

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии  
Направление подготовки 44.03.02 (050400.62) Психолого-педагогическое образование  
Профиль Психология образования

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

и.о. зав.кафедрой психологии  
(полное наименование кафедры)

**Н.А.Старосветская**  
(И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

«\_\_\_\_\_»

\_\_\_\_\_ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа  
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
С САМОДЕТЕРМИНАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Выполнил студент группы

424

(номер группы)

Ларина Диана Александровна

(И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Форма обучения

заочная

Научный руководитель:

к.пс.н., доцент, А.А. Дьячук

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Рецензент

к.пс.н., доцент О.М.Миллер

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Дата защиты 26.06.2015

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск  
2015

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы самодетерминации личности .....	7
1.1. Сущность понятия самодетерминации в зарубежных и отечественных теориях.....	7
1.2. Проблема развития самодетерминации личности в отечественных и зарубежных теориях.....	19
1.3. Условия развития самодетерминации студентов-будущих психологов .....	27
Выводы по Главе 1.....	41
Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи самодетерминации и личностных особенностей студентов разной формы обучения.....	43
2.1. Организация и методы исследования.....	43
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования .....	46
2.3. Анализ связи самодетерминации и личностных свойств студентов разной формы обучения.....	51
Выводы по Главе 2.....	65
Заключение.....	69
Библиографический список.....	72
Приложения.....	78

## Введение

В условиях современных изменений в образовании Российской Федерации, введение в действие Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, начиная с младшей школы, заканчивая высшим профессиональным образованием, вопрос о подготовке профессиональных кадров стоит особенно остро. В том числе профессиональной подготовки будущих психологов.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 3 июня 2013 г. будущий специалист-психолог должен обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций [1]. Будущий специалист-психолог должен уметь решать поставленные перед ним профессиональные задачи, при этом быть инициативным, обладать способностью к творческому и креативному мышлению, способным себя реализовать в качестве специалиста, постоянно адаптируясь к меняющимся жизненным обстоятельствам. Помимо этого будущие специалисты должны обладать высоким уровнем самопознания, компетентности, самоактуализации и самодетерминации.

Именно самодетерминация, на наш взгляд, является необходимым качеством специалиста-психолога, позволяющим успешно решать все поставленные перед ним задачи, как профессионального, так и личностного характера, т.к. она способствует развитию способности осознанно выбирать оптимальные стратегии жизненного пути, инициативности, ответственности. Она обеспечивает возможность для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации, овладения средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы и независимости от внешнего давления и собственных страхов.

Проблема самодетерминации личности достаточно широко разрабатывается зарубежными авторами, такими как Эдвард Л. Десси и Ричард М. Райн, положившие в основу своей теории саму идею самодетерминации, Г. Оллпорт, рассматривающий в своей теории «функциональной автономии» самодетерминацию с точки зрения функциональных мотивов, А. Бандура, изучавший самодетерминацию как «самоэффективность».

В современной отечественной психологии рассматриваются общие вопросы личностной самодетерминации Д.А. Леонтьевым, Е.Р. Калитеевской, Т.О. Гордеевой, В.Е. Клочко изучает самодетерминацию в рамках суверенности, В.И. Чирков выделяет принципы самодетерминации, О.А. Трещева (Сергеева) рассматривает психолого-педагогические условия развития автономии студентов-психологов.

Однако практически не встречаются работы, рассматривающие внутренние и внешние условия, способствующие развитию самодетерминации студентов-психологов, мало затрагивается вопрос о личностных особенностях как внутренних условиях развития самодетерминации и их взаимосвязь с самодетерминацией у студентов-психологов.

Учитывая высокую актуальность проблемы самодетерминации и не достаточную ее изученность, мы обратились к изучению данной проблемы.

Цель нашего исследования заключается в выявлении взаимосвязи личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения.

Объект исследования: самодетерминация как личностное свойство студентов-психологов.

Предмет исследования: взаимосвязь личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что связь самодетерминации студентов-будущих психологов с личностными

особенностями различна и соотносится с условиями образовательной среды, характерных для разных форм обучения.

