людей. Именно в этих ситуациях проявляются два характерных для этой акцентуации качества: «чрезвычайная впечатлительность» и «резкое чувство собственной недостаточности». Сильная сторона данного типа – это повышенная ответственность, высокие этически-моральные нормы и требования и чувство долга.

Их слабое место - это отношение к ним окружающих. Их очень ранят и, как следствие, нарушают адаптацию ситуации, когда они становятся объектом насмешек или издевок.

б) Тревожно-педантичный тип. Этот тип тесно соприкасается с психопатиями и невротами. В детстве проявления очень слабо выражены. Можно отметить только пугливость, моторную неловкость, навязчивости и фобии, склонность к ранним "интеллектуальным интересам».

Критическим периодом для полного раскрытия тревожно-педантичного характера, является школа. Именно в этот период появляются первые требования к чувству ответственности. Подобные требования - это сильный удар для подростков с данным типом акцентуации. Чаще всего складывается ситуация, в которой родители возлагают большие надежды на своего ребенка, в свою очередь тревожно-педантичный подросток очень чутко воспринимает желание родителей, стараясь оправдать их надежды. Чаще всего школьная жизнь протекает без ударов по слабому месту, так как учебная деятельность размеренна и подросток привыкает к чувству ответственности.

Главными чертами данного типа акцентуаций характера являются нерешительность, мнительность, страхи, опасения, особые ритуалы, тревожность, любовь к самоанализу. Подросток страдает от тревожности и нерешительности, его страхи направлены в будущее. Для защиты от страхов существуют свои ритуалы. Обычно это какие-то действия или слова, которые, по мнению подростка, защитят его и его близких от чего-либо. Часто бывают педантами. Они очень нерешительны, сильны только на словах. Реакция компенсации проявляется у них в самоуверенных суждениях, показной решительности и храбрости. Часто принимают скоропостижные решения в тех

ситуациях, когда не помешала бы осторожность. Их постигают неудачи, что еще больше усиливает их нерешительность.

7) Интровертированный тип. Черты данного типа проявляются раньше, чем у других типов. Дети держатся в одиночестве, играют в тихие игры, могут часами следовать за взрослыми и слушать их беседы. Наиболее существенными чертами являются замкнутость, отстранённость, отгороженность от окружающих, нежелание устанавливать контакты. У подростка сочетаются противоречащие черты такие как: холодность и чувствительность, упрямство и податливость, необщительность и назойливость и т.д. А.Е. Личко отмечал, что рациональность суждений и нелогичность действий, богатство внутреннего мира и скудность его проявления позволяют говорить об отсутствии «внутреннего единства» (Личко, 1983). Подростковый возраст очень тяжелый для данного типа, потому что с наступлением полового созревания все черты характера очень ярко выступают и бросаются в глаза. Они не тянутся к сверстникам, сами страдая от одиночества, при этом продолжают быть замкнутыми. Им плохо даются такие важные для общения умения как: умение переживать чужие страдания, угадывать желания и намерения, чувствовать изменения отношения к себе. Все это очень затрудняет их общение, не дает им полноценно общаться. Они фантазируют и уходят в фантазии. Они используют их в качестве защиты, в тяжелых жизненных ситуациях склонность к фантазированию усиливается.

Слабое место – это ситуации требующие общительности и быстрого нахождения контактов. Чаще всего интровертированные акцентуации не ведут за собой социальной дезадаптации и тяжелых нарушений.

8) Возбудимый тип. Отличить данный тип можно по «взрывчатости», дисфории, напряжению, аффективным разрядам. Аффективные разряды возбудимого типа не внезапны. Для «взрыва» нужен повод, который сыграет роль последней капли. Аффекты отличаются большой силой и временной продолжительностью.

Данный тип обнаруживается еще в детстве. Такие дети хмурые и озлобленные, часто проявляются садистские наклонности, желание изводить

окружающих. В подростковом возрасте, данный тип проявляется очень четко. В школьной жизни отмечается аккуратность, скрупулёзность. Подростки аккуратно ведут тетради, часто превращая эту деятельность в цель, забывая о самой учебе.

Подростки сами замечают спонтанность своих реакций, при этом реакции не ограничиваются агрессией и гневом, состояние может сменяться тоской и апатией. Данный тип характера можно отнести к наиболее неблагоприятным для социальной адаптации. При явных акцентуациях характера подростковый возраст протекает в тяжелых конфликтах. Даже если у подростка скрытая акцентуация возможны неожиданные и очень тяжелые эксцессы.

9) Демонстративный тип. Отличительные черты этого типа - это безграничный эгоцентризм, жажда внимания, восхищения и почитания, а также сочувствия. Демонстративный тип можно отметить еще в детстве. Эти дети очень ревнивы, не любят, когда внимание уделяется другим. В подростковом возрасте склонный к суицидальным демонстрациям подросток пытается обратить на себя внимание. Они могут симулировать страшные болезни и психические расстройства. Часто вживаются в свою роль, ведут себя соответственно.

Очень часто аффективные реакции проявляются в ситуации, когда подросток переживает сильные удары по собственному достоинству и самолюбию, теряет уважение в чьих-то глазах. В школе подростки с демонстративным типом акцентуаций характера требуют похвал к себе со стороны педагогов, тяжело переносят ситуации, когда хвалят не их, а особенно тяжело, если их отчитывают или поучают.

10) Неустойчивый тип. Этот тип можно охарактеризовать как «безвольный». При этом дети с проявлениями данной акцентуации бывают очень непослушны, но боятся наказания и легко подавляются другими детьми. В старшем возрасте четко проявляется желание развлекаться, а не учиться и трудиться, подростки рано пробуют алкоголь. Неустойчивые часто входят в уличные группировки, так как не могут занять себя. Их безволие четко

проявляется в учебной деятельности и при достижении целей, поставленных перед ними их родными. Их слабое место – это возможность бездельничать, отсутствие надзора и строгого контроля.

Подростки с данным типом акцентуации характера еще с начальной школы не проявляют желания учиться, выполняют задания только при строгом контроле. Часто убегают с уроков, чтобы развлечься или побездельничать. В пубертатном возрасте стараются вырваться из-под родительской опеки. Реакция эмансипации у неустойчивого типа тесно связана с желанием развлекаться и отдыхать. Подростки с акцентуацией по данному типу легко забрасывают учебу, трудности, связанные с учебной, необходимость выбирать свое будущее – все это не привлекает их.

11) Конформный тип. Это тип исключительно акцентуации. Такой психопатии не существует.

Конформность – это подчинение индивидуума мнению группы в противоположность независимости и самостоятельности. Отличить личность с такой акцентуацией можно по «серости», желанию жить и делать «как все». Они ругают и осуждают все новое и непривычное для их среды, например, новые музыкальные веяния, яркую новую одежду и тому подобное. Но только их среда принимает новое веяние, они тут же ему следуют. Их характеристика зависит исключительно от их среды, они могут быть трудолюбивыми, исполнительными и хулиганами. В разных условиях и жизненных ситуациях проявляется разная степень конформности. Стоит отметить, что эта черта характера проявляется при данном типе акцентуации всегда, являясь самой устойчивой чертой характера.

Подростки с конформным типом акцентуации не любят новое, достаточно консервативны. Тяжело привыкают и адаптируются к новой среде и окружению. Подростки с конформной акцентуацией характера не инициативны. Они могут показывать хорошие результаты в учебе и деятельности, если они не требуют от него инициативности. Если ситуация требует от них именно этого, они не справляются с ней. Подростки с данным типом акцентуации легко переносят

дисциплинарные рамки и правила, особенно если их окружение соблюдает эти правила и дисциплинарный режим.

Их слабое место – это излишняя зависимость от среды и высокая податливость ей. Ломка жизненного уклада, утрата близкого, вырывание подростка из привычной среды могут привести к реактивным состояниям, а длительное влияние неблагоприятной социальной ситуации могут послужить причиной психопатического развития по неустойчивому или даже по эпилептоидному типу.

Рассмотрев подробно типы акцентуаций характера, мы можем говорить о большой вариативности поведенческих реакций подростков. А также проследить, на сколько сильно зависит проявление акцентуации не только от самого подростка, но и от его окружения и внимания к его особенностям лиц, включенных в процесс учебы, и домашнего окружения.

Акцентуации характера наиболее остро и четко показываются в подростковом возрасте, однако их формирование имеет отсылки как к детству, особенностям нервной системы, так и к неправильному воспитанию, или же травмирующим ситуациям.

Своевременное распознавание акцентуаций, устранение обстоятельств, которые способствуют формированию акцентуаций, развитие компенсаторных механизмов способствует их смягчению и сглаживанию. В противном случае акцентуированные черты чрезмерно заостряются и становятся отличительной характеристикой взрослой личности (Алексеева, 2002).

