

**Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВО «Ангарский государственный  
технический университет»**

**Факультет управления и бизнеса  
Кафедра экономики, маркетинга и психологии управления**



**Психология активности личности в образовательном  
пространстве ВУЗа  
Учебное пособие**

**Ангарск, 2018**

Воронцова Е.Г. Психология активности личности в образовательном пространстве ВУЗа: учебное пособие / Е.Г. Воронцова. – Ангарск: Изд-во АнГТУ, 2018. – 152 с.

Учебное пособие предназначено для студентов всех направлений и форм обучения, с целью подготовки и проведения практических и семинарских занятий по дисциплинам «Психология», «Культурология», «Менеджмент», «Статистика», «Лидерство». Пособие включает теоретические вопросы феномена активности, описание эмпирического исследования особенностей активности в студенческом возрасте, а также методические рекомендации применения пособия для практических занятий в дисциплинах гуманитарного цикла.

Рецензенты:

Н.С. Фанталова, к.психол.н., доцент ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет».

Е.Ю. Панчук, к.п.н., доцент кафедры экономики, маркетинга и психологии управления ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет».

© Воронцова Е.Г.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА. ....</b>	<b>4</b>
<b>И ФЕНОМЕН АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ И ЕЁ ПРОЯВ- ЛЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСТВЕ. ....</b>	<b>7</b>
1.1 Проблема активности в теоретико - методологических подходах психологии. ....	7
1.2 Проявление активности личности на этапе обучения в ВУЗе в пе- риод поздней юности и ранней молодости (студенчестве). ....	20
<b>II ИССЛЕДОВАНИЕ КОНМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ АКТИВ- НОСТИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРОЙ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНО- СТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ И РАННЕЙ МОЛОДОСТИ.....</b>	<b>41</b>
2.1 Особенности ценностно-смысловой сферы и учебной активности обучающихся в техническом ВУЗе. ....	41
2.2 Исследование психологической готовности к деятельности во вза- имосвязи с учебной активностью студентов инженерных и экономи- ческих направлений подготовки в образовательном пространстве ВУ- За.....	56
<b>III МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВА- ТЕЛЕЙ ПО ПРИМЕНЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ УЧЕБНОГО ПО- СОБИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА. ....</b>	<b>64</b>
3.1 Применение материалов учебного пособия в мониторинге для вы- явления учебной активности и её компонентов. ....	64
3.2 Применение материалов учебного пособия в мониторинге для вы- явления уровня психологической готовности к деятельности. ....	101
3.3 Применение материалов учебного пособия в дисциплинах гумани- тарного цикла. ....	116
<b>IV ГЛОССАРИЙ. ....</b>	<b>128</b>
<b>V СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ. ....</b>	<b>133</b>
<b>VI ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Категории активности всё больший интерес представляется в современной науке и практике психологии. Наиболее актуальными вопросами выступают исследования видов активности, закономерностей и условий развития. Среди исследователей, внесших наибольший вклад в развитие теории, следует назвать С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульханову-Славскую и А.В. Брушлинского. Именно в деятельности, представляющей сложную динамическую систему, по мнению А.Н. Леонтьева, субъект – «активный человек», который взаимодействует с миром, и в процессе этого формируются свойства личности. С.Л. Рубинштейн считает, что «сформированная личность (внутренне) в дальнейшем становится опосредствующим звеном, через которое внешнее оказывает влияние на человека» (цит. по: [2, с. 479-480]).

Анализ литературных источников и психолого-педагогического опыта показывает, что определенные уровни активности оказывают на деятельность неоднозначное влияние. Например, личности с низким уровнем интеллектуального, психомоторного, коммуникативного, волевого, учебного видов активности сложно ориентироваться и принимать участие в различных социально и лично значимых событиях, обучении, профессиональной деятельности, тогда как человеку с высоким уровнем данных видов активности не составит труда преуспевать и справляться с каждодневными задачами жизнедеятельности.

Решение проблемы развития субъектной активности предлагается педагогами и психологами через использование методов активного социально-психологического обучения [4, с. 15; 7, с. 49]. Д.Н. Узнадзе писал по этому поводу: «Активность, возникающая в процессе учения, имеет не только значение средства, но и свою независимую ценность; основное место в учении занимает не продукт, предоставляемый нам в качестве конкретного навыка или знания конкретного ее

содержания, а развитие в определенном направлении сил обучающихся. Основное в учении – не конкретный навык или знание, а развитие сил, участвующих в процессе учения» [7, с. 241].

Студенческий возраст является сензитивным периодом для развития различных сторон личности. Обучение в высшем учебном заведении имеет огромное значение, поскольку оказывает значительное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций [1, с. 22-23], всех видов активности и в первую очередь, учебной, интеллектуальной активности.

Целью учебного пособия является обеспечение получения студентами фундаментальных знаний о феномене активности, её природе, побудительных механизмах, внутренних ресурсах личности, являющихся основой развития личностной активности; предложение подходов к организации учебной деятельности в контексте развития учебной активности на предметах гуманитарного цикла.

Содержание пособия включает в себя подробное рассмотрение вопросов общей теории активности, авторских классификаций и видов активности. Особое внимание уделяется вопросам эмпирического исследования компонентов учебной активности во взаимосвязи с ценностно-смысловой сферой личности и психологической готовности к деятельности на этапе обучения в ВУЗе в период поздней юности и ранней молодости.

Изучение феномена активности служит повышению общей гуманитарной культуры слушателей, способствует более продуктивному взаимодействию с окружающими, умению организовать учебную деятельность, основываясь на раскрытии личностных качеств и возможности студента, его возрастные и личностные особенности.

# **ИФЕНОМЕН АКТИВНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ И ЕЁ ПРОЯВЛЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСТВЕ**

## **1.1 Проблема активности в теоретико-методологических подходах психологии**

Активность – это всеобъемлющая характеристика человека, включающая его физиологические, психологические, личностные особенности и одновременно являющаяся фактором, обуславливающим развитие человека. Активная личность характеризуется проявлением в деятельности и поведении качеств, необходимых каждому современному человеку: подчинением своих действий сознательно поставленным целям, развитием познавательных интересов, стремлением к самосовершенствованию. При этом активность рассматривается и как отношение человека к действительности, и как проблема субъекта, организующего свой внутренний мир и собственную жизненную перспективу.

Разностороннее изучение активности человека осуществляется в психологии последние тридцать пять лет в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, С.П. Баранова, О.А. Конопкина, А.И. Крупнова, В.Г. Маралова, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, А.В. Петровского, В.М. Русалова, Д.Н. Узнадзе, В.Л. Хайкина, Д.А. Шляхтой и др. [1;3; 20; 25; 79; 81; 92; 99; 108; 110; 111;131; 141; 144;157].

Категория «активность» рассматривается исследователями в разных аспектах. Одни исследователи под активностью понимают инициативность, решительность, то есть явление, сравниваемое с реактивностью и означающее, что субъект действовал не спонтанно, а внутренне организовано (В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов и др.) [60,87]. Другие исследователи под активностью понимают состояние в рамках от активности до пассивности, то есть определённый уровень психической энергии (В.Д. Небылицин, И.А. Джидарьян, В.М. Русалов и

др.) [60,105,130]. Ряд учёных относят активность к группе личностных качеств, с тенденцией индивида к освоению внешней действительности, взаимодействию и изменению окружающего мира [10; 56; 57; 72]. С.Л. Рубинштейн рассматривает личность как субъект активности [127,128].

Активность рассматривается как овладение собственным поведением, а также как «предметно-чувственная деятельность, направленная на преобразование окружающего мира» [127, с.46]. Так, активность определяется как одна из важных категорий, характеризующая деятельное состояние человека, всеобъемлющая характеристика жизни, детерминируемая врожденными, приобретёнными в онтогенезе в процессе социализации личности потребностями [1; 3; 20; 28; 110; 141;144]. Активность всегда направлена на устранение либо внутренних противоречий организма, либо противоречий между организмом и средой, между субъектом и окружающей средой [144; 152, с. 3-12]. Внутри организма активность проявляется в виде физиологических, нейрофизиологических, психических процессов, а вне организма – в виде реакций, действий, поведенческих актов, созерцания на индивидуально-субъектном и индивидуально-личностном уровнях [35, с. 328]. Устранение противоречий возможно в двух направлениях: в ходе изменения субъектом самого себя, а также путём преобразования окружающей среды [3; 38].

Естественнонаучные основы активности представлены в психофизиологических и нейропсихологических исследованиях П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, А.Р. Лурии, Э.А. Голубевой, А.И. Крупнова, В.М. Русалова, В.И. Моросановой [13; 28; 35; 98; 130; 131].

В теории функциональных систем П.К. Анохина представлен системный анализ активности человека, согласно которому ключ к пониманию природы активности лежит не в самой активности, а в тех системах, где она возникает и проявляется [13]. Теория функциональ-

ных систем П.К. Анохина строится на положении о взаимодействии физиологических и психологических процессов и явлений в совместной регуляции поведения: прежде чем возникнуть активность проходит сложный путь от процессов восприятия и ощущения к переработке в сознании сравнения образа, памяти и мотивации – до возникновения в сознании плана и программы поведения, а также ожидаемого результата действия.

Бернштейн Н.А. доказал, что даже простое движение, приобретённое при жизни, не говоря уже о сложной человеческой активности, деятельности и поведении в целом, не может быть выполнено без участия психики. «Формирование двигательного акта, – писал он, – есть на каждом этапе активная психомоторная деятельность... Для каждого двигательного акта, потенциально доступного человеку, в его центральной нервной системе имеется адекватный уровень построения, способный реализовать основные сенсорные коррекции этого акта, соответствующие его смысловой сущности... Чем сложнее движение, тем многочисленнее и разнообразнее требующиеся для его выполнения сенсорные коррекции» [28, с. 82].

В исследованиях А.Р. Лурии показан блочный принцип организации мозга. К функциям блоков мозга исследователь отнёс поддержание определённого уровня активности и обеспечение нормального функционирования соответствующих групп психических явлений [35, с. 270].

Психическая активность как динамическое проявление и темпераментальное свойство изучается в исследованиях Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, В.М. Русалова, В.Ф. Мерлина, А.М. Крупнова [38; 105; 130; 140]. «Психическое как процесс, – пишет А.В. Брушлинский, – есть нечто динамическое. Его динамика всегда содержательна, благодаря непрерывному взаимодействию субъекта с миром» [38, с. 311]. Б. М. Теплов отмечает, что наряду с личностными аспектами активности

– мотивацией, потребностями, существуют и формально-динамические качества, такие как темп, ритм, интенсивность, напряжение [140]. Психические индивидуальные особенности личности исследуются и В.Д. Небылицыным, который, организовав экспериментальные исследования в области дифференциальной психофизиологии активности, исходил из понимания личностной черты темперамента, как определяющей поведение индивида в сферах моторики, общения и умственной деятельности. Кроме того, он утверждал, что в основе индивидуальных различий по характеристикам активности лежат вариации комплекса общих свойств нервной системы [105]. А.И. Крупновым в целостно-функциональном анализе индивидуальных проявлений активности человека среди сфер её проявления чётко разграничиваются психомоторная сфера (в основе которой лежат свойства нервной системы), интеллектуальная, волевая сфера и сфера общения (относящиеся к внешним поведенческим проявлениям личности) [81].

Активность является компонентом субъекта в деятельностной теории личности. Среди исследователей, внесших наибольший вклад в её развитие, следует отметить С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульханову-Славскую, А.В. Брушлинского и др. [1; 3; 38; 127]. В деятельной теории отмечается биологическое и психологическое наследование свойств, а главным источником развития личности рассматривается деятельность. Именно в деятельности, как сложной динамической системе, по мнению А.Н. Леонтьева, субъект – «активный человек» – взаимодействует с миром, в процессе этого формируются свойства личности [85, с. 350-368]. Сформированная личность (внутренне) в дальнейшем становится опосредствующим звеном, через которое внешнее оказывает влияние на человека [81].

В рамках деятельного подхода в качестве элементов личности выступают отдельные свойства или черты личности; принято считать,

что свойства личности образуются в результате деятельности, которая осуществляется всегда в конкретном общественно-историческом контексте [1; 2; 85]. Например, настойчивость формируется в таких видах деятельности, где субъект проявляет самостоятельность, независимость. Настойчивый человек действует смело, активно, отстаивает свои права на самостоятельность и требует от окружающих признания этого [1].

В отечественной психологии К.А. Абульханова-Славская развивает также идею смыслообразующей активности, под которой понимает личностную интерпретацию человеком способа жизни, включающую представление о месте в обществе, о своей состоятельности [1,2,3]. Она выдвигает гипотезу о том, что активность представляет собой единство, интеграл, включающий притязания, саморегуляцию и удовлетворённость. Этот интеграл был назван семантическим, так как он содержит определённую интерпретацию сложившегося отношения человека к жизни. Смыслообразование, с точки зрения ученого, есть личностная тенденция к индивидуализации, деятельная и экзистенциальная способность личности к интерпретации жизни [4].

Активности, как качеству субъекта, способствующему регуляции и преобразованию деятельности, а также механизмам регуляции уделяется особое внимание в психологии. Л.Ф. Алексеева, В.А. Ядов отмечают, что именно механизмы саморегуляции личности позволяют достичь высокого уровня развития личности [8, 162]. В.И. Моросановой изучаются индивидуальные аспекты саморегуляции [98]. Среди механизмов, участвующих в регуляции деятельности и активности, авторы В.Г. Асеев, Е.Ф. Бажин, В.Г. Маралов отмечают «волевое усилие»; механизм мотивации, как системы, предназначенной для преобразования и формирования активности, выделен В.Г. Асеевым, В.Г. Леонтьевым, А.М. Матюшкиным [19; 85; 95]. К механизмам регуляции деятельности, ответственным за активность человека, О.А. Ко-

нопкин относит звенья психологической структуры саморегулирования [79]. Среди них такие, как цель, субъективная модель значимых условий, критерии успеха, информация о результате. Д.Н. Узнадзе и Ш.А. Надирашвили в регуляции активности личности особую роль придают установке [141]. По мнению Д.Н. Узнадзе, установка регулирует поведение на бессознательном и сознательном уровнях регуляции психической активности. Поведение на бессознательном уровне осуществляется на основе моментной установки, возникающей под воздействием ситуации. На сознательном уровне ситуация становится предметом познания. В условиях проблемной ситуации у индивида путём познания (объективации) возникает теоретическая установка поведения, которая приводит к поиску решений, познавательной деятельности.

В число механизмов, участвующих в регуляции поведения и активности, некоторые авторы включают представление о себе, самооценку, «направленное самовоздействие, осуществляемое в процессе внутриличностного общения..» [67; 79; 92; 144; 145]. Таким образом, саморегуляция, как процесс и механизмы, выполняющие функцию её конструкта, дают основание полагать, что это значимые составляющие в становлении активности, поскольку с их помощью личность моделирует собственную активность, свою жизнь, основной жизненный путь.

Наряду с отечественными исследованиями – А.Ф. Лазурского, Л.Ф. Алексеевой, В.Л. Хайкина, В.И. Моросановой, существует ряд зарубежных исследователей – А.Адлер, К. Роджерс, К. Юнг, F.N.Maslow, R.S. Turner, C.R. Snyder, A. Bandura, в работах которых основной идеей выступает идея самодвижения личности, как носителя побудительных тенденций активности [8; 123; 161; 168; 179; 182; 183; 184].

Анализируя зарубежные теории личности в контексте изучаемой проблемы, хотим подчеркнуть, что решающее значение в становлении и развитии личности отводится самой личности, что определяется в теориях как «самость» (К. Юнг), «поведенческая активность личности», «саморазвитие» (К. Роджерс), «самодвижение» (А. Адлер) [156, с. 33]. В зарубежных исследованиях уделяется внимание возможности человека изменять и преобразовывать окружающий мир и себя. Кроме того, на протяжении всей своей жизни человек реализует собственный потенциал, внутренние потребности ввиду того, что организму присуще здоровое стремление к усилению себя, функциональное проявление в творчестве, и эта тенденция является врождённой (К. Роджерс) [123, с. 65]. Если же личность, в силу определённых причин, отказывается от движения в сторону усиления и пассивно приспосабливается к жизненным условиям, то она теряет способность к самоактуализации и приобретает негативные черты характера – жестокость, злобу, жажду разрушений [183; 179]. Данные положения позволяют сделать вывод о том, что личность в результате самопродвижения, реализации собственного потенциала приобретает опыт проявления активности, созидательных паттернов поведения в деятельности, тогда как в результате пассивного приспособления, нежелания продуктивных изменений в себе, окружающем пространстве может приобрести опыт негативных, разрушительных проявлений активности.

Рассматривая сферы проявления активности личности, исследователи Д.Б. Богоявленская, В.К. Буряк, Е.П. Ильин, А.И. Крупнов, В.С. Мухина, В.А. Хайкин, Д.А. Шляхта и др. рассматривают интеллектуальную, поисковую, творческую, коммуникативную, психомоторную сферы [31; 40; 73 а); 81; 104; 144; 145; 157].

В работе В.Л. Хайкина по проблеме активности ставится вопрос о разделении и дифференцированном определении человеческой ак-

тивности в связи с гуманизацией общества и поиском путей развития и совершенствования человека. На основании проведенных исследований автор выделяет 12 сфер активности, особое место среди которых отводится творческой активности. Автор справедливо отмечает, что одной из важнейших задач изучения человеческой активности является задача её классификации. Он выделяет типы активности – физиологический, психофизиологический, социальный; формы – ценностно-ориентированную, преобразовательную, коммуникативную, художественную; виды – биологический, познавательный, интеллектуальный, информационно-коммуникативный, которые иногда совпадают с формами активности. Кроме того, Хайкин В.Л. указывает, что степень и характер проявления активности определяют действенность и интенсивность преобразовательной деятельности человека [145].

Коммуникативная сфера активности наиболее полно представлена в работах А.А. Бодалева, А.А. Волочкова, А.И. Крупнова, Б.А. Вяткина и др. [32; 44; 51; 81]. Исследователями отмечается, что активность в общении определяется и как состояние взаимодействующих людей, и как качество коммуникативной деятельности, и как личностное образование. Уровень коммуникативной активности субъекта, в зависимости от интенсивности взаимодействия с окружающими людьми, может быть высоким, средним, низким. Перспективным в изучении коммуникативной активности, на наш взгляд, является развиваемый А.И. Крупновым целостный подход. Он предполагает учет содержательных аспектов (внутренних побуждений к общению), результативных аспектов (реальных достижений, полученных в ходе межличностных взаимоотношений), а также процессуальных, динамических аспектов, представляющих реальную картину взаимодействия человека с другими людьми [81].

Наиболее значимой сферой проявления активности выступает когнитивная активность. По мнению В.Л. Хайкина, этот вид активно-

сти проявляется практически во всех жизненных ситуациях. «Эта активность предполагает получение когнитивного результата, переживаемого человеком как чувство удовлетворения от получения информации, как явление «инсайта» при решении проблемы, сопровождающегося положительными эмоциями, чувством удовлетворенности от самого процесса и его результата» [145, с. 110].

Особое направление исследований посвящено интеллектуальной активности, характеризующейся скоростью в изменении ориентировочно-исследовательской реакции в проблемной ситуации, в стремлении длительное время заниматься интеллектуальной деятельностью при отсутствии признаков раздражения в проблемной ситуации, возможности усвоения различных способов решения интеллектуальных задач. В данной области Д.Б. Богоявленская рассматривает три уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Стимульно-продуктивный уровень – пассивный, при котором умственная работа определяется мотивом, а креативный – высший уровень интеллектуальной активности, отличающийся познавательным целеполаганием [31].

Интеллектуальная активность связана с изучением явления креативности, творческой активности [178; 187; 188]. Творчество ещё одна сфера проявления активности, которая определяется, как «процесс и направленная деятельность, сосредоточенная на получении определённого продукта» [98], как «процесс создания материальных и духовных ценностей, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью [145, с. 114].

Из проведённого выше анализа можно заключить, что активность рассматривается на нейропсихологическом, психофизиологическом, психическом, личностном, субъектном уровнях. По словам Н.Х. Алексеевой, при рассмотрении активности человека необходимо учитывать, что активность – система, которая, в свою очередь, является

частью других систем, а именно, подсистемой систем «человек», «организм», «субъект», «личность», и проявляет себя, взаимодействуя с ними на разных уровнях, в разных формах и видах [8].

В психологических исследованиях активность как системная организация представлена в работах В.А. Петровского, А.И. Крупнова, А.М. Матюшкина, Л.Ф. Алексеевой, В.Л. Хайкина и др. [8; 60; 81; 95; 112; 144]. Согласно исследованиям В.А. Петровского выделяются три плана существования активности: интраиндивидуальный, интериндивидуальный, метаиндивидуальный. В интраиндивидуальном плане активность проявляется в явлениях, выходящих за рамки ситуации; в интериндивидуальном плане активность выступает в поступках и социальных актах личности; третий метаиндивидуальный план активности реализуется в деяниях. Данюшенков В.С. на основе проведенного методологического анализа проблемы активности личности в психологии пришел к выводу, что «общая активность личности адекватна деятельности и состоит из двух подсистем: внутренней и внешней [125]. Внутренняя подсистема связана с основными типологическими свойствами, с качествами личности, инвариантными деятельности (направленность, целеустремленность), и направляет их развитие. Внешняя активность личности характеризует динамику ее поведения, адекватную социальной деятельности субъекта, и ее интенсивность, являясь энергетической мерой. Компоненты общей активности тесно взаимосвязаны. Эта связь проявляется через отношение и поведение личности к процессу познания» [125].

В.Л. Хайкин в структуре активности личности выделяет когнитивный, поведенческий и мотивационный компоненты. Когнитивный компонент характеризуется выраженностью активности в отношениях с другими людьми; поведенческий – представляет систему усвоенных и осознаваемых знаний о сущности нормы активности; мотивационный компонент представлен структурой мотивов, определяющих ак-

тивность личности [145, с. 248-251]. В концепции системно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, разработанных А.И. Крупновым, в систему активности включены мотивационно-смысловые и инструментально-стилевые характеристики. При этом, поведенческие акты, действия человека, реализующиеся в психомоторной, интеллектуальной, волевой, коммуникативной сферах выступают единицей измерения активности. В модели уделяется значительное внимание психической активности, основывающейся на темпераментальных свойствах, наряду с эмоциональностью и селективностью [81].

Анализируя активность личности, как системное свойство, исследователи уделяют отдельное внимание формам активности личности. Понимание содержания этой категории, так же как и основания для её классификации в психологии носит противоречивый характер. Вместе с тем, по мнению В.Л. Хайкина, «специальный анализ форм проявления активности...может стать условием раскрытия совершенно нового мира субъекта..» [144, с. 107]. Так, к частным формам активности исследователь М.С. Каган относит ценностно-ориентационную, преобразовательную (творческую), коммуникативную, художественную [76]. Информационно-коммуникативную, побудительную активность различают Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов [12;87]. К основным формам активности Б.Г. Ананьев относит познание, труд, общение, произвольную и произвольную формы [9; 10].