На основе данной гипотезы были сформулированы частные гипотезы:

У студентов заочной формы обучения самодетерминация связана с такими личностными свойствами как самостоятельность, решительность, независимость, мотивация на успех, целеустремленность и ответственность.

У студентов очной формы самодетерминация связана с ответственностью, решительностью, целеустремленностью, самостоятельностью, принятием риска, активизирующиеся под влиянием активных методов обучения.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить и научно обосновать сущность самодетерминации личности.

2. Раскрыть условия развития самодетерминации студентов-психологов.

3. Выделить различия в уровне самодетерминации студентов-психологов разной формы обучения.

4. Выявить взаимосвязь личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы:

- теоретический анализ, обобщение и сравнение научной философской, психологической и педагогической литературы по теме исследования;

- эмпирические методы: метод опроса (опросник Самодетерминации Е.Н. Осина, «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, тест «Жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, А.Х. Рассказовой, «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е.Ф. Бажина, опросник «Временной перспективы Ф.Зимбардо», опросник «Мотивации достижения» М.Ш. Магамед-Эминова);

- математико-статистические методы обработки: критерий  $U$  Манна-Уитни;  $H$  Краскала-Уоллиса;  $r_s$  Спирмена. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы *STATISTICA v6.0*.

В исследовании приняли участие 30 студентов ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»: 15 студентов очного отделения и 15 студентов заочного отделения.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов, полученных в ходе исследования в деятельности педагогов по организации образовательной среды, направленной на актуализацию и развитие самодетерминации у студентов в процессе их профессиональной подготовки, тем самым способствующей повышению эффективности образовательного процесса и профессиональной подготовки будущих психологов.

Структура выпускной квалификационной работы определяется задачами и логикой исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка из 65 наименований и приложений. Основной текст работы представлен на 78 страницах и содержит 8 таблиц и 5 рисунков.

В первой главе рассматриваются теоретические аспекты проблемы самодетерминации личности. На основе различных подходов определяется и научно обосновывается сущность самодетерминации личности. На основе сравнения и анализа основных теорий определяются основные условия развития самодетерминации личности.

Во второй главе, посвященной эмпирическому исследованию взаимосвязи самодетерминации и личностных особенностей студентов разной формы обучения, представлены результаты сравнительного анализа, сопоставления корреляционных связей самодетерминации с личностными особенностями студентов разной формы обучения.

## **Глава 1. Теоретические основы развития самодетерминации личности**

### **§ 1.1 Сущность понятия самодетерминации в зарубежных и отечественных теориях**

Начиная с древних времен в рамках вечных вопросов «свободы», «свободы выбора» и «воли» самодетерминация волновала умы лучших философов и ученых.

В разные времена, описывая данное качество личности, сам термин «самодетерминация» в большинстве работ не использовался. В настоящее время, говоря о самодетерминации, зачастую употребляют синоним «автономия», так же близким понятием «самодетерминации» является понятие «свобода» [23]. Некоторые авторы, К. Юнг, А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, рассматривают самодетерминацию посредством термина «выбор». Рассмотрим данные понятия.

Слово «автономия» происходит от греческого auto- сам и nomos- закон, что дословно означает «самозаконие» [56]. Понятие «автономия» в различных трактовках можно встретить во многих отраслях науки философии, психологии, в государстве и праве, кибернетике и пр.

В философии автономия является принципом самости бытия, направленного собственным разумом и совестью (И.Кант); способностью личности как морального субъекта к самостоятельному самоопределению на основе собственного законодательства.

Моральная автономия позволяет, сохраняя человеческое достоинство и добродетель, быть свободным от произвольности социальных установлений, диктата власти, моды, мнения других и не терять самолюбие перед лицом жизненных трудностей и опасностей.

В психологии так же существует несколько трактовок данного понятия. Так, Д.А. Леонтьев подразумевает под автономией «право самостоятельного принятия решений» [24].

Жан Пиаже ввел два парных термина, автономия взрослых и гетерономия детей, которые позволяют разграничить инфантилизационную зависимость и несамостоятельность детей с одной стороны, и видимую независимость (или стремление к независимости) взрослых, с другой стороны [38].