Уже на этом этапе мы можем отметить, что акцентуации характера являются одним из факторов развития индивидуальности, они влияют на поведение, выстраивание стратегий поведения, целеполагание, мотивацию, акцентуации характера связаны с собственной активностью человека, сказываются на способе восприятия мира и учебной деятельности и как следствие, учебной активности.

Деткова И.В. (2007) отмечала, что имеются достоверные эмпирические данные подтверждающие наличие взаимосвязей между отдельными акцентуациями характера и различными мотивами учебной деятельности.

Так, Д. Н. Задирейко в ходе исследования отметил, что акцентуации характера напрямую влияют на успеваемость. Исходя из данных Д. Н. Задирейко, можно отметить, что такие типы акцентуаций как психастенический (тревожно-педантичный) и эпилептоидный(возбудимый) способствуют низкому уровню успеваемости. А такие типы как: гипертимный, лабильный, демонстративный тип, способствуют среднему уровню успеваемости (Ильин, 2012).

Личностные особенности, основанные на акцентуациях характера, дают одним подросткам преимущество в организации учебной деятельности и ее непосредственной реализации, подростки с другими типами акцентуаций же находятся в мене выгодных условиях (Ильин, 2012, Егидес, 1991).

Опираясь на все выше перечисленное, мы можем сделать вывод, что акцентуации характера особенно четко проявляются в подростковом возрасте, так как личность в данный период времени претерпевает множество изменений внутренних, а среда создает давление снаружи, из-за совпадения данного периода с выпускными классами в школе. Также мы можем отметить, что в литературе имеются упоминания о взаимовлиянии учебной активности и акцентуаций характера, но нет конкретных данных и исследований.

1.5 Проблема, цели и задачи эмпирического исследования

Опираясь на проведенный анализ литературы, мы можем говорить о взаимосвязи учебной активности и имплицитных теорий, основываясь на том, что имплицитные теории личности и интеллекта являются базой для вынесения суждений и построения стратегий поведения, и взаимовлияют на учебную активность. С другой стороны акцентуации характера накладывают свой отпечаток на поведение и личностные особенности в целом. И учебная активность, и имплицитные теории, и акцентуации характера влияют на психическое развитие личности. Мы видим, что по каждому психологическому явлению имеется четко сформулированная концепция или концепции, однако нет данных о исследованиях взаимосвязи этих явлений.

Именно поэтому, ответ на вопрос, что именно в становлении характера старшеклассника зависит от него самого, от его характера, отсутствия или наличия заостренных черт характера, от его учебной активности и ожиданий от процесса обучения, мы считаем проблемой исследования.

Целью исследования является изучение взаимосвязей имплицитных теорий обучения и учебной активности с акцентуациями характера старшеклассников.

Объектом исследования выступает личность старшеклассников.

Предметом исследования выступают эффекты учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуации характера старшеклассников, а также взаимосвязь этих феноменов.

Задачи, которые мы ставим перед нашим исследованием, перечислены ниже:

1. Выявить характер и направленность взаимосвязей учебной активности, имплицитных теорий обучения и акцентуаций характера старшеклассников;

2. Выявить и сравнить основные эффекты учебной активности и имплицитной теории обучения на акцентуации характера старшеклассников.

3. Выявить особенности межфакторного взаимодействия учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации характера.

Гипотезы исследования сформулированы следующим образом:

1. Учебная активность, имплицитные теории обучения и акцентуации характера статистически достоверно взаимосвязаны у старшеклассников.

2. Учебная активность и имплицитные теории обучения как по отдельности, так и совместно влияют на отдельные акцентуации характера.

3. Возможно, более высокий уровень учебной активности и позитивные имплицитные теории обучения определяют меньшую акцентуированность личности старшеклассника, и наоборот.

4. Возможно, эффект фактора «Уровень учебной активности» по отношению к акцентуациям характера сильнее, чем эффект фактора «Имплицитные теории обучения».

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Организация и участники эмпирического исследования

Эмпирическое исследование проводилось в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении Гимназия № 1 в городе Перми в октябре 2017 года. В исследовании принимали участие учащиеся девятых, десятых и одиннадцатых классов. Исследование проводилось в один этап в каждом классе.

Выборка представлена старшеклассниками, обучающимися в 9, 10 и 11 классах. В 9 «а» - 18 человек, 9 «б» - 21 человек, 9 «в» - 16 человек, в 10 – 30 человек, в 11- 37 человек. Общее количество испытуемых – 122 человека, из них 85 девушек, и 37 юношей. Диапазон возраста испытуемых от 16 лет до 18 лет. В целом выборка репрезентативна.

2.2 Методы исследования

В нашем исследовании были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические методы: методы: анализ, систематизация и обобщение теоретического материала в области общей, возрастной психологии, психологии активности, подростковой психиатрии, связанного с проблемой исследования.

2. Психодиагностические методы для сбора эмпирической информации. Модифицированный опросник диагностики типов акцентуаций характера – МПДО, по А.Е. Личко, модификация Подмазина (1994). Вопросник учебной

активности школьника (ВУАШ), по А.А. Волочкову (2002). Опросник имплицитных теорий обучения, по К. Двек (2008).

3. Методы математико-статистического анализа. Полученные эмпирические данные были подвергнуты статистической обработке. Для обработки результатов использовался пакет прикладных программ таких, как электронная таблица EXCEL, статистический пакет STATISTICA 8.0.

2.3 Характеристика использованных в работе диагностических методик

Для диагностики уровня активности старшеклассников нами был использован вопросник учебной активности школьника (ВУАШ), по А.А. Волочкову (2002). Данный опросник имеет высокую валидность, подходит для тестирования старшеклассников, а также позволяет диагностировать уровень учебной активности, что необходимо для нашего исследования.

Вопросник учебной активности А.А. Волочкова предназначен для оценки уровня учебной активности.

Вопросник учебной активности имеет 7 первичных шкал и 4 производных шкалы, которые являются суммарными. Каждая первичная шкала имеет 10 утверждений, расположенных в разброс.

Первичные шкалы:

1. Самооценка обучаемости;
2. Учебная мотивация;
3. Динамика видоизменения учебной деятельности;
4. Контроль за действием при реализации учебной деятельности;
5. Контроль за действием при неудачах в учебной деятельности;
6. Уровень исполнительской динамики учебной деятельности;

7. Результативный компонент учебной активности.

Суммарные шкалы:

1. Потенциал учебной активности. Является усредненной суммой первичных шкал «Самооценка обучения и Учебная мотивация».

2. Регулятивный компонент учебной активности. Шкала образована усреднением суммы шкал «Контроль за действием при реализации учебной деятельности» и «Контроль за действием при неудачах в учебной деятельности».

3. Общая динамика учебной активности. Шкала является усреднённой суммой шкал «Уровень исполнительской динамики учебной деятельности» и «Динамика видоизменения учебной деятельности».

4. Суммарная шкала учебной активности. Данная шкала представлена усреднённой суммой четырех шкал: «Потенциал учебной активности», «Регулятивный компонент учебной активности», «Общая динамика учебной активности», «Результативный компонент учебной активности».

Для проведения диагностики уровня учебной активности, в соответствии с инструкцией ВУАШ, участниками исследования предлагались индивидуальные текст и бланки ответов, одновременно всему классу. Вопросник включает в себя 70 утверждений, которые необходимо было оценить по пятибалльной шкале, от 1 – полное несогласие до 5 – полное согласие.

После прохождения процедуры тестирования проводится обработка результатов в соответствии с ключами. Происходит распределение оценок утверждений по соответствующим шкалам, указанные в ключах номера «обращаются», высчитывается усредненная сумма по каждой из первичных шкал, после высчитываются усредненные суммарные шкалы.

Для диагностики имплицитных теорий обучения мы использовали опросник имплицитных теорий обучения, по К. Двек (2008). Данный опросник был выбран нами, так как он выдает уровень принятия имплицитных теорий обогащаемой личности и приращиваемого интеллекта (Прилож.2).

Опросник имплицитных теорий обучения, по К. Двек разработан Т.В. Корниловой и С.Д. Смирновым на основе трёх опросников К. Двек, измеряющих

различные имплицитные теории обучения, с добавлением собственной авторской шкалы.

Данный опросник предназначен для выявления имплицитных целей учебного процесса.

Опросник содержит 4 шкалы:

1. Принятие имплицитной теории обогащаемой личности
2. Принятие имплицитной теории приращиваемого интеллекта
3. Самооценка обучения
4. Цели обучения

Для проведения данной диагностики, всему классу были выданы индивидуальные бланки с утверждениями и бланки для ответов. Методика содержит 28 утверждений, 27 из них необходимо оценить по шести бальной шкале, где 1 – полное согласие, 6- полное несогласие. А один вопрос выбор варианта.

