**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Тихоокеанский государственный университет»

Кафедра «Психология»

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ

Курсовая работа по дисциплине «Психодиагностика»

Выполнил: студент группы ПС(аб)-71

Викулова Ю. А.

Руководитель работы:

канд. психол. наук, доцент Кочеткова Т. Н.

**Хабаровск – 2019г.**

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

**Глава I. Теоретический анализ (исследование) проблемы саморегуляции**

* 1. Понятие саморегуляции в педагогике и психологии 4
  2. Понятие успешности в психологии 7

**Глава II. Эмпирическое исследование взаимосвязи успешности обучения и саморегуляции студентов** 13

2.1. Методический инструментарий и испытуемые 13

2.2. Анализ и интерпретация результатов 16

Заключение 24

Библиографический список 27

Приложение 30

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность**: Одна из основных целей современного образования состоит не только в передаче знаний, но и в изменении мировоззрения обучающихся, в воспитании у них определенных качеств, в будущем способствующих становлению успешности личности. Прежде всего, это такие качества, как: критическое мышление, умение задавать вопросы и самостоятельно искать ответы, брать на себя ответственность, контролировать собственную деятельность, включая и обучение. Именно поэтому тема раскрытия личностью собственных потенциальных возможностей в деятельности, стимуляция ее активности, остается актуальной, несмотря на долгий путь ее исследования.

**Объект** исследования: академическая успешность студентов.

**Предметом** исследования является связь саморегуляции с успешностью обучения студентов ТОГУ.

**Цель**: определить взаимосвязь саморегуляции студентов и успешности их обучения в вузе.

**Гипотезы**:

1. Предполагаем, что чем выше уровень саморегуляции и разнообразнее ее стили, тем выше успешность обучения студентов.
2. Полагаем, что существуют различия в выраженности саморегуляции у юношей и девушек.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили постановку и решение следующих конкретных **задач:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование и дать интерпретацию полученных результатов.

**Глава I. Теоретический анализ (исследование) проблемы саморегуляции и успешности обучения в психологии.**

* 1. *Понятие саморегуляции в педагогике и психологии*

Содержание и сущность саморегуляции личности изучена недостаточно, хотя, как известно, многие зарубежные [ ] и отечественные [ ] исследователи занимались и продолжают работать над различными аспектами и составляющими рассматриваемого феномена и социального конструкта. Сложность изучения вопросов саморегуляции обусловлена разным пониманием ее сути не только в рамках нескольких психологических подходов, но и науки в целом.

Так, в биологии саморегуляция рассматривается как свойство систем сохранять внутреннюю стабильность и поддерживать согласованности между системой в целом и внешней средой. Следует отметить предложенную П. К. Анохиным схему рефлекторного кольца, стремящуюся объяснить саморегулирующийся характер поведения человека. Анохин утверждал, что для функциональной системы свойственна способность к саморегуляции, проявляющаяся даже при возможных дефектах перестройкой ее компонентов, при этом необходимый результат все же достигается, хотя и менее эффективно.

Физиолог Н. А. Бернштейн, в свою очередь, утверждал роль в процессах саморегуляции нервных структур активирующей ретикулярной формации [4].

Под саморегуляцией в психологии понимается выдвижение цели, исследование условий, способ достижения цели, контроль и корректирование результатов. В. И. Моросанова утверждает: «Именно в этом смысле человек является открытой самоорганизующейся системой, существование и развитие которой обеспечиваются целостной системой процессов саморегуляции, имеющей свои проекции на самых различных уровнях его индивидуальности» [19, 8].

С точки зрения В. И. Моросановой, саморегуляция связана с достижением целей, изменениям личностных качеств и состояния. Саморегуляция способствует соотнесению возможностей индивида и его состояния с событиями деятельности, воссоединяя разные психические модальности и уровни. Процесс саморегуляции способствует тому, чтобы индивид делал усилия своевременно, соответственно обстоятельствам, но и согласовывал свою деятельность с действиями других людей.

Процесс успешного формирования саморегуляции приводит к становлению активного субъекта деятельности. Ему свойственны самоуправление, при которой активный субъект деятельности может свою активность направить к цели, ведущей к желаемому результату; самоорганизация, при которой происходит процесс порождения элементов в целое.

А.В. Зобков и А.С. Турчин видят место саморегуляции в учебной и профессиональной деятельности так: «Психическая саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи – ведущее личностное образование, оказывающее существенное влияние на продуктивность учебно-профессиональной деятельности, а следовательно, на качество обучения и в будущем – на качество профессиональной деятельности» [12, 164].

Анализируя современную социальную действительность, исследователи считают, что сегодня востребована личность, способная к саморегуляции. Поэтому А. В. Зобков и А. С. Турчин убеждены в том, что необходимо проведение комплексного структурно-генетического исследования, которое предполагает рассмотрение различных факторов саморегуляции в деятельности студента на каждом этапе обучения.

По А. В. Зобкову и А. С. Турчину, требуется изучение формирования мотивов, целей, самооценки, качеств личности, осуществляющих процесс устремления к цели. Процесс постановки цели, поиск способов осуществления ее являются предметом исследования саморегуляции личности. Авторы монографии утверждают: «Восприятие субъектом объективных проявлений мотивации, целеполагания, самооценки, психических проявлений, характеризующих интеллектуальную, волевую, эмоциональную, коммуникативную сферы личности учащейся молодежи, можно рассматривать как осознание субъектом своих свойств и качеств личности и последующих изменений в них, как результат собственной регулятивной активности субъекта» [12, 165].

С позицией А. В. Зобкова и А. С. Турчина согласны А. В. Петров и В.С. Стародубцева, придавая большое значение способности к самостоятельной деятельности у студента: «Между тем проверка показывает, что умение осуществлять самоконтроль и самооценку обычно оказывается наиболее слабо сформированным у студентов при их профессиональной подготовке в вузе» [10, 79]. Самоконтролем же авторы исследования называют способность личности к познавательной деятельности, ее саморегуляции.