В 1963 г. Эрик Эриксон ввел сложный термин «Автономия против стыда и сомнения» для наиболее точного и подробного обозначения второй из своих восьми сформулированных «стадий жизни человека», которая соответствует стадии классической теории психоанализа, при которой (практически буквальным образом) контроль сфинктера и означает – достижение автономии [65].

Автономия личности может пониматься как обособленность личности, ее способность к самоопределению своих позиций и быть связанной с одной из высших характеристик личности – ее духовностью [61].

Необходимость автономии была осознана ещё в греческой философии Сократом, который подчеркивал необходимость руководствоваться внутренним голосом совести – даймонием, который подсказывает внутренние нормы поведения, в противовес слепому следованию социальным требованиям [19]. Аристотель, в связи с проблемой добродетели, активно исследовал проблему произвольности человеческих поступков, за которые человек несет ответственность [5]. К таким поступкам относятся действие по сознательному выбору (способность человека принимать решение и стремиться к выполнению того, что от него зависит), в выборе и регуляции произвольных действий участвует воля, понимаемая, в частности, как способность человека к инициации собственной активности.

Как всеобщий принцип поведения автономия была провозглашена Мартином Лютером, выступающим против авторитаризма римско-католической церкви ответственность [27].

В теоретической последовательности проблема самодетерминации была осмыслена И.Кантом. В своих работах «Основа метафизики

нравственности» и «Критика практического разума» Кант излагает свою теорию этики, в которой описывает три постулата практического разума, первый из которых требует полной автономии человеческой воли, ее свободы. По его мнению, одним из основных этических принципов является автономность морали и нравственной деятельности человека. Человек, в понимании философа, в выборе нравственных ориентиров должен быть независимым от внешних воздействий социума (религии, идеологии, политики и др.), поскольку нравственность и добродетель самоценны и самодостаточны. Кант связывал автономию личности не с ее свободой от внешних воздействий, а с добровольностью личности к общечеловеческим принципам – категорическим императивам. Сознание своей автономности позволяет индивиду быть свободным от произвольных преходящих социальных установлений, диктата власти, не терять самообладания в условиях социальной дестабилизации и тоталитарных репрессий. Автономия личности связана с ее высшим качеством – духовностью. Уважение автономии проистекает из признания того, что каждый человек есть безусловная ценность и, следовательно, он в состоянии сам определить собственную судьбу [15].

В 1961 г. Г. Олпорт использовал термин «функциональная автономия», чтобы называть модели поведения, которые стали независимыми (развитая автономия) от их первоначальной цели. По Олпорту, действие становится функционально автономным, когда мы осуществляем его уже не для того, чтобы получить первоначальное вознаграждение, но потому что оно само по себе награда [35].

В западной психологической литературе личностная автономия считается вектором направленности развития личности человека. Нельзя не согласиться с тем, что проявления личностной автономии будут являться показателями достижения уровня личностной зрелости. Автономность личности может служить показателем личностного здоровья и психической устойчивости, индикатором позитивного направления личностного развития.

Наличие в личности механизма такого рода может позволить ей преодолеть неблагоприятные условия собственного развития, преодолеть возможные зачатки отклонений. Личностная автономия является сутью специфики мотивационной сферы здорового личностного развития. И наоборот, отсутствие личностного здоровья, может приводить к психическим нарушениям разной степени тяжести. Это психосоматические проявления, неврозы, а также сильные нарушения, вплоть до тяжелых психотических проявлений.

Личностная автономия представляет собой комплексный конструкт, описывающий проявления специфических свойств личности человека. Можно говорить о том, что личностная автономия является одним из базовых психологических механизмов, связанных с такими сферами психического как ценности и мотивы [60].

Ф. Ницше, представитель европейской философии, в своих трудах описывал личностную автономию в рамках своей концепции сверхчеловека, который должен стать некой идеальной самодостаточной личностью, преодолевающей человеческие пороки (физическую хилость, духовную нищету, душевную скудость, нравственное и культурное убожество и т.д.) Ницше первым поставил вопрос преодоления человеком самого себя: «человек есть нечто, что должно превзойти». Кроме того, он первым ввел разделение двух типов свободы – позитивной «свободы для» и негативной «свободы от». Ницше также говорил об ответственности в связи со свободной личности: «свободный человек ..., обладающий гордой осведомленностью об исключительной привилегии ответственности, сознающий эту редкую свободу, эту власть над собою и судьбою» [34, с. 19].