Подсчет результатов производится по ключам, путем распределения утверждений по шкалам и суммирования оценок.

Для диагностики акцентуаций характера старшеклассников мы использовали модифицированный опросник диагностики типов акцентуаций характера – МПДО, по А.Е. Личко, модификация Подмазина (1994). Данная методика имеет высокую валидность, и хорошо модифицирована для современных старшеклассников, позволяет диагностировать наличие акцентуации характера или их отсутствие.

Модифицированный опросник диагностики типов акцентуаций характера направлен на диагностику акцентуаций характера.

Данная методика содержит 143 утверждения, требующих положительного или отрицательного ответа. Методика содержит 10 диагностических и одну контрольную шкалу:

1. Гипертимный тип;
2. Циклоидный тип;
3. Лабильный тип;

4. Астено-невротический тип;
5. Сенситивный тип;
6. Тревожно-педантичный тип;
7. Интровертированный тип;
8. Возбудимый тип;
9. Демонстративный тип;
10. Неустойчивый тип;
11. Контрольная шкала.

Для проведения диагностики акцентуаций характера участникам исследования предлагались индивидуальные бланки с утверждениями и бланки для ответов. Тестирование проводилось одновременно со всем классом.

Результаты обрабатывались в соответствии с ключами, утверждения распределяются по шкалам, каждая шкала имеет 13 утверждений, после чего суммируются положительные ответы, один балл за каждый положительный ответ.

2.4 Методы статистического анализа эмпирических данных

Полученные эмпирические данные были подвергнуты статистической обработке. Для обработки результатов использовался пакет прикладных программ таких, как электронная таблица EXCEL, статистический пакет STATISTICA 8.0.

Первичные данные, полученные при исследовании, были подвергнуты статистической обработке с использованием следующих методов:

1. Корреляционный анализ по К. Пирсону применялся для выявления значимых взаимосвязей показателей учебной активности, имплицитных теорий и акцентуаций характера.

2. Эксплораторный факторный анализ применялся для поиска «генеральных» факторов, которые могут выражать несколько факторов, отдельно для акцентуаций характера и имплицитных теорий.

3. Дисперсионный анализ применялся с целью анализа изменчивости выраженности акцентуаций характера в зависимости от показателей учебной активности и имплицитных теорий т.е. эффектов учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации старшеклассников.

4. Путьевой анализ применялся с целью оценки силы и характера корреляционной связи вышеуказанных характеристик; выполнен в модуле AMOS 22.00

ГЛАВА 3 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1 Взаимосвязь учебной активности, имплицитных теорий и акцентуаций характера старшеклассников

Первая гипотеза нашего исследования была сформулирована следующим образом: учебная активность, имплицитные теории обучения и акцентуации характера статистически достоверно взаимосвязаны у старшеклассников.

В соответствии с этой гипотезой была сформулирована задача выявления характера и направленности взаимосвязей учебной активности, имплицитных теорий обучения и акцентуаций характера старшеклассников.

Эта задача реализована с помощью корреляционного анализа диагностических шкал использованных методик (по К. Пирсону). Результаты анализа содержатся в Прилож. 1.

Кроме того, структура корреляционных взаимосвязей была изучена с помощью эксплораторного факторного анализа (Табл. 1 -2)

3.1.1 Итоги корреляционного анализа взаимосвязей трех психологических феноменов

Полученная в ходе анализа по К. Пирсону корреляционная матрица значимых взаимосвязей (Прилож. 1) убедительно поддерживает гипотезу о взаимосвязи учебной активности, имплицитных теорий обучения и акцентуаций характера старшеклассников. Так, общий индекс учебной активности (УА) достоверно коррелирует со всеми имплицитными теориями обучения и с 8-ю из 10-ти возможных акцентуаций характера. При этом все эти значимые корреляции (за исключением связи с демонстративным типом) – обратно пропорциональные.

Такой характер связей учебной активности с акцентуациями характера (АХ) легко объясним: с нарастанием учебной активности статистически достоверно следует ожидать снижения акцентуированности личности, т.е. своеобразной ее нормализации. Это хорошо согласуется с результатами исследований связей учебной активности с психологическим здоровьем студентов и старшеклассников, выполненных под руководством проф. А.А. Волочкова (2015).

Вместе с тем, от более активных старшеклассников можно ожидать «демонстративных взрывов». Так, демонстративный тип акцентуации характеризуется высокой учебной мотивацией, которая входит в структуру учебной активности, утверждает Е.В. Карпова в своем исследовании (Карпова, 2017).

На наш взгляд, обнаруженные закономерности взаимосвязей УА и АХ могут быть полезными для практиков – учителей, администрации образовательных учреждений, родителей и для самих учащихся.

Связи учебной активности и акцентуаций характера в целом объяснимы и гармоничны, они показывают, что с повышением учебной активности следует ожидать снижения акцентуированности личности.

Но как объяснить обратно пропорциональные связи учебной активности с показателями опросника имплицитных теорий обучения (ИТ)? Каждая из этих шкал характеризует школьника как субъекта обучения. Почему связи «отрицательные»? Такой характер связей обусловлен тем, что большие баллы по данным шкалам свидетельствуют как раз о снижении субъектного, авторского «присутствия» в этих ИТ. Например, более высокие баллы по шкалам О_Лчн, О_Инт «говорят» о том, что у респондента существует установка на то, что обучение не способствует развитию личности и интеллекта. Учитывая данные особенности этих диагностических шкал, становится понятным, что обратно пропорциональный характер связей УА со всеми шкалами ИТ свидетельствует о прямой и статистически достоверной связи УА с позитивными установками школьников по отношению к обучению: они считают, что обучение способно развивать личность, интеллект и т.д.

Важно отметить, что имплицитные теории обучения имеют наиболее сильный взаимосвязи с потенциалом активности, который входит в состав общего индекса УА, и включает в себя учебную мотивацию и самооценку обучения. Так, положительные имплицитные теории обучения связаны с нацеленностью на учебный процесс и с высокой самооценкой способностей к обучению, что подтверждают исследования К. Двек.

Возвращаясь к взаимосвязи учебной активности и акцентуаций характера важно отметить, что суммарные шкалы опросника учебной активности отражают модель этого психологического феномена. Модель включает в себя следующие компоненты: потенциал, контроль, динамика, результативный компонент. Исходя из результатов корреляционного анализа (Прилож. 1), мы можем говорить о том, что именно контроль активности и учебная мотивация наиболее тесно связаны с акцентуированностью личности. При этом, достоверные взаимосвязи обнаружены между 9-ю акцентуациями и контролем при неудаче.

Таким образом, именно развитое умение сохранять способность действовать при неудаче, в большей степени, способствует меньшей акцентуированности личности. Такой характер связи можно объяснить, обратившись к описанию типов акцентуаций характера. Практически для всех типов акцентуаций свойственно тяжелое переживание собственных неудач, которые мешают им двигаться дальше. Сензитивный тип, тревожно-педантичный, лабильный и астено-невротический типы, имеющие самые сильные корреляционные взаимосвязи, имеют «слабое место», тесно связанное с переживанием неудачи (Личко, 1983). Также эти типы акцентуаций характера имеют слабую учебную мотивацию, их учебная мотивация исходит от родителей и педагогов.

Мы можем отметить, что у типов акцентуаций характера, представленных выше один или несколько из видов собственной активности входящих в учебную развиты слабо, особенно это касается волевой активности и коммуникационной.

Из вышесказанного вытекает объяснение характера взаимосвязей АХ и имплицитных теорий обучения. Так, достоверные взаимосвязи между шкалами О_Лчн, О_Инт и циклоидным, лабильным, интровертированным и астено-невротическими типами говорят о том, что позитивные имплицитные теории обучения способствуют более мягкому проявлению акцентуаций характера. Характер связи ИТ и АХ легко объясним: личность, принимающая позитивные имплицитные теории обучения, имеет высокую самомотивацию, целеполагание, более активна и успешна в учебном процессе, а это именно те навыки, которые плохо развиты у акцентуированных подростков (Кимпаева, 2013).

Резюме:

1. Гипотеза о возможных взаимосвязях УА, ИТ и АХ находит эмпирическую поддержку: соответствующие связи действительно обнаружены.
2. Учебная активность в целом обратно пропорционально связана с большинством АХ. То есть, нарастание УА школьника приводит к снижению проявлений акцентуированности личности.

3. Учебная активность и демонстративность у старшеклассников оказываются связанными прямо пропорционально. То есть, в поведении активных старшеклассников иногда можно ожидать «демонстративных взрывов».