А.К. Болотова и М.М. Пурецкий, рассматривая развитие идей саморегуляции в исторической перспективе, приходят к выводу о том, что саморегуляция бывает вызвана пониманием индивида того, что необходимо ввести необходимые изменения с целью приспособления окружения к своим потребностям [24]. При этом процесс внесения изменений зависит от психических процессов индивида. Одним из первых психологов, указавших на этот фактор, А.К. Болотова и М.М. Пурецкий называют создателя психологии образа действия, французского ученого П. Жане: «Он выделил три этапа поведенческого акта (внутренняя подготовка к действию, усилие, направленное на выполнение действия, и завершение действия), а также создал иерархическую систему поведения, высшим уровнем в которой выступает созидательная, трудовая деятельность человека» [24, 69]. Поэтому А. К. Болотова и М. М. Пурецкий называют поведение человека результатом влияния трех факторов: взаимодействия биологического фактора, социального окружения и собственной активности индивида.

Активность индивида определяется его способностью к саморегуляции. В частности, авторы исследования ссылаются на работу А. Бандуры, который дает характеристику поведению людей, проявляющих активность: «Стремясь уменьшить расхождение между реальными достижениями и поставленными целями, они мобилизуют свои способности и усилия на основе предварительных оценок того, что требуется для достижения целей, а затем ставят перед собой новые, более высокие цели» [14 ; 24].

Так А. К. Болотова и М. М. Пурецкий называют еще один фактор, влияющий на рождение саморегуляции, - способность к сознательному, целенаправленному управлению своим поведением.

Вслед за Моросановой, будем понимать под саморегуляцией, процессы произвольной регуляции человека, которые в свою очередь позволяют овладевать собственными психическими процессами, поведением, решать различные задачи, актуальные для личности.

Таким образом, анализируя работы исследователей-психологов, можно сделать вывод о том, что саморегуляция, будучи одной из важных составляющих личности, проявляется, прежде всего, через такие качества, как: самоуправление, самоорганизация, которые способствуют достижению намеченной цели. При этом исследователи считают, что необходимо изучение процессов, влияющих на осуществление мотивации у учащейся молодежи к целеполаганию, достижению целей.

*1.2. Понятие успешности обучения в педагогике и психологии*

В толковании понятия успешности обучения на сегодняшний день нет единого подхода в научной психолого-педагогической литературе. Психологи рассматривают успешность обучения как состояние обучающегося, педагоги же подразумевают прежде всего качество образования. В то же время педагогическая психология изучает методы обучения и воспитания, повышающие эффективность выполнения образовательных задач, в том числе и задачу изучения успешности обучения.

Б. Г. Ананьев одним из первых заговорил об успешности в образовании, отметив важность не только продуктивности умственной работы, но меньшие энергетические затраты организма на учебную деятельность. Понятие «учебная успешность» в психолого-педагогических источниках рассматривается В. В Давыдовым, Ю. К. Бабанским, И. Я. Легнером, С. Д. Поляковым, Е. И. Казаковой и др. учеными, как показатель эффективности и качества образования, личного отношения студента к деятельности и ее результатам. В учебной успешности можно выделить две стороны: объективную, выражающую в баллах уровень учебных достижений, достигнутый студентами, и субъективную, обусловленную эмоциональностью учебной деятельности, личностными характеристиками обучаемых [1;3].

И. Ю. Кулагина, Л. Ф. Фридман объясняют успех или неудачу в учебной ситуации способностями обучаемых, сложностью заданий, приложенными усилиями и везением. Нередко обучающемуся недостаточно объективной оценки «извне» для появления «правильных» эмоций и оценок. Лишь преодолевая страхи и трудности в учебной деятельности, студент испытывает удовлетворенность собой и собственными результатами, что является залогом субъективной академической успешности.

Академическая успеваемость одновременно является и фиксируемой мерой усвоения материала, и характеристикой студента, выражающейся в личностных качествах, отношении к учебной деятельности, обусловленном первоначально мотивацией выбора профессии на этапе поступления в вуз и ее динамикой, связанной с получением практических знаний в учебном учреждении; следовательно, «качественная» сторона процесса обучения определяется направленностью, успеваемость – «количественными» показателями.

Сущность академической успешности как качественной характеристики плодотворной учебной деятельности студента возможно раскрыть через следующие объективные показатели: академическую успеваемость, во многом детерминированную интеллектуальным развитием, уровень активности. Субъективными предикторами академической успешности студентов выступают: саморегуляция, рефлексия, мотивация, самооценка, локус контроля.

Изучением успешности и способов ее достижения занимается А.С. Белкин. Прежде всего, исследователь дает определение успеху в целом, утверждая, что это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, самой личности и результатами ее деятельности [3]. При рассмотрении успеха в обучении, следовательно, имеются в виду результаты обучения. А. С. Белкин утверждает: «В тех случаях, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимые для личности, можно говорить об успехе» [3, 31]. Кроме того, исследователь называет успех особым состоянием человека: «С психологической точки зрения успех - это переживание состояния радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями и надеждами, либо превзошел их» [3, 31].

С. Н. Верейкина дает несколько отличную от других временную интерпретацию успешности, утверждая, что это в целом образ жизни, характер деятельности личности, включающая и результат деятельности [7]. О. В. Бирина, занимаясь проблемой успешности в обучении, утверждает: «Успешность – это интегральная оценка эффективности результата собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека (субъекта деятельности) такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное позитивное отношение к деятельности, позволяющее ему ощущать собственную удовлетворенность» [5, 439]. Как можно заметить, О. В. Бирина под успешностью обучения понимает прежде всего личностное восприятие результата деятельности индивидом. При этом подчеркивается важность совпадения результатов учебной деятельности обучаемого с запланированными. Именно это совпадение или превышение предполагаемых результатов способно к подобной оценке. Поэтому, ссылаясь на результаты исследования Т. Г. Андроник, О. В. Бирина утверждают, что для признания обучения успешным, если оно осуществлено наиболее рациональным способом, имея в виду при этом минимальные затраты ресурсов времени, сил [5].