Уровневое своеобразие форм активности раскрывается в исследованиях Д.Н. Узнадзе, который различает активность на уровне индивида, проявляющуюся в таких формах, как общение, потребности, удовлетворение любознательности, игра; на уровне субъекта, выражающуюся в удовлетворении эстетических потребностей, развлечениях, общественных потребностях и т.д.; активность на уровне личности, реализующуюся в художественном творчестве, умственном и физиче-

ском спорте, обслуживающем труде, общественной деятельности [141]. Полярные тенденции форм активности описываются Г.В. Залевским (фиксированные формы поведения) [66]. Кроме того, формы активности рассматриваются и в рамках преобразования состояний от активности до пассивности (И.А. Джидарьян, В.Л. Хайкин [60; 66; 144]).

Анализ вышеперечисленных подходов позволяет сделать вывод о том, что в психологических исследованиях основанием для классификации форм активности выступают в одном случае многообразие и уточняющий характер видов деятельности и их преобразовательная функция [9; 10; 76]. В другом случае классификация основана на разрушительном контексте активности [66; 86], в третьем – на уровне строении явлений [141] и, наконец, формы активности различают в зависимости от динамического преобразования состояний от пассивности до активности [60; 144]. Подчеркнём, что в научной литературе форма активности – личные усилия самого человека, проявляемые в различных видах его интеллектуально-творческой, коммуникативной и других видах деятельности, что подтверждает, что классификация форм активности может носить уточняющий виды активности характер.

Основываясь на классификации Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе и др., можно выделить виды активности: интеллектуально-поисковую, организационно-техническую (организация и осуществление труда), коммуникативно-презентативную [10; 141]. Перечисленные виды активности, с одной стороны, придают уточняющий и содержательный характер проявлений активности, а с другой – раскрывают их некую последовательность в деятельности.

Анализ публикаций, посвящённых проблеме активности, показал, что активность в науке рассматривается как группа личностных качеств, с тенденцией индивида к освоению внешней действительности

сти [105]; деятельное состояние организма; психическая активность – активность мозга, оснащенного органами восприятия информации, исполнительными и энергетическими структурами; способность к саморегуляции и саморефлексии поведения [8; 98]. Активность в исследованиях представлена и как всеобъемлющая характеристика человека, включающая его физиологические, психологические, личностные особенности и одновременно являющаяся фактором, обуславливающим развитие человека [2; 96]; как системная организация, в числе составляющих которой мотивационные, поведенческие, когнитивные, динамические, энергетические, психомоторные факторы, представлена А.А. Волочковым, Б.А. Вяткиным, А.И. Крупновым, В.Л. Хайкиным [44; 45; 51; 81; 145].

Таким образом, активность, с одной (внутренней) стороны, – это состояние организма, психических процессов [59; 137]; с другой (внешней), – качество личности, выражающее степень интенсивности её деятельности, содержание и устойчивость которой определяются темпераментом и проявлением активности в коммуникативной, психомоторной, интеллектуальной сферах в деятельности [1; 8; 144]. В рассмотрении феномена активности мы придерживаемся позиций Л.Ф. Алексеевой, В.Л. Хайкина, А.И. Крупнова, которые относят активность к системообразующему фактору, лежащему между наследственностью и средой и обеспечивающему самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самого себя [8; 81; 144]. Активность составляют такие психологические компоненты как мотивационный, оценочно-поведенческий, когнитивный, психомоторный, которые, в свою очередь, являются основой для проявления видов активности: коммуникативного, интеллектуального, организационно-технического.

## **1.2. Проявление активности личности на этапе обучения в ВУЗе в период поздней юности и ранней молодости (студенчестве)**

### *Психологическая характеристика периода поздней юности и ранней молодости*

Сегодня существует множество вариантов классификации периодов развития человека – Дж. Биррена, Э. Эриксона, Г. Крайга, в которых период личности, обучающейся в высшем учебном заведении, совпадает с так называемым периодом окончания юности и началом молодости. В исследовании Б.Г. Ананьева данный период определен как поздняя юность – ранняя взрослость (18-25 лет). Студенческий возраст выделен в науке сравнительно недавно – в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – взрослости основано на социально-психологическом подходе. В отечественных исследованиях характеризуется в трудах И.А. Зимней, Б.Г. Ананьева, Д.И. Фельдштейна, И.С. Кона, В.С. Мухиной и др. [9; 37; 70; 78; 160]. В зарубежной психологии исследованиями возраста юности и молодости занимались Д.Бромлей, Э. Эриксон, Ш. Бюллер [120].

В нашем исследовании при характеристике изучаемого периода мы опираемся на исследования перечисленных выше учёных, а также на психосоциальную теорию развития личности Э. Эриксона [160].

В психосоциальной теории развития личности Э. Эриксон представляет развитие как рост компетентности человека во взаимодействии с социальным окружением. Основные положения теории выражены в следующем:

- идентичность – основная ведущая характеристика теории, понимается автором как набор черт или индивидуальных характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от дру-

гих людей: эго-идентичность— это субъективное чувство целостности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного Я;групповая идентичность – чувство принадлежности к данной социальной группе. Эго-идентичность и групповая идентичность формируются прижизненно;

-каждый человек на протяжении жизни проходит восемь стадий, на каждой из которых ему выдвигается социальное требование. Стадии могут проходиться человеком благополучно или нет;

-переход от одной стадии к другой сопровождается личностным кризисом.

По мнению Эриксона развитие продолжается всю жизнь, причём каждая из стадий развития отмечается специфичным для неё конфликтом, благоприятное разрешение которого приводит к переходу на новый этап:

Первый этап – от рождения до года, конфликт между доверием и недоверием.

Второй этап – от года до двух, конфликт между автономией и сомнением.

Третий этап – от трёх до шести лет, конфликт между предприимчивостью и неадекватностью.

Четвёртый этап – соответствует фрейдовскому «латентному периоду», конфликт между творчеством и комплексом неполноценности.

Пятый этап – юность, идентификация личности и путаница ролей.

Шестой этап – ранний взрослый период, конфликт между близостью и одиночеством.

Седьмой этап – поздний взрослый период, конфликт производительности и застоя.

Восьмой этап – конфликт цельности и безнадежности.

Механизм формирования идентичности по Эриксону связан с процессом ритуализации – определенными закрепившимися формами поведения, через которые осуществляется взаимосвязь людей, их отношения. Ритуализация имеет исторический характер и особенности в различных культурах.

Под студенческим возрастом мы понимаем, вслед за И.А. Зимней, Б.Г. Ананьевым, возраст от 17-18 лет до 20-21 года. Это возраст молодых людей, обучающихся в ВУЗе с 1 по 4 курсы [10; 70]. Период поздней юности и ранней молодости связан с появлением неповторимости индивидуума, с расширением выполняемых им ролей (И.С. Кон), высокого образовательного уровня, высокой познавательной мотивации, наивысшей социальной активности и достаточно гармоничного сочетания интеллектуальной и социальной зрелости [70]. Абульханова-Славская К.А. отмечает сложность данного периода и связывает её с социальной обусловленностью зрелых возрастов, отмечает, что именно с юности периодизация жизненного пути личности перестает совпадать с возрастной и становится личностной [2].

Ведущей деятельностью этого периода выступает учебно-профессиональная деятельность, представления о будущем определяют социальные мотивы и выступают побуждением к учебной деятельности. Основным мотивом выступает стремление приобрести социально значимую профессию. Социальная ситуация развития состоит в том, что молодому человеку нужно найти свой путь трудовой деятельности и самостоятельно определить своё место в обществе. Юность и начало молодости – период, связанный не только с определением жизненного профессионального пути, но и учёба в ВУЗе, создание семьи, первый опыт в профессии.

Изучение активности и её проявлений в студенческом возрасте представлено в психологической науке в аспектах рассмотрения обусловленности развития активности возрастными психологическими

образованиями; изучения решающих факторов в развитии активности личности, исследования сфер проявления активности; исследования взаимосвязи активности с другими значимыми в этом возрасте психологическими категориями: ценностно-смысловыми ориентациями, компонентами готовности к профессиональной деятельности.

Новообразования возраста рассматриваются в работах И.С. Кона, Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, В.Т. Лисовского и др. [9; 78; 88].

Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания у старшеклассника формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к своей деятельности, ведущей же деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная деятельность.

К новообразованиям юности И. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску[78].

Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни – возможно, их изменение и дальнейшее развитие.

Смысл жизни – это важнейшее новообразование ранней юности. И.Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлющей с учетом ближней и дальней перспективы.

Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отрабатывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, неизменного, злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям.

Такие новообразования как развитие самообразования, то есть самопознания, поиск смысла жизни, развитие рефлексии становятся фундаментом для развития активности личности в этом возрасте. В свою очередь активность выступает движущей силой формирования ценностных ориентаций и смыслов жизни.

*Проявление активности в период поздней юности и ранней молодости.*

Далее рассмотрим наиболее характерные проявления активности на этапе юности и ранней молодости. В самом общем представлении активность разграничивают на физическую, психическую и социальную. Физическая активность – естественная потребность здорового организма в движении, в физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. Она является предпосылкой психического развития в онтогенезе. Психическая активность – это потребность индивида в познании, с одной стороны, окружающей действительности, в том числе общественных отношений, а с другой – в познании индивидом самого себя. Все виды познания осуществляются через рефлексию – форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий других людей и своих собственных действий. Социальная активность – потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, со своими ценностными ориентациями. Позитивная социальная активность обусловлена долженствованием. Подлинно социальная активность состоит в направленности на изменение обстоятельств жизни людей и на самоизменение с пользой для себя и других. Условием для развития социальной активности выступает комплекс всех факторов, воздействующих на человека.

Все виды человеческой активности, безусловно, взаимодействуют друг с другом. Однако потеря человеком физической активности не лишает его возможности развивать и утверждать свою психическую и социальную активность именно в силу его социальной природы. Социальная активность личности не только детерминирована ее психической активностью, но, в свою очередь, определяет дальнейшее развитие психической и физической активности. Социальная активность личности базируется на трёх основаниях: мировоззрение – долженствование – воля.

В философской, социологической, психологической литературе социальная активность личности определяется по-разному: как своеобразная мера деятельности в обществе; мера направленности деятельности; сама деятельность; совокупная способность субъекта к многообразию деятельных отношений с объективной действительностью [1; 5; 81]. Высказывается мнение, что «... социальная активность в ее общесоциологическом понимании – атрибут социального субъекта, субъективная социальная причина, источник, основа всех ее социальных качеств, свойств, всей ее социальной структуры, более того, самого ее социального бытия...» [45]. Существуют и иные, более узкие трактовки, сводящие социальную активность к черте личности, элементу, компоненту ее структуры[65].

Важным условием проявления социальной активности является внутренняя система регуляторов личности, к которым относятся: ценностно-смысловая сфера личности [32; 85; 152; 153; 184], установки [141; 162], квазипотребности[97], склонность к «неприспособительному поведению» [112], направленность личности [33; 153].

При изучении проблемы возрастной специфики социальной активности, нами рассмотрены основные подходы к определению молодёжи: 1) как носителя психофизических свойств молодости рассматривали А. Адлер, В. Райх, З. Фрейд, С. Холл, К.Г. Юнг; 2) как феномена культуры представлен у Э. Шпрангера; 3) как объекта и субъекта смены и преемственности поколений рассматривали Л.С. Выготский, И.С. Кон, П.Э. Митев[48; 78; 120].

Наиболее обсуждаемым в науке явлением студенчества выступает учебная активность, поскольку в ВУЗе большее количество времени студенты заняты получением образования и профессионального знания и практики. Учебная активность – это понятие, характеризующее динамическую сторону учебно-профессиональной деятельности студентов.

Представление об учебной активности раскрывается в работах Л.П. Аристовой, Л.П. Барама, К.Н. Босиковой, А.А. Волочкова, М.К. Дуванской, И.П. Коноваловой, В.Н. Крутецкого, В.В. Новицкого, Л.Н. Павловой, Е.Ю. Росляковой, Т.И. Шамовой и др. и связывается с такими видами активности, как познавательная, умственная, интеллектуальная, волевая, эмоциональная, интенциональная, поисково-творческая [36;43; 62].

Студент поставлен в условия, когда его социальная активность должна проявляться не только в учебной и научной деятельности, но также в производственной, общественной и культурной. Студент должен, как и всякий человек, постоянно заниматься бытовой деятельностью, чтобы удовлетворить свои естественные потребности.

Уже одно включение в эту сложную структуру деятельности составляет для студента серьезное испытание для воли. Преодолевают быстрее трудности те, которые обладают не только высоким сознанием общественного долга, но социальным опытом, организованностью, деловитостью, упорством. В тяжелом положении оказываются слабовольные, не приспособленные к жизни юноши и девушки.

В описании волевой активности будем ссылаться на исследования школы В.И. Селиванова, в которой воля рассматривалась как самостоятельный психический процесс, а также Е.П. Щербакова, Е.П. Ильина. В рамках школы Селиванова «высшая» форма или «сознательно-волевая» активность противопоставляется «низшей» активности, которая называется также «аффективной или импульсивной», возникающей под влиянием малоосознанных, но сильных эмоциональных побуждений[132].

В научной психологической литературе волевая активность рассматривается как сложное многокомпонентное образование, включающее в свою структуру нейродинамический (моторный), морально-нравственный, эмоционально-мотивационный и социально-

личностный компоненты. В таком контексте волевая активность рассматривается А.Ц. Пуни, В.И. Селивановым, Е.П. Щербаковым, Е.П. Ильиным и др. [73а); 119; 132]. Нейродинамический компонент является физиологической основой воли и отражает моторные характеристики активности. И.М. Сеченов показал, что произвольные движения, связанные с психическими процессами, позволяют человеку управлять своим поведением.

Структура волевой активности очень тесно связана со структурой волевых качеств личности. А.И. Высоцкий, характеризуя волевою активность, включает в нее такие волевые качества, которые наиболее ярко проявляются в действиях и поступках школьников, а также характерны для всех видов деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа). К таким волевым качествам автор относит: настойчивость, инициативность, решительность, самостоятельность, а также выдержку, организованность и дисциплинированность. С.Л. Рубинштейн относит к важнейшим волевым качествам, необходимым для достижения цели и преодоления внешних препятствий, инициативность, самостоятельность, решительность, настойчивость. А.Ц. Пуни и П.А. Рудик называют инициативность, самостоятельность, решительность, смелость, упорство, настойчивость основными волевыми качествами, которые определяют результативность в конкретном виде деятельности. Эти точки зрения в настоящее время разделяются большинством отечественных психологов[48; 119; 127; 129].

Волевые качества, по В.И. Селиванову, это относительно постоянные, устойчивые психические образования личности, составляющие в совокупности волю личности. Инициативность понимается как внутреннее побуждение к новым формам деятельности, как творческая активность, которая сопровождается поиском новых способов работы, выдумкой, находчивостью, изобретательностью. Инициативность, как собственное побуждение к действию, противопоставляется

действию по инструкции или по заданию других людей. Противоположной характеристикой инициативности, отражающей более низкий ее функциональный уровень, является пассивность. Снижение проявлений активности, стремления действовать обозначаются такими понятиями как инертность, бездеятельность[132].

Волевое качество «самостоятельность» определяется как способность личности к автономии, независимости, как возможность действовать без постороннего вмешательства и помощи, способность сопротивляться внешним воздействиям, мотивировать свой отказ от предлагаемого плана, мотива, критическое восприятие советов, указаний, предложений. В самостоятельности выделяются две ее стороны: первая проявляется в умении полагаться на собственные возможности, вторая заключается в умении личности адекватно манипулировать возникающими альтернативными мотивами (А.Ф. Лазурский, А.И. Высоцкий и др.). Снижение проявлений самостоятельности характеризуется зависимостью, покорностью[48].

Качество «решительность» выражается в умении человека со знанием дела, правильным пониманием объективной ситуации и без колебаний принимать обдуманное решение и последовательно проводить их в жизнь. Наличие у человека качества решительности обеспечивает возможность ограничения временного диапазона волевого акта, помогает выбрать стратегию поведения и принять решение.

Качество «смелость» характеризует возможность личности принимать и исполнять решения в ситуации, сопряженной с определенным риском для человека и принимаемого им решения. Чрезмерная решительность, склонность к неоправданному риску характеризует импульсивный тип принятия решений. Решительности противопоставляется нерешительность или осторожность, которая указывает на затруднения в принятии окончательного решения и наиболее часто встречается при высокой тревожности, усиленном самоконтроле.

Волевое качество «настойчивость» понимается как проявление энергии при длительном, осложненном продвижении к цели, доведении начатого дела до конца. Оно связано с реализацией волевого действия, с длительностью проявлений волевых усилий. У данного качества обнаруживается связь с потребностью достижения и высоким уровнем притязаний. Для негативной характеристики настойчивости употребляется термин «упрямство», который определяется как слабость критической оценки, неспособность обдумывать собственные мотивы, необоснованное стремление всегда поступать по-своему, вопреки благоразумию, или нежелание делать так, как требуют и советуют окружающие. Снижение проявлений настойчивости или ее отсутствие обозначается таким понятием как «леность». Характеристики лености отражают поведение, при котором человек не желает или не умеет доводить начатое дело до конца, у него снижена способность удерживать цель, возможность и уверенность в достижении успеха.

В психологической литературе волевые качества часто обозначаются разными понятиями (синонимичными или близкими по значению) в связи с различной интенсивностью проявления того или иного качества. При этом, данный признак, как правило, не учитывается многими авторами в тех случаях, когда они пытаются классифицировать волевые качества. В психологической литературе нет также единого мнения о содержании некоторых качеств личности и их связи с той деятельностью, в которой развивается волевая активность. Исходя из этого, В.А. Иванников предлагает определять содержание волевых качеств с помощью метода семантического дифференциала и изучения индивидуального восприятия качественных прилагательных, характеризующих волевые свойства личности. Он справедливо утверждает, что поскольку прилагательные, обозначающие волевые качества, являются единицами естественного языка, то реконструкция данного семантического локуса обыденного сознания может быть не

только оправданной, но и практически необходимой. Однако специальной работы по сбору и систематизации сведений о подмножестве волевых качеств фактически не проводилось [156].

Учёными В.Д. Небылицыным, В.С. Мерлиным активность рассматривается, как составной компонент темперамента. Так, В.Д. Небылицин изучал проявления моторной, интеллектуальной, волевой и коммуникативной активности и выделил качественные характеристики активности (скорость, эргичность, вариативность) [105]. Исследователь даёт следующие характеристики видам активности. Физическая активность – естественная потребность в движениях, в действиях, направленных на преодоление всевозможных препятствий. Она является предпосылкой психического развития в онтогенезе. Психическая активность – это потребность в познании окружающего мира, в том числе общественных отношений и самого себя. При этом активность, по мнению В.Д. Небылицина, нельзя ограничивать только моторными компонентами, поскольку динамические характеристики могут проявляться и в других сферах, в таких, как общение и познавательной деятельности.

Экспериментальные исследования индивидуальности А.И. Крупнова, В.М. Русалова, Б.Ф. Ломова показывают, что активность проявляется в различных сферах жизнедеятельности. Так, А.И. Крупнов провёл целостно-функциональный анализ индивидуальных проявлений активности, исходя из таких единиц, как акты поведения и действия человека в различных сферах жизнедеятельности, что создало основу для выявления общих закономерностей проявления активности человека в психомоторной, интеллектуальной, волевой сферах и общении.

В модели индивидуальных проявлений активности человека, созданной автором, предполагается реализация конкретных актов поведения и действий человека в трёх подсистемах: операционно-

динамической, мотивационно-смысловой и продуктивно-результативной. Характерным в описанной структуре является то, что активность человека понимается как процесс, на основе которого обеспечивается непрерывное взаимодействие субъекта с миром [81; 87; 130].

*Личностные конструкты как основа проявления активности личности*

В отечественной психологической науке разработкой проблемы личностных конструктов, влияющих на проявление активности в деятельности и поведении, и отдельных составляющих формирования активности личности занимаются исследователи В.Я. Ядов, В.Г. Асеев, М.А. Белокоп, А.А. Бодалев, Д.Н. Узнадзе, Б.Ф. Ломов, В.С. Мухина, В.Г. Маралов, В.И. Моросанова, В.А. Хайкин, Г.А. Цукермани др. [19; 32; 87; 92; 98; 141; 144]. Басов М.Я. подчёркивает, что в настоящее время у нас нет разработанных механизмов регулятивных функций поведения человека, и призывает к их разработке [34, с. 21].

Проблема сущностных признаков активности, например, коммуникативной активности, прослеживается в работах А.А. Бодалева и его учеников [32]. Методологическим и теоретическим основанием этого направления являются сформулированные и широко используемые в исследовательской и прикладной деятельности принципы – единства личности как индивидуальности и как субъекта активности. Отечественные психологи солидарны в том, что предпосылкой любой деятельности и общения является та или иная потребность [32; 43].

Ядов В.Я. в диспозиционной теории регуляции социального поведения значимым считает мотивационный характер регуляции, включающий готовность к поведению в виде предрасположенности к содержанию поступков и их последовательности и в виде эмоционального переживания их значимости для субъекта. Высший уровень

диспозиционной системы образует система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения. Она формируется на основе высших социальных потребностей личности (потребность включения в социальную среду) и в соответствии с образом жизни, в котором могут быть реализованы социальные и индивидуальные ценности личности. Именно этому уровню принадлежит решающая роль в саморегуляции поведения. Ядов В.Я. подчёркивает, что диспозиционная регуляция социального поведения есть в то же время диспозиционная мотивация, т.е. механизм, обеспечивающий целесообразность формирования состояний готовности к поведению[162, с. 89].

Исследователи К.Роджерс, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, Х. Хекхаузен, М.Ш. Магомед-Эминов и др. считают, что толчком к деятельности и проявлению активности личности могут стать желание достичь успеха и страх перед неудачей, что относится к мотивации успеха и мотивации боязни неудач. Исследователями акцентируется внимание на том, что мотивация успеха способствует достижению личностью положительных результатов, а психологическим механизмом активности здесь является потребность в достижении успеха. При мотивации успеха действия человека направлены на то, чтобы достичь положительных результатов, при этом личности этого типа обычно активны, инициативны, а если возникают препятствия, то ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Личности отличаются настойчивостью в достижении цели, склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени[42; 80; 90; 147; 123; 187].