4. Учебная активность прямо пропорционально связана с позитивной стороной имплицитных теорий обучения: т.е. позитивными установками и ожиданиями по отношению к обучению.

5. Позитивные имплицитные теории обучения обратно пропорционально связаны с половиной акцентуаций характера, то есть принятие позитивных ИТ способствует меньшей акцентуированности личности.

3.1.2 Факторная структура корреляционных взаимосвязей показателей учебной активности, акцентуаций характера и имплицитных теорий обучения.

В предыдущем параграфе мы установили значимость и характер корреляционных взаимосвязей УА, ИТ и АХ.

Какова же структура взаимосвязей этих переменных? Для получения ответа на этот вопрос мы провели эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент, с последующим вращением факторов. Итоги анализа представлены в Табл. 1.

Мы видим два выделенных фактора, которые объясняют около 45 % вариаций всех переменных.

Таблица 1

Факторная структура корреляционных взаимосвязей акцентуаций характера в общей выборке 122 старшеклассников.

№	Диагностический показатель	Факторы после вращения	
		1	2
1	Г (Гипертимный тип)	-0,90	-0,15
2	Ц (Циклоидный тип)	-0,08	0,57
3	Л (Лабильный тип)	0,02	0,69
4	А (Астено-невротический тип)	0,17	0,75
5	С (Сензитивный тип)	0,35	0,67
6	Т (Тревожно-педантичный тип)	0,06	0,69
7	И (Интровертированный тип)	0,23	0,47
8	В (Возбудимый тип)	-0,10	0,61
9	Д (Демонстративный тип)	-0,67	-0,26
10	Н (Неустойчивый тип)	-0,23	0,10
	Собственные числа	1,52	2,98
	Доля в дисперсии (в %)	15,00	30,00

Примечание: Жирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки с весом от 0,50 ($n=122$).

Первый фактор с долей в дисперсии 15% объединяет в себе два типа акцентуаций характера: гипертимный тип и демонстративный тип. Исходя из этих данных, мы свели два этих типа в один Гипертимно-демонстративный тип. Наличие такого комбинированного типа акцентуации, как Гипертимно-демонстративный, описывал К. Леонгард, называя людей, имеющих акцентуацию по этому типу, демонстративно-гипертимными личностями (К.Леонгард,1981). Стоит отметить, что оба типа характеризуются высокой силой возбуждения, подвижностью нервных процессов и поведенческих реакций (Жилина, 2008).

Второй фактор с долей в дисперсии 30% нагружает 6 из 7 переменных. Наиболее сильная нагрузка ложится на астено-невротический, лабильный и тревожный типы, которые характеризуются крайней эмоциональной нестабильностью.

В первом факторе, основная факторная нагрузка ложится на гипертимный тип, соответственно данная акцентуация может представлять первый фактор, во втором факторе основная нагрузка ложится на астено-невротический тип, который, соответственно, может представлять всю группу.

Таблица 2

Факторная структура корреляционных взаимосвязей имплицитных теорий обучения в общей выборке 122 старшеклассников

№	Диагностический показатель	Факторы после вращения
		1
1	О_Лчн (Обогащение личности)	-0,47
2	О_Инт (Обогащение интеллекта)	-0,90
3	С_ОБЧ (Самооценка обучения)	-0,40
4	Цели ОБЧ (Цели обучения)	-0,30
	Собственные числа	1,29
	Доля в дисперсии (в %)	32,00

Примечание: Жирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки с весом от 0,50 ($n=122$).

Аналогично мы решили проверить шкалы опросника имплицитных теорий на наличие генерального фактора, результаты эксплораторного факторного анализа представлены в Табл. 2.

Мы видим один выделенный фактор, который объясняет 32 % всех вариаций переменных. Основная факторная нагрузка ложится на имплицитную теорию обогащения интеллекта. Соответственно предиктором имплицитных теорий обучения выступает имплицитная теория обогащения интеллекта.

В качестве предиктора от шкал учебной активности, мы берем суммарный индекс учебной активности, который представлен непосредственно шкалой «Учебная активность».

Резюме:

Таким образом, для дальнейшего анализа мы будем использовать в качестве предикторов шкалы:

1. Учебная активность
2. Принятие имплицитной теории обогащаемого интеллекта
3. Гипертимный тип из фактора «Гипертимно-демонстративный тип»
4. Астено-невротический тип из фактора, объединяющего группу акцентуаций характера «Астено-невротический тип», «Лабильный тип», «Тревожно-педантичный тип».

3.2 Сравнительный анализ эффектов учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуированность личности подростка

Для сравнительного анализа эффектов учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации характера старшеклассников и доказательства гипотез № 2 – 4, мы сформулировали следующие задачи:

1. Выявить и сравнить основные эффекты учебной активности и имплицитной теории обучения на акцентуации характера старшеклассников.
2. Оценить влияние высокого уровня учебной активности и позитивных имплицитных теорий на уровень акцентуированности старшеклассника.
3. Сравнить вклад учебной активности и позитивных имплицитных теорий в акцентуации характера.

Эти задачи реализованы с помощью двухфакторной модели дисперсионного анализа, результаты которого представлены на рис. 1 – 3, сравнительный анализ и путевой анализ с результатами на рис. 4.

3.2.1 Эффекты учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуированность личности подростка

Вторая гипотеза нашего исследования была сформулирована следующим образом: «Учебная активность и имплицитные теории обучения как по отдельности, так и совместно влияют на отдельные акцентуации характера».

Для проверки этой гипотезы использовалась двухфакторная модель дисперсионного анализа. При этом оценивались основные эффекты факторов имплицитные теории и учебная активность на акцентуации характера, а также их межфакторное взаимодействие, при котором оба фактора влияют на акцентуации характера. Соответственно, независимыми факторами в ходе анализа выступили переменные «уровень учебной активности» и «принятие имплицитной теории интеллекта». По обоим переменным мы имеем нормальное распределение, поэтому по этим переменным из общей выборки 122 человека были отобраны две группы по 40 человек с высокой и низкой активностью и одна 42 человека со средней активностью, и аналогично для имплицитной теории интеллекта две группы по 40 человек, которые разделяют теории заданности и развития и одна группа в 42 человека имеющая смешанное отношение к имплицитной теории интеллекта.

Результаты дисперсионного анализа показали, наличие отрицательных эффектов учебной активности на пять акцентуаций характера: лабильный тип, астено-невротический тип, сензитивный тип, интровертированный тип, неустойчивый тип (рис.1). При этом с нарастанием уровня учебной активности мы наблюдаем снижение акцентуированности личности. Таким образом, респонденты с более высоким уровнем активности имеют менее акцентуированные черты характера. Рассмотрим наиболее подробно эффекты УА на некоторые акцентуации.

Особенно мощный эффект учебной активности зафиксирован на астено-невротическую акцентуацию характера. Что вполне логично, и объясняется тем

что мы получали самые сильные корреляции именно между учебной активностью и астено-невротическим типом.

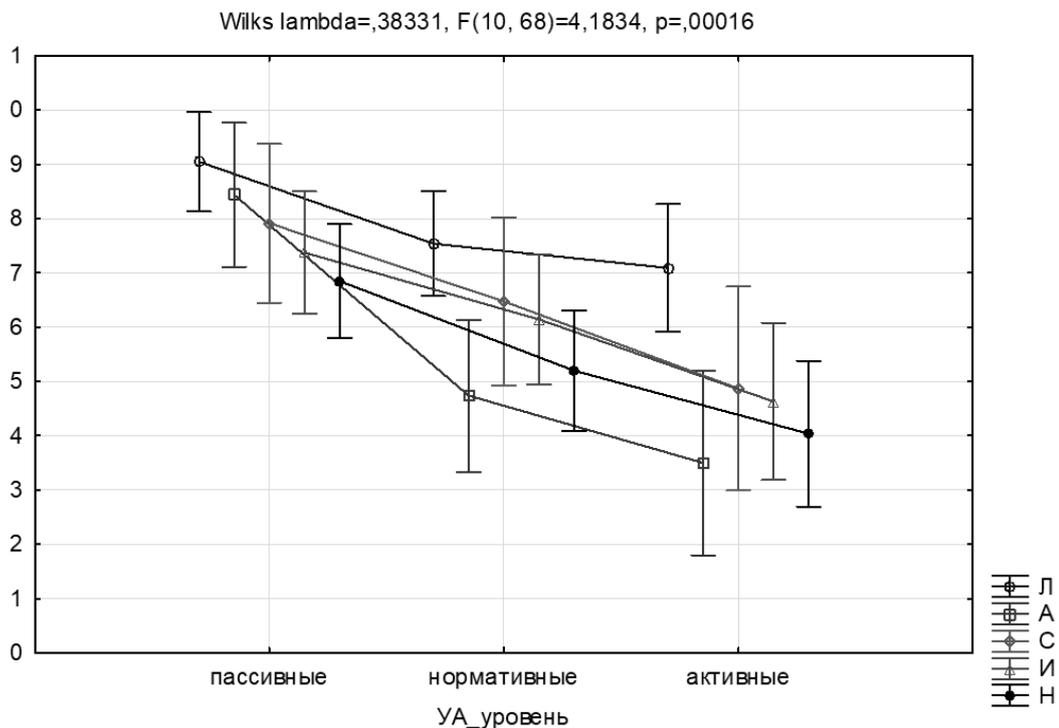


Рис. 1. Эффект фактора "Уровень учебной активности" на средние значения и дисперсию пяти акцентуаций характера

Примечание: Л – лабильный тип, А - астено-невротический тип, С - сензитивный тип, И - интровертированный тип, Н - неустойчивый тип. УА_уровень – уровень учебной активности.