На современном этапе развития общества об успешности обучения студентов свидетельствует наличие трех составляющих: удовлетворение познавательных интересов студентов; раскрытие потенциальных умственных возможностей студентов; позитивное отношение студентов к учебной деятельности [3;5].

Т. В. Залесова, обращаясь к проблеме формирования успешности студентов, утверждает: «Традиционно под успешностью обучения понимается высокая академическая успеваемость учащихся, определяемая как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности» [11, 35]. Как и другие исследователи, Т. В. Залесова считает, что при успешности обучения результаты учебной деятельности могут совпадать с запланированными или в той или иной мере превосходить их.

Так как успешность обучения связана с прохождением по уровням образования, то, по мнению исследователя, необходим способ объективного измерения успешности обучения. При этом Т. В. Залесова утверждает, что на процесс усвоения знаний, умений и навыков влияют индивидуально-психологические различия в структуре учебно-познавательной деятельности, которые ведут к разным темпам в достижении результатов обучения. Кроме того, исследователь замечает, что в процессе учебной деятельности обучаемый формируется как личность, поэтому преподаватель может использовать разные методы и формы, мотивирующие к активности студента. Так же, как и О. В. Бирина, Т. В. Залесова придает большое значение позитивному отношению к учебной деятельности со стороны студента. В частности, Т. В. Залесова приводит следующий аргумент: «Если учащийся в процессе обучения сумел преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность, учебная деятельность имеет субъективную успешность. Такой обучающийся испытывает удовлетворенность собой и своей деятельностью. И, наоборот, несчастный, тревожный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих отличник, на наш взгляд, не может быть отнесен к успешным, поскольку учеба не приносит ему радости, удовлетворения, «ощущения потока», всего того, что входит в понятие успешность» [11, 38]. Анализируя аргумент, приведенный автором работы, можно утверждать, что такой подход к обучению студента способствует формированию личности, обладающей творческим потенциалом, способной, в свою очередь, реализоваться успешно в трудовой деятельности. В результате размышлений, автор работы приходит к выводу о том, что понятие «успешность» обучения включает не только показатели объективной результативности, но и субъективное отношение к своей деятельности со стороны обучаемого. Поэтому Т. В. Залесова рекомендует обращать внимание на формирование академической успешности студента особое внимание. В свою очередь, Т. В. Евтух считает, что в данный момент нейродинамическим, интеллектуальным, волевым и когнитивно-стилевым характеристикам в комплексе с показателями успешности учебной деятельности уделено незначительное внимание [10].

Таким образом, анализируя работы исследователей, рассматривающих изучаемую проблему, можно утверждать, что под успешностью обучения понимается состояние удовлетворенности того, кто обучается. Подобное состояние вызывается от совпадения результатов обучения с предполагаемыми или же превосходящими предполагаемые. Причем возможность испытывать это состояние зависит от личностных качеств обучающегося. Кроме того, исследователи, занимающиеся данной проблемой в последние годы, подчеркивают, что большую роль играет позитивное отношение обучающегося к учебной деятельности, которое связано с субъективной успешностью. В то же время необходимо отметить, что результаты обучения играют важную роль в утверждении об успешности обучения. Специфика факторов, влияющих на успешность обучения, такова: в связи с большим количеством воздействий, как положительных, так и отрицательных, феномен успешности правильнее изучать комплексно: именно в этом мы видим допущение предыдущих исследований – вместо того, чтобы брать на выбор один фактор, и прослеживать его взаимосвязи с успешностью обучения, логичнее было бы отдавать предпочтение большему количеству факторов. Это не только позволит получить более полные и достоверные данные в рамках выборки, но и во многом прояснит сталкивание различных полярных факторов: способствующих успешности обучения, таких как высокая мотивация, рефлексивность, интернальный локус контроля и препятствующих ей – амотивация, прокрастинация и экстернальный локус контроля.

**Глава II. Эмпирическое исследование взаимосвязи успешности обучения и саморегуляции студентов.**

*2.1 Методический инструментарий и испытуемые*

При проведении эмпирического исследования была поставлена следующая цель – изучить связь между саморегуляцией и учебной успешностью студентов и определить возможные факторы, способствующие и препятствующие успеху.

Исходя из цели, были сформулированы задачи:

1. Выявить и дать анализ связям между уровнями саморегуляции и успешности студентов.

2. Выявить доминирующий стиль саморегуляции студентов.

3. Провести сравнительный анализ особенностей волевой регуляции у юношей и девушек.

Выборка составила 30 человек: 14 юношей и 16 девушек, студенты 1 – 4 курсов (средний возраст 20,1 лет). В дальнейшем выборка была поделена на группы, в зависимости от уровня объективной успешности (академической). Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». Результаты исследования были обработаны в программе «Статистический пакет STATISTICA».

На первом этапе эмпирического исследования были отобраны диагностические методики:

*«Стиль саморегуляции учебной деятельности».*

Методика разработана В. И. Моросановой, состоит из 67 утверждений, каждое из которых построено на основе анализа обыденных ситуаций, встречающихся в студенческой действительности, в универсальной форме, что позволяет использовать его при работе и со школьниками, и со студентами[18]. Методика направлена не только на выявление общего уровня саморегуляции, она также способна выявить преобладание того или иного стиля саморегуляции, присущего для студента. Это возможно благодаря таким шкалам, как:

1. Планирование (особенности постановки, выбора и определения учебных целей);
2. Моделирование (навыки для формирования представлений о тех условиях (внешних и внутренних), которые значимы для достижения цели);
3. Программирование» (способность к осознанному построению собственных действий, разработка способов и методов достижения цели);
4. Оценивание результатов (строгость оценки себя и результатов своей деятельности, поведения; сформированность контроля и коррекции результатов учебной деятельности);
5. Гибкость (способность быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения в учебной деятельности, применяется также и к критериям успешности обучения согласно обстоятельствам);
6. Самостоятельность (развитость регуляторной автономности функционирования системы саморегуляции учебной деятельности);
7. Надежность (устойчивость функционирования системы саморегуляции – вне зависимости от помех, повышения/занижения напряженности, высокой/низкой мотивации обучения);
8. Ответственность (способность поддерживать саморегуляцию через осознание степени значимости деятельности для себя, других). По завершении процедур обработки первичных результатов на основе полученных показателей по шкалам методики строится индивидуальный профиль саморегуляции.