Мотивация боязни неудачи, напротив, является причиной снижения уровня активности личности в деятельности, так как при данном типе мотивации человек стремится избежать порицания, наказа-

ния. Действия человека при мотивации боязни неудачи носят избегающий характер: личность с таким типом мотивации изыскивает причины отказа от ответственных заданий, ставит перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивает свои возможности. В других случаях, напротив, выбирает легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

В проявлении личностной активности значимым является компонент самосознания – самооценка. В изучении самооценки личности значительную роль сыграли работы Б.Г.Ананьева, В.В.Столина, А.В.Захаровой, А.М. Прихожан, С.А. Будасси, А.А. Реана и др. [9; 67; 115; 121; 137]. Исследователи подчёркивают роль самооценки в выполнении регуляторной и защитной функции, её влияние на поведение и деятельность личности, взаимоотношения с другими людьми, создание основы восприятия собственного успеха достижений, успешности отдельных видов деятельности. В ней отражается то, что человек представляет о себе, мнения от других людей о нём и его собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

В трудах отечественных и зарубежных исследователей прослеживается взаимосвязь самооценки и активности личности в поведении и деятельности. Так, причиной неумения приспособливаться к окружающей обстановке, неадекватного поведения К. Роджерс называл неспособность людей адекватно оценивать себя. Наличие деформированной самооценки может быть причиной, по мнению А.В.Мудрик, социальной дезадаптации. Оценки окружающих влияют на проявление отдельных форм активности: общения, поведения, деятельности, переживаний, как считала А.В. Захарова [67; 102; 123].

Таким образом, многие исследователи указывают на самооценку как психологический личностный конструкт, определяющий характер и меру активности в отношении проявления и формирования активно-

сти поведения и деятельности личности. Маралов В.Г. причиной неуверенности, нерешительности в ситуации выбора считает низкую самооценку, противоречивую Я-концепцию[92]. Заниженная самооценка ведёт к пассивному приспособительскому, чаще неуспешному поведению в деятельности, так как ребёнок не имеет возможности упражняться и совершенствовать свои действия и, как следствие, не формируется активное поведение в деятельности и общении. Учитывая названные позиции, самооценку можно считать одним из факторов, влияющих на формирование активности в младшем школьном возрасте.

В процессе общего развития личности активность формируется под воздействием имеющихся у человека способностей. Влияние способностей на формирование активности личности рассматривается в исследованиях Д.Н. Богоявленской и Н.А. Менчинской (1983 г.), А.В. Брушлинского (1967 г.); Э.А. Голубевой, В.Н. Дружинина (2000 г.); проблему развития активности через взаимодействие с людьми изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев [38; 63; 48; 85].

Проблему способностей в отечественной психологической науке разрабатывали такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Дружинин, Э.А. Голубева и др. [9; 38; 63; 48; 85; 128; 140]. Ученые доказали, что способности определяют успешность овладения человеком какой-либо деятельностью. Активность личности рассматривается исследователями в контексте деятельной теории личности, в которой развитие и формирование личности в деятельности имеет решающее значение. Так, Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев указывали на возможность развития, как психических процессов, так и личности в целом, только через взаимодействие человека с другими людьми, через развитие коммуникативных способностей. Для того чтобы осуществлять это взаимодействие, человек должен быть к нему способен. В дальнейшем от степени разви-

тости данных способностей будет зависеть успешность этого взаимодействия и деятельности.

Примером работ, рассматривающих и анализирующих базовые теоретические концепции формирования активности личности, затрагивающих психологические факторы развития активности поведения в деятельности, являются исследования А.В. Петровского, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович [2; 3; 33; 110]. Перечисленные авторы под общими способностями понимают совокупность потенциальных (наследственных, врожденных) психодинамических характеристик человека, определяющих его готовность к деятельности. Общие способности человека проявляются в его общей работоспособности, непосредственных и опосредованных типах активности, производных и производных типах саморегуляции психической деятельности. Другими словами, предпосылками осуществления деятельности являются общая работоспособность, активность и саморегуляция. Этот вывод подтверждается, с одной стороны, фактами тесной связи между уровнем активности и успешностью деятельности, в частности умственной, а с другой – связями между уровнем достижений и способом регуляции деятельности. Первая из них связана с изучением психофизиологических основ способностей, заложенных Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным и развиваемых Э.А. Голубевой и В.М. Русаловым [105; 130; 131; 140].

Русалов В.М. полагает, что в основе активности, как параметра общих способностей, лежат скорость прогностических процессов и вариативность скорости психических процессов. В свою очередь, саморегуляция может быть представлена действием трех факторов: чувствительностью индивида, пластичностью и определенным ритмом установки [130, с. 19-33].

Э.А.Голубева, детализируя психофизиологические основы общих способностей, связывает разные типы активности с доминирова-

нием полушарий головного мозга. По ее данным, «правополушарные» личности отличаются сильной высокоактивированной и лабильной нервной системой, развитием невербальных познавательных функций, активностью произвольной сферы. Такие люди лучше учатся, хорошо решают задачи в условиях дефицита времени, предпочитают интенсивные формы обучения. «Левополушарные» личности отличаются слабой низкоактивированной инертной нервной системой, они лучше усваивают гуманитарные предметы, лучше планируют свою деятельность, у них лучше развита саморегулирующая произвольная сфера [131].

Очевидно, что представители психофизиологического направления изучения способностей напрямую связывают способности с особенностями нервной системы человека и его темпераментом. Конечно, невозможно игнорировать эту связь хотя бы потому, что темпераментальные свойства индивида опосредуют проявление способностей, помогая их функциональной тренировке и развитию.

В зарубежных исследованиях проблема сущностных признаков, составляющих содержание активности, встречается у Б. Скинера, Е. Торндайка, А. Адлера, А.Бандуры, Д. Брунера, М. Аптера, J. Eccles, D. Stipecki др. В работах этих учёных уделяется значительное внимание самооценке, мотивационным факторам и способностям личности [120; 167; 168; 175; 177; 191].

Вышеизложенное позволяет заключить, что самооценка, мотивационные тенденции, творческие способности, контроль поведения могут составлять содержательные компоненты активности на различных этапах онтогенеза. Обобщив исследования, рассматривающие сущностные признаки активности, мы составили модель, в которую включили мотивационный, когнитивный, оценочно-регуляционный, операционно-динамический компоненты активности (рис.1). При этом основу когнитивного компонента составляют ценности и смысло-жиз-

ненные ориентации. Когнитивный компонент рассмотрен в работах А.В. Брушлинского, Д.Н. Богоявленской, Н.А. Менчинской, В.Л. Хайкина и др.[31; 38; 136; 144]. Мотивационный компонент включает мотивационные тенденции достижения успеха и избегания неудачи анализируется в работах К. Левина, В.К. Вилюнаса, В.И. Ковалёва, М.Ш. Магомед-Эминова, В.Я. Ядова, Х. Хекхаузена[42; 90; 120; 162; 187]. Оценочно-регуляционный компонент состоит из самооценки и саморегуляции. Самооценка, как сущностный признак активности, рассмотрена в работах Б.Г. Ананьева, М.А. Белоконь, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, С.В. Кондратьевой, С.А. Будасси, А.А. Реана[9; 27; 137; 121]. Саморегуляция, как составляющая оценочно-регуляционного компонента, предполагает определённое волевое усилие, регуляцию поведения и деятельности и описывается в работах Е.Ф. Бажина, А.И. Крупнова, В.И. Моросановой[22; 81; 98]. Следующий, операционно-динамический компонент, проявляется в точности, скорости моторики действий и психических процессов. Анализ психомоторики приведён в работах В.Д. Небылицина, Б.М. Теплова, В.М. Русалова, Е.П. Ильина, В.Л. Хайкина, и др. [73; 105; 130; 140; 144].

Следует особенно подчеркнуть значение операционно-динамического компонента активности, поскольку, по мнению исследователей, психомоторика – это один из факторов успешности личности в разные возрастные периоды. Роль психомоторики в процессе восприятия и познания показана в работах Б.Г. Ананьева, В.К. Буряк, Р.М. Грановской, М.М. Кольцовой, Ж. Пиаже и др. [9; 40; 55; 113].

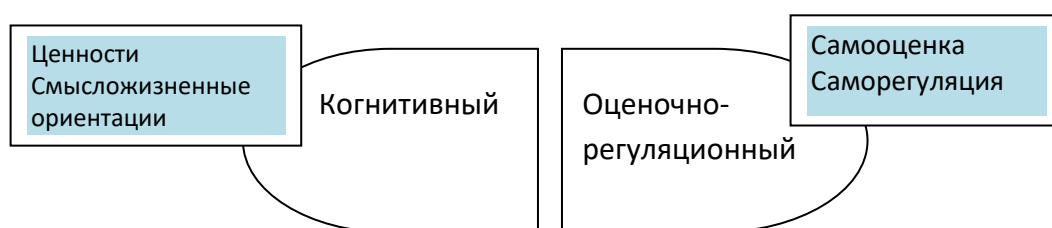




Рисунок 1 – Содержательная модель активности

Активность психическая (АП)– обозначает динамическую основу всякого психофизиологического процесса. Субъективно АП может переживаться при относительно простых процессах как состояние напряжения; при более сложных – как волевое усилие, сопровождающееся часто сознанием задачи и цели этого усилия. Отдельные психические процессы, с точки зрения их динамической стороны, называют психическими актами.

Различные проявления психической активности порождают волевые, противовольные и автоматические акты. АП связана и с интеллектуальной, коммуникативной деятельностью.

Результаты эмпирических исследований свидетельствуют о тесной связи психомоторного и психического развития. Е.П. Ильин называет три основных направления изучения психомоторики: двигательная система и управление ею, двигательные умения (навыки) и двигательные (психомоторные) качества. Также в работе освещены вопросы возрастных изменений психомоторики, методики измерения психомоторных качеств и их прикладные аспекты [73]. Исследователи по-разному определяют психомоторные способности и отмечают их определяющее значение в проявлении активности личности.

Обобщив исследования вышеперечисленных авторов, мы считаем необходимым, наряду с мотивационным, оценочно-регуляционным и когнитивным компонентами активности, включение в структуру активности операционно-динамического компонента.

Представленная модель необходима, с одной стороны, для уточнения понимания содержательных составляющих активности, а с другой – для организации дальнейшей стратегии исследования и анализа особенностей процесса активности в возрасте поздней юности и ранней молодости. Данный возрастной промежуток ещё называют студенческим возрастом.

Резюмируя вышесказанное, обратим внимание на некоторые моменты: студенческий возраст наиболее благоприятен для формирования активности в учебной и социальной сферах деятельности; решающими факторами в процессе формирования активности в деятельности и поведении являются потребности и стремления личности, педагогические условия, наследственность; активность проявляется в интеллектуальной, поисковой, коммуникативной, творческой деятельности, социальной и в психомоторной сфере; ведущая роль в процессе развития активности личности в студенчестве должна быть отведена личностным конструктам и созданию педагогических условий. Для уточнения понимания активности в студенческом возрасте необходимо учитывать содержательные компоненты активности: мотивационный, когнитивный, оценочно-регуляционный, операционно-динамический.

## **II ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРОЙ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ И РАННЕЙ МОЛОДОСТИ**

### **2.1 Особенности ценностно-смысловой сферы и учебной активности обучающихся в техническом ВУЗе**

Вопросы ценностно-смысловой сферы личности сегодня широко обсуждаются в психологической науке и практике, поскольку от развитой структуры ценностей и смыслов их направленности зависят общественные и личностные идеалы, культурно одобряемое поведение, духовный образ организации, региона и страны. Актуальность темы подчёркивается общей ситуацией в стране, стремительными преобразованиями в политической, экономической и духовной сферах нашего общества, а также серьёзными изменениями в психологии ценностных ориентаций и поступках людей всех возрастных групп, в частности молодёжи и студенчества [143; 150]. В современном образовании также много преобразований и изменений от новых моделей обучения и учебных планов до образовательных стандартов и новых педагогических технологий. Перечисленные преобразования вскрывают ряд требований, предъявляемых к личности, при этом психологически главное из них – это адекватное самоизменение, саморазвитие и личностно-профессиональное становление в соответствии с меняющимися требованиями обучения профессии и жизни в целом [149, с. 99-100].

Цель нашего исследования: изучение динамических и структурных особенностей учебной активности и смысложизненных ориентаций обучающихся технического ВУЗа. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет», г. Ангарск. В нём принимало участие 130 человек технических и

экономических направлений обучения. Методологической основой исследования выступают работы А.Н. Леонтьева, А.А. Волочкова, А.И. Крупнова, В.Э. Чудновского.

*Представление о ценностях и смыслах в психологических подходах*

Ценности и смыслы личности рассматриваются в различных подходах психологических исследований: деятельностном, системном, регулятивном, динамическом.

В деятельном подходе представитель А.Н. Леонтьев основой формирования личности называет общественные отношения к миру, актуализирующиеся в деятельности личности. Леонтьевым А.Н. подчёркивается, что в процессе реализации деятельности фундаментальной основой личности является система общественных отношений, а становление личности происходит в процессе перестройки этих отношений и выстраивании иерархии смыслообразующих мотивов.

С позиций системного подхода ценностные ориентации исследователями понимаются как система сознательных и избирательных связей, которые влияют на постановку жизненных целей, осмысленность выборов личности [153, с. 35-38], как система, в которую включены компоненты – убеждения, индивидуальные установки, предположения, развивающиеся на основе личностных смыслов и проявляющиеся в поведении [163, с. 175-186], динамическая система, определяющая жизнедеятельность человека [163, с. 82-97; 154, с. 15].

Изменения смысловых образований личности в онтогенезе исследуются в рамках динамического подхода, представителями которого являются Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, А.С. Шаров. Необходимость исследования ценностно-смысловой сферы и возраста подчёркивается в трудах А.Н. Леонтьева, Е.В. Шелобановой. Динамика смысловых образований представляет собой зарождение и измене-

ние смыслов личности в течение жизнедеятельности, что А.Г. Асмоловым, Б.С. Братусь называется «большой динамикой», а изменение и трансформация смыслов в индивидуальной деятельности личности понимается как «малая динамика».

В регулятивном подходе подчёркивается роль ценностно-смысловой сферы личности в управлении своей жизнью и деятельностью, а также проблема движущей силы, которая эту ценность создает и объединяет ценности и смыслы [60;154]. Василюк Ф.Е. выявил взаимосвязь ценностей и смыслов с регуляцией жизнедеятельности личности. Шаров А.С. называет ценностно-смысловую сферу личности целостной подсистемой регуляции, которая занимает центральное, ключевое положение в системе регуляции в целом. Авторы вскрывают вопросы значимости ценностей как движущей силы для активности личности, подчёркивая, что свое выражение смыслы находят во внешней или внутренней активности человека [41; 60;154].

#### *Учебная активность и смысло-жизненные ориентации*

На формирование смысло-жизненных ориентаций влияют личностные и средовые факторы. Одним из основных средовых факторов в студенчестве является обучение в ВУЗе, а личностным свойством, задающим основу для формирования и видоизменения смысло-жизненных образований, выступает учебная активность обучающихся (УА). Учебная активность понимается в науке «как мера включенности в процесс обучения, проявляющаяся в особенностях учебной мотивации и особенностях осуществления и регуляции учебной деятельности» [139; с. 90]; как способ моделирования, структурирования и осуществления личностью познавательной деятельности в образовательном процессе, при котором при сохранении ее индивидуального своеобразия учитываются типические особенности социокультурной общности» [1; 101, с.38], как динамическая сторона учебно-

профессиональной деятельности обучающегося, а также как комплекс видов и проявлений активности обучающихся и качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения [43, с.25; 114, с. 29].

Подробнее остановимся на исследовании учебной активности, характеризующейся в работе А.А. Волочкова. В учебную активность автор включает и динамический и регулятивный компоненты, представленные в следующих составляющих: 1. Потенциал активности в учебной деятельности – скрытая, но непосредственно ненаблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению деятельности: 1) учебная мотивация, выражающая субъективное отношение к учебной деятельности; 2) обучаемость, выражающая объективные возможности в учебно-познавательной деятельности, их самооценку и связанный с ней уровень притязаний. 2. Регулятивный компонент УА, выражающий характер соотношения произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности. 3. Динамический компонент структуры УА: 1) динамические, «скоростные» характеристики активности (темп, интенсивность, эргичность как общее стремление к продолжению напряженной интеллектуальной деятельности) – применительно к содержательным особенностям данной деятельности; 2) наблюдаемые проявления динамики видоизменения учебной деятельности (инициатива, творчество, самостоятельность, проявления надситуативной активности). 4. Результативный компонент структуры УА: 1) объективные, внешне фиксируемые результаты учебной деятельности (успеваемость, обученность); 2) субъективные, внутренне пережитые результаты учебной деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

В рассмотренных подходах к смысложизненным ориентациям и учебной активности у обучающихся ВУЗов исследователями отмечается значимость учебной активности как личностного фактора и усло-

вия, способствующего успешному обучению в ВУЗе, и как фундамента, на основании которого преобразуются и формируются смысло-жизненные ориентации.

Как было отмечено выше, в науке широко обсуждается исследование учебной активности личности обучающегося в ВУЗе, и данный феномен представляется как системное образование, в число которого включены и такие компоненты как мотивация обучения в вузе и смысло-жизненные ориентации. В этой связи актуальным вопросом является исследование перечисленных компонентов учебной активности в их взаимосвязи. Смысло-жизненные ориентации в трудах Леонтьева Д.А. и Рубинштейна С.Л. рассматриваются как регулятор направленности деятельности субъекта. На взаимосвязь профессионального выбора и мотивации обучения с ценностными ориентациями указывают Л.Н. Банникова, Ю.Р. Вишневский, М.В. Певная, отмечая, что в учебной деятельности студентов мотивация выступает побуждающей и направляющей компонентой личности к изучению будущей профессиональной деятельности [46]. О связи мотивационного и ценностного компонентов учебно-познавательной активности личности пишет Тарасова Л.Е. в своём исследовании этих феноменов у представителей разных этносов, отмечая, что успешность самых разнообразных видов деятельности, а особенно познавательной, зависит от культурного потенциала личности, используемых конструктивных форм и способов взаимодействия человека с миром[139]. Вместе с тем авторы отмечают, во-первых, сложность и многоаспектность феноменов учебной активности и смысло-жизненных ориентаций, во-вторых, то, что при наличии разноаспектных исследовательских подходов четкости и разработанности проблемы не сложилось, и в-третьих, несмотря на значимость смысло-жизненных ориентаций, в структуре личности наблюдается дефицит исследований взаимосвязи учебной

активности с учебной мотивацией и смысложизненными ориентациями.

*Эмпирическое исследование особенностей смысложизненных ориентаций и учебной активности обучающихся технического ВУЗа*

Исследование проводилось в следующей последовательности:

- выявление особенностей смысложизненных ориентаций обучающихся ВУЗа (ТСЖ, А.Н. Леонтьев);
- выявление особенностей учебной активности обучающихся (А.А. Волочков) между техническими и экономическими направлениями обучения;
- выявление мотивации обучения в ВУЗе обучающихся с 1-го по 4-й курс;
- выявление взаимосвязи компонентов учебной активности и смысложизненных ориентаций обучающихся 1-4 курсов в возрасте от 19 до 22-х лет.

Гипотезы исследования:

- существуют различия в перечне смысложизненных ориентаций у обучающихся кибернетического факультета и факультета управления и бизнеса;
- смысложизненные ориентации и учебная активность обучающихся технического вуза имеют динамические и структурные особенности;
- существует корреляция между показателями смысложизненных ориентаций и учебной активностью обучающихся.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- «смысложизненные ориентации» (в адаптации Д.А. Леонтьевым, СЖО);

-самооценка учебной активности студентов (А.А. Волочков, 2007);

- методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной;

- математико-статистический анализ выполнялся с использованием критерия Фишера (для определения различий двух групп независимых наблюдений); для выявления связей между показателями учебной активности и смысловых ориентаций использовался непараметрический метод – критерий  $\chi^2$  Пирсона.

В диагностической методике ТСЖ представлены показатели: ЦЖ – цели жизни, перспективы на будущее; ПЖ – процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни; РЖ – результат жизни, чувство удовлетворённости своей самореализацией; ЛК-Я – Лocus контроля «Я» – представление о себе как о сильной личности; ЛК-Ж – locus контроля «жизнь» – способность управлять своей жизнью.

*Результаты эмпирического исследования динамических и структурных особенностей смысловых ориентаций и учебной активности обучающихся технического ВУЗа*

В начале исследования выявлялись динамические особенности, которые представлены в сравнительном изучении результатов диагностики ценностно-смысловой сферы и учебной активности у обучающихся технического ВУЗа на протяжении всего периода обучения.

В результате проведения диагностики смысловых ориентаций у обучающихся выявлено следующее (рисунок 2):

1. Показатель «Цель жизни» – имеет тенденцию роста до третьего курса: большая часть обучающихся ВУЗа имеет представления о своих целях на будущее, и это придает осмысленность, направленность и жизненную перспективу.

2. Наибольший процент обучающихся с высоким уровнем развития по субшкале «Процесс жизни» достигается на 3-м курсе и сни-

жается на 4-м. Такой результат получен в нашем понимании из-за снижения активности в разных сферах жизни и акцентировании на подготовке итоговой квалификационной работы выпускников.

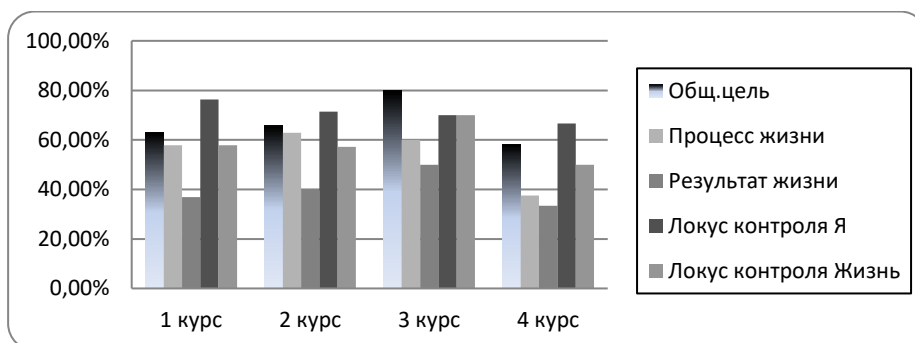


Рисунок 2 – Результаты исследования смысложизненных ориентаций у обочающихся АнГТУ, n=130

3. Высокий уровень и рост количества обучающихся по показателю «Результат жизни» достигается к четвёртому курсу, что можно интерпретировать как наибольшую выраженность продуктивности и осмысленности жизни на последнем этапе обучения в ВУЗе.

4. Наблюдаются существенные различия в уровнях среди обучающихся 4-х курсов по показателю «Локус контроля Я» по сравнению с предыдущими тремя курсами обучения. Результаты вскрывают представления выпускников о себе как о сильной личности, способной построить свою жизнь в соответствии с целями и представлениями о смысле.

5. С 1 до 3 курса выявлен рост показателя «Локус контроля жизнь»: у студентов есть убеждение, что их жизнь контролируется самостоятельно, с возможностью принимать решения самостоятельно и воплощать их в жизнь. На 4-м курсе среди обучающихся выявлено снижение значения, возможно из-за некоторых опасений, тревоги о предстоящей защите, и опасений, связанных с некоторой неопределённостью дальнейшей жизни.