В психологии вслед за Ф. Ницше, Э. Фромм в своей работе «Бегство от свободы» подчеркнул необходимость отличать «свободу от» от «свободы для». При этом позитивная «свобода для» является, по его мнению, главным условием роста и развития человека, связывая ее со спонтанностью, целостностью, креативностью и биофилией – стремлением к утверждению

жизни в противовес смерти [59; 60]. В своих работах Фромм также акцентировал внимание на неразрывной связи свободы и ответственности. «Свобода означает не что иное, как способность следовать голосу разума, здоровья, благополучия и совести против голоса иррациональных страстей» [29, с. 94]. Свобода связана с осознанностью и пониманием ситуации, с возможностью выбора и ответственности за сделанный выбор.

Виктор Франкл считал, что человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, ценностями и смыслами. По его мнению, человек характеризуется двумя фундаментальными онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе человека за пределы самого себя, в направленности его на что-то, существующее вне его. Вторая выражается в возможности человека подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны. Эти две способности, по мнению Франкла, позволяют человеку быть (не абсолютно, а в определенных пределах) самодетерминирующимся существом; механизмы этой самодетерминации принадлежат к поэтическому измерению человека [57].

Другой представитель экзистенциальной психологии Р. Мэй называет свободу одной из составляющих личности человека, наряду с индивидуальностью, социальной интегрированностью и духовностью (религиозностью). Личность понимается как осуществление процесса жизни в свободном, социально интегрированном индивидууме, имеющем духовное начало [31]. Развитие личности связано с повышением у человека уровня сознания собственного «Я». Основным в личности является активное действующее начало. Свобода понимается, как способность управлять своим развитием, на основе выбора и открытости. Свобода не означает отказа от детерминизма или противоречия ему, а всегда с ним сочетается и соотносится. Мэй подчеркивает взаимосвязь между свободой человека и его душевным здоровьем. Причем эти показатели находятся в прямой

зависимости. «Свобода личности способна возрастать. Чем здоровее душевно становится человек, тем свободнее он или она творят себя из жизненного материала, и тем больший потенциал приобретает в них свобода» [31, с. 18]. И наоборот, ученый считает, что «невроз – это отказ от свободы, подчинение своей личности жестким устойчивым формулам и, как следствие, превращение личности в автомат. Душевное здоровье подразумевает обретение чувства личной ответственности и следовательно, свободы» [там же, с. 17]. Таким образом, развитие человека по Мэйю происходит через поступок, который осуществляет на основе своего осознанного решения.

Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и ряд других экзистенциально направленных авторов, затрагивая проблему самодетерминации, описывали ее при помощи понятия «свобода». В академических работах редко встречается понятие «свобода», как правило, эта проблематика носит названия автономии, самодетерминации или некоторые другие обозначения.

Одним из терминологических обликов проблемы свободы представляет собой понятие «эйдженси» (agency), что соответствует понятию «субъектность», которая включает в себя способность выступать «агентом» или субъектом, т.е. действующим лицом, движущей силой действия [23].

Одной из наиболее разработанных и признанных является теория субъектности, разработанная Р. Харре. В центре его теории находится модель субъекта. По мнению автора, автономия предполагает возможность дистанцирования как от воздействий окружения, так и от тех принципов, на которых основывалось поведение до настоящего момента. Полноправный субъект (агент) способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делая выбор между равно привлекательными альтернативами и сопротивляясь искушениям и отвлекающим фактором, меняя руководящие принципы поведения. По мнению автора данной теории «человек является совершенным субъектом по отношению к определенной категории действий, если тенденция действовать, и тенденция воздерживаться от действий в его власти» [23, с. 9].