*«Шкала академической мотивации»* Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина. Опросник предназначен для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности. Опросник состоит из семи шкал:

1. Познавательная мотивация – диагностика стремления узнать новое, понять изучаемые предметы;
2. Мотивация достижения – стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе;
3. Мотивация саморазвития – выраженность стремления к развитию своих потенциала, способностей в сфере учебы;
4. Мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе;
5. Интроецированная мотивация – побуждение учиться из-за чувства долга перед собой и другими значимыми людьми;
6. Экстернальная мотивация – вынужденность учебной деятельности из-за желания избежать возможных трудностей;
7. Амотивация – отсутствие интереса к учебе [8].

*«Опросник студенческой прокрастинации»* (C. Lay в адаптации Т. Ю. Юдеевой, Н. Г. Гаранян, Д. Н. Жуковой). Опросник состоит из 20 утверждений, описывающих избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности. Под прокрастинацией следует понимать склонность человека к постоянному исполнению обязательств в самый последний момент, или после прохождения всех допустимых сроков. В данном исследовании прокрастинация рассматривается как фактор, препятствующий успешности студентов.

*«Уровень субъективного контроля»* Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Методика предназначеная для диагностики интернальности — экстернальности, то есть степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него.

*2. 2. Анализ и интерпретация результатов*

До прохождения методик, испытуемым было предложено самостоятельно выдвинуть критерии академической успешности, ответив на вопрос: «Как Вы понимаете успешность в обучении?» (См. приложение А). Студенты трактовали успех различно: с учетом собственных усилий, осознанием значимости усвоения дисциплин для будущей профессии, ответственности, или же ограничивались частым посещением занятий и благоприятными отношениями с преподавателями.

На основании первичной статистики (был составлен психологический портрет группы (См. табл. 1).

Таблица 1

Результаты первичной статистики

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название  методик | Шкалы методик | Х ± σ |
| «Стиль саморегуляции учебной деятельности» | Планирование | 3,56 ± 3,41 |
| Моделирование | 3,16 ± 2,64 |
| Программирование | 4,63 ± 1,44 |
| Оценка результатов | 4,06 ± 2,34 |
| Гибкость | 2,15 ± 1,73 |
| Самостоятельность | 3,96 ± 2,46 |
| Надежность | 3,76 ± 2,13 |
| Общий уровень саморегуляции | 30,4 ± 11,74 |
| «Уровень субъективного контроля» | Ио | 5,56 ± 2,23 |
| Ид | 6,16 ± 2,15 |
| Ин | 5,63 ± 1,92 |
| Ис | 5,9 ± 2,17 |
| Ип | 5,2 ± 2,21 |
| Им | 6,4 ± 1,77 |
| Из | 5,53 ± 2,28 |
| «Шкала академической мотивации» | Познавательная | 10,26 ± 5,77 |
| Достижения | 9,53 ± 5,19 |
| Саморазвития | 10,63 ± 5,10 |
| Самоуважения | 10,96 ± 5,12 |
| Интроецированная | 10,13 ± 4,25 |
| Экстернальная | 11,7 ± 4,02 |
| Амотивация | 13,16 ± 5,18 |
| «Опросник студенческой прокрастинации» | Прокрастинация | 61,3 ± 20,78 |

Обозначения: Х – среднее арифметическое, σ – стандартное отклонение

В целом, группу можно охарактеризовать по следующим параметрам:

1. Средний уровень саморегуляции с тенденцией к низкому. Нужно отметить, что наиболее выраженными стилями саморегуляции являются: «Программирование», «Оценка результатов» и «Самостоятельность». Это значит, что студенты предпочитают заранее продумывать программы учебных действий, оценивать промежуточные и итоговые результаты своей учебной активности. Наименее выраженный стиль – «Гибкость». Скорее всего, студенты в меньшей степени прибегают к возможностям учитывать значимые условия учебной деятельности и в зависимости от этого гибко определять тактику поведения; вместе с тем могут быть затруднены быстрота и легкость включения в учебную деятельность, переключение с одного вида деятельности на другой.
2. Средний уровень мотивации. Существует негативная тенденция – уровень амотивации, выражающейся в отсутствии интереса к обучению, превосходит остальные виды мотивации. Это может негативно сказываться не только на успешности обучения, но и на психологическом здоровье студентов в целом. Из преобладающих видов (после амотивации) можно выделить такие, как: экстернальная и мотивация самоуважения; то есть, с одной стороны, студенты считают, что вынуждены обучаться, чтобы избежать проблем в виде неодобрения родителей или ближайшего окружения, ситуаций неуспеха в будущем, однако, с другой стороны – присутствует желание учиться ради ощущения собственной значимости. Для преодоления конфликтов мотивов студентам приходится соблюдать баланс, чему, несомненно, способствует саморегуляция.
3. Уровень прокрастинации с тенденцией к высокому является одним из основных факторов, затрудняющих успешное обучение.
4. Для группы свойственно преобладание интернального локуса контроля, когда студент считает именно себя ответственным за события, происходящие в его жизни.

Для выявления связи саморегуляции и успешности студентов обратимся к результатам корреляционного анализа Спирмена (см. табл. 2)

Таблица 2

Корреляционный анализ связей стилей саморегуляции со средним баллом сессий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Стили саморегуляции*** | Группы студентов⃰ | |
| Первая | Вторая |
| Корреляции | |
| Планирование | 0,28 | 0,48 |
| Моделирование | 0,43 | **0,51** |
| Программирование | 0,51 | **0,54** |
| Оценка результатов | 0,47 | **0,51** |
| Гибкость | 0,48 | 0,44 |
| Самостоятельность | 0,44 | **0,55** |
| Надежность | 0,49 | 0,32 |
| Ответственность | **– 0,53** | **0,52** |
| Общий уровень саморегуляции | 0,38 | **0,58** |
| ***Факторы успеха/неуспеха*** |  | |
| Амотивация | 0,31 | **– 0,41** |
| Прокрастинация | **0,57** | – 0,36 |

Примечание. Все расчеты получены на уровне достоверности (р) ≤ 0,05.