Значимых различий в уровнях по показателям методики ТСЖ, выявляющихся с помощью критерия Фишера, у студентов кибернети-

ческого факультета и факультета управления и бизнеса не выявлено, наша гипотеза в части о различиях в смысловых ориентациях у студентов, обучающихся на данных направлениях, не подтвердилась.

Далее в нашем исследовании выявлялись динамические особенности учебной активности обучающихся с 1 по 4 курс (таблица 1).

В результате проведения диагностики учебной активности у обучающихся выявлены следующие особенности.

Исполнительская динамика реализации учебных действий имеет тенденцию роста и интенсивности роста к 4-му курсу.

В динамике учебной активности наблюдается резкий скачок к росту на 1-м и 4-м курсах.

Таблица 1 – Результаты исследования учебной активности обучающихся с первого по четвёртый курс (А.А. Волочков), n=130

Шкалы	Период обучения, (%)			
	1	2	3	4
УМ	26,2	20,00	30,00	70,83
ОБМ	44,74	62,86	30,00	30,33
КД рез	60,53	65,71	60,00	45,83
КД н	50,00	34,29	30,00	37,50
ДИНвзм	39,47	37,14	60,00	41,67
ДИНисп	55,26	45,71	60,00	70,83
УАрез	65,79	68,57	60,00	58,33
УАптц	65,79	68,57	60,00	58,33
УАрег	65,79	48,57	60,00	58,33
УАдин	21,05	42,86	40,00	91,67
УАинд	73,68	62,86	100,00	75,00

Примечания: УМ – учебная мотивация; ДИН исп – исполнительская диагностика реализации учебных действий; УАрез – резуль-

таты учебной активности; УАрег – регуляция учебной активности; УАдин – динамика учебной активности.

Рост показателя на первом курсе интерпретируем как интерес и возможность приобрести новые знания и впечатления, желание первокурсников активно вступить в образовательную среду ВУЗа, а на 4-м курсе как стремление обучающихся как можно скорее справиться с основной задачей, подготовкой к государственной итоговых аттестации.

Динамика учебной активности самостоятельно регулируется обучающимися (УАрег) на протяжении всего учебного периода. Результативность учебной активности имеет тенденцию к снижению. Причины кроются, во-первых, в изменении количества и содержания учебных дисциплин, появлении больше практики, а во-вторых, исследование смысложизненных ориентаций, по тесту Леонтьева, показал, что именно на этих курсах усиливается интерес к процессу жизни, то есть появляются и другие задачи, кроме обучения: возникает молодая семья, появляется любовь к противоположному полу, совмещение работы и обучения.

Результаты исследования учебной активности показывают, что обучающиеся первого и второго курсов на первом месте определяют «теоретические знания» (55, 26); на втором месте – получение диплома, на третьем – профессиональные знания и практика.

Обучающиеся второго курса предпочтение отдают «профессиональным знаниям» – 2-е место, а получению диплома – 3-е место. Студенты 3-го курса наибольшее предпочтение отдают профессиональным знаниям, второе место – получению диплома; 3-е место – теоретическим знаниям. На 4 курсе 1-е место – получение диплома; 2 – профессиональные знания; 3 – теоретические знания.

Таблица 2 – Результаты исследования мотивации обучения в ВУЗе обучающихся с 1-го по 4-й курс, n=130 (по методике Т.И. Ильиной)

Курс	1 место	2 место	3 место
1	Теоретические знания	Получение дипло- ма	Профессиональные знания и практика
2	Теоретические знания	Профессиональные знания и практика	Профессиональные знания и практика
3	Профессиональные знания и практика	Получение дипло- ма	Теоретические зна- ния
4	Теоретические знания	Профессиональные знания и практика	Теоретические зна- ния

Далее, в соответствии с планом исследования, выявлялись структурные особенности учебной активности и смысловых ориентаций: количество статистически значимых корреляций между компонентами учебной активности и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся ВУЗа.

Для выявления связей между показателями учебной активности и смысловых ориентаций использовался критерий  $\chi^2$  Пирсона. Результаты расчёта представлены в таблицах 3 и 4.

Таблицы демонстрируют, что компоненты смысловых ориентаций имеют корреляции и с компонентами мотивации обучения в ВУЗе (таблица 3), и с компонентами учебной активности (таблица 4). Так, обнаружена наиболее тесная связь между шкалами смысловых ориентаций и шкалами учебной активности: «получение диплома» и «самооценка обучаемости студента» ( $p < 0,01$ ), «овладение профессией» и «исполнительская динамика в ходе учебной деятельности» ( $p < 0,01$ ).

Таблица 3 – Корреляции смысложизненных ориентаций по тесту ТСЖ Леонтьева и показателей мотивации обучения в ВУЗе по тесту Ильиной обучающихся технического ВУЗа, n=130, H<sub>1</sub>– показатели связаны между собой

Показатели	Получение знаний (ПЗ)	Овладение профессией (ОП)	Получение диплома (ПД)
Овладение профессией ОП	$\chi^2 = 12,473$ $\chi^2_{кр} = 9,488$ , $p < 0,05$ ; H <sub>1</sub>		
Получение знаний (ПЗ)		$\chi^2 = 12,473$ $\chi^2_{кр} = 9,488$ , $p < 0,05$ ; H <sub>1</sub>	
Результат жизни (РЖ)	$\chi^2 = 13,143$ $\chi^2_{кр} = 9,488$ $p < 0,05$ ( $p < 0,05$ ); H <sub>1</sub>	$\chi^2 = 9,834$ $\chi^2_{кр} = 9,488$ $p < 0,05$ ; H <sub>1</sub>	
ЛК-Ж	$\chi^2 = 17,519$ $\chi^2_{кр} = 13,277$ $p < 0,01$ ; H <sub>1</sub>		
УА дин		$\chi^2 = 10,647$ $\chi^2_{кр} = 9,488$ $p < 0,05$ ; H <sub>1</sub>	
ОБМ			$\chi^2 = 13,019$ $\chi^2_{кр} = 9,488$ $p < 0,05$ ; H <sub>1</sub>

В таблице 4 также представлены корреляции между содержательными составляющими учебной активности и ценностно-смысловой сферы обучающихся.

Таблица 4 – Корреляции компонентов познавательной активности и смысложизненных ориентаций обучающихся технического ВУЗа, n=130, Н<sub>1</sub> – показатели связаны между собой

	УМ	КДФ	УА Самооц	УА Птц	УА Рег
1	2	3	4	5	6
РЖ			$\chi^2 = 13,590$ $\chi^2_{кр} = 13,277,$ $p < 0,01$ Принимаем Н <sub>1</sub>		
ЛК -Я					$\chi^2 = 11,082$ $\chi^2_{кр} =$ $9,488,$ $p < 0,05$ Принимаем Н <sub>1</sub>
ЛК -Ж		$\chi^2 = 11,772$ $\chi^2_{кр} =$ $9,488,$ $p < 0,05$ Принимаем Н <sub>1</sub>		$\chi^2 = 10,253$ $\chi^2_{крит} = 9,488$ $p < 0,05$ Принимаем Н <sub>1</sub>	
ОЖ	$\chi^2 =$ $10,203$ $\chi^2_{кр} =$ $9,488,$ $p < 0,05$ Принимаем Н <sub>1</sub>				

Так, выявлена умеренная статистически значимая связь компонентов «регуляцией учебной активности» и «локусом контроля Я», «результатом жизни» и «самооценкой учебной активности», «локусом контроля жизнь» и «процессом жизни» ( $p < 0,05$ ). Наиболее тесная связь выявлена между компонентами «потенциал учебной активности» и «локус контроля жизнь», «локус контроля жизнь» и «контроль действий при реализации учебной активности» (КДр), «общая цель жизни» (ОЖ) и «учебная мотивация» ( $p < 0,01$ ).

Выявленные связи компонентов смысловых ориентаций с компонентами учебной активности дают основание полагать, что на регуляционные компоненты активности оказывают влияние компоненты смысловых ориентаций – «локус контроля Я» и «локус контроля жизнь». На субъективный компонент учебной активности, выраженный в мотивации к обучению, имеет влияние смысловая ориентация «Общая цель жизни»; результативный компонент учебной активности имеет корреляции с смысловыми ориентациями «локус контроля – жизнь» и «локус контроля Я».

Корреляции компонентов смысловых ориентаций и компонентов мотивации обучения в ВУЗе выявлены по следующим шкалам: «результат жизни» (РЖ) и «овладение профессией» (ОП) ( $p < 0,01$ ), «приобретение знаний» (ПЗ) и «локус контроля-жизнь» (ЛК-Ж) ( $p < 0,05$ ).

### *Выводы*

Особенностями смысловых ориентаций у обучающихся первых курсов выступают: недостаточная сформированность представлений о себе как о сильной личности и способность управлять жизнью, которые к концу обучения изменяются положительно. Показатель «процесс жизни» у студентов третьего курса на низком уровне, т.е. наблюдается снижение интереса и эмоциональной насыщенности жизни, по сравнению с предыдущими курсами обучения. Значимых

различий между динамическими особенностями смысловых ориентаций у студентов экономических и технических направлений не выявлено.

Таким образом, можно констатировать, что динамическими особенностями смысловых ориентаций и учебной активности, в результате проведённого исследования, являются положительные изменения компонентов смысловых ориентаций и учебной активности у обучающихся к концу обучения в ВУЗе.

Результаты исследования мотивации обучения в ВУЗе обучающихся с 1-го по 4-й курс выявили следующие изменения: у обучающихся первых курсов преобладает мотивация получения теоретических знаний, у вторых и третьих курсов – получение диплома, а на 4-м курсе – получение профессиональных знаний и практик.

Структурные особенности смысловых ориентаций и учебной активности представлены выявленными достоверными связями между смысловыми ориентациями и учебной активностью: регуляционные компоненты активности оказывают влияние на компоненты смысловых ориентаций – «Локус контроля Я» и «Локус контроля жизнь». На субъективный компонент учебной активности, выраженный в мотивации к обучению, имеет влияние смысловая ориентация «Общая цель жизни»; результативный компонент учебной активности имеет корреляции с смысловыми ориентациями «Локус контроля – жизнь» и «Локус контроля Я».

В целом проведённое исследование подтвердило наше предположение о том, что обучающиеся вуза имеют динамические и структурные особенности смысловых ориентаций и учебной активности. Особенно существенным моментом в исследовании признаётся то, что выявлены значимые статистические связи между смысловыми ориентациями и учебной мотивацией и смысловыми ориентациями и учебной активностью.

## **2.2 Исследование психологической готовности к деятельности во взаимосвязи с учебной активностью студентов инженерных и экономических направлений подготовки в образовательном пространстве ВУЗа**

Значимой проблемой на пути профессионального становления личности выступает проблема психологической готовности личности к профессиональной деятельности. Современные требования, предъявляемые к деятельности профессионалов и к подготовке будущих специалистов вузами, пересмотрены в контексте её усложнения, повышения требований к личности – профессионалу, определения специфики конкретной области труда, деятельности, наличия у личности необходимых компетенций, знаний, умений и навыков, а также качеств, соответствующих выбранной профессии. В этой связи такие характеристики как устойчивость личности перед внешними и внутренними влияниями, эффективность профессиональной деятельности, развитие качеств профессионала зависят от общей готовности к деятельности и, в частности, особенностей психологической готовности к профессиональной деятельности.

*Представление о категории психологической готовности к профессиональной деятельности в отраслях психологии и психологических подходах.*

Исследования психологической готовности к деятельности, структурных компонентов, широко представлены в психологии и её отраслях. В инженерной психологии рассматриваемая категория имеет несколько вариантов понимания. Во-первых, это наличие у оператора знаний, умений и навыков; во-вторых, – готовность к экстренным действиям при возникновении сигнала; в-третьих, – согласие на свершение какого-либо действия [164]. В экономической психологии А.П. Вяткиным выделена специфическая сфера готовности – личност-

ная ситуативная готовность, которая понимается как личностное опосредование экономической ситуации, а готовность к экономической деятельности автором определена, как система свойств, состояний и установок личности, необходимая и достаточная для обеспечения эффективной деятельности [51, 43, с.97].

Отечественными исследователями готовность характеризуется с точки зрения таких характеристик как процесс и результат, продолжительность (краткосрочная или длительная готовность), проявление способностей или качеств личности, вид общей готовности. Так, готовность к действию формулируется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определённых действий [97, с.112].

В психологической литературе достаточно большое внимание уделяется понятиям, близким к психологической готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.).

Понятие «готовности» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет, как «проявление способностей». В.А. Крутецкий под готовностью к деятельности понимает весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности [10]. К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности в структуре готовности выделяет кроме моральной готовности, психологическую и профессиональную готовность.

Психологическая готовность в науке авторами определяется и как «временное или стойкое состояние, как результат психологической мобилизации или психической подготовки в данный период, определяемый наличием потребности в труде» (К.К. Платонов) и «как единство мотивационного и исполнительного компонентов, состояние, которое начинается с определения целей на основе мотивов и по-

требностей» (С.Л. Рубинштейн). Исследователи Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. отмечают, что психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается ими как сложное образование, совокупность компонентов, характеризующихся динамической структурой и функциональными зависимостями.

Итак, категория психологической готовности к деятельности (далее ПГПД) рассматривается в рамках естественно-научного подхода, вскрывающего физиологические и психологические механизмы описываемого феномена, деятельностного, регуляционного и системного. С позиций деятельностного подхода психологическая готовность к деятельности – это категория деятельности, включающая как функциональные, так и личностные характеристики субъекта деятельности, а также определяющая уровни профессиональной деятельности. Регуляционный подход раскрывает готовность к деятельности с одной стороны как феномен стойкости личности к внешним и внутренним влияниям, а с другой как качественный показатель саморегуляции поведения на разных уровнях: физиологическом, психическом, социальном.

С позиций системного подхода вскрывается интегративный характер психологической готовности к профессиональной деятельности, поскольку в данную категорию включается комплекс компонентов, характеризующихся согласованностью, упорядоченностью и взаимосвязанностью. Компонентами психологической готовности к профессиональной деятельности авторами называются:

- наличие знаний, умений, соответствующих современным требованиям к профессии (Н.В. Кузьмина);
- сформированность мотивационной и операциональной сфер профессионализма (И.А. Калинина);

- комплекс психологических составляющих таких, как установки, мотивы, ценности, знания, умения и определённые личностные качества (А.Н. Иноземцева);

-совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.).

Отдельно остановимся на таком компоненте профессиональной готовности к деятельности как удовлетворённость профессией. Понимание контекстов феномена удовлетворённости наиболее детально представлено Е.П. Ильиным, который предложил разделить представления об удовлетворённости на два основных направления: общепсихологическое (удовлетворенность как состояние, как мотив) и социально-психологическое (удовлетворенность как оценка, отношение и установка). Е.П. Ильин даёт детализированное определение данного понятия: «удовлетворенность – устойчивое долгосрочное оценочное отношение (суждение) субъекта к выполняемой им деятельности (как в целом, так и к отдельным ее сторонам), возникающее в результате неоднократно испытанного удовлетворения от совершенной работы, условий ее осуществления и результатов и сохраняющееся у субъекта вследствие его представлений о гарантированности получения удовлетворения и впредь».

Исследованию психологической готовности к профессиональной деятельности личности в образовательной среде ВУЗа посвящены исследования Н.С. Пряжникова, Т.В. Калининой, А.В. Першиной, А.П. Вяткина, Н.В. Кузьминой, Т.Я. Яковец, Т.Б. Гершкович. Авторами подчёркивается значимость исследования условий, компонентов и формирования ПГПД на этапе получения профессионального образования в условиях ВУЗа.

Анализ выше перечисленных исследований по различным аспектам психологической готовности к деятельности уточняет сущность феномена, его компоненты, уровни и другие характеристики. Несмотря на явное многообразие исследований, на сегодняшний день остается еще много нерассмотренных вопросов, и в частности, не до конца исследованы особенности феномена на разных этапах обучения студентов экономических направлений, в контексте деятельностного, системного и регуляционного подхода.

На основе проведенного теоретического анализа литературы и таких подходов как системный, регуляционный, деятельностный, в состав компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности мы включили следующие компоненты: адаптационный, оценочный, мотивационный.

Исследования ПГПД далее будут рассматриваться в контексте изучения её компонентов у студентов экономических направлений подготовки ВУЗа. Практическая значимость представлений о психологической готовности к профессиональной деятельности в студенческом возрасте обусловлена противоречиями: недостаточной их разработанностью в полной мере и необходимостью расширения представлений о данном феномене в образовательном пространстве ВУЗа, а также необходимостью психологического сопровождения становления личности в процессе обучения в ВУЗе и реальным состоянием компонентов ПГПД.

*Эмпирическое исследование психологической готовности к деятельности во взаимосвязи с учебной активностью студентов инженерных и экономических направлений подготовки ВУЗа*

Целью данного этапа исследования является выявление состояния динамической структуры готовности к профессиональной деятельности студентов экономического и инженерного направлений подготовки. Динамическая структура представляет собой комплекс

характеристик: мотивационной, адаптивной, познавательной, оценочной (Носова Е.С.)

Гипотезами исследования выступают предположения о том, что:

- психологическая готовность к профессиональной деятельности у студентов 1 и 2 курсов не сформирована и имеет структурные особенности.

Исследование осуществлялось в следующей последовательности:

- выявление особенностей компонентов психологической готовности к деятельности: адаптивного, мотивационного, оценочного;
- выявление взаимосвязи компонентов психологической готовности к деятельности и учебной активности студентов.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет». В качестве испытуемых выступили студенты 1 и 2 курсов факультета управления и бизнеса и кибернетического факультета в количестве 80 человек. В нашем исследовании были использованы следующие методики: 1) адаптивный компонент исследовался с применением методик «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» и «Самооценка психологической адаптивности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), 2) мотивационный компонент – с помощью методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), 3) оценочный – с использованием методики выявления отношения к профессии (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана).

По результатам, полученным в ходе исследования эмоционально-деятельностной адаптации, испытуемые были разделены на три группы: с высоким уровнем данного вида адаптивности группу составили 29% респондентов, средний уровень выявлен у 58,9% испытуемых и низкий уровень – у 11,8% испытуемых. Изучение психологической адаптивности выявило 41% респондентов с высоким уровнем

развития этого показателя, 19% испытуемых со средним уровнем развития и 30% респондентов с низким уровнем психологической адаптивности. Полученные данные по результатам исследования адаптационного компонента свидетельствуют о том, что у большинства респондентов выявлен средний уровень адаптивности, что интерпретируется как наличие психологической гибкости в процессе деятельности.

Далее рассмотрим результаты диагностики мотивационного компонента, исследуемого с применением методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман). Методика позволяет выявить направленность по сумме её составляющих, таких как жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение – рабочую (деловую) направленность личности и по сумме составляющих таких, как общая активность, творческая активность, социальная полезность, – общежитейскую направленность личности. В ходе диагностического исследования было выявлено 56% студентов с рабочей (деловой) направленностью в деятельности и 44% респондентов – с общежитейской направленностью.

Результаты диагностики отношения к профессии (удовлетворённости) и факторов привлекательности профессии выявили, что для 35% из общего количества респондентов значимыми факторами выбора профессии с экономическим направлением являются: «выделение профессии в число важнейших», «большая зарплата», соответствие работы характеру личности, 15% респондентов в число привлекательных факторов относят «возможность достичь социального признания», «возможность работать с людьми». И наименьшее количество выборов получили факторы – «возможность проявления творчества», «низкая утомляемость в профессии».

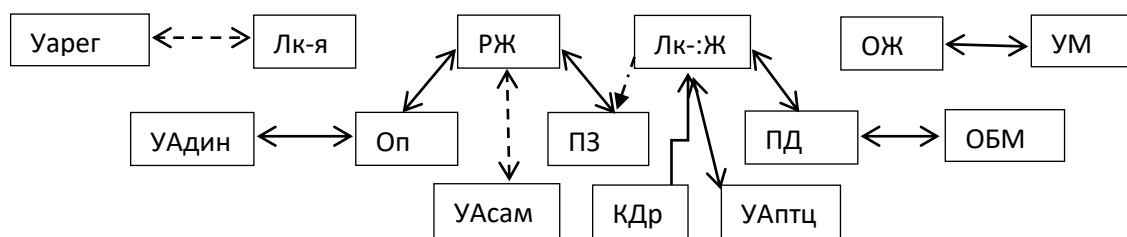


Рисунок 3 – Корреляционная плеяда связей между компонентами психологической готовности к профессиональной деятельности и учебной активности обучающихся, n=80

### Выводы

В итоге проведённого исследования следует отметить, что в настоящее время актуальны вопросы развития у будущих специалистов экономического направления внутренних индивидуально-психологических особенностей, резервов и нахождения таких личностных ресурсов, которые способствовали бы процессу формирования психологической готовности к деятельности, совершенствованию в профессии. В этой связи дальнейшее изучение особенностей психологической готовности продолжится нами в контексте изменений, происходящих за весь период обучения, нахождения связей компонентов ПГПД и активностью в видах деятельности.

### **III МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ПРИМЕНЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

#### **3.1 Применение материалов учебного пособия в мониторинге для выявления учебной активности и её компонентов**

##### **3.1.1 Практическое занятие 1.**

**Диагностика уровня сформированности учебной активности студентов**

**Цель занятия:** определить уровень учебной активности и смысложизненных ориентаций, обозначить плюсы и минусы в итогах диагностики.

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь, бланки для внесения результатов методики.

##### **Порядок проведения занятия:**

1. Раскрыть понятие «учебная активность».
2. Перечислить основные компоненты учебной активности.
3. Факторы эффективности формирования учебной активности.
4. Диагностический инструментарий и методики исследования учебной активности и смысложизненных ориентаций.

##### **Содержание отчета:**

1. Дать характеристику понятию учебной активности, предварительно изучив содержание параграфа 1.2, раздела «*Учебная активность и смысложизненные ориентации*».

2. Дать характеристику основных компонентов учебной активности, изучив содержание параграфа 1.2, раздела «*Учебная активность и смысложизненные ориентации*».

3. Резюмируя представленные данные, обозначить психологические факторы, влияющие на эффективность учебной активности студентов.

4. Диагностический инструментарий и методика исследования учебной активности.

Для исследования учебной активности студентам предлагается вопросник учебной активности студента (ВУАСТ). Автор методики – А.А. Волочков.

**Цель методики:** измерение компонентов и общего индекса учебной активности студента.

**Характеристика методики.** Вопросник включает 70 пунктов (по 10 на каждую первичную шкалу), расположенных в случайном порядке. Его структура соответствует теоретической модели активности субъекта сферы жизни и представлена 7 первичными и 4 агрегированными шкалами. Ответы респондентов выражают степень их согласия с суждениями и градуируются в диапазоне от 1 до 5 баллов. Диапазон оценок по шкалам от 10 до 50 баллов. Первичные шкалы: 1. Самооценка обучаемости. 2. Учебная мотивация. 3. Контроль активности в ситуации учебных неудач. 4. Контроль активности в ходе реализации (настойчивость). 5. Динамика воспроизведения стандартов деятельности. 6. Творческая динамика учебной активности. 7. Результат учебной активности. Агрегированные (суммарные) шкалы. 8. Потенциал учебной активности (усреднение шкал обучаемости и мотивации). 9. Регуляция активности (усреднение шкал контроля активности). 10. Реализация активности (усреднение шкал исполнительской и творческой динамики). 11. УА – общий индекс учебной активности, полученный усреднением шкал 7-10.