Данную тенденцию можно объяснить тем, что высокий уровень учебной активности подразумевает высокую развитость учебной мотивации, умения контролировать поведение при неудаче, и использовать ее как потенциал для дальнейшего движения, высокую развитость когнитивной, эмоциональной, волевой активности, реалистичности самооценки, развитым целеполаганием, умением учиться без давления «извне». Рассмотрев описание поведения подростков с акцентуациями по разному типу, можно отметить, что именно эти умения, навыки и активности угнетены. Таким образом, личность с высоким уровнем учебной активности имеет усиленные по сравнению с личностью с

низким уровнем активности компенсации, позволяющие акцентуации характера, свойственной подростковому возрасту сгладится без проблем с адаптацией.

Однако, нами зафиксирован достаточно мощный позитивный эффект фактора учебной активности на демонстративный тип акцентуации характера. С увеличением уровня учебной активности мы видим резкое увеличение показателей по шкале «демонстративный тип» (рис.2).

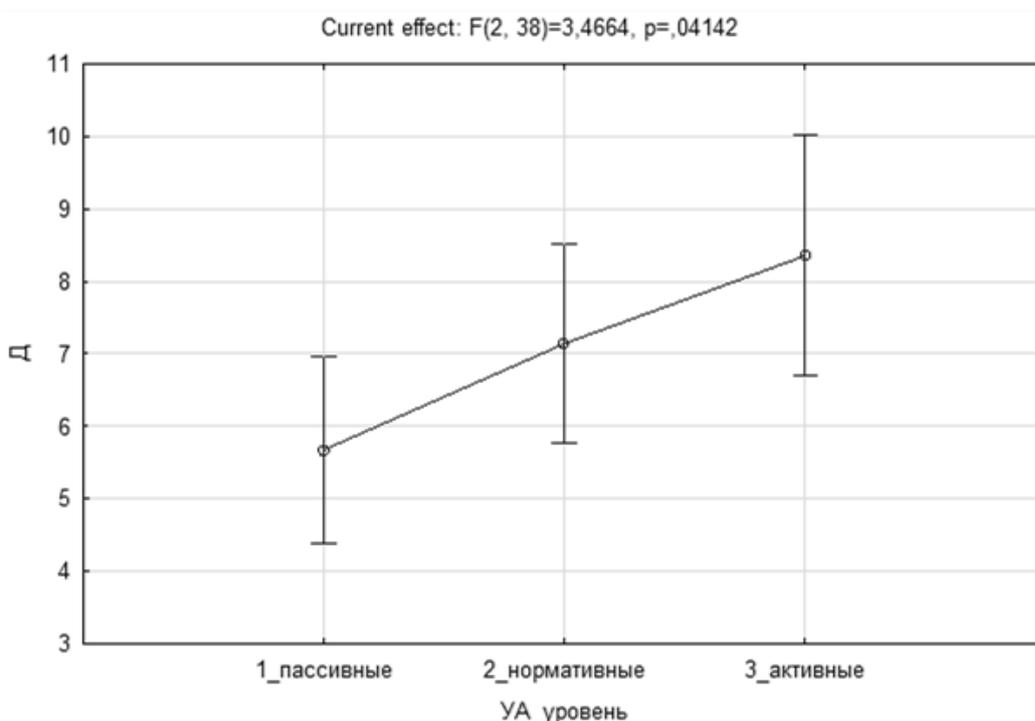


Рис. 2. Основной эффект фактора "Уровень учебной активности" на средние значения и дисперсию переменной Демонстративный тип

Примечание: Д – демонстративный тип, УА_уровень – уровень учебной активности.

Демонстративному типу характерно проявлять высокую активность, и учебную активность в том числе, для привлечения внимания к себе. В условиях современного образования и жизненных реалий, в старших классах наиболее ценятся и уважаются сверстниками успешные в учебе и имеющие активную позицию одноклассники. Это может объяснять данную тенденцию. Если личность имеет черты присущие демонстративному типу, при этом у нее в ходе

обучения формируется высокий уровень активности, вполне возможно, что высокая активность способствует усилению акцентуированности личности, в условиях школьного образования.

Таким образом, высокий уровень активности прямо пропорционально влияет на акцентуированность личности по демонстративному типу.

Эффекты имплицитных теорий интеллекта были зафиксированы только в отношении одной акцентуации характера «возбудимый тип».

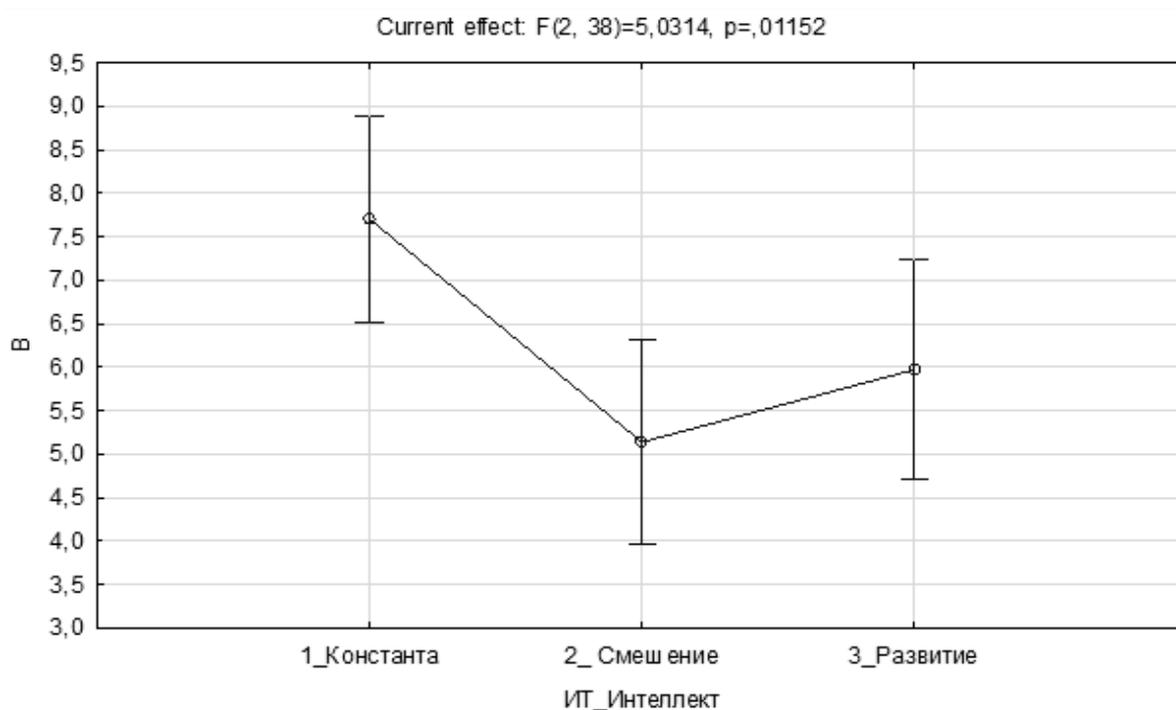


Рис. 3. Эффект фактора "Имплицитные теории обогащаемого интеллекта" на средние значения и дисперсию акцентуации Возбудимый тип

Примечание: ИТ_Интеллект - Имплицитные теории обогащаемого интеллекта, В – возбудимый тип

Это можно объяснить тем, что в подростковом возрасте, у личностей с данным типом акцентуации падает учебная мотивация, вместе с этим растут «претензии на оценку», которые они реализуют не посредством волевого усилия и усердной учебы, а заискиванием или яростным конфликтом с учителем

(Подмазин, 1995). Возможно, что развитие и формирование у такого подростка имплицитной теории обогащения интеллекта, стимулирует высокую учебную мотивацию и помогает получить другой путь для реализации «претензии на оценку».