⃰ Первая группа – студенты с низкой объективной академической успеваемостью; вторая группа – с высокой успеваемостью (от 4,5 баллов).

В целом, можно говорить о наличии связи между саморегуляцией и успешностью обучения студентов: так, выявлена прямая корреляция (0,58) шкалы «Общий уровень саморегуляции» и показателей, обозначающих объективно успешных студентов (с высокими оценками за сессии). Стили саморегуляции, являясь некими структурами саморегуляции в целом, также позволяют проследить данную связь [19].

Так, полученные высокие прямые корреляции показателей «Моделирование» (0,51), «Программирование» (0,54), «Оценка результатов» (0,51), «Самостоятельность» (0,55) и «Ответственность» (0,52) позволяют сделать предположение о том, что чем чаще студент использует представленные стили саморегуляции, то есть имеет навыки формирования представлений об условиях, значимых для достижения цели, умеет разрабатывать методы и способы ее достижения, не забывая при этом адекватно оценивать результаты своей деятельности, при этом не подвергаться влиянию посторонних обстоятельств и поддерживать саморегуляцию, тем выше будет его объективная успешность в учебной сфере, выраженная в тех оценках, которые студент будет получать от преподавателей.

Однако ситуация обстоит несколько иначе с группой объективно неуспешных студентов. Корреляция с общим уровнем саморегуляции выявлена не слишком значительная (0,38), чтобы делать однозначный вывод о связи между саморегуляцией и успешностью обучения, однако, была выявлена сильная обратная корреляция (–0,53) успешности обучения и ответственности студентов, как проявления саморегуляции: это означает, что проявление студентами недостаточно ответственного подхода к достижению цели чревато не только мизерными шансами на объективную учебную успешность, но и на успех в жизни, как таковой.

Также были проведены корреляции между объективной успешностью студентов и факторами, ей препятствующими. Были получены следующие результаты: в случае с успешными студентами, была выявлена значительная обратная связь (– 0,41) между фактором амотивации и успехом, это позволяет заключить, что в случае, когда студент успешен «из сессии в сессию», нельзя исключать возможность того, что интерес к учебе не всегда будет равномерно высоким, стоит учитывать данный фактор для адекватной учебной активности студентов; в случае с объективно неуспешными студентами была выявлена тесная прямая связь с уровнем прокрастинации (0,57) – это могло бы означать, что чем дольше студент будет откладывать свои дела «на потом», тем менее успешным он будет в учебе, однако группа успешных студентов также имеет достаточно сильную прямую связь с прокрастинацией (– 0,36). Это позволяет возвести прокрастинацию в ранг одного из самых угрожающих успешности фактору: было выявлено, что прокрастинация коррелирует с успешностью обучения у студентов вне зависимости от продуктивности последней.

Тем не менее, нельзя с полной уверенностью заявить, что студенты-прокрастинаторы не являются успешными, хотя они и откладывают все на потом, выполняют это, но с большими физическими, психологическими затратами. В некоторых подходах такие прокрастинаторы признавались бы неуспешными, так как не смогли достичь желаемого наименьшими потерями [3; 5].

Так как в рамках нашего исследования понятие «студенческая успешность» рассматривается не только как набор объективных оценок, получаемых студентами от преподавателей, но и их собственные, было решено провести корреляционный анализ групп студентов (первая – студенты, субъективно оценивающие себя как «неуспешные»; вторая – студенты, субъективно оценивающие себя, как «успешные») с факторами, препятствующими и способствующими успешной учебной деятельности. (См. табл. 3). Среди таких факторов были выделены следующие:

1) Амотивация

2) Мотивация достижения

3) Прокрастинация

4) Общая интернальность.

Таблица 3

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фактор | Субъективная академическая успешность | Субъективная академическая неуспешность |
| Амотивация | **– 0,64** | 0,48 |
| Мотивация достижения | 0,49 | – 0,43 |
| Прокрастинация | – 0,42 | **0,58** |
| Общая интернальность | **0,73** | – 0,36 |

Примечание. Все расчеты получены на уровне достоверности (р) ≤ 0,05.

Нужно отметить, что исходя из «субъективности» оценок, как критерия отбора испытуемого в группу «успешных» или «неуспешных» студентов, учитывались ответы студентов на вопрос, считают ли они себя успешными в учебе, не опираясь на отметки. То есть в группе «субъективно неуспешных»

студентов могли оказаться в том числе респонденты, чьи отметки считаются «хорошими» и «отличными», однако при этом они сами не признают свою учебную деятельность в положительном ключе. Такого рода выявленное противоречие может быть объяснено полученными результатами корреляционного анализа. Так, в группе студентов, субъективно считающих себя неуспешными в учебе выявлена тесная прямая связь (0,58) с показателями прокрастинации, амотивации (0,48) и обратные связи с показателями мотивации достижения (– 0,43) и общей интернальностью. Это означает, что субъективная академическая успешность студентов снижается в случае, когда увеличивается уровень прокрастинации, амотивации, а также снижаются мотивация достижения и общая интернальность, то есть преобладает экстернальный тип личности, отличающийся абмивалентностью и неудовлетворенностью от учебной деятельности.

Что касается «успешных» студентов, обнаружены тесные обратные корреляционные связи между амотивацией (– 0,64) и прокрастинацией, выражающиеся через тенденцию повышения успешности из-за снижения прокрастинации и амотивации. Полученные прямые связи с мотивацией достижения (0,49) и общей интернальностью (0,73) позволяют выявить закономерность, при которой увеличение успеха возможно благодаря тому, что за все события, происходящие в жизни, человек берет ответственность на себя и стремлению к достижению задуманного.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что успешность обучения студентов и саморегуляция связаны: это проявляется через связь составляющих стилей саморегуляции, выражающих умения студентов планировать свою деятельность, трезво оценивать собственные возможности и ресурсы. Также была выявлена связь между успешностью и факторами, ей способствующими – это, прежде всего, мотивация достижения и интернальный локус контроля, явный препятствующий фактор – амотивация, как отсутствие всякого интереса к учебному процессу. Такой фактор, как прокрастинация неоднозначен: с одной стороны, откладывая свои дела на последний момент, студент в итоге разбирается со своими трудностями, зачастую становясь успешным, однако нельзя исключать те психологические потери, которые он несет, именно поэтому фактор прокрастинации мы отнесем к наиболее препятствующему успешности обучения.