#### **Бланк для ответов**

Диагностика учебно-важных качеств студента.

Самооценка учебной активности студентов  
 ФИО \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Фк-  
 т \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

### Инструкция

Перед Вами набор утверждений о студенческой жизни. Напротив каждого утверждения по шкале от 1 до 5 укажите, в какой степени Вы согласны с данным утверждением. Зачеркните соответствующую цифру.	1. – Не согласен. 2.– Скорее не согласен. 3. – Затрудняюсь ответить. 4 – Скорее согласен. 5. – Полностью согласен.				
1	2	3	4	5	6
1. Я с удовольствием занимался бы (или уже занимаюсь) в студенческом научном кружке	1	2	3	4	5
2. Учеба на факультете дается мне нелегко	1	2	3	4	5
3. Обычно я не позволяю себе заниматься чем-то другим, пока не подготовлены семинары, лабораторные и т.п.	1	2	3	4	5
4. Неудача на первом экзамене способна выбить меня из колеи до конца сессии	1	2	3	4	5
5. По результатам сессий я хорошо учусь	1	2	3	4	5
6. Обычно при подготовке к занятиям я пытаюсь что-то самостоятельно придумать или вывести	1	2	3	4	5
7. Я совершенно теряюсь во время быстрых лекций или докладов	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
8. Направление подготовки нашего факультета интересует меня все меньше и меньше	1	2	3	4	5
9. Я легко усваиваю даже те предметы, которые считаются сложными	1	2	3	4	5
10. Как правило, я не прекращаю выполнение важного задания до тех пор, пока оно не сделано	1	2	3	4	5
11. Я легко забываю о плохой оценке, переключаясь на другие дела	1	2	3	4	5
12. В моей зачетке преобладают тройки	1	2	3	4	5
13. Для подготовки к занятиям предпочитаю использовать готовые материалы, а не «изобретать велосипед»	1	2	3	4	5
14. Я успеваю конспектировать даже самые быстрые лекции	1	2	3	4	5
15. Мне хотелось бы участвовать в студенческих научных мероприятиях	1	2	3	4	5
16. При подготовке к экзаменам мне достаточно один-два раза просмотреть материал, чтобы все запомнить	1	2	3	4	5
17. Большинство моих начинаний в учебе так и остаются незавершенными	1	2	3	4	5
18. Я быстро забываю о своих «промахах» на занятиях	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
19. В моей зачетке – только «отлично» и «хорошо»	1	2	3	4	5
20. Даже при нехватке времени я пытаюсь найти свой способ решения	1	2	3	4	5
21. Я успеваю воспринимать речь быстро говорящего докладчика	1	2	3	4	5
22. Меня привлекает научная карьера по тематике нашего факультета	1	2	3	4	5
23. Обычно я с легкостью наверстываю пропущенный материал	1	2	3	4	5
24. В этом семестре я никак не могу заставить себя заниматься	1	2	3	4	5
25. Неожиданно низкая оценка моей работы не может надолго выбить меня из колеи	1	2	3	4	5
26. По итогам сессий я учусь далеко не блестяще	1	2	3	4	5
27. Если в ходе работы есть выбор: сделать свой вариант или использовать готовый, я делаю свой вариант	1	2	3	4	5
28. Я не успеваю конспектировать, когда преподаватель быстро читает лекцию	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
29. Студенческие исследования вызывают у меня скорее неприятие, чем интерес	1	2	3	4	5
30. У меня отличные способности к учебе	1	2	3	4	5
31. Обычно я бросаю даже серьезное занятие, если появляется что-то более привлекательное	1	2	3	4	5
32. В случае неудачи я не «зависаю» в переживаниях, а продолжаю что-то делать	1	2	3	4	5
33. Я не могу похвастаться высокими результатами своей учебы	1	2	3	4	5
34. Обычно в ходе подготовки занятий мне удастся найти что-то необычное, свое	1	2	3	4	5
35. Даже на самых быстрых лекциях я не теряю мысль преподавателя	1	2	3	4	5
36. Ученым я быть не собираюсь, по крайней мере, в рамках нашего направления подготовки	1	2	3	4	5
37. Я быстро «схватываю» содержание лекций даже по самым сложным темам	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
38.У меня случаются академические задолженности, которые потом приходится ликвидировать	1	2	3	4	5
39.Я долго переживаю, если в учебе что-то не ладится	1	2	3	4	5
40. Последнюю сессию я сдал(а) очень успешно	1	2	3	4	5
41.Я не вижу смысла изобретать что-то свое во время подготовки к занятиям	1	2	3	4	5
42. Когда преподаватель говорит в высоком темпе, я перестаю воспринимать материал	1	2	3	4	5
43.Меня все больше интересует исследовательская работа по направлению подготовки	1	2	3	4	5
44. Даже учебную и специальную литературу я могу читать быстро	1	2	3	4	5
45. В учебе я предпочитаю все делать своевременно, несмотря на болезни или настроение	1	2	3	4	5
46.После серьезной неудачи на занятиях или экзамене у меня начинается полоса неудач	1	2	3	4	5
47. Думаю, в моем дипломе об окончании вуза троек не будет	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
48. У меня пока нет стремления делать в учебе что-то по-своему	1	2	3	4	5
49. В случае необходимости я успеваю записывать даже по ходу быстрой лекции	1	2	3	4	5
50. Меня не привлекают студенческие кружки или научные объединения	1	2	3	4	5
51. Обычно я успешно выполняю сложные задания	1	2	3	4	5
52. В последнее время я не успеваю сдавать в срок зачеты, рефераты и т.п.	1	2	3	4	5
53. Если моя работа получает низкую оценку, у меня надолго «опускаются» руки	1	2	3	4	5
54. Мои близкие довольны результатами моей учебы	1	2	3	4	5
55. Меня не привлекает поиск своих способов решения известных задач	1	2	3	4	5
56. Я с трудом успеваю хоть что-то понять, когда преподаватель излагает материал без пауз	1	2	3	4	5
57. Меня все больше привлекает направление подготовки, которое я получаю	1	2	3	4	5
58. Моя голова не приспособлена для скоростной умственной работы	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
59.Я учусь без долгов и хвостов	1	2	3	4	5
60.После жуткой критики со стороны преподавателя я так переживаю, что весь день не могу взять себя в руки	1	2	3	4	5
61. В моем дипломе, вероятно, будет троек пять или больше	1	2	3	4	5
62. Готовые материалы для занятий (ксерокопии и т.п.) я всегда переделываю по - своему	1	2	3	4	5
63. Мне удобнее работать с неторопливым преподавателем	1	2	3	4	5
64. Студенческая наука не вызывает у меня интереса	1	2	3	4	5
65.Учебные и специальные тексты я читаю медленно	1	2	3	4	5
66. Если уж я берусь за какое-то учебное задание, работаю по максимуму	1	2	3	4	5
67.Ошибка во время ответа способна так расстроить меня, что я не могу дальше работать	1	2	3	4	5
68. У родителей нет повода гордиться моими успехами в обучении	1	2	3	4	5
69. В учебе я ищу любую возможность сделать работу по-своему	1	2	3	4	5
70. На занятиях я предпочитаю быстрый темп	1	2	3	4	5

**Обработка результатов** исследования проводится с помощью ключа (табл. 1)

Таблица 1 – Ключ вопросника учебной активности студентов

Крупным жирным шрифтом и курсивом выделены пункты, которые необходимо подвергнуть обращению, т.е. 1= 5; 2=4; 3=3; 4=2; 5=1.

Шкалы, аббревиатуры и краткие пояснения	Номера пунктов по тестовой тетради									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. УМ (учебная мотивация)	1	8	15	22	29	36	43	50	57	64
2. <b>ОБМ</b> (самооценка обучаемости студента)	2	9	16	23	30	37	44	51	58	65
3. КД <b>рлз</b> (контроль действий при реализации учебной деятельности, настойчивость)	3	10	17	24	31	38	45	52	59	66
4. КД <b>идч</b> (контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности)	4	11	18	25	32	39	46	53	60	67

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
5. <b>УА рез</b> (самооценка результатов учебной активности)	5	12	19	26	33	40	47	54	61	68
6. <b>ДИН взм</b> (динамика видоизменения учебной деятельности, творческая, авторская динамика)	6	13	20	27	34	41	48	55	62	69
7. <b>ДИН исп</b> (исполнительская динамика в ходе учебной деятельности, темп, интенсивность учебной работы)	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70

Суммарные шкалы и формулы вычисления соответствующих индексов:

1. Потенциал учебной активности студента:

$$УА_{птц} = (УМ + ОБМ) / 2.$$

2. Регулярный компонент учебной активности:

$$УА_{рег} = (КД_{рлз} + КД_{идч}) / 2.$$

3. Динамика непосредственной реализации учебной активности:  $УА_{дин} = (ДИН_{исп} + ДИН_{взм}) / 2.$

4. Суммарный индекс учебной активности студента:

$$УА = (УА_{птц} + УА_{рег} + УА_{дин} + УА_{рез}) / 4.$$

## ТЕСТ «Смыслжизненные ориентации»

адаптирован Д.А. Леонтьевым, СЖО

ФИО \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

**Инструкция испытуемым:** Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача — выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

		3	2	1	0	1	2	3	
1.	Обычно мне очень скучно								Обычно я полон энергии
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей								Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений								В жизни я имею очень ясные цели и намерения
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной								Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие								Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться								Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами
7.	Моя жизнь сложилась имен-								Моя жизнь сложилась со-

	но так, как я мечтал								всем не так, как я мечтал
--	----------------------	--	--	--	--	--	--	--	---------------------------

Продолжение таблицы

		3	2	1	0	1	2	3	
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов								Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна								Моя жизнь наполнена интересными делами
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной								Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе								Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство								Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности
13.	Я человек очень обязательный								Я человек совсем необязательный
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию								Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств

### Окончание таблицы

15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком							Я не могу назвать себя целеустремленным человеком
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей							В жизни я нашел свое призвание и цели
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились							Мои жизненные взгляды вполне определились
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни							Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею							Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями
20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение							Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания

### Ключ к тесту СЖО

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили). Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия. При подсчете баллов

по ключу придерживаются следующего правила: – в восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17;– в нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Например: в пункте первом 2 «сырых» балла будет равняться 6 «стандартным» баллам; в пункте втором 2 «сырых» балла будет равняться 2 «стандартным» баллам.

Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия.

После перевода всех «сырых» баллов в «стандартные» мы будем работать только со «стандартными».

Тест смысложизненных ориентаций включает, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентаций и два аспекта локуса контроля. В субшкалах баллы суммируются выборочно по некоторым пунктам.

**Общий показатель ОЖ** –сумма баллов во всех пунктах теста;

**Субшкала 1. (Цели)** –пп. 3, 4, 10, 16, 17, 18.

**Субшкала 2. (Процесс)**– пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9.

**Субшкала 3. (Результат)**– пп. 8, 9, 10, 12, 20.

**Субшкала 4. (Локус контроля – Я)**– пп.1, 15, 16, 19.

**Субшкала 5. (Локус контроля – жизнь)**– пп. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Нормы, необходимые для оценки результатов, приведены в таблице ниже.

Шкала	Мужчины		Женщины	
	x	s	X	s
1-Цели в жизни	32,90	5,92	29,38	6,24
2-Процесс жизни	31,09	4,44	28,80	6,14
3-Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4-ЛК-Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5-ЛК-жизнь	30,14	5,80	28,70	6,10
Общий показатель ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

### Интерпретация субшкал:

**1. Цели в жизни.** Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне ОЖ будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Относительно высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

**2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.** Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

**3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.** Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

**4. Локус контроль – Я (Я – хозяин жизни).** Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

**5. Локус контроля – жизнь или управляемость жизни.** При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

### **Контрольные вопросы**

1. Как определяется учебная активность?
2. Какие психологические факторы способствуют формированию учебной активности студентов ВУЗа?
3. Какие выводы Вы можете сделать, исходя из полученных результатов диагностики учебной активности и её компонентов?

### **3.1.2. Практическое занятие 2**

#### **Методы формирования учебной активности в ВУЗе**

**Цель занятия:** ознакомить с основными направлениями работы по совершенствованию учебной активности студентов.

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь.

#### **Порядок проведения работы:**

1. На основе прочтения отрывков из научных статей и пособия составить краткую классификацию методов, способствующих развитию учебной активности студентов.

2. После того как студенты изучат содержание отрывков научных статей, приведённых ниже, предлагается дать характеристику основным направлениям совершенствования учебной активности студентов в ВУЗе.

3. Составить конспект любого на выбор студента игрового метода или нетрадиционной лекции по тематике изучаемых гуманитарных дисциплин «Психология», «Лидерство», «Менеджмент», «Культурология», «Социология» и др.

#### **Содержание устного отчета:**

1. Классификация основных методов совершенствования учебной активности студента.

2. Схема и характеристика основных направлений совершенствования учебной активности студентов в ВУЗе.

#### **Содержание письменного отчёта:**

1. Письменный конспект любого на выбор студента игрового метода или нетрадиционной лекции по тематике изучаемых гуманитарных дисциплин «Психология», «Лидерство», «Менеджмент», «Культурология», «Социология» и др.

## **Теоретические материалы для выполнения заданий**

Отрывок 1. Биккина Г.М. Игровые методы обучения как практическая направленность обучения студентов в формировании личности и стимулировании познавательной активности.

«.....В зависимости от уровня познавательной активности в учебном процессе различают пассивное и активное обучение. При пассивном обучении учащийся выступает в роли объекта учебной деятельности, на который направлено педагогическое воздействие преподавателя. Учащийся должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другим источником знаний. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий. К пассивному обучению относят: лекцию-монолог; наблюдение; рассказ; объяснение; беседу; демонстрацию; работу с учебником. При активном обучении студент в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

К активному обучению, например, в медицинском вузе относят: лабораторные практикумы (изучение материальных объектов, препаратов, муляжей, приборов, макетов, муляжей, выполнение лабораторных работ); решение клинических задач, выполнение мануальных действий на моделях или пациентах (пальпация, перкуссия, аускультация, остановка кровотечения, искусственное дыхание и т.п.); учебные ролевые, имитационные, операционные и деловые игры; «мозговой штурм», учебно-исследовательская работа студентов; научно-исследовательская работа студентов, интерактивное обучение. Уровень познавательной активности обучаемого обуславливает достигаемый им уровень знаний. В зависимости от достигнутого результата

различают следующие уровни усвоения знаний: уровень узнавания; уровень воспроизведения; уровень умения; уровень навыка; уровень творчества.

Объектом нашего изучения является самостоятельная деятельность студентов, а предметом – условия её реализации.

Главная задача заключается в изучении факторов, способствующих развитию активности и самостоятельности у обучаемых в познавательной деятельности, стимулирующих осознание потребности и необходимости овладения знаниями, формирующих современное мировоззрение. Другая – состоит в формировании умения самостоятельно применять имеющиеся знания в дальнейшем обучении и практической деятельности. Проведена разработка организационно-практических вопросов вовлечения студентов очной формы обучения в самостоятельную деятельность. Исследованы и теоретически обоснованы проблемы игровых методов обучения в свете основных качеств личности представителя современной эпохи – инициативности, самостоятельности, творческой активности – как главных показателей всестороннего развития человека. Поставлена и в значительной степени решается в методическом аспекте проблема соотношения педагогического руководства и самостоятельности студентов в учебном познании[40]. Практика обучения обогатилась содержательными материалами для организации самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время. Поднятие престижа специалиста, за счёт соответствующего его профессиональной деятельности образования, пробуждает у студентов интерес к овладению избранным направлением подготовки. На наш взгляд, деловые игры служат развитию и формированию личности, вырабатывают инициативу и самостоятельность в принятии решений. Их структура отражает логику практической деятельности, и поэтому они являются не только эффективным средством усвоения знаний и формирования умений, но и

способом подготовки к профессиональному общению. Игра хранит и развивает огромную гамму духовных, эмоциональных ценностей человеческих проявлений. Первая культура, созданная человеком, – это игровая культура, основанная на традициях труда, социальной деятельности. Ее создавали и потребляли дети и взрослые совместно в семьях и общественных объединениях. Воспитание детей – самый сложный вид творчества человека. Он требует создания системы просвещенной, цивилизованной, образовательной, гуманизированной культуры наставничества, в которой необходимо найти место преобразующей игре, хранящей духовный потенциал общечеловеческих ценностей. Игровое поведение является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Современное общество проявляет особое игровое сознание: игровые раунды разыгрываются как на политической арене, так и в повседневной жизни. Среди разнообразных игровых ситуаций в образовании особую роль занимают ситуационные задачи. Их решение позволяет студенту вести самостоятельную и рациональную проработку базовых знаний и осуществлять самоконтроль степени усвоения знаний общей патологии, закрепить и продемонстрировать знания основных понятий по предмету, необходимых в его дальнейшей подготовке и практике. Суть их состоит в импровизированном создании ситуаций, моделирующих некую типичную деятельность, решение проблем, возникающих в ходе этой деятельности.

В игре участвуют несколько человек, выполняющих различные роли. Одна и та же ситуация может проигрываться несколько раз, чтобы дать возможность всем студентам ознакомиться с функциями разных действующих лиц. Существуют многочисленные модификации ситуационных игр с использованием различных методик. Их выбор определяется конкретными задачами обучения. Важнейшим моментом является характер задаваемой ситуации, которая включает в себя сюжет игры, поставленную проблему, особенности предусмотр-

ренных отношений и исполняемых ролей. При выборе ситуации надо учитывать следующее: 1) ее содержание должно быть адекватным реальной деятельности, т.е. правильно моделировать ее; 2) проблемы, возникающие в ходе игры, должны быть значимы для ее участников. Обязательное условие эффективности обучения – проигрывание нескольких игр, предъявляемых с учетом нарастающей степени сложности, так как участие в однотипных играх обычно не дает желаемого результата. Специалисты в области разработки деловых игр выделяют игры с достаточно жестким сценарием и ролевые игры свободной импровизации на заданную тему. В первом случае указываются эталоны действий на каждом этапе, допускаются лишь возможные варианты состояния объекта имитации в зависимости от характера действий играющих (правильных или ошибочных). Для каждого из таких вариантов также имеются соответствующие эталоны действий и формы поведения (состояния) в зависимости от принимаемых последовательных решений и т.д.[40].

Отрывок 2[40].

«... Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Существуют имитационные и неимитационные формы организации обучения с использованием активных методов обучения. Рассмотрим характеристику неимитационных методов: лекции, семинары, дискуссии, коллективную мыслительную деятельность.

## ***1. Лекции***

### ***1. Лекции нетрадиционной формы проведения***

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от непроблемных тем, что скрытая в них проблема требует неоднотипного решения, то есть готовой схемы решения в прошлом опыте нет. Для ответа на него требуется размышление, когда для ответа на непроблемный вопрос существует правило, которое нужно знать.

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

### ***2. Лекция-визуализация***

Данный вид лекции является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

### ***3. Лекция вдвоем***

В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т.п.

Лекция вдвоем заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс. При представлении двух источников информации задача студентов – сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединиться к той или иной из них или выработать свою.

#### ***4. Лекция с заранее запланированными ошибками***

Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Подбираются наиболее часто допускаемые ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты и их не так легко можно было заметить студентам. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы – преподавателем, студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

#### ***5. Лекция-пресс-конференция***

Форма проведения лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями.

Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2-3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение 3-5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

#### ***6. Лекция-беседа***

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

#### ***7. Лекция-дискуссия***

В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу.

Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях

убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

Выбор вопросов для активизации слушателей и темы для обсуждения осуществляется самим преподавателем в зависимости от конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой для данной аудитории.

### ***8. Лекция с разбором конкретных ситуаций***

Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме. Поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

## ***II. Метод «круглого стола»***

Эта группа методов включает в себя: различные виды семинаров и дискуссий. В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форму деятельности научных работников.

### ***1. Учебные семинары***

*Междисциплинарный семинар.* На занятие выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него также могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий и педагоги данных дисциплин. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расши-

рить кругозор студентов, приучить к комплексной оценке проблем, видеть межпредметные связи.

*Проблемный семинар.* Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

*Тематический семинар.* Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

*Ориентационный семинар.* Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т.п.

Например, в соответствии с законом об образовании Республики Казахстан студентам предлагается высказать свои соображения, свое мнение, свою точку зрения по данной теме, возможные варианты исполнения данного закона. Метод ориентационных семинаров помогает подготовить студентов к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

*Системный семинар.* Проводится для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемая тема. Например: «Система управления и воспитания трудовой и социальной активности».

Метод системных семинаров раздвигает границы знаний студентов, не позволяет замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогает обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывает интерес к изучению различных сторон общественно-экономической жизни.

## **2. Учебные дискуссии**

Они могут проводиться:

- по материалам лекций;
- по итогам практических занятий;
- по проблемам, предложенным самими студентами или преподавателем, если студенты затрудняются;
- по событиям и фактам из практики изучаемой сферы деятельности;
- по публикациям в печати.

Метод учебной дискуссии улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умения спорить, доказывать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других.

## **3. Учебные встречи за «круглым столом»**

При использовании данного метода можно приглашать различных специалистов, занимающихся изучением рассматриваемой проблемы или работающих по изучаемой студентами теме. Это могут быть ученые, экономисты, деятели искусства, представители общественных организаций, государственных органов и т.п.

Перед такой встречей преподаватель предлагает студентам выдвинуть интересующую их по данной теме проблему и сформулировать вопросы для их обсуждения. Если студенты затрудняются, то

преподаватель может предложить ряд проблем и вместе со студентами выбрать более интересную проблему для них. Выбранные вопросы передаются приглашенному специалисту «круглого стола» для подготовки к выступлению и ответам. Одновременно на «круглый стол» могут быть приглашены несколько специалистов, занимающихся исследованием данной проблемы. Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить слушателей на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения.

При применении всех этих форм занятий студенты получают реальную практику формулирования своей точки зрения, осмысления системы аргументации, т.е. превращения информации в знание, а знаний в убеждения и взгляды.

Коллективная форма взаимодействия и общения учит студентов формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументировано вести спор. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Особенности коллективной мыслительной деятельности в том, что в ней существует жесткая зависимость деятельности конкретного студента от сокурсника; она помогает решить психологические проблемы коллектива; происходит «передача» действия от одного участника другому; развиваются навыки самоуправления.

Имеются различные формы организации и проведения данного вида занятий, такие как пресс-конференция, интеллектуальный футбол, «поле чудес», «лото», «морской бой», «ромашка» и т.д.