Резюме:

1. В ходе дисперсионного анализа мы зафиксировали отрицательные эффекты учебной активности на акцентуации характера, так высокий уровень учебной активности способствует меньшей акцентуированности личности старшеклассника.

2. для демонстративного типа наблюдается обратная ситуация, в его отношении эффект учебной активности прямой, высокий уровень учебной активности способствует высокой акцентуированности по демонстративному типу.

3. Прямой эффект имплицитных теорий интеллекта были зафиксирован только в отношении одной акцентуации характера «возбудимый тип».

4. мы не получили значимых эффектов взаимовлияния учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуации характера. Таким образом, мы можем говорить только о влиянии учебной активности и имплицитных теорий обучения по отдельности на акцентуации характера.

5. Гипотеза о влиянии учебной активности и имплицитных теорий обучения как по отдельности, так и совместно на отдельные акцентуации характера, частично доказана.

3.2.2 Влияние высокого уровня учебной активности и позитивных имплицитных теорий на уровень акцентуированности старшеклассника

Третья гипотеза звучит следующим образом: «Возможно, более высокий уровень учебной активности и позитивные имплицитные теории обучения определяют меньшую акцентуированность личности старшеклассника, и наоборот».

Для более полного подтверждения гипотезы, мы обратимся к диагностической методике акцентуаций характера. Мы можем говорить о диагностировании акцентуации характера лишь при значениях выше 8 баллов (астено-невротический тип, сензитивный тип), а для некоторых типов акцентуаций характера выше 9 (лабильный тип, интровертированный тип) и свыше 10 баллов для неустойчивого типа (Подмазин, 1995). Опираясь на рис.1., мы видим, что при высоком уровне учебной активности, показатели акцентуаций характера практически не превышают отметку достаточную для диагностирования акцентуации, а при низком уровне активности мы наблюдаем обратную ситуацию. Так, в группе с высокой активностью 17.5% старшеклассников имеют по хотя бы одному из пяти типов акцентуаций характера результат выше минимального диагностического числа. А в группе с низкой активностью 75 % старшеклассников имеют результаты выше минимального диагностического числа.

Это убедительно свидетельствует о том, что различный уровень учебной активности старшеклассника приводит к различному уровню акцентуированности личности.

Данную тенденцию можно объяснить, оттолкнувшись от нашего анализа литературы, приведенного ранее. Формирование акцентуаций характера имеет отсылки как к детству, особенностям нервной системы, так и к неправильному

воспитанию, или же травмирующим ситуациям, однако ее проявление и обострение зависит от среды, окружающих людей, отношения к себе одноклассников и учителей, а также наличие или отсутствие выработанных компенсаторных механизмов.

Анализируя литературу, можно отметить, что помощь акцентуированным подросткам во многом осуществляется за счет учета их особенностей, слабых и сильных сторон, и обязательно через личностное развитие, направление на учебный процесс, коррекцию неадаптивных установок, работу в волевой и мотивационной сфере (Подмазин, 1995). Другими словами, происходит не только личностное развитие, но и развитие собственной активности, учебной активности.

Резюме:

1. Мы предполагаем, что учебная активность срабатывает как компенсаторный механизм или как «профилактическое средство» для благоприятного протекания и сглаживания акцентуации.

2. Высокий уровень учебной активности подразумевает постепенное формирование, усиление включенных в нее наиболее важных и необходимых видов активности для учебной деятельности: волевой, интеллектуальной, эмоциональной, познавательной, творческой, коммуникативной и т.д., а именно эти виды активности чаще всего угнетаются при неблагоприятном развитии акцентуации так же, как учебная мотивация, умение адекватно реагировать на неудачи и т.д.

3. Личность с высоким уровнем учебной активности, принимающая имплицитную теорию обогащаемого интеллекта имеет характеристики и компенсации, позволяющие акцентуации характера, свойственной подростковому возрасту сгладится без проблем и нарушений адаптацией.

4. Гипотеза, согласно которой высокий уровень учебной активности и позитивные имплицитные теории обучения определяют меньшую акцентуированность личности старшеклассника, и наоборот, доказана.

3.2.3 Сравнение вклада учебной активности и позитивных имплицитных теорий в акцентуации характера

Четвертая гипотеза нашего исследования звучит так: «Возможно, эффект фактора «Уровень учебной активности» по отношению к акцентуациям характера сильнее, чем эффект фактора «Имплицитные теории обучения».

Для доказательства этой гипотезы мы использовали путь анализ, выполненный в модуле AMOS 22.00. Для анализа мы использовали предикторы «Уровень учебной активности», «Имплицитные теории обогащаемого интеллекта», и астено-невротический тип, который может выразить группу акцентуаций характера. Результаты представлены на рис. 4.

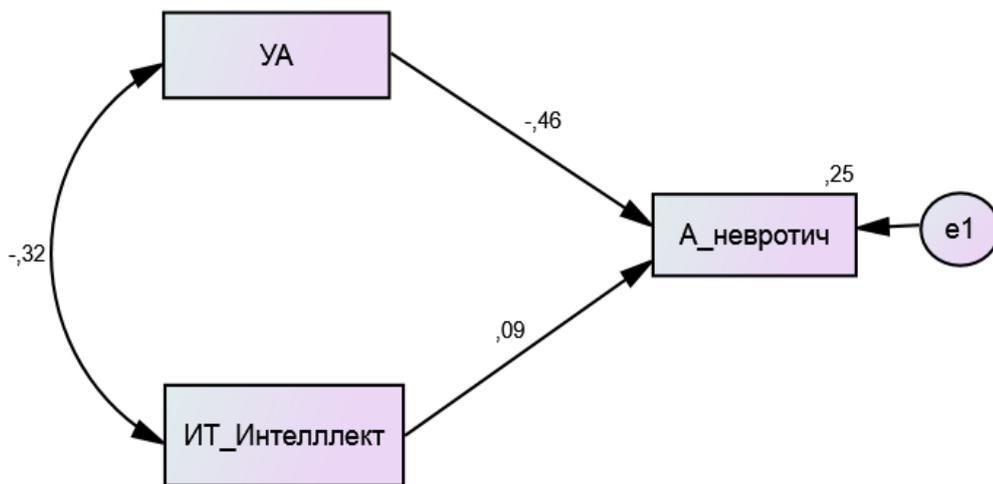


Рис. 4. Модель эффектов учебной активности и имплицитных теорий на астено-невротический тип акцентуации характера.

Примечание: UA – Учебная активность, IT_Интеллект – имплицитная теория интеллекта, A_невротич – астено-невротический тип.

Результаты, полученные в ходе путевого анализа, показывают, что фактор «учебная активность» на 46 % объясняет астено-невротический тип акцентуации характера.

В то время как фактор «имплицитные теории» объясняет лишь 9 % астено-невротической акцентуации.

Опираясь на данную модель, мы отмечаем, что учебная активность и непринятие имплицитных теорий обучения обратно взаимосвязаны, таким образом уровень учебной активности и имплицитные теории обучения оказывают влияние друг на друга, но на акцентуации влияют по отдельности, при этом эффект «учебной активности», объясняющей 46 % дисперсии переменной «астено – невротический тип», значимо сильнее.

Исходя из того, что астено-невротический тип может представлять группу акцентуаций характера, можно сделать вывод, что и для других акцентуаций характера эффект фактора «учебная активность» будет сильнее, чем фактора «имплицитные теории».

Резюме:

1. Гипотеза о том, что эффект фактора «Уровень учебной активности» по отношению к акцентуациям характера сильнее, чем эффект фактора «Имплицитные теории обучения» доказана.

ВЫВОДЫ

Анализ эмпирического исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Выявлены достоверные отрицательные и положительные взаимосвязи учебной активности, имплицитных теорий обучения и акцентуаций характера.

2. Обнаружены генеральные факторы, способные репрезентативно выражать группу из нескольких акцентуаций характера: гипертимно-демонстративный тип, и астено-невротический тип, который может представлять лабильный и тревожно-педантичный типы.

3. Высокий уровень учебной активности способствует снижению акцентуированности личности старшеклассника, вплоть до уровня, на котором мы уже не говорим об акцентуированных чертах.

4. Высокий уровень учебной активности в ситуации, когда старшеклассник имеет акцентуацию, или черты акцентуированной личности по демонстративному типу, может способствовать еще большему заострению акцентуированных черт.

5. Старшеклассники склонные воспринимать интеллект и личность как контролируемое и поддающееся изменению и развитию явление, имеют меньшую акцентуированность личности по возбудимому типу, и наоборот.

6. Из двух влияющих на акцентуации характера факторов, учебная активность связана с проявлением акцентуаций характера сильнее чем имплицитные теории обучения.