Для проверки второй части гипотезы исследования, выборка была разделена по гендерному признаку. Среди всех шкал методик, выбранных для исследования, юноши и девушки существенно отличались между собой по проявлениям саморегуляции (например, высокий уровень саморегуляции среди девушек – 20 %, среди юношей – 3,3 %).

Для оценки достоверности различий выборок по данным факторам был выполнен расчет U Манна-Уитни (см. приложение В).

Гипотеза о большей склонности юношей к амотивации и прокрастинации эмпирически подтвердилась ((U=18.5, p>0.05)). По показателям методики «Стиль саморегуляции учебной деятельности» В. И. Моросановой, юноши и девушки значимо различаются по уровню общей саморегуляции. Различия в стилях саморегуляции можно увидеть посредством составления диаграммы (см. приложение Г).

Девушки чаще юношей применяют различные стили саморегуляции, больше других предпочитая такие, как «Планирование» и «Оценка результатов», возможно, в этом проявляется б**о**льшая по сравнению с юношами рефлексия, желание все тщательно обдумать. Юноши чаще прибегают к стилям «Надежность» и «Гибкость», требующим большей сосредоточенности и силе характера.

В исследованиях, посвященных гендерным аспектам саморегуляции и успешности обучения освящаются вопросы различий между маскулинными и феминными типами личности, что также имеет место быть [15; 23]

**Заключение**

Целью данной работы было изучение связей между саморегуляцией и успешностью обучения студентов.

Анализ литературы, проведенный в теоретической части работы показал, что саморегуляцию следует понимать как усилие, направленное на преодоление затруднений, осуществляющее адаптацию человека благодаря его адекватной активности, направленной на осуществление целей, замыслов.

Успешность обучения в психологии рассматривается не так, как в других отраслях науки. К примеру, в педагогических направлениях в большей мере успешность сводится к понятию успеваемости, тогда как психология делает акцент на том, в какой степени студент или ученик удовлетворен собственной учебной деятельностью.

В целом, можно сказать, что методы объективной оценки хоть и необходимы в рамках образовательного процесса, не являются ключевыми. Как мы могли убедиться, существует процент студентов, которые объективно успешны, обучаются на отличные отметки, однако могут быть не удовлетворены своим учебным процессом. Большая ошибка считать, что составляющие успеха студента, да и человека в целом, ограничиваются одними только оценками, будь то отметки в зачетной книжке или неодобрение окружающих. На наш взгляд, необходимо учитывать субъективные оценки самого студента, наряду с факторами, формирующими данные оценки.

Именно изучение факторов, влияющих, и в особенной мере, препятствующих успешному обучению и есть ключ к вопросу, так и не покинувшему людей – «Как стать успешным»?

Именно влиянию таких факторов на успешность обучения и было посвящено эмпирическое исследование.

Проведенное психодиагностическое обследование студенческой группы, статистический анализ результатов позволили сделать ряд выводов:

1. Выраженность у студентов таких факторов, как: высокий уровень саморегуляции и большое разнообразие используемых его стилей, мотивация достижения и интернальный локус контроля способствуют повышению академической успешности, как объективной (успеваемости), так и субъективной (удовлетворение от результатов учебной деятельности);
2. Выскокий уровень амотивации, как отсутствие интереса к учебе и экстернальный локус контроля, при котором человек приписывает все события собственной жизни обстоятельствам, напротив, препятствуя успешности, возможно, снижают ее;
3. Была выявлена неоднозначность фактора прокрастинации – с одной стороны, студент, упуская время, откладывает все дела на последний момент, что в определенной мере мешает успешности, но не исключает ее в виду в конечном итоге разрешения проблем студентом, выполнения требований, однако такой путь к успеху довольно затратный в плане психологических ресурсов. Так как в некоторых подходах успешность обучения рассматривается как достижение целей с наименьшими затратами, мы включаем прокрастинацию в список наиболее «опасных» путей к успешной деятельности.
4. Была выявлена связь между саморегуляцией и успешностью обучения студентов посредством корреляций стилей саморегуляции, как ее составляющих: в случае с «объективно успешными» студентами обнаружены тенденции к использованию студентами всех стилей саморегуляции, в следствии чего их успешность держится на высоком уровне; «объективно неуспешные» студенты используют стили в меньшей степени, проявляя себя, как менее ответственных и мотивированных на успех людей;
5. Существующие различия в уровнях саморегуляции у юношей и девушек эмпирически подтвердились. Девушки, обладая большим по сравнению с юношами уровнем саморегуляции, в большей степени предпочитают такие ее стили, как «Планирование» и «Программирование», юноши же чаще прибегают к стилям «Гибкость» и «Надежность», требующих большую концентрацию и силу характера.