Главной задачей высшего учебного заведения на современном этапе является подготовка специалистов, способных нестандартно, гибко и своевременно реагировать на изменения, которые происходят в мире. Поэтому для подготовки студентов к профессиональной деятельности в будущем и используются инновационные методы обучения в вузе.

К таким методам относится проблемное обучение, предусматривающее формирование навыков для решения проблемных задач, которые не имеют однозначного ответа, самостоятельной работы над материалом и выработку умений применять обретенные знания на практике.

Также инновационные методы обучения предусматривают интерактивное обучение. Оно направлено на активное и глубокое усвоение изучаемого материала, развитие умения решать комплексные задачи. Интерактивные виды деятельности включают в себя имитационные и ролевые игры, дискуссии, моделирующие ситуации.

Одним из современных методов является обучение через сотрудничество. Он используется для работы в малых группах. Этот метод ставит своей задачей эффективное усвоение учебного материала, выработку способности воспринимать разные точки зрения, умение сотрудничать и разрешать конфликты в процессе совместной работы. Применяемые на современном этапе инновационные методы обучения в вузе предусматривают и метод, приоритетом которого являются нравственные ценности. Он способствует формированию индивидуальных нравственных установок, основанных на профессиональной этике, выработке критического мышления, умения представлять и отстаивать собственное мнение.

Инновационные методы позволили изменить и роль преподавателя, который является не только носителем знания, но и наставником, инициирующим творческие поиски студентов....».

### Отрывок 3.

«...Учебный процесс с применением активных и интерактивных методов, в отличие от традиционных занятий, где студент является пассивным слушателем, строится на основе включенности в него всех студентов группы без исключения, причем каждый из них вносит свой индивидуальный вклад в решение поставленной задачи с помощью активного обмена знаниями, идеями, способами деятельности. К сожалению, на сегодняшний день не существует четкого разграничения между активными и интерактивными методами обучения, одни и те же виды методов относят как к активным, так и к интерактивным, поэтому нет и четкой классификации интерактивных методов обучения.

По мнению исследователя В.Н. Кругликова, *активное обучение* представляет собой такую организацию и ведение образовательного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого использования, как дидактических, так и организационно-управленческих средств, и методов активизации [2].

Исследователь А.П. Панфилова предлагает свою классификацию интерактивных методов обучения [5]:

Радикальные – стремление перестроить учебный процесс на основе использования компьютерных технологий (дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции, игры и пр.).

Комбинаторные – соединение ранее известных элементов (лекция-диалог, лекция вдвоем и т.д.).

Модифицирующие (совершенствующие) – улучшение, дополнение имеющейся методики обучения без существенного ее изменения (например, деловая игра).

Исследователи Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова классифицируют интерактивные методы обучения по трем группам [4]:

Дискуссионные: диалог; групповая дискуссия; разбор ситуаций из практики.

Игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые и ролевые, организационно-деятельностные игры.

Тренинговые: коммуникативные тренинги; сензитивные тренинги (направленные на формирование образной и логической сфер сознания).

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе, где преподаватель показывает не только свою компетентность и эрудицию, но и умеет увлечь студентов новыми формами учебно-познавательной деятельности. Для этого организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная деятельность, проводятся ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Преподаватель создает такую среду образовательного общения, которая будет способствовать деловому взаимодействию участников при взаимной оценке и контроле.

*Интерактивный* («Inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преподаватель, как и прежде, разрабатывает план и содержание занятия, используя интерактивные методы с целью представления нового материала в наиболее интересной и эффективной форме [1].

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучающихся, опоре на групповой опыт и обязательной обратной связи. Преподаватель на таком занятии выполняет роль помощника в исследовательской работе студентов. Активность

преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Участники активно вступают в коммуникацию друг с другом, совместно решают поставленные задачи, преодолевают конфликты, находят общие точки соприкосновения, идут на компромиссы. Организация занятия ведется преподавателем заблаговременно, тщательно отбираются задания и вопросы для обсуждения в группах [6].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. *Главная цель* состоит в создании педагогических условий обучения в вузе, при которых студент сможет стать уверенным в своей интеллектуальной состоятельности, что делает продуктивным сам процесс обучения. Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, а также между самими обучающимися [1].

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у студентов интереса к обучению;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- обучение работе в команде: проявление толерантности к различным точкам зрения, уважение прав каждого на свободу слова;
- формирование у обучающихся собственного мнения, опирающегося на определенные факты;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

Самыми распространенными среди преподавателей являются следующие интерактивные формы:

- круглый стол (дискуссия, дебаты);

- мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака);
- case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ);
- мастер-классы;
- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые, имитационные, деловые, образовательные и др.);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные формы обучения (соревнования, фильмы, спектакли, выставки и др.);
- интерактивная лекция с применением видео- и аудиоматериалов;
- сократический диалог;
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула);
- «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»;
- тренинги и др. [1].

Следует обратить внимание на то, что в ходе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения перед преподавателем стоит вопрос не только в выборе наиболее эффективной формы обучения для изучения конкретной темы, но и в возможности сочетания методов обучения, что, несомненно, способствует наиболее глубокому осмыслению темы. При этом нужно опираться на следующие методологические принципы:

- интерактивное занятие – это не лекция, а совместная работа обучающихся по определенной проблеме;
- все участники учебного процесса равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, места работы;
- каждый участник имеет право на собственное мнение по изучаемому вопросу;

- критика личности недопустима (подвергнуться критике может только идея или неверная информация).

### **Алгоритм проведения интерактивного занятия:**

#### *1. Подготовка занятия*

Ведущий производит подбор темы, ситуации, определение дефиниций. При разработке интерактивного занятия рекомендуем обратить особое внимание на следующие компоненты:

- возраст участников, их интересы, будущая профессия;
- временные рамки проведения занятия;
- заинтересованность группы в данном занятии.

#### *2. Перечень необходимых условий:*

- четкое определение цели занятия;
- уточнение проблем, которые предстоит решить;
- подготовка программы занятия;
- подготовка раздаточного материала;
- обеспеченность технического оборудования;
- подбор основных вопросов, определение их последовательности;
- подбор практических примеров из жизни;
- использование графиков, иллюстраций, схем, символов;
- доверительные, позитивные отношения между обучающимися;
- многообразие форм и методов предоставления информации, форм деятельности обучающихся и др.

Вступление занятия состоит из сообщения темы и цели занятия. Участники знакомятся с предлагаемой ситуацией, с проблемой, над решением которой им предстоит работать, ставят перед собой цель, определяют задачи. Педагог информирует участников об условиях, дает четкие инструкции о правилах работы в группах. Если есть

необходимость, то нужно представить участников (в случае, если занятие межгрупповое, междисциплинарное).

В ходе занятия следует добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочее определение изучаемой темы. Своевременное уточнение понятийного аппарата сформирует у студентов привычку оперировать только хорошо понятными терминами, избегать малознакомых слов или попутно выяснять их значение, систематически пользоваться справочной литературой.

### *3. Примерные правила работы в группе:*

- быть активным и доброжелательным;
- не перебивать собеседников, уважать мнение других участников;
- быть открытым для взаимодействия;
- стремиться дойти до истины;
- придерживаться регламента;
- проявлять креативность и т.д.

Особенности *основной части* определяются выбранной формой интерактивного занятия. Определение позиций участников следует делать очень корректно. Интерактивное позиционирование участников заключается в осмыслении общего для их позиций содержания, а также в формировании нового набора позиций на основании приведенных фактов и доводов.

5. *Рефлексия* проводится на эмоциональном аспекте, чувствах, которые испытывали участники в процессе занятия. Обязательным этапом является *оценочный*, который определяет отношение участников к содержательному аспекту использованных методик, актуальности выбранной темы и др. Рефлексия заканчивается общими выводами, сделанными обучающимися с помощью наводящих вопросов преподавателя.

*Примерные вопросы для проведения рефлексии:*

- Произвела ли на Вас впечатление проведенная дискуссия?
- Была ли ситуация, которая удивила Вас в процессе занятия?
- Чем Вы руководствовались в процессе принятия решения?
- Учитывалось ли Вами мнение других участников группы?
- Как Вы оцениваете свои действия и действия группы?
- Что бы Вы хотели изменить в организации подобных занятий?

Рассмотрим интерактивные методы обучения, которым отдают предпочтение преподаватели вуза, и отметим некоторые их особенности. Самыми популярными среди педагогов являются такие методы, как:

*работа в малых группах*, дающая возможность всем обучающимся участвовать в работе группы, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, разрешать возникающие разногласия;

*ролевая игра*, в ходе которой происходит разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями, отражающими определенные жизненные ситуации;

*мини-лекция* – одна из эффективных форм преподнесения теоретического материала, излагаемого на доступном для обучающихся языке, при этом каждому термину обязательно дается определение со ссылкой на авторитетных авторов и источники. По окончании выступления происходит обсуждение возникших вопросов, а также способов использования полученной информации на практике;

*разработка проекта* позволяет участникам мысленно выйти за пределы аудитории и составить проект действий по обсуждаемому вопросу, главное, чтобы каждый имел возможность защитить свой проект, доказать его преимущество перед другими;

*«мозговой штурм»*, «мозговая атака» (метод «дельфи») – это метод, при котором принимается любой ответ обучающихся на заданный

вопрос, при этом оценка высказываемым точкам зрения дается не сразу, а после всех выступлений, главное – это выяснение информированности и/или отношения участников к определенному вопросу;...»[167].

**Контрольные вопросы:**

1. Какова роль учебной активности в подготовке студентов к профессиональной деятельности?
2. Какие методы способствуют развитию и совершенствованию учебной активности студентов?

**3.2 Применение материалов учебного пособия в мониторинге для выявления уровня психологической готовности к деятельности**

**3.2.1 Практическое занятие 1. Диагностика уровня сформированности психологической готовности к деятельности у студентов ВУЗа**

**Цель занятия:** определить уровень психологической готовности к деятельности, обозначить плюсы и минусы в итогах диагностики.

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь, бланки для внесения результатов методики.

**Порядок проведения занятия:**

1. Характеристика феномена готовности, готовности к деятельности.
2. Характеристика феномена психологической готовности к профессиональной деятельности: понятие, компоненты.
3. Мониторинг компонентов психологической готовности к деятельности студентов ВУЗа.

### **Содержание отчета:**

1. Охарактеризуйте феномен психологической готовности к профессиональной деятельности.
2. Перечислите основные компоненты психологической готовности к деятельности.
3. Представьте результаты мониторинга компонентов психологической готовности к деятельности.

### **Диагностический инструментарий для мониторинга компонентов психологической готовности к деятельности**

Для выявления компонентов психологической готовности к деятельности (адаптационного, оценочного и мотивационного) предлагается последовательно диагностировать компоненты по представленным ниже методикам: оценка эмоционально-деятельностной адаптивности, оценка психологической адаптивности, методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), методика выявления удовлетворённости выбором профессии (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана).

### **Тест 1. Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности**

#### **Инструкция к тесту:**

Ниже предлагаются 24 утверждения. Решите, относятся ли эти утверждения к вам или нет. Если относятся, отвечайте «да», если не относятся – «нет».

#### **Тестовый материал:**

1. Работая, я устаю.
2. Я не могу сосредоточиться на чем-нибудь одном.
3. Я беспокоюсь по всякому поводу.
4. Когда я что-нибудь делаю, мои руки трясутся.
5. Я часто волнуюсь.
6. Я потею даже в холодную погоду.

7. Я все время ощущаю голод.
8. Я меня часто болит желудок.
9. Периодами из-за беспокойства я теряю сон.
10. Меня легко вывести из себя.
11. Я чувствительнее, чем другие.
12. Я часто о чем-то беспокоюсь.
13. Как жаль, что я не так счастлив, как другие.
14. Я легко могу заплакать.
15. Когда мне нужно ждать, я нервничаю.
16. Периодами я чувствую себя таким счастливым, что не могу усидеть на месте.
17. Я сильно пасую перед трудностями.
18. Временами я чувствую свою бесполезность.
19. Я застенчивый человек.
20. Я считаю, что во всем для меня есть трудности.
21. Я всегда напряжен.
22. Временами я чувствую себя разбитым.
23. Я уклоняюсь от трудностей.

### **Обработка и интерпретация результатов теста:**

Если сумма всех ответов «да» не превышает 3, адаптивность высокая;  
если 3-10 – средняя;  
свыше 10 – низкая;  
20-25 – очень низкая.

### **Тест 2. Самооценка психологической адаптивности**

#### **Описание теста:**

Если Вы безусловно согласны с утверждением, напишите ответ «да», если не согласны, напишите ответ «нет».

**Тест:**

***Группа А***

1. Я часто испытываю тягу к новым впечатлениям.
2. Мне нравится работа, которая требует быстрого и частого переключения с одной операции на другую, с одного дела на другое.
3. Я могу быстро перейти от покоя (отдыха) к интенсивной деятельности.
4. Я быстро схожусь с новыми людьми.
5. Я быстро засыпаю и пробуждаюсь.
6. Я быстро осваиваюсь в новой обстановке, включаюсь в новое для себя дело.
7. Мне нравится, когда на работе появляются новые люди.
8. Я люблю бывать в новом для себя обществе.
9. Мне приходится слышать от окружающих и друзей, что я человек очень деятельный и подвижный.
10. Новый для меня учебный материал я обычно запоминаю и усваиваю очень быстро, хотя иногда способен также быстро его забывать.

***Группа Б***

11. Я не люблю заводить новых знакомств.
12. Мне очень трудно расстаться с какой-либо мыслью, в которую я когда-то поверил, хотя много убедительных доводов против этой мысли.
13. Новые навыки в какой-либо деятельности, новые привычки формируются у меня медленно, но зато усваиваются очень прочно.
14. Меня иногда называют флегматичным (или упрекают в медлительности).
15. Я не люблю подвижных игр.

### **Обработка и интерпретация результатов теста:**

Найдите сумму положительных ответов на утверждения группы А (с 1 по 10). Далее аналогичным образом найдите сумму положительных ответов на утверждение группы Б (с 11 по 15). Затем из первой суммы нужно вычесть вторую. Данный показатель и будет свидетельствовать о степени вашей психологической гибкости в процессе деятельности.

### **Уровни социально-психологической адаптивности:**

8-10 баллов – высокий;

6-7 баллов – выше среднего;

5 баллов – средний;

3-4 балла – ниже среднего;

2-3 балла – низкий.

### **Тест 3. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э.Мильман)**

Методика позволяет составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности. Что такое «направленность личности»?

Это некоторые устойчивые тенденции личности. Такие, как общая и творческая активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др.

### **Описание методики:**

Текст опросника состоит из 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Испытуемый должен на бланке для ответов написать напротив номера вопроса букву выбранного им варианта.

Имя \_\_\_\_\_ Фамилия \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Инструкция:

Перед Вами 14 утверждений. Просим Вас высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (а, б, в, г, д, е, ж, з), проставив в соответствующих клетках бланка для ответов одну из следующих оценок каждого утверждения: «+» – «согласен с этим», «=» – «когда как», «-» – «нет, не согласен», «?» – «не знаю». Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь над ответами; отвечайте на вопросы последовательно, от 1а до 14з, следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

**Текст опросника:**

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:

- а) «время – деньги». Нужно стремиться зарабатывать их больше;
- б) «главное – здоровье». Нужно беречь себя и свои нервы;
- в) свободное время нужно проводить с друзьями;
- г) свободное время нужно отдавать семье;
- д) нужно делать добро, даже если это дорого обходится;
- е) нужно делать все возможное, чтобы завоевать место под солнцем;
- ж) нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг;
- з) нужно стремиться открыть что-то новое, создать, изобрести.

2. В своем поведении на работе нужно следовать таким принципам:

- а) работа – это вынужденная жизненная необходимость;
- б) главное – не допускать конфликтов;
- в) нужно стремиться обеспечить себя спокойными, удобными условиями;
- г) нужно активно стремиться к активному продвижению;
- д) главное – завоевать авторитет и признание;
- е) нужно постоянно совершенствоваться в своем деле;

ж) в своей работе можно найти интересное, то, что может увлечь;

з) нужно не только увлечься самому, но и увлечь работой других.

3. Среди моих дел в свободное от работы время большое место занимают следующие дела:

- а) текущие, домашние;
- б) отдых и развлечения;
- в) встречи с друзьями;
- г) общественные дела;
- д) занятия с детьми;
- е) учеба, чтение необходимой литературы;
- ж) «хобби»;
- з) подрабатывание денег.

4. Среди моих рабочих дел много места занимает:

а) деловое общение (переговоры, выступления, обсуждения и т.д.);

б) личное общение (на темы, не связанные с работой);

в) общественная работы;

г) учеба, получение новой информации, повышение квалификации;

д) работа творческого характера;

е) работа, непосредственно влияющая на мой заработок (сдельная, дополнительная);

ж) работа, связанная с ответственностью перед другими;

з) свободное время, перекуры, отдых.

5. Если бы мне добавили дополнительный выходной день, я бы, скорее всего, потратил его на то, чтобы:

- а) заниматься текущими домашними делами;
- б) отдыхать;

- в) развлекаться;
- г) заниматься общественной работой;
- д) заниматься учебой, получать новые знания;
- е) заниматься творческой работой;
- ж) делать дело, в котором чувствуешь ответственность перед другими;

з) делать дело, дающее возможность заработать.

6. Если бы у меня была возможность полностью по-своему планировать рабочий день, я бы стал, скорее всего, заниматься:

- а) тем, что составляет мои основные обязанности;
- б) общением с людьми по делам (переговоры, обсуждения);
- в) личным общением (разговорами, не связанными с работой);
- г) общественной работой;
- д) учебой, получением новых знаний, повышением квалификации;

- е) творческой работой;
- ж) работой, в которой чувствуешь пользу и ответственность;
- з) работой, за которую можно получить больше денег.

7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:

- а) где что можно купить, как хорошо провести время;
- б) об общих знакомых;
- в) о том, что вижу и слышу вокруг;
- г) как добиться успеха в жизни;
- д) о работе;
- е) о своих увлечениях («хобби»);
- ж) о своих успехах и планах;
- з) о жизни, книгах, кинофильмах, политике.

8. Моя работа дает мне, прежде всего:

- а) достаточные материальные средства для жизни;
- б) общение с людьми, дружеские отношения;

- в) авторитет и уважение окружающих;
- г) интересные встречи и беседы;
- д) удовлетворение непосредственно от самой работы;
- е) чувство своей полезности;
- ж) возможность повышать свой профессиональный уровень;
- з) возможность служебного продвижения.

9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе, где:

- а) уютно, хорошие развлечения;
- б) можно обсудить волнующие тебя рабочие вопросы;
- в) тебя уважают, считают авторитетом;
- г) можно встретиться с нужными людьми, завязать полезные

связи;

- д) можно приобрести новых друзей;
- е) бывают известные заслуженные люди;
- ж) все связаны общим делом;
- з) можно проявить и развить свои способности.

10. Я хотел бы на работе быть рядом с такими людьми:

- а) с которыми можно поговорить на разные темы;
- б) которым мог бы передавать свой опыт и знания;
- в) с которыми можно больше заработать;
- г) которые имеют авторитет и вес на работе;
- д) которые могут научить чему-нибудь полезному;
- е) которые заставляют тебя становиться активнее на работе;
- ж) которые имеют много знаний и интересных идей;
- з) которые готовы поддержать тебя в разных ситуациях.

11. К настоящему времени я имею в достаточной степени:

- а) материальное благополучие;
- б) возможность интересно развлекаться;
- в) хорошие условия жизни;
- г) хорошую семью;

- д) возможности интересно проводить время в обществе;
- е) уважение, признание и благодарность других;
- ж) чувство полезности для других;
- з) созданного чего-то ценного, полезного.

12. Я думаю, что, занимаясь своей работой, имею в достаточной степени:

- а) хорошую заработную плату, другие материальные блага;
- б) хорошие условия для работы;
- в) хороший коллектив, дружеские взаимоотношения;
- г) определенные творческие достижения;
- д) хорошую должность;
- е) самостоятельность и независимость;
- ж) авторитет и уважение коллег;
- з) высокий профессиональный уровень.

13. Больше всего мне нравится, когда:

- а) нет насущных забот;
- б) кругом – комфортное, приятное окружения;
- в) кругом – оживление, веселая суэта;
- г) предстоит провести время в веселом обществе;
- д) испытываю чувство соревнования, риска;
- е) испытываю чувство активного напряжения и ответственности;
- ж) погружен в свою работу;
- з) включен в совместную работу с другими.

14. Когда меня постигает неудача, не получается того, что я очень хочу:

- а) я расстраиваюсь и долго переживаю;
- б) стараюсь переключиться на что-нибудь другое, приятное;
- в) теряюсь, злюсь на себя;
- г) злюсь на то, что мне помешало;

- д) стараюсь оставаться спокойным;
- е) переживаю, когда пройдет первая реакция, и спокойно анализирую, что произошло;
- ж) стараюсь понять, в чем я сам был виноват;
- з) стараюсь понять причины неудачи и исправить положение.

### Обработка первичных данных:

Ответы испытуемого (мнение по утверждениям) переводятся в баллах: «+» – 2 балла, «=» – 1 балл, «-» – «?» – 0 баллов. Баллы суммируются по следующим шкалам: «жизнеобеспечение» (Ж), «комфорт» (К), «социальный статус» (С), «общение» (О), «общая активность» (Д), «творческая активность» (ДР), «социальная полезность» (ОД).

Бланк для ответов

Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_ Профессия \_\_\_\_\_

Фамилия, имя и отчество \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
А														
Б														
В														
Г														
Д														
Е														
Ж														
З														

### Ключ:

К шкале «жизнеобеспечение» (Ж) относятся ответы по следующим позициям опросника: 1а,б; 2а; 3а; 5а; 6з; 8а; 10д; 11а; 12а; к шка-

ле «комфорт» (К) – 2б,в; 3б; 4з; 5б,в; 7а; 9а; 11б,в; 12в; к шкале «социальный статус» (С) – 1е; 2г; 7в,г; 8в,з; 9в,г,е; 10г; 11д;12д,е; к шкале «общение» (О) – 1в; 2д; 3в; 4б;6в; 7б,з; 8б,г; 9д,з; 10а; 11г; 12в; к шкале «общая активность» (Д) – 1г,з; 4а,г; 5з; 6а,б,г; 7д; 9б; 10в; 12з; к шкале «творческая активность» (ДР) – 1ж,з; 2е,ж; 3ж; 4д; 5д,е; 6е; 7е,ж; 8д,ж; 10ж; 11з; 12г; к шкале «социальная полезность» (ОД) – 1д; 2з; 3г,д; 4в,ж; 5г,ж; 6ж; 8е; 9ж; 10б,е; 11е,ж; 12ж.

Сумма всех баллов по шкалам Ж, К, С, О характеризует общежитийскую направленность личности, сумма баллов по шкалам Д, ДР, ОД характеризует «рабочую» направленность личности.

### **Интерпретация полученных результатов:**

Затем строятся графики (мотивационные профили), при этом по горизонтали обозначаются шкалы, по вертикали – баллы.