7. Высокий уровень учебной активности выступает в качестве «профилактического средства» для благоприятного протекания и сглаживания акцентуации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основе нашего исследования лежит проблема, которую можно сформулировать в форме вопроса: Что именно в становлении характера старшеклассника зависит от него самого, от его характера, отсутствия или наличия заостренных черт характера, от его учебной активности и ожиданий от процесса обучения?

Для ответа на этот вопрос мы провели анализ литературы и исследований в теоретической части. Мы рассмотрели теорию В.В. Давыдова, представления В.А. Петровского, К. Купера, В.Л. Хайкина, К.А. Абульхановой, А.А. Реана, О.В. Хухлаевой исследования А.А. Волочкова, - в области активности и учебной активности, а также теорию имплицитных теорий К. Двек, теорию личности Дж. Келли, и теории акцентуаций характера К. Леонгарда и А.Е. Личко.

Целью исследования являлось изучение взаимосвязей имплицитных теорий обучения и учебной активности с акцентуациями характера старшеклассников.

Теоретическая значимость исследования заключается в получении модели отражающей эффекты влияния учебной активности и житейских представлений, или же имплицитных теорий обучения старшеклассников на акцентуированность личности.

Практическая значимость исследования заключается использовании полученных данных и модели отражающей эффекты влияния учебной активности и имплицитных теорий обучения старшеклассников на акцентуированность личности, для разработки программ для профилактики возникновения акцентуаций характера или для их более благополучного протекания и возможностей благоприятного выхода с взрослением школьников.

В ходе эмпирического исследования были обнаружены взаимосвязи между учебной активностью, имплицитными теориями и типами акцентуаций характера.

Наличие внутренних корреляционных связей между шкалами акцентуаций характера позволило нам, сократить десять шкал до двух генеральных факторов посредством эксплораторного факторного анализа. Таким образом, мы выдвинули гипертимно-демонстративный тип и тревожно-лабильный тип с ярко выраженной астено-невротической составляющей.

Выяснив, что имплицитные теории обучения, тоже имеют предиктор - имплицитная теория обогащения интеллекта, мы в дальнейшем анализе использовали именно его.

Проведя дисперсионный анализ, мы получили данные что эффект учебной активности на акцентуации характера очень сильно выражен, соответственно высокий уровень активности способствует меньшей акцентуированности личности.

Посредством путевого анализа мы построили модель влияния учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации характера, получив данные, что эффект учебной активности сильнее чем эффект имплицитных теорий.

Мы рассмотрели возможности собственной активности личности в сглаживании заостренных черт, которые формируются еще в детстве опираясь на тип нервной системы, ошибки в воспитании и различные травмирующие ситуации, и пришли к выводу, что учебная активность у старшеклассников, как проявление общей собственной активности, способна сглаживать, компенсировать и способствовать выработке компенсаторных механизмов, преодолевая сопротивление и генетики и среды.

Выдвинутые нами гипотезы, мы считаем полностью и частично доказанными.

Проведённое исследование позволяет сформулировать *практические рекомендации* для педагогов, психологов образовательных учреждений:

1. Для старшеклассников результаты данного исследования показывают возможности изменения характера, сглаживания акцентуированных черт, в процессе развития личности, посредством собственной учебной активности.

2. Для педагогов и психологов: Опираясь на знание связи акцентуаций характера и учебной активности, а особенностями поведения подростков с акцентуациями, можно сделать учебный процесс более комфортным, помочь выработать компенсаторные механизмы и как следствие сгладить заостренные черты. Необходимо организовывать учебный процесс таким образом, чтобы максимально способствовать развитию учебной активности, т.к. ее высокий уровень может предупредить чрезмерное заострение черт характера и нарушения адаптации.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении:

Для углубления понимания эффектов учебной активности и имплицитных теорий на акцентуации характера старшеклассников, а также для проверки сделанных выводов необходимо увеличение выборки, разработка коррекционной программы, направленной на повышение учебной активности, и повторное тестирование после ее реализации, для замера изменений акцентуированности личности старшеклассников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абульханова, К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абульханова. - Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. - 224 с.
2. *Аллахвердов, М.В.* Принцип проверяемости имплицитных теорий [Текст] / М.В. Аллахвердов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия № 12. Социология. - 2011. - №3. - С. 14-19.
3. *Александровская, Э.М.* Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Издат. центр Академия, 2002. - 208 с.
4. *Алексеева, Е.А.* Акцентуации характера [Текст] / Е.А. Алексеева, И.В. Выбойщик, Л.П. Паршукова. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002 - 47 с.
5. *Альферов, А.Д.* Психология развития школьников: учебное пособие для вузов [Текст] / А.Д. Альферов. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. - 384 с.
6. *Барам, Д. П.* Типологизация учебной активности старшеклассников [Текст] / Д.П. Барам // Вопросы психологии. -1984. - № 2. - С. 61-65.
7. *Батаршев, А.В.* Темперамент и характер: психологическая диагностика [Текст] / А.В. Батаршев. – М.:Владос-пресс, 2001. – 336с.
8. *Бернштейн, Н.Н.* Физиология движений и активность [Текст] / Под ред. О. Г. Газенко. - Москва: Наука, 1990. – 496 с.
9. *Богомаз С. А.* Восприятие образовательной среды университета студентами с разной степенью выраженности имплицитных теорий интеллекта и личности [Текст] / С.А. Богомаз, О.Ю. Горчакова, Т.Е. Левицкая, А.А. Шекетера // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2015. - №3. - С. 88-92.

10. *Волочков, А.А.* Активность индивидуальности: понятие и структура [Текст] / А.А. Волочков, Е.Н. Митрофанова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. - 2016. – №4. - С. 64–75.
11. *Волочков, А.А.* Активность индивидуальности как фактор развития: на пути к трехфакторной парадигме [Текст] / А.А. Волочков // Вестник Перм. гос. гум.-пед. ун-та. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. - 2013. – С. 46-59.
12. *Волочков, А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход [Текст] / А.А. Волочков. – Пермь: Изд-во Перм. гос. гум.-пед. ун-та, 2007. – 376 с.
13. *Волочков, А.А.* Активность субъекта как фактор психологического развития (гипотезы, модели, факторы) [Текст] / А.А. Волочков. // Психологический журнал. - 2003. - №3. - С. 22-31.
14. *Волочков, А.А.* Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества [Текст] / А.А. Волочков, Н.В. Коптева, А.Ю. Попов, А.Ю. Калугин, Е.Н. Митрофанова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. гум.-пед. ун-та, 2015. – 200 с.
15. *Волочков А.А.* Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте [Текст] / А.А. Волочков, Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. - 1999. - № 5. - С. 10-21.
16. *Волочков, А.А.* Психология активности: курс лекций [Текст] / А.А. Волочков. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 140 с.
17. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 2001. – 327 с.
18. *Деткова, И.В.* Отношение к учебной деятельности акцентуированных подростков [Текст] / И.В. Деткова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2007. - №3. - С. 339-344.

19. *Дмитриева, Т.В.* Структурно-уровневая модель развития учебной активности студентов [Текст] / Т.В. Дмитриева // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2014. - №1. - С. 27-35.
20. *Егидес, А.П.* Как научиться разбираться в людях [Текст] / А.П. Егидес, Н.Ш. Сугрובה. - Алма-Ата: Казахстан: АО Караван, 1991 – 72с.
21. *Жилина, Е. В.* Акцентуации характера в структуре интегральной индивидуальности [Текст] / Е.В. Жилина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - №6. - С. 394-399.
22. *Зайлер, А.А.* Эффекты учебной активности и имплицитных теорий обучения на акцентуации характера старшеклассников [Текст] / А.А. Зайлер // Сб. материалов XIV науч.-практ. конф. ЯНПИС. 25 мая 2018 г. – Пермь: Перм. гос. гум.-пед.ун-т, 2018. (в печати)
23. *Ильин, Е.П.* Психология для педагогов [Текст] / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
24. *Карпова, Е.В.* Акцентуации характера в структуре мотивационной сферы личности школьников [Текст] / Е.В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - №6. - С. 220-226.
25. *Келли, Дж.* Теория личности: теория личных конструкторов [Текст] / Дж. Келли. - СПб, «Речь», 2000 - 249 с.
26. *Кимпаева, Э. А.* Каузальная атрибуция достижений и успешность учебной деятельности студентов [Текст] / Э.А. Кимпаева, М.М. Далгатова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. - №1. - С. 8-12.
27. *Кон, И.С.* Психология юношеского возраста [Текст] / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.
28. *Коверзнева, И.А.* Психология активности и поведения [Текст] / И.А. Коверзнева. – Минск: изд-во МИУ, 2010. – 316 с.
29. *Купер, К.* Индивидуальные различия [Текст] / К. Купер. - М.: Аспект Пресс, 2000. – 527 с.