Библиографический список

1. Андроник Т.Г. Педагогические условия формирования успешности обучения студентов младших курсов: Автореф. дис.… канд. пед. наук //– Сургут, 2010 – 193 с.
2. Батыршина А.Р. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой регуляции // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 3 - с. 83-93.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? // - М.: Просвещение, 1991. 176 с.
4. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, МОДЭК. – 2008. – С. 688.
5. Бирина О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях: (журнал Фундаментальные исследования 2014 №8 (часть2) с. 438-443)
6. Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 64-74.
7. Верейкина С.Н. О критериях успешности, успешной социализации и киберсоциализации личности / С. Н. Верейкина // Преподаватель XXI век. – 2018 - № 1-1 - с. 81-87
8. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сычев О. А., Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. №4. С. 98-109.
9. Дериш Ф.В., Пузырева Л.О. Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета., Серия №1 Психологические и педагогические науки. 2018. № 1. С. 39-53.
10. Евтух Т. В. Успешность учебной деятельности студентов педагогического вуза в связи с их индивидуально-психологическими характеристиками // Вестник Пермского гос. ун-та, серия №1 Психологические и педагогические науки 2014 с. 101-108
11. Залесова Т.В. К вопросу о формировании академической успешности студентов/ Т.В.Залесова // Вестник Шадринского педагогического университета. – 2014. - №2 (12). – с.34-39
12. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности (монография): гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; Иван. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 251 с.
13. Зобнина Т.В. Сила воли как предиктор осознанной произвольной активности студентов – будущих педагогов / Т.В.Зобнина и Л.Б.Кислякова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 106-108
14. Ильин Е. П. Психология воли/ Е. П. Ильин //. – СПб.: Питер, 2011. – с. 368
15. Каплина Л. Эмпирическое исследование гендерных особенностей волевой регуляции студентов // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2016. № 4 (6). С. 92-94.
16. Капцов А.В. Взаимосвязь успешности обучения и шкалы академической мотивации с различными уровнями мотивации/А.В.Капцов, Е.И.Колесникова //Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология» - 2016. - №2 (20) – с. 45-64
17. Лебедева И. П. Интеграция качественного и количественного подходов в исследовании психологических факторов успешности учебной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 3 (75) 2017. С. 213 – 215.
18. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека// М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
19. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие // М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. — 280 с.
20. Муталимова А.М. Анализ психологических факторов успешности учебной деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. № 3 (20). С. 19-23.
21. Петров А.В., Стародубцева В.С. Сущность самоконтроля в психолого-педагогической теории и практике обучения школьников и студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 78-83.
22. Шаульская Ю.Ю., Филиппченкова С.И. Исследование рефлексивности и смысложизненных ориентаций как факторов успешности учебной деятельности студентов // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2018. № 3. С. 113-118.
23. Шляпников В.Н. Гендерные особенности волевой регуляции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 1. С. 26-38.
24. Bandura A. Social cognitive theory of mass communi\_cation /А. Bandura. J.Bryant & D. Zillmann (Eds.). Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale. NJ: Erlbaum,1994. - P. 61—90
25. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Изотова Е.Г. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 421-424.
26. Бабинцева Л.Н. Связь компонента «самоконтроль» социально-психологической компетентности с различными параметрами индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 120-126.
27. Бражник Д.Ю., Шутенко Е.Н. Стиль саморегуляции поведения и направленность локуса контроля студентов с различным уровнем академической успеваемости // Электронный научный журнал. 2017. № 1-2 (16). С. 7-13. (((????)))
28. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия. // Психология личности. Тексты. М., 1982.- 118 с.
29. Шляпников, В.Н Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. — 2009, — № 2, — 135–144 с.

**Приложение А**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № испытуемого | Вопрос | Ответы |
| 1 | *Каковы Ваши критерии учебной успешности? (вне зависимости оценок преподавателей, одногруппников и других людей)/ Что помогает Вам быть успешным?* | Усвоение материала |
| 2 | Надежда только на самого себя и свои усилия |
| 3 | Спокойная сдача экзаменов |
| 4 | Осознанность значимости проходимых дисциплин для будущей профессии |
| 5 | Дополнительные занятия, не связанные с подготовкой к парам |
| 6 | Полученные знания (если они усвоены) |
| 7 | Хорошее отношение с преподавателями |
| 8 | Отказался отвечать («–») |
| 9 | Признание преподавателей, их отношение и, самое важное |
| 10 | Способность хорошо учиться с наименьшими усилиями |
| 11 | Получаемые знания и их усвоение |
| 12 | « – » |
| 13 | Абстрагирование от внешних и внутренних обстоятельств |
| 14 | Усидчивость, трудолюбие, целеустремленность |
| 15 | « – » |
| 16 | Усердность, ответственность |
| 17 | Ходить на пары |
| 18 | Уважение родителей |
| 19 | Понимание предмета изучения |
| 20 | « – » |
| 21 | Отсутствие долгов |
| 22 | Отсутствие лени |
| 23 | Оценки и знания |
| 24 | Усердие |
| 25 | « – » |
| 26 | Посещаемость |
| 27 | Знания |
| 28 | Повышенная стипендия |
| 29 | « – » |
| 30 | Закрытая «автоматом» сессия |

**Приложение Б**

*Стимульный материал опросника ССУД-М (2011)*

Инструкция: «Предлагаем вам ряд высказываний об индивидуальных особенностях вашего поведения в учебной деятельности. Прочитав последовательно каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Подходит», «Пожалуй, подходит», «Пожалуй, не подходит», «Не подходит» и поставьте «крестик» (или «галочку») в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов».

1. Все время что-то мешает готовиться к контрольным работам (или экзаменам): то приходят друзья, то кино, вечеринка или что-нибудь другое отвлекает меня.

2. Какой бы объем материала я ни планировал изучить, обычно успеваю его подготовить к установленному сроку.

3. Мне часто бывает трудно успешно ответить на вопрос, если время для ответа строго ограничено.

4. Даже при большом объеме материала я занимаюсь до тех пор, пока не буду доволен результатом.

5. В конфликтных ситуациях мне не удается действовать обдуманно.

6. Шум и помехи вокруг не мешают мне выполнять учебное задание.

7. Без напоминания часто забываю выполнить незначительное, но важное поручение или задание.

8. Всегда говорю правду.

9. Если мне не напоминать, откладываю выполнение домашнего задания (или подготовку к экзамену) на последний момент.

10. Часто стараюсь определить для себя вероятные сроки выполнения учебной задачи.

11. Когда преподаватель никак не реагирует на мои высказывания, я обычно чувствую себя неуверенно.

12. Если мне нужно подготовиться, могу работать в любой, даже неудобной и непривычной обстановке.

13. Мне бывает трудно самостоятельно определить, сколько времени требует выполнение домашнего задания (или подготовка к семинарскому занятию).