Если опрашиваемый набирает наиболее высокие баллы по шкалам Д, ДР, ОД, то у него выражен «рабочий» мотивационный профиль личности, если наиболее высокие баллы – по шкалам Ж, К, С, О, то у него выражен «общежитийский» мотивационный профиль личности.

## **Тест 4. Методика**

**(модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана)**

**Инструкция.**Обведите кружком те пункты, которые отражают Ваше отношение к избранной профессии. В колонке А отмечено то, что «привлекает», в колонке Б – что «не привлекает». Отмечайте только то, что для Вас действительно значимо. Делать выбор во всех без исключения строках необязательно.

*Обработка.*По каждому из 11 факторов по следующей формуле подсчитывается коэффициент значимости:

$$КЗ = \frac{n^{+} - n^{-}}{N},$$

где  $N$  – объем выборки (количество обследуемых),  $n^+$  – количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А,  $n^-$  – количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б.

Иногда при интерпретации результатов допускается серьезная методическая ошибка: нельзя рассматривать только окончательный показатель КЗ, не учитывая соотношение  $n^+$  и  $n^-$ . Необходимо строить интерпретацию с учетом как первого, так и второго аспектов. Продемонстрируем это на следующем примере.

А	Б
1. Профессия одна из важнейших в обществе	1. Мало оценивается важность труда
2. Работа с людьми	2. Не умею работать с людьми
3. Работа требует постоянного творчества	3. Нет условий для творчества
4. Работа не вызывает переутомления	4. Работа вызывает переутомление
5. Большая зарплата	5. Небольшая зарплата
6. Возможность самосовершенствования	6. Невозможность самосовершенствования
7. Работа соответствует моим способностям	7. Работа не соответствует моим способностям
8. Работа соответствует моему характеру	8. Работа не соответствует моему характеру
9. Небольшой рабочий день	9. Большой рабочий день
10. Отсутствие частого контакта с людьми	10. Частый контакт с людьми
11. Возможность достичь социального признания, уважения	11. Невозможность достичь социального признания, уважения
12. Другие факторы (какие?)	12. Другие факторы (какие?)

Низкий коэффициент значимости фактора (близкий к нулю) еще не означает его полной незначимости. Необходимо, прежде всего, понять, каким образом получился этот низкий коэффициент.

Совершенно ясно, что два невысоких коэффициента значимости:

$$K3 = \frac{55 - 45}{100} = 0,1 \quad \text{и} \quad K3 = \frac{10 - 0}{100} = 0,1$$

хотя и равны между собой количественно, но качественно отражают различные типы реальности.

Второй случай действительно свидетельствует о низкой значимости данного фактора в определенной выборке: 90% опрошиваемых вообще не назвали его в числе значимых, не обратили на него внимания.

В первом же случае все 100% опрошиваемых отметили этот фактор как значимый. Низкий КЗ свидетельствует не столько о низкой значимости фактора, сколько о его противоречивой оценке респондентами: для одних он имеет положительное значение (привлекает в профессии), а для других – отрицательное (соответственно, не привлекает).

**Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности экономиста:**

**Способности:**

- высокий уровень математических (счетных) способностей;
- способность к анализу, синтезу, обобщению получаемой информации;
- хорошее развитие концентрации, устойчивости и переключения внимания (способность в течение длительного времени сосредоточиться на одном предмете, заниматься определенным видом деятельности, а также способность быстро переходить с одного вида деятельности на другой);
- хорошие мнемические способности (хорошее развитие кратковременной и долговременной памяти);
- способность длительное время заниматься однообразным видом деятельности (склонность к работе с документами и цифрами);
- высокая помехоустойчивость;

-техническая подготовка (навыки работы на персональном компьютере).

**Личностные качества, интересы, склонности:**

- усидчивость, терпеливость;
- обязательность;
- ответственность;
- память;
- эмоционально-психическая устойчивость (способность к самоконтролю);
- настойчивость;
- устойчивость внимания;
- «педантизм» в работе;
- честность;
- справедливость.

**Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности:**

- отсутствие математических способностей;
- отсутствие аналитических способностей;
- быстрая утомляемость;
- невнимательность, рассеянность;
- отсутствие склонности к работе с цифрами;
- недисциплинированность;
- отсутствие морально-этических норм.

**Контрольные вопросы:**

1. Что такое психологическая готовность к деятельности? Какие ещё виды готовности существуют?
2. Какие компоненты включены в понятие «психологическая готовность к деятельности»?
3. Каково состояние вашей личной психологической готовности к профессиональной деятельности (по результатам мониторинга)?

4. Какими профессионально важными качествами должен обладать экономист?

### **3.3 Применение материалов учебного пособия в дисциплинах гуманитарного цикла**

#### **3.3.1 Практическое занятие 1. Применение статистических методов в исследовании учебной активности и психологической готовности к деятельности.**

**Цель занятия:** знакомство с непараметрическими методами корреляционного анализа данных.

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь, конспект лекций.

##### **Краткие теоретические сведения:**

**Параметрическими** называются те статистические критерии, которые используют в процессе расчетов параметры распределения, то есть средние значения и дисперсии (среднеквадратические отклонения). Помимо этого, должно выполняться требование соответствия эмпирического распределения нормальному распределению (по крайней мере, с известной степенью приближенности). Существуют способы проверки такого соответствия, например,  $\chi^2$ -критерий Пирсона. Примером параметрического критерия может служить  $t$  – критерий Стьюдента, позволяющий непосредственно оценивать различия в средних между двумя выборками (сравнивать среднее значение выборки с каким-либо заданным числом).

**Непараметрическими** называются критерии, не включающие в формулу расчета параметры распределения и оперирующие частотами или рангами. Последующие критерии, представленные в настоящем пособии, относятся к непараметрическим.

**Корреляционный анализ** – метод обработки статистических данных, заключающийся в изучении коэффициентов (корреляции) между переменными. При этом сравниваются коэффициенты корр-

ляции между одной парой или множеством пар признаков, для установления между ними статистических взаимосвязей.

Цель корреляционного анализа – обеспечить получение некоторой информации об одной переменной с помощью другой переменной. В случаях, когда возможно достижение цели, говорят, что переменные коррелируют. В самом общем виде принятие гипотезы о наличии корреляции означает, что изменение значения переменной А произойдет одновременно с пропорциональным изменением значения В: если обе переменные растут, то корреляция положительная, если одна переменная растёт, а вторая уменьшается, – корреляция отрицательная.

В ряде случаев, когда речь идет о взаимосвязи атрибутивных признаков или подлежащих ранжированию количественных признаков, вместо указанных методов можно использовать более простые непараметрические методы корреляционного анализа.

Рассмотрим самый простой вариант, когда надо оценить *связь между двумя атрибутивными альтернативными признаками*:

$$A = \{A_1; A_2\},$$

$$B = \{B_1; B_2\}.$$

В этом случае результаты наблюдения заносят в специальную таблицу (таблица 1). В представленной таблице  $a, b, c, d$  – это число наблюдений, при которых сочетаются определенные значения признаков  $A$  и  $B$ , а  $n$  – общее число наблюдений.

Таблица 5 – Результаты наблюдения

Варианты признаков	$A_1$	$A_2$	Итого
$B_1$	$a$	$b$	$a+b$
$B_2$	$c$	$d$	$c+d$
Итого	$a+c$	$b+d$	$n$

Значение этих коэффициентов находятся в пределах от  $-1$  до  $1$ . Их знак указывает на направление связи между признаками: положи-

тельный – прямая связь, отрицательный – обратная. Чем ближе абсолютное значение коэффициентов к 1, тем сильнее связь. Связь считается подтвержденной, если:

$$K_a > 0,5;$$

$$K_k > 0,3.$$

В общем случае при неизменных результатах наблюдения всегда выполняется условие:

$$|K_a| > |K_k|.$$

*Пример.* В таблице 2 представлены данные о распределении респондентов (тыс.чел.) по признакам потребления наркотиков и семейного положения.

Таблица 6 – Распределение респондентов (тыс.чел.) по признакам потребления наркотиков и семейного положения

Группы респондентов по отношению к потреблению наркотиков	Семейное положение	Всего	
Замужем (женат)	не замужем (не женат)		
Потреблял наркотики	10,1	14,4	24,5
Не потреблял	2,4	4,6	7,0
Всего	12,5	31,5	31,5

Оценим зависимость потребления наркотиков от семейного положения, рассчитав коэффициенты ассоциации и контингенции.

*Решение.*

$$K_a = \frac{ad - bc}{ad + bc} = \frac{10,1 \cdot 4,6 - 14,4 \cdot 2,4}{10,1 \cdot 4,6 + 14,4 \cdot 2,4} \approx 0,147.$$

$$K_k = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}} = \frac{10,1 \cdot 4,6 - 14,4 \cdot 2,4}{\sqrt{24,5 \cdot 7 \cdot 12,5 \cdot 19}} \approx 0,059.$$

$$|K_a| < 0,5, \quad |K_k| < 0,3.$$

Таким образом, оба коэффициента указывают на отсутствие существенной связи между потреблением наркотиков респондентом и его семейным положением.

*Пример.* В таблице 3 представлены данные опроса работников предприятия (чел.). Оценим зависимость удовлетворенности своей работой от уровня образования работника, рассчитав коэффициенты ассоциации и контингенции.

Таблица 7 – Результаты опроса работников предприятия

Группы работников по уровню образования	Удовлетворенность своей работой	Итого
Удовлетворены	Не удовлетворены	
Высшее		
Средние		
Итого		

### Коэффициенты Пирсона и Спирмена

Рассмотрим два метода расчета.

Коэффициент Пирсона – это особый метод расчета взаимосвязи показателей между выраженностью численных значений в одной группе. Очень упрощенно он сводится к следующему:

Берутся значения двух параметров в группе испытуемых (например, агрессии и перфекционизма).

Находятся средние значения каждого параметра в группе.

Находятся разности параметров каждого испытуемого и среднего значения.

Эти разности подставляются в специальную форму для расчета коэффициента Пирсона.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена рассчитывается похожим образом:

Берутся значения двух индикаторов в группе испытуемых.

Находятся ранги каждого фактора в группе, то есть место в списке по возрастанию.

Находятся разности рангов, возводятся в квадрат и суммируются.

Далее разности рангов подставляются в специальную форму для вычисления коэффициента Спирмена.

В случае Пирсона расчет шел с использованием среднего значения. Следовательно, случайные выбросы данных (существенное отличие от среднего), например, из-за ошибки обработки или недостоверных ответов, могут существенно исказить результат.

В случае Спирмена абсолютные значения данных не играют роли, так как учитывается только их взаимное расположение по отношению друг к другу (ранги). То есть, выбросы данных или другие неточности не окажут серьезного влияния на конечный результат.

Если результаты тестирования корректны, то различия коэффициентов Пирсона и Спирмена незначительны, при этом коэффициент Пирсона показывает более точное значение взаимосвязи данных.

Коэффициенты Пирсона и Спирмена можно рассчитать вручную. Это может понадобиться при углубленном изучении статистических методов.

Однако в большинстве случаев при решении прикладных задач, в том числе и в психологии, можно проводить расчеты с помощью специальных программ.

Расчет с помощью электронных таблиц Microsoft Excel.

Вернемся снова к примеру со студентами и рассмотрим данные об уровне их интеллекта и длине прыжка с места. Занесем эти данные (два столбца) в таблицу Excel.

Переместив курсор в пустую ячейку, нажмем опцию «Вставить функцию» и выберем «КОРРЕЛ» из раздела «Статистические».

Формат этой функции предполагает выделение двух массивов данных: КОРРЕЛ (массив 1; «массив»). Выделяем соответственно столбик с IQ и длиной прыжков.

	A	B	C
1	Испытуемый	IQ	Длина прыжка с места (м)
2	1	90	2,5
3	2	91	1,2
4	3	92	2
5	4	93	1,7
6	5	94	1,9
7	6	95	1,3
8	7	96	1,7
9	8	97	2,3
10	9	98	1,1
11	10	99	2,6
12			
13			0,038
14			
15			

Рисунок 4 – Порядок расчёта в таблице Excel

Далее нажимаем галочку (то есть, рассчитать) и получаем значение, в нашем случае 0,038. Как видим, коэффициент не равен нулю, хотя и очень близок к нему.

В таблицах Excel реализована формула расчета только коэффициента Пирсона.

### Расчет с помощью программы STATISTICA

Заносим данные по интеллекту и длине прыжка в поле исходных данных. Далее выбираем опцию «Непараметрические критерии», «Спирмена». Выделяем параметры для расчета и получаем следующий результат.

Как видно, расчет дал результат 0,024, что отличается от результата по Пирсону – 0,038, полученной выше с помощью Excel. Однако различия незначительны.

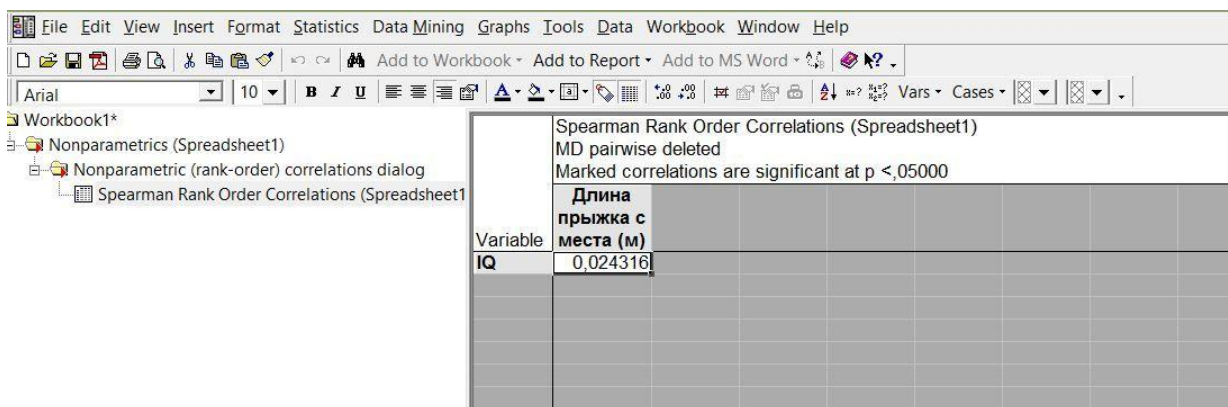


Рисунок 5 – Расчет с помощью программы STATISTICA

**Практическое задание.** Рассчитайте корреляцию компонентов учебной активности и психологической готовности к деятельности по итогам диагностики, проведённой в группе. Для этого следуйте алгоритму:

1. Составьте таблицу компонентов по каждому показателю.
2. Выберите наиболее интересные Вам компоненты. Например, учебную мотивацию (компонент учебной активности) и удовлетворённость выбором профессии (компонент психологической готовности к деятельности).
3. Составьте таблицу результатов каждого члена группы по выбранным показателям для корреляции.
4. Произведите расчёты по предложенным выше параметрическим критериям.
5. Опишите результаты и интерпретируйте их.

#### **Контрольные вопросы:**

1. Дайте определение понятиям «параметрическая статистика», «непараметрическая статистика», «корреляционный анализ».
2. Какие задачи позволяет решить корреляционный анализ с использованием непараметрических методов?
3. Дайте характеристику методам непараметрического корреляционного анализа.

### **3.3.2 Практическое занятие 2. Применение результатов диагностического исследования в ходе занятий по дисциплине «Культурология»**

**Тема. Динамика культуры. Культурные ценности и нормы**

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь, бланки для внесения результатов методики.

**Цель:** выявить ценности и ценностные ориентации студентов путём самодиагностики по тесту (тестовую методику рекомендуется использовать из раздела пособия 3.1.).

**Порядок проведения занятия. Обсуждение вопросов и представление:**

1. Влияние ценностно-смысловой сферы личности на социализацию, инкультурацию и аккультурацию.
2. Влияние ценностно-смысловой сферы на личную и профессиональную сферу будущего специалиста.
3. Культура как ценностно-нормативное основание общественной жизни.
4. Как взаимосвязаны цели человека, его идеалы и ценности?
5. Написание контрольного теста.

**Контрольный тест:**

1. Ценности – это:
  - а) окружающие человека предметы и явления;
  - б) образы предметов в сознании человека;
  - в) характеристика субъектно-объектных отношений;
  - г) нужда человека в чем-либо.
2. Массовую культуру характеризуют признаки:
  - а) индустриально-коммерческий тип производства культурных благ;

- б) высокое мастерство и профессионализм;
- в) глубина затрагиваемых социальных проблем;
- г) ориентация на отдых и развлечение.

3. Что из нижеперечисленного можно отнести к нормам:

- а) требования поступать определенным образом;
- б) образцы поведения;
- в) запреты;
- г) привычки;
- д) идеалы;
- е) законы.

4. Специализированная культура подразделяется на уровни:

- а) обыденный;
- б) кумулятивный;
- в) трансляционный;
- г) профессиональный.

5. Семантическая функция характеризует культуру, как систему:

- а) знаково-символическую;
- б) нормативную;
- в) институциональную;
- г) смыслообразующую.

6. Субъектно-объектная реальность – это:

- а) мир природы;
- б) сознание человека;
- в) мир ценностей;
- г) нормативная система общества.

7. Функцию высшего критерия для ориентации человека в мире

выполняют:

- а) идеалы;
- б) нормы;
- в) знания;

г) цели.

8. Строгая регламентация средств и способов деятельности человека осуществляется:

а) целями;

б) нормами;

в) идеалами;

г) интересами.

**Контрольные вопросы:**

1. Как определяются ценности и нормы?

2. Какие факторы способствуют формированию ценностных ориентаций и культурных норм?

3. Какие выводы Вы можете сделать, исходя из полученных результатов диагностики ценностных ориентаций?

**3.3.3 Практическое занятие 3. Применение материалов учебного пособия в ходе занятий по дисциплине «Психология» Тема. Личность и поведение. Свойства личности**

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь, бланки для внесения результатов методики.

**Порядок проведения занятия:**

1. Ценностные ориентации в структуре личности.

2. Характеристика феномена активности личности в психологии: понятие, виды, компоненты.

3. Диагностика ценностных ориентаций студентов.

4. Диагностика личностной активности студентов.

Для прохождения диагностики воспользуйтесь опросником формально-динамических свойств индивидуальности В.М.Русалова.

### **Содержание отчета:**

1. Охарактеризуйте феномен психологической готовности к профессиональной деятельности.
2. Дайте определение активности личности в психологии; перечислите виды и компоненты.
3. Представьте результаты мониторинга ценностных ориентаций и личностной активности.

### **Контрольные вопросы:**

1. Как определяется активность личности?
2. Какие психологические факторы способствуют формированию коммуникативной, интеллектуальной, учебной активности личности?
3. Какие выводы Вы можете сделать, исходя из полученных результатов диагностики видов активности и её компонентов?

### **3.3.4 Практическое занятие 4. Применение материалов учебного пособия в ходе занятий по дисциплине «Менеджмент» по теме занятия «Имидж менеджера и стили менеджера»**

**Оборудование и раздаточный материал:** учебно-методическое пособие, психологический словарь, бланки для внесения результатов методики.

### **Порядок проведения занятия:**

1. Характеристика феномена психологической готовности к профессиональной деятельности: понятие, компоненты.
2. Феномен профессионально-важных качеств личности в профессии. Профессионально-важные качества менеджера.
3. Диагностика компонентов психологической готовности к деятельности студентов (для диагностики рекомендуются тесты раздела 3.2.1).

Для подготовки к теоретическим вопросам рекомендуется использовать раздел 2.2.

Для диагностики психологической готовности к деятельности рекомендуется воспользоваться тестовыми методиками раздела 3.3.1.

**Содержание отчета:**

1. Охарактеризуйте феномен психологической готовности к профессиональной деятельности.

2. Перечислите основные компоненты психологической готовности к деятельности.

3. Перечислите профессионально важные качества менеджера.

4. Представьте результаты мониторинга компонентов психологической готовности к деятельности.

**Контрольные вопросы:**

1. В чем сущность феномена готовности к деятельности?

2. Какие компоненты включены в состав психологической готовности к деятельности?

3. Какими профессионально важными качествами должен обладать менеджер?

## ГЛОССАРИЙ

**АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ** – способность человека производить общественно-значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении; интегральная характеристика активности личности – активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела.

**АКТИВНОСТЬ НАД СИТУАТИВНАЯ** – способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с позиций исходной задачи. Ее посредством преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности (=> установка). Она выступает в явлениях творчества, активности познавательной, «бескорыстного» риска, активности сверхнормативной (=> группа: эффективность).

**ПОИСКОВАЯ АКТИВНОСТЬ** – поведение, направленное на изменение ситуации или отношения к ней при отсутствии определенного прогноза его результатов, но при постоянном учете степени его эффективности. Обязательная компонента многих типов поведения. У животных сюда относятся все разновидности активно-оборонительного поведения, самостимуляции, а также поведение ориентировочное. У человека психические проявления активности поисковой – важная составная часть процессов планирования, фантазирования и пр.

**АКТИВНОСТЬ ПСИХИЧЕСКАЯ** – скрытое или наблюдаемое только косвенно, по внешним вторичным признакам (мимика, физическое состояние, т.п.) функционирование психики: мышление, переживание, формирование образа, модели поведения и пр. (Косолапов Н.А., с. 102).

**АКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ** – англ. activity, social; нем. Aktivitat, soziale. Совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период. В качестве субъекта А. с. может выступать личность, коллектив, социальная группа, слой, класс, общество в целом. А. с. проявляется в различных сферах: трудовой, общественно-политической, в сфере культуры и быта.

**АКТИВНОСТЬ КОММУНИКАТИВНАЯ**, «активность в общении» – мера взаимодействия субъекта общения с другими людьми. В зависимости от интенсивности взаимодействия с окружающими уровень активности может быть разным: высоким, средним и низким. [68]. В книге В.А.Петровского, коммуникативная активность определяется, как: а) состояние людей, взаимодействующих между собой, которое характеризуется стремлением к установлению контактов, целеустремленностью к познанию друг друга; б) качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека и его отношение к целям, содержанию и форме общения; в) проявление творческого отношения индивида к партнерам в общении; г) личностное образование, выражающее познавательный и эмоциональный отклик на обращение другого человека [26, с. 86.].

**АКТИВНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ** является интегральным свойством некоторой гипотетической системы, основными компонентами (подсистемами) которой выступают интеллектуальные (общие умственные способности) и неинтеллектуальные (прежде всего мотивационные) факторы умственной деятельности. При этом интеллектуальная активность не сводится ни к тем, ни к другим в отдельности. По данным М.Р. Гинзбурга, интеллектуальная активность является адекватной единицей, отражающей

процесс взаимодействия познавательных и мотивационных характеристик творчества в их единстве.

**АКТИВНОСТЬ ДВИГАТЕЛЬНАЯ** – это естественная и специально организованная двигательная деятельность человека, обеспечивающая его успешное физическое и психическое развитие.