30. *Леонгард, К.* Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Берлин, 1976. – 328 с.
31. *Личко, А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / Личко А.Е. Изд. 2-е, доп. и перераб. - Л.: Медицина, 1983. - 256 с.
32. *Локалова, Н.П.* Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст] / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
33. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.
34. *Некрасов, А.С.* Связь осознания учебной компетентности и учебной активности старшего школьника [Текст] / А.С. Некрасов // Научный журнал КубГАУ. - 2011. - №71. - С. 1-12.
35. *Петренко, В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма [Текст] / В.Ф. Петренко. – М.: Новый хронограф, 2009. – 440 с.
36. *Петровский, А.В.* Основы теоретической психологии [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998 – 528 с.
37. *Петровский, В.А.* К психологии активности личности [Текст] / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26-38.
38. *Подмазин, С.И.* Тесты для диагностики акцентуаций характера у подростков [Текст] / Под.ред. Ю.З. Гильбух. – Киев: НПЦ Перспектива, 1995. - 54 с.
39. *Подмазин, С.И.* Как помочь подростку с «трудным» характером [Текст] / С.И. Подмазин, Е.И. Сибиль. – Киев: НПЦ Перспектива, 1996. - 160 с.
40. *Реан, А.А.* Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.
41. *Реан, А.А.* Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. - 416 с.
42. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1957. - 330 с.
43. *Соболева, Е.А.* Психологическая помощь акцентуированным подросткам [Текст] / Соболева Е.А., Сахаровская М.И. - Иркутск, 2002 - 40 с.

44. *Стернберг, Р. Дж.* Практический интеллект [Текст] / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
45. *Хайкин, В.Л.* Активность: (Характеристики и развитие) [Текст] / В.Л. Хайкин. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. - 448 с.
46. *Хухлаева, О.В.* Младший школьный возраст как основа формирования учебной активности ребенка [Текст] / О.В. Хухлаева // Вестник практической психологии образования. 2009. - № 2. - С. 73–79.
47. *Федосина, С.С.* К 60-летию существования понятия «Имплицитная теория» в психологической науке [Текст] / С.С. Федосина // Вестник Пермского университета. - 2014. - №3. - С. 83-93.
48. *Шаповаленко, И.П.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.П. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.
49. *Цукерман, Г. А.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования [Текст] / Г.А. Цукерман, А.Л. Венегер // Психологическая наука и образование. - 2010. – № 4. – С. 77–90.
50. *Якиманская, И. С.* Принцип активности в педагогической психологии [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1989. - №6.
51. *Dwek C. S.* Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. -195 p

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Значимые корреляционные взаимосвязи шкал Вопросника учебной активности школьников, Опросника имплицитных теорий обучения, Модифицированного опросника диагностики типов акцентуаций характера

(по К. Пирсону)

№	Показатели	УМ	ОБМ	КА ндч	КА рлз	ДА исп	ДА творч	УА резт	УА птц	КА	ДА	УА	Г	Ц	Л	А	С	Т	И	В	Д	Н
1	УМ (учебная мотивация)	1	0,44***	0,21*	0,30**	0,61***	0,50***	0,46***	0,85***	0,34***	0,66***	0,73***		-0,25**	-0,19*	-0,29**			-0,28**			-0,52***
2	ОБМ (Самооценка обучаемости)	0,44***	1	0,37***	0,37***	0,47***	0,37***	0,50***	0,84***	0,49***	0,50***	0,75***		-0,23*	-0,24*	-0,34***	-0,22*					-0,29**
3	Ка ндч (Контроль при неудаче)	0,21*	0,37***	1				0,39***	0,34***	0,79***		0,52***	0,22*	-0,28**	-0,50***	-0,57***	-0,61***	-0,58***	-0,29**	-0,35***	0,32***	
4	КА рлз (Контроль при реализации учебной деятельности)	0,30**	0,37***		1	0,40***	0,39***		0,40***	0,71***	0,47***	0,52***		-0,20*	-0,27**	-0,28**						
5	ДА исп (Исполнительская динамика)	0,60***	0,47***		0,40***	1	0,40***	0,56***	0,63***	0,30**	0,83***	0,74***		-0,29**	-0,19*	-0,23*			-0,34***			-0,33***
6	ДА творч (Творческая динамика)	0,50***	0,37***		0,39***	0,40***	1	0,23*	0,51***	0,31**	0,84***	0,59***				-0,19*						-0,39***
7	УА резт (Результативный компонент)	0,46***	0,50***	0,38***		0,56***	0,23*	1	0,57***	0,34***	0,47***	0,78***		-0,22*	-0,25**	-0,34***	-0,31***		-0,33***		0,22*	-0,18*
8	УА птц (Потенциал учебной активности)	0,85***	0,84***	0,34***	0,40***	0,63***	0,51***	0,57***	1	0,49***	0,69***	0,87***		-0,28**	-0,25**	-0,37***			-0,25**			-0,48***
9	КА (Контроль ативности)	0,33***	0,49***	0,79***	0,71***	0,30**	0,31**	0,34***	0,49***	1	0,37***	0,69***		-0,32***	-0,52***	-0,58***	-0,46***	-0,39***	-0,23*	-0,33***	0,21*	
10	ДА (динамика учебной активности)	0,66***	0,50***		0,47***	0,83***	0,84***	0,47***	0,69***	0,37***	1	0,79***		-0,27**	-0,20*	-0,25**			-0,28**			-0,43***
11	УА (Учебная активность)	0,73***	0,75***	0,52***	0,52***	0,74***	0,59***	0,78***	0,87***	0,69***	0,79***	1		-0,35***	-0,39***	-0,49***	-0,31***	-0,19*	-0,35***		0,22*	-0,38***
12	Г (Гипертимный тип)			0,22*									1			-0,28**	-0,40***		-0,29**		0,64***	0,18*
13	Ц (Циклоидный тип)	-0,25**	-0,23*	-0,28*	-0,20*	-0,29**		-0,22*	-0,28**	-0,33***	-0,27**	-0,35***		1		0,48***	0,29**	0,31**	0,33***	0,39***		
14	Л (Лабильный тип)	-0,19*	-0,24*	-0,50***	-0,27**	-0,19*		-0,25**	-0,25**	-0,52***	-0,20*	-0,39***		0,37***	1	0,51***	0,52***	0,48***	0,40***	0,35***	-0,19*	
15	А (Астено-невротический тип)	-0,29**	-0,34***	-0,57***	-0,28**	-0,23*	-0,19*	-0,34***	-0,37***	-0,58***	-0,25**	-0,49***	-0,28**	0,48***	0,51***	1	0,59***	0,49***	0,39***	0,41***	-0,27**	
16	С (Сензитивный тип)		-0,22*	-0,60***				-0,32***		-0,46***	-0,31***	-0,40***	0,29**	0,52***	0,59***	1	0,48***	0,40***	0,33***	-0,42***		
17	Т (Тревожно-педантичный тип)			-0,58***						-0,39***		-0,19*	0,31**	0,48***	0,49***	0,48***	1	0,27**	0,57***	-0,23*		
18	И (Интровертированный тип)	-0,28**		-0,29**		-0,34***		-0,33***	-0,25**	-0,23*	-0,28**	-0,35***	-0,29**	0,33***	0,40***	0,39***	0,40***	0,27**	1	0,21*	-0,23*	
19	В (Возбудимый тип)			-0,35***						-0,33***				0,39***	0,35***	0,41***	0,33***	0,57***	0,21*	1		
20	Д (Демонстративный тип)			0,32***				0,22*	0,21*		0,22*	0,64***		-0,19*	-0,27**	-0,42***	-0,23*	-0,23*			1	
21	Н (Неустойчивый тип)	-0,52***	-0,29**			-0,33***	-0,39***	-0,18*	-0,48***		-0,43***	-0,38***	0,18*									1
22	О_Лчн (Обогащение личности)	-0,19*	-0,22*				-0,21*		-0,24*			-0,18*		0,21*	0,22*					0,18*		
23	О_Инт (Обогащение интеллекта)	-0,41***	-0,30**			-0,26**	-0,28**		-0,42***		-0,32***	-0,32***		0,29**		0,24*						
24	С_ОБЧ (Самооценка обучения)	-0,48***	-0,43***		-0,41***	-0,57***	-0,45***	-0,47***	-0,54***	-0,27**	-0,61***	-0,60***		0,30**	0,18*	0,28**				0,23*		0,25**
25	Цели ОБЧ (Цели обучения)	-0,38***	-0,179		-0,24*	-0,21*	-0,31***		-0,33***	-0,20*	-0,31***	-0,28**										0,28**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