14. Задуманное стремлюсь доделать до конца, даже если нет желания заниматься.

15. Среди моих знакомых есть люди, которые мне явно не нравятся.

16. После выполнения учебного задания (или подготовки к экзамену), стараюсь анализировать, где и по каким причинам я напрасно потерял время.

17. С трудом вхожу в ритм учебной работы после каникул или длительного перерыва в занятиях.

18. С прежним интересом изучаю учебный предмет после серии обидных отметок.

19. Мне часто указывают на мои ошибки преподаватели или товарищи.

20. Если пришлось пропустить занятие, стараюсь, не откладывая, восполнить пробел в знаниях.

21. Часто становлюсь «заложником» своей рассеянности: путаю расписание занятий, учу не тот материал.

22. Никогда не говорил плохо о других людях.

23. Даже непродолжительный разговор с неприятными мне людьми выбивает меня из рабочего ритма.

24. Неожиданные вопросы преподавателя не мешают мне излагать материал.

25. Завершив письменную работу, часто забываю проверить ошибки.

26. Я не отказываюсь от выполнения учебных дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.

27. Тщательность подготовки домашнего задания (или экзаменационных вопросов), как правило, зависит от моего настроения или интереса.

28. Если в списке тем для проектных работ (для доклада) нет той, которая бы меня устроила, обычно предлагаю свою.

29. Я часто обнаруживаю, что времени для подготовки к занятию не хватило.

30. Перед ответом преподавателю продумываю не только содержание, но и линию поведения при ответе.

31. Если неожиданно происходят изменения в расписании занятий, то это выбивает меня из колеи.

32. Всегда радуюсь успехам окружающих меня людей.

33. При выполнении учебного задания мне нередко требуется помощь, чтобы заметить и устранить ошибки.

34. Как правило, собираю дополнительный материал для подготовки к занятиям.

35. Часто терплю неудачи из-за того, что не всегда успеваю вовремя заметить изменения обстоятельств.

36. Часто бывает так, что много времени растрачиваю на привычные и приятные мне вещи, зачастую во вред подготовке к учебным занятиям.

37. При подготовке к контрольной работе (или экзамену) обычно продумываю, в каком порядке буду изучать материал.

38. Оценка за контрольную работу (или экзамен) часто оказывается не такой, какую я ожидал получить.

39. Использую возможность выступить на занятиях с докладом.

40. Не откладываю подготовку к учебным занятиям в случае усталости или плохого самочувствия.

41. Порой мне трудно сократить время ответа на вопрос, если того требуют обстоятельства.

42. Я всегда признаю свои ошибки.

43. С трудом перестраиваюсь, если у преподавателя оказываются более высокие, чем я ожидал, требования.

44. Прежде чем начать подготовку к проверочной работе (или экзамену), определяю, на чем следует сосредоточить свои усилия.

45. Если я и решил подготовиться к занятиям, то это не значит, что так оно и будет.

46. Только после завершения выполнения учебных дел приступаю к выполнению дел личных.

47. При выполнении любого учебного задания с трудом отделяю главное от второстепенного.

48. В состоянии усталости я допускаю не больше ошибок, чем тогда, ко-гда чувствую себя отдохнувшим и полным сил.

49. Бывало, настаивал на том, чтобы было по-моему.

50. Как правило, без особого труда могу продолжить выполнять незаконченное учебное задание, даже если прерываться приходится на довольно длительное время.

51. Часто допускаю небрежное отношение к своим учебным обязательствам в случае усталости или плохого самочувствия.

52. Проявляю упорство в решении сложной задачи.

53. Если мне на занятии скучно, обычно занимаюсь посторонними делами.

54. Все мои привычки хороши и желательны.

55. Обычно много времени трачу на то, чтобы приступить к выполнению домашнего задания (или к подготовке к семинарским занятиям).

56. Мне часто бывает трудно ответить на вопрос, если преподаватель каким-то образом дает понять, что сомневается в успешности моего ответа.

57. По своей инициативе участвую во внеучебных мероприятиях, организованных моим учебным заведением.

58. Были случаи, когда я завидовал удаче других.

59. Как правило, мне трудно сосредоточиться на изучении учебного материала, когда я расстроен.

60. При обсуждении совместного учебного проекта обычно остаюсь при своем мнении, даже если оно расходится с мнением большинства участников.

61. Если приходит новый преподаватель, с трудом привыкаю к его требованиям.

62. Добросовестно подхожу к изучению как интересного, так и малоинтересного для меня учебного материала.

63. Если не удается сразу решить задачу, у меня возникает непреодолимое желание бросить ее выполнение.

64. Подготовку к выполнению домашнего задания на следующую неделю (или к экзаменационной сессии) начинаю с того, что по дням распределяю учебные предметы, требующие изучения.

65. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.

66. Мне свойственно искать оригинальный способ решения задач.

67. Часто без весомой причины откладываю на завтра то, что следовало изучить сегодня.



**Приложение В**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **"юноши"** | **Счет пар для "юноши"** | **"девушки"** | **Счет пар для "девушки"** |
| 8 | 0 | 34 | 13 |
| 6 | 0 | 65 | 14 |
| 33 | 6 | 59 | 14 |
| 20 | 1,5 | 21 | 12 |
| 12 | 0 | 69 | 14 |
| 52 | 10 | 20 | 11,5 |
| 10 | 0 | 18 | 10 |
| 8 | 0 | 70 | 14 |
| 6 | 0 | 29 | 12 |
| 16 | 0 | 36 | 13 |
| 19 | 1 | 34 | 13 |
| 13 | 0 | 26 | 12 |
| 10 | 0 | 28 | 12 |
| 14 | 0 | 34 | 13 |
|  |  | 72 | 14 |
|  |  | 70 | 14 |
| **n = 14** | **∑ = 18,5** | **n = 16** | **∑ = 205,5** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Параметр** | Значение |
| **α =** | 0,05 |
| **Статистика U =** | 18,5 |
| **Критическое значение T =** | 64 |
| **Результат =** | **Неоднородно** |

**Приложение Г**