**АКТИВНОСТЬ ВОЛЕВАЯ** – это способность человека к проявлению волевых качеств в разрешении возникающих противоречий между намерениями и реальными возможностями, направленная на преодоление возникающих препятствий, способность сознательно и целенаправленно управлять своим поведением и действиями в трудных условиях деятельности в процессе достижения цели.

**ВРЕМЕННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Ее основными чертами являются относительная устойчивость, действенность влияния на процесс деятельности, соответствие структуры готовности оптимальным условиям достижения цели.

**ДИНАМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ** состояния психологической готовности к сложным видам деятельности – это целостное образование, включающее в себя ряд личностных характеристик, основными из которых являются:

1) мотивационные – потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;

2) познавательные – понимание обязанностей, трудовой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (с точки зрения престижа, статуса), представление вероятных изменений обстановки и т.д.;

3) эмоциональные – чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление;

4) волевые – управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни.

**ДЛИТЕЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** представляет собой структуру, в которую входят: 1) положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии; 2) черты характера, способности, темперамент, мотивация, адекватные требованиям деятельности; 3) необходимые знания, навыки, умения; 4) устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоционально-волевые процессы.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ** – это деятельность, направленная на развитие функций и дополнительных возможностей головного мозга и повышающая уровень интеллекта человека.

**КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ** – стремление к общению, инициативность в установлении социальных контактов, активное участие в общении; проявляется в «субъект-субъектных» отношениях в виде содействия-противодействия, согласия-противоречия, сопереживания и т.п.

**МОТИВАЦИЯ** – 1) совокупность стойких мотивов, определяемых характером личности, её ценностной ориентацией и направляющей её деятельность; 2) психофизиологический сигнал, вызывающий возбуждение отделов мозга и возбуждающий животных, человека к удовлетворению своих потребностей; наличие причинно-следственной связи между чем-либо (поступками, действиями, явлениями); потребность, инстинкт, влечение (в психологии).

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретной деятельности.

**ПСИХОМОТОРНАЯ АКТИВНОСТЬ** – это объективизация всех форм психического отражения через мышечные движения (В.В. Ни-

кандров); объективное восприятие человеком всех форм психического отражения, начиная с ощущения и заканчивая сложными формами интеллектуальной активности (Е.Н. Сурков); основной вид объективизации психики в сенсомоторных, идеомоторных и эмоционально-моторных реакциях и актах (К.К. Платонов); способность человека отражать объективную информацию о своей двигательной деятельности, точно контролировать свои движения и эффективно управлять ими (В.П. Озеров).

**СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МОЛОДЁЖИ** – рассматривается как совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период.

**СТУДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ** – это завершающий этап взросления и становления личности. Период с 18 до 25 лет, когда большинство молодых людей обучаются в высших учебных заведениях, называется поздней юностью или ранней взрослостью. Студенческий возраст имеет определенные социально-психологические отличия от зрелого периода. Особенности данного этапа в жизни человека заключаются в активном развитии процессов самосознания и решении вопросов, касающихся профессионального самоопределения.

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА.** Ценностно-смысловую сферу личности образуют две главные составляющие – система ценностных ориентаций и система личностных смыслов. Личностные смыслы отражают субъективную значимость всех предметов, вещей и явлений для человека, а система ценностных ориентаций отвечает за направленность личностной активности. Исходя из этого, ценностно-смысловая сфера представляет собой центральное ядро структуры личности, определяющее ее направленность, являясь при этом высшим уровнем регуляции социального поведения личности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – С. 288.
- 2 Абульханова К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности. – М.: Прогресс, 1982. – С.70-72.
- 3 Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская//Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы к 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – С. 10-61.
- 4 Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
- 5 Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна к 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
- 6 Абрамова Н.Т. Сфера деятельности и уровень активности / Н.Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1970. – № 9. – С.75-85.
- 7 Адлер А. Индивидуальная психология: теория и практика. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1993. – 107 с.
- 8 Алексеева Л.Ф. Роль активности субъектов деятельности в развитии личностных качеств / Л.Ф. Алексеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – Вып. 5 – С. 3-6.
- 9 Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
- 10 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер, 2001 – 288 с.
- 11 Анастази А. Психологическое тестирование; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского: В 2 т. Т. 2 / А. Анастази. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.

- 12 Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
- 13 Анохин П.К. Представление о функциональной системе и результате. – М.: Наука, 2000. – Т.2. – С. 130-134.
- 14 Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3-13.
- 15 Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности/Л.И.Анцыферова. – М.: Наука, 1989. – С.426-434.
- 16 Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
- 17 Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
- 18 Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект / Т.И. Артемьева // Психологический журнал. – 1984. – № 3. – С. 50-56.
- 19 Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
- 20 Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
- 21 Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А.Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
- 22 Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, С.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – №3. – С. 152-162.
- 23 Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика / Б.А.Базыма. – СПб.: Речь, 2005. – 205 с.
- 24 Басин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 56-61.

25 Баранов С.П. Соотношение модели и оригинала в процессе формирования познавательной и общественной активности младшего школьника. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – С. 3-8.

26 Бакиров В.С. Социальные ценности и ценностные ориентации личности / В.С. Бакиров. – Харьков: Высшая школа, 1988. – 147 с.

27 Белоконь М.А. Личность, самооценка, эталон в профессиональном становлении субъектов обучения: автореф. дисс... канд. психол. наук. – Краснодар, 1999. – 168.

28 Бернштейн Н.А. Природа навыка и тренировки // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. – М.: Наука, 1979. – С. 82.

29 Биккинина Г.М. Игровые методы обучения как практическая направленность обучения студентов в формировании личности и стимулировании познавательной активности // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 253-255 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6366/> (дата обращения: 04.04.2018).

30 Битуева А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций // Кредо. – 2000. – № 3.

31 Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 176 с.

32 Бодалев А.А. Психология и педагогика: учебное пособие / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585с.

33 Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Воронеж, 1995. – С. 213-227.

34 Бозаджиев В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98-99 [Электронный ре-

сурс]. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=476> (дата обращения: 20.02.2018).

35 Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П.Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672с.

36 Босикова К.Н. Повышение учебной активности студентов средствами информационных коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Якут.гос. ун-т им. М. К. Амосова / К.Н. Босикова. – Якутск, 2009. – 149 с.

37 Братченко С.Л. Гуманистический подход в психологии и педагогике: курс лекций /С.Л. Братченко.– М.: РИПКРО; Иркутск: БМЦПК, 1995-1996.

38 Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. – 1996. Т. 17. № 6. – С. 30-37.

39 Брыкова О.В., Громова Т.В. Проектная деятельность в учебном процессе /О.В. Брыкова, Т.В. Громова. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.

40 Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной активности // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71-78.

41 Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

42 Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

43 Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход А.А. Волочков. –Пермь: ПГПУ, 2007. – 376 с.

44 Волочков А.А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности: дис. ...доктор психологических наук: 19.00.01 / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2002. – 46 с.

45 Воробьев Н.Е. К вопросу о критериях социальной активности / Н.Е. Воробьев. – Волгоград: Знание, 1976. – С. 8-29.

46 Вишневский Ю.Р. Профессиональные стратегии и ценностные ориентации молодёжи в условиях экономического кризиса: информационно-аналитический отчёт; под ред. Ю.Р. Вишневого, Л.Н. Банниковой, М.В. Певной. – Екатеринбург: УрФУ, 2010. – 194 с.

47 Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1926. – 536 с.

48 Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во: Эксмо, 2005. – 136 с.

49 Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.С. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – Т.4. – 432 с.

50 Высоцкий А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников. – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т им. С. А. Есенина, 1984. – С 122.

51 Вяткин В.А. Стиль активности как предмет интегрального исследования индивидуальности / В.А. Вяткин. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 1991. – 73 с.

52 Вяткин А.П. Проблема психологической готовности к экономической деятельности // Известия ИГЭА. – 2006. – N3(48). – С.97-100.

53 Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 45.

54 Ганичева И.А., Мирук А.В. Развитие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // СИСП. – 2016. – № 3-2 (59)[Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihiologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-budushchey-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 20.02.2018).

55 Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.

56 Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л.П.Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.

57 Гриневич В.А. Физиологические механизмы взаимосвязи тактильных анализаторов мышей и высших обезьян // Наука и жизнь. – 2006. – № 5.

58 Грубер Г.Е. Собственная активность – залог творческих успехов // Общественные науки за рубежом.–1988. – Т 21. – С. 76-80.

59 Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Личностно-центрированное образование и гуманистический подход: курс лекций / Э.Н. Гусинский. – М.: РИПКРО; Иркутск: БМЦПК, 1995-1996.

60 Джидарьян И.А. Категория активности и её место в системе психологического знания. – М.: Наука, 1988. – 56-88.

61 Диагностика творческих способностей / Автор составитель Гагай В.В., Шадринск: Изд-во Шадрин. ПО «Исеть», 1997. – С.33-37.

62 Дуванская М.К. Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности студентов в связи со специализацией и этапами обучения (На материале исследования студентов педагогических училищ): дис. ... канд. психол.наук. – Пермь: Знание. – 2005. – 247 с.

63 Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.П. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 224с.

64 Дьюи Дж. Демократизация и образование: Пер. с англ. /Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384с.

65 Есина В.И. Развитие социальной активности студенческой молодёжи через проектно-деятельность: пособие по орг. воспитат. работы в вузе /В.И. Есина. –Гродно: ГрГУ, 2013. – 64 с.

66 Залевский Г.В. Теория субъекта и фиксированные формы поведения / Г.В. Залевский // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 3. – С. 32-36.

67 Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – М.: «Прогресс», 1998. – 100 с.

68 Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

а) Зинченко В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 790 с.

69 Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.

70 Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов; изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

71 Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения личности): учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

72 Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.

73 Ильин Е.П. Методические указания к практикуму по психофизиологии / Е.П. Ильин. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин.-та им. А.И. Герцена, 1981. – 83 с.

а) Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

74 Ильичёва И.М. Психология духовности / И.М. Ильичёва. – Воронеж: Изд-во МПСИ, МОДЕК, 2003. – 144 с.

75 Калинина Т.В., Першина А.В. Проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной

деятельности в условиях вуза /Т.В. Калинина, А.В. Першина // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1728-1730 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19751/> (дата обращения: 20.02.2018).

76 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике /Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров.– М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

77 Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева.– Пенза: Изд-во научно-методического центра Пензенского городского образования, – 1994. – 344 с.

78 Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – С. 9-19.

79 Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. –М.: Наука, 1980. – 256 с.

80 Краткий психологический словарь / под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

81 Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека / А.И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 25-32.

82 Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – №12. – Т.2. – С. 60-62 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/35/4055/> (дата обращения: 28.11.2017).

83 Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затруднённого общения / В.А. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 14-22.

84 Лазарев С.В. Психологическая готовность авиаинженеров к военно-профессиональной деятельности / С.В. Лазарев. – М.: Военный Университет, 1999. – С. 24-28.

85 Лактионова Е.Б. Развитие личности в образовательной среде / Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 100

[Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitielichnosti-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 15.05.2013).

86 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 350-368.

87 Лефрансуа Г. Теории научения. Формирование поведения человека / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 278 с.

88 Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1976. – С.14-28.

89 Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента / Т.В. Лисовский, А.В. Дмитриев. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1974. – 168 с.

90 Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер с англ.; предисл. А.Я. Варга / Г.Л. Лэндрет. – М.: Изд-во Международ. академии, 1994. – 368 с.

91 Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореферат дис. ... кандидата психол. наук (19.00.01 – общая психология, история психологии) / М.Ш. Магомед-Эминов; рук. работы А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1987. – 23 с.

92 Манеров Д.Х. Методология постнеклассической психологии и подготовка практических психологов / Д.Х. Манеров, Н.Н. Корольва, И.М. Богдановская // Вестник практической психологии образования. – 2007. – №4. – С. 56-60.

93 Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

94 Маслоу А. Психология бытия: пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304 с.

95 Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: тексты / А. Маслоу. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-117.

96 Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – С. 5-17.

97 Медведев Д.А. К проблеме осмысления категории «субъект» в современной психологической науке / Д.А. Медведев // Вопросы психологии и физиологии труда корабельных специалистов: материалы 5-й научно-практической конференции врачей-психофизиологов и специалистов ВМФ. – СПб.: ЦНИИ МО РФ, 2002. –С. 31-32.

98 Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С.112.

99 Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 191 с.

100 Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С. 5-17.

101 Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 518 с.

102 Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2010. – №1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 08.05.2018).

103 Мудрик А.В. Роль социального окружения в формировании личности подростка / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1979. – 39 с.

104 Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 608 с.

105 Мухина В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.

106 Небылицын В.Д. К вопросу обобщих частных свойствах нервной системы // Вопросы психологии / Ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбаковский. – 1968. – №4 июль-август. – С. 29-44.

107 Носова Е.С. Формирование психологической готовности к добровольческой деятельности / Е.С. Носова // Сибирский психологический журнал. – № 75. – 2007. – С. 186-190.

108 Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

109 Осницкий А.К. Критерии развития самодеятельности человека / А.К. Осницкий // Доклады юбилейной научной сессии, посвящённой 85-летию психологического института им. Л.Г. Щукиной / – М.: Пи Рао, 1999. – С. 165-177.

110 Педагогика личности от концепции до технологий: учеб. – практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

111 Петровский В.А. К психологии активности личности // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26-38.

112 Петровский А.В. Психология неадаптивной активности / А.В. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

113 Петровский В.А. Принцип субъектности в психологическом исследовании / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 15-30.

114Подлиняев О.Л. Теории личности в психологии и их педагогические проекции: учебное пособие / О.Л. Подлиняев. – 2-е изд. – Иркутск: Иркут.ун-т, 2006. – 133 с.

115Попов А.Ю., Волочков А.А. Исследование целостной активности субъекта жизнедеятельности: проблемы и результаты / А.Ю. Попов, А.А. Волочков// Вестник ПГПУ. – Сер. 1. «Психология». – 2007. – № 1. – С. 23-37.

116Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2005. – 560 с.

117Привалова Г.Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в ВУЗе / Г.Ф.Привалова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3[Электронный ресурс]. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13161> (дата обращения: 04.04.2018).

118Психологические тесты; под ред. А.А. Карелина. – Самара: Бахрах-М, 2001. – Т.1. – 672 с.

119Психологические тесты; под ред. А.А. Карелина. – Самара: Бахрах-М., 2001. – Т.2. – 248 с.

120Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А.Ц. Пуни.– М.: ФиС, 1997. – С. 54.

121Райгородский Д.Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом Бахрах, 1996. – 480.

122Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – Серия «Психологическая энциклопедия». – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 651 с.

123Регуш Л.А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

124Роджерс К.Р. К науке о личности. История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.): Тексты; под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – С. 200-219.

125 Романова Е.С. Психодиагностика: учебное пособие / Е.С. Романова. – 2-е изд. / Е.С. Романова – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

126 Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт.; гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Изд-во Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2.

127 Российская пед. энци.: в 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1 – А – М – стр. 350.

128 Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1958. – С. 253-381.

129 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – С. 45-48.

130 Рудик П.А. Психология воли спортсмена / П.А. Рудик. – М.: ФиС, 1973. – С. 176.

131 Русалов В.М. О природе темперамента и его место в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – январь-февраль. – С. 19-33.

132 Русалов В.М., Голубева Э.А. Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности / В.М. Русалов, Э.А. Голубева. – М.: Наука, 1980. – 208 с.

133 Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (Воля, ее развитие и воспитание) / В.И. Селиванов. – Рязань: РГПИ, 1992. – 575 с.

134 Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В.Е. Семенов // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37-43.

135 Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного пе-

дагогического университета им. А.И.Герцена. – 2003. – N 3(6): Психолого-педагогические науки. – С. 124-132.

136 Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.

137 Способности и склонности: комплексное исследование; под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.

138 Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

139 Теоретические и эмпирические исследования активности личности: Сб. науч. тр. / Мин-во образования Рос. Федерации. Омский гос. ун-т. Факультет психологии. – Омск: ОмГУ, 2001. – 82 с.

140 Тарасова Л.Е. Взаимосвязь мотивационной составляющей учебно-познавательной активности с ценностными ориентациями у представителей разных этносов / Л.Е. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19394> (дата обращения: 31.03.2017).

141 Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПИ РСФСР, 1961. – 543 с.

142 Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

143 Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост: пер с англ / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1991-1994. – Вып. 1-4.

144 Хабаева Л.М. Психологический анализ смысловых ориентаций молодежи Южной Осетии / Л.М. Хабаева, И.В. Абаева, Д.Ю. Крупнов // Современ. Проблемы науки и образования. Психол. науки. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14981> (дата обращения: 10.03.2018).

145 Хайкин В.А. Феномен активности в развитии личности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / В.А Хайкин. – М., 2001. – 413 с.

146 Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л. Хайкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. – 448 с.

147 Хайбулаева А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.07 – педагогическая психология) / А.Г. Хайбулаева. – Махачкала, 2015. – 24 с.

148 Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

149 Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ; пер. с англ. / К. Хорни. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Универс», 1993. – 480 с.

150 Черевикова И.А., Ярославцева И.В. Функциональное состояние студентов бакалавриата / И.А. Черевикова, И.В. Ярославцева // Известия ИГУ. – 2017. – № 21. – С. 99-104.

151 Чернобровкина Н.Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы личности разного типа: автореферат дис. ... кандидата психологических наук (19.00.01 – общая психология, история психологии) / Н. Ю. Чернобровкина; рук. работы Одинцова М.А. – Москва, 2013. – 24 с.

152 Чивилева И.В. Характерологические проявления активности личности / И.В. Чивилёва. – Рязань: Изд-во Рязанского гос. агро-технологического ун-та, 2009. – 96 с.

153 Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В.Э. Чудновский // Психол. журн. – 1993. – Т.14. – № 5. С. 3-12.

154 Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Издательство Мос-

ковского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

155 Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук (19.00.01 – общая психология, история психологии) / А.С. Шаров; рук.работы В.Г. Леонтьев. – М., 2000. – 41 с.

156 Шарковская Н.В. Структурные компоненты социально-культурной активности личности // Созидательная миссия культуры: сборник научных статей. – 2007. – С. 5-9.

157 Ширяева Э.Г. Волевая активность в подростковом возрасте, ее развитие и коррекция: дис. ... канд. психол. наук (19.00.07. – педагогическая психология) / Э.Г. Ширяева; рук.работы Н.М. Щербакова. – Иркутск, 2003. – 136 с.

158 Шляхта Д.А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: автореферат дис. ... канд. психол. наук (19.00.01 – педагогическая психология) / Д.А. Шляхта; рук.работы И.А. Новикова. – М., 2008. – 22 с.

159 Шумакова И.Е. Успешность преодоления жизненных трудностей / И.Е. Шумакова // Психология, социология и педагогика: Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 12. – 2009. – Выпуск 1. – Часть 2. – Март. – С. 42-49.

160 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

161 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Пер. с англ. – М.: Издательская группа Прогресс, 1996. – 344 с.

162 Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, СПб ИВО-СиД, 1991. – С. 130.

163 Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция: 2-е расширенное изд. / В.А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

164 Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования: сб. статей. – 2013. – № 1. – С. 175–186.

165 Янко Е.В., Аршинова Е.В. Особенности смысло-жизненных ориентаций и иерархии ценностей у студентов вузов различных ценностных типов / Е.В. Янко, Е.В. Аршинова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования; сб. статей. – 2014. – № 6. – С. 82-97.

166 Ярославцева И.В. Психология депривированного подростка / И.В. Ярославцева. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. – 121 с.

167 Allport G. W. Pattern and Growth in Personality. N. Y., 1961.

168 Apter M.J. The experience of motivation: The theory of psychological reversals. L.N.Y.: Academic Press, 1982.

169 Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

170 Bowles T., Fallon B.J. The Experience of Changing and the Relationship between Changing and Coping: an Adult Perspective // Australian Journal of Psychology, Volume 55, № 1, April, 2003. – p. 43-50.

171 Collard R. Exploratory and play behaviours of infants reared in an institution and in lower and middle-class homes. – Child devel., 1971, v. 42.

172 Covington M. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review // Annual Review of Psychology, 2000. Vol. 51, pp. 171-200.

- 173 Deutsch E. "Personhood, Creativity and Freedom". University of Hawaii Press, Honolulu, 1982.
- 174 Easterbrook J.A. The determinants of free will. A psychological analysis of responsible, adjustivebehaviour /Easterbrook J.A. with the assistance of Easterbrook. P.Y.: N.Y. Ete: Acad.press, 1978
- 175 Evans R.I. Albert Bandura: The man and his ideas – a di-alodue. New York: Praeger.
- 176 Eccles J., Wigfield A., Motivational beliefs, values, and goals // Annual Review of Psychology, 2002. Vol. 53, pp. 109-132.
- 177 Takman P., Friesen W. Unmasking the face. Englewood Cliffs, N.J., 1985.
- 178 Thorndik E.L. The psychologu of-wants, interests, and attitudes. New York: Appleton-Century-crofts. 1935.
- 179 Gagne R.M. Essentials of learning for instruction. Hinsdale,IL: Dryden.1974.
- 180 Snyder C.R. Lopes Shane J. Handbook of positive psychology // Oxford Universiti Press, 2002. – p. 829.
- 181 Lewis G., Bedson G. Games for Children. Oxford University Press. Oxford. 2000.
- 182 Torranse E. P; The Nature of Creativity as Manifest it is Test-ing. –Cambridg Univ. Press, 1988 P. 32.
- 183 Turner R.J., RoszellP. Psychological resources and the stress process // Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future / Ed. by W.R. Avison, J.H. Gotlib. N-Y: Plenum Press, 1994. - p. 179-209.
- 184 Maslow A. Some Educational Lmplications of the Humanistic Psychology // Harvard Educational Review, 1968. N 4.
- 185 Maslow A.N. Motivation and personality. – N.Y.: Harper and Row. 1970. P.200.

- 186 Moeller A., Renneberg B., Hammerstein P. Gesundheitspsychologie, Springer, Düsseldorf, 2006. – 327 s.
- 187 Svebac S., Murgatroyd S. Metamotivational dominance: A multimethod validation of reversal theory constructs *Hi. of Pers. And Soc. Psychol.* 1985. V.48.
- 188 Heckhausen H. Achievement motivation and its constructs: A cognitive model.– *Motivation and Emotion.* 1977. V.1. P.283 – 329.
- 189 Herseh G.I. Lamport N.K., Coffey M.S. Activity analysis: application to occupation, the USL SLACK Incorporated, 2005. – 179 p.
- 190 Holahan C.J., MoosR.H. Life stressors, personal and social resources and depression: a four-year structural model. *J.of Abnormal Psych.*, V. 100, 1991. –p. 31-38.
- 191 Snyder C.R. Lopez Shane J. Handbook of positive psychology // Oxford University Press, 2002. - p. 829.
- 192 Stipek D. Motivation to learn: From theory to practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988.
- 193 Urdan T., Maehr M. Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals // *Review of Educational Research*, 1995. Vol. 65(3), pp. 213-243.
- 194 Zeidner Moshe, Endler N.S. Handbook of coping: theory, research, applications, Canada, John Wiley and Sons, 1996 - 728 p.