В теории Харре детерминация человеческих действий весьма далека от простой линейной причинности. Он описывает самодетерминацию при помощи сложной системы регуляции человеческих действий, используя сложные кибернетические понятия многоуровневости и многовершинности. По его мнению, каждая такая система может быть очень сложной и иметь бесконечное число уровней и на каждом из них бесконечное число подсистем. В такой системе могут происходить как вертикальные, так и горизонтальные сдвиги. Эта система, по мнению Харре, – бледная тень тех сложных сдвигов и переключений, происходящих во внутренней активности реальных субъектов [23, с. 10].

Еще одной известной теорией, наряду с теорией Харре, является социально-когнитивная теория личности и регуляции поведения А. Бандуры, основным понятием которой является «самоэффективность». По мнению автора, нет более существенного механизма субъектности, чем убеждения в собственной эффективности. А. Бандура пишет: «воспринимаемая самоэффективность (self-efficacy) – это убеждение в собственных способностях организовать и осуществить действия, требующиеся для того, чтобы произвести данные результаты» [цит. по 23, с. 10]. Автор данной теории рассматривает самодетерминацию (автономию, свободу) через действие, которое является «полностью независимым» от окружения. По мнению Д.А. Леонтьева одним из основных проявлений субъектной детерминации является способность людей действовать не так, как это диктуют силы внешнего окружения, а в ситуациях принуждения – сопротивляться ему. Именно благодаря способности воздействия на самих себя люди являются в какой-то мере архитекторами собственной судьбы. Общая формула Бандуры сводится к тому, что человеческое поведение детерминировано, но детерминировано отчасти самим индивидом, а не только лишь средовыми факторами [там же, с.11].

Наряду с понятиями «автономия» и «свобода» используется понятие «самодетерминация». Рассмотрим данное понятие.

Термин «самодетерминация» был предложен и детально разработан американскими учеными Эдвардом Л. Деси и Ричардом М. Районом [29]. Согласно их теории самодетерминации человек способен ощущать и реализовывать в своём поведении свободу выбора, несмотря на объективные ограничивающие факторы среды или влияние неосознаваемых внутриличностных процессов. Человеку присущи способность к саморегуляции и чувство автономности – волеизъявление, сопровождающее любое действие. Самодетерминация, по мнению авторов данной теории, является врожденной склонностью к вовлечению в интересующее поведение и представляет собой ощущение и реализацию свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов [20].

По мнению Э. Деси и Р. Райана человек обладает тремя психологическими потребностями, которые являются врожденными по своей природе: потребностью в самодетерминации, потребностью в компетентности и потребностью в близких отношениях с людьми. Потребность в самодетерминации включает стремление человека самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, а также быть их независимым инициатором [10; 50]. Её удовлетворение тесным образом связано с двумя остальными и не может быть достигнуто без них.

Самодетерминация выступает не только как потребность, но и как качественная характеристика поведения человека. Под самодетерминацией Деси и Райан понимают способность человека выбирать и делать выборы, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы, которые также могут выступать в качестве детерминант его поведения [29].

При этом именно человек, его убеждения выступают источником его поведения, а успехи или неудачи в действиях объясняются эффективностью саморегуляции. Это свидетельствует о большой роли внутреннего локуса контроля и воли в обеспечении самодетерминации поведения.

Её отличительной особенностью является гибкость человека в управлении и взаимодействии между собой и окружением, т.е. человек способен таким образом выстроить поведение в конкретных условиях, чтобы действовать в соответствии с предъявляемыми требованиями и достичь поставленной цели.

Самодетерминация может включать в себя как осуществляемый человеком контроль собственного окружения или результатов действий, так и выбор прекращения контроля.

Эмпирическими критериями самодетерминации выступают такие психологические характеристики, как спонтанность, креативность, интерес и личностная значимость как причины действий, ощущения себя свободным, а также отдельные психолингвистические индикаторы (преобладание в речи глагола «хочу» над «должен»).

По мнению авторов этой теории, становление самодетерминации способствует формированию внутренней мотивации, которая является основой автономного, неадаптивного поведения человека, повышению уровня сложности выполняемой задачи, гармонизации отношений с другими людьми, а также понижению уровня стресса. Автономное поведение позволяет человеку стать подлинным, аутентичным и действовать в соответствии с собственным Я.

Кроме того, по их мнению, возможность самодетерминации в той или иной сфере жизнедеятельности человека (профессиональной, учебной деятельности, процессе лечения) создает условия для достижения им высоких результатов и укрепления его психологического благополучия [29].

Самодетерминация представляется в последних работах авторов не просто как одна из тенденций личности, но как универсальный критерий и механизм нормального развития, нарушение которого приводит к различным видам патологии развития.

В отличие от Э. Дэси и Р. Райна, которые утверждают, что самодетерминация врожденная потребность, Е.Р. Калитеевская и

Д.А. Леонтьев говорят о ней как постепенно формирующейся, не врожденной. По их мнению, самодетерминация является активностью личности по отношению к внешнему миру и собственным психологическим процессам. Её становление происходит в процессе психического развития человека на основе постепенного формирования и сближения друг с другом стремления к свободе (как готовности человека к активным действиям) и ответственности (как высшая форма саморегуляции) в его поведении [13].

Ключевым периодом в рамках этого процесса, по мнению авторов, выступает подростковый возраст, поскольку на данном этапе паттерны свободы и ответственности объединяются, образуя высший уровень саморегуляции – самодетерминацию [13; 14].

Кроме того, Д.А. Леонтьев отмечает, что самодетерминация выступает важным компонентом личностного потенциала, называя ее «главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала» [25, с. 5].

Личностный потенциал в его понимании – это «системная организация индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе её способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров и в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [26, с. 219]. В психологии достаточно сложным является вопрос о параметрах личностного потенциала человека. В работах разных авторов приведены различные точки зрения. Однако личностный потенциал может быть оценен по наличию у человека личностных качеств, необходимых для выполнения какой-либо деятельности и достижения значимых результатов. Самодетерминация позволяет человеку согласовать имеющиеся у него ресурсы, к числу которых могут быть отнесены способности, личностные черты, нераскрытые способности, нераскрытые возможности и задатки для организации собственной

жизнедеятельности в целом и достижения поставленной цели в частности [26].

Д.А. Леонтьев отмечает, что личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя.

В.Е. Ключко так же определяет самодетерминацию как способность системы (человек) «выходить за пределы самой себя» и выделяет ее как способность к инициативному поведению [16]. По его мнению, суверенная самодетерминация – это то, с помощью чего система (человек) оказывается открытой, т.е. способной к избирательному взаимодействию со средой и в непрерывно создаваемом им самим жизненным пространстве (самоорганизация). Суверенный человек создает этот мир, проецируя себя в среду, он переходит от принципа «отражения реальности» к принципу «порождения новой реальности», к избирательности процесса отражения и к определению уровня условий, детерминирующих возможность взаимодействия [17].

Объединяя операционализованные конструкты в рамках теории самодетерминации, суверенность и автономность психологической системы можно рассмотреть как способность к внутренне опосредованной самодетерминации мотивационного вектора выбора, способность согласовывать внешние требования с имеющимся потенциалом для достижения поставленной цели в условиях ограничений, накладываемых текущей ситуацией. Потребность в самодетерминации включает стремление человека самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, а также быть их независимым инициатором [10].

Ряд авторов, затрагивая тему самодетерминации, пишут о выборе. Так С.Л. Рубинштейн поднимает вопрос проблемы выбора в связи с самим понятием существования человека. «Таким образом, осуществляется введение детерминации (взаимо- и самоопределения) не только как

определенного соотношения, но и как процесса в самое понятия существование» [44, с. 78].

А.Г. Асмолов также связывает развитие личности с понятием выбора. «Быть личностью – это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости и держать ответ за них и перед обществом» [6, с. 363].

К. Юнг считал, что основными характеристиками личности являются принятие ею своего индивидуального своеобразия, гармонично сочетающееся с приспособленностью к общепризнанному, а также свобода выбора и принятия решения. Следствием развития личности оказываются сознательно избираемое и неминуемое одиночество; сознательный выбор своего пути, своего закона и верность ему; осуществление своего призвания, предназначения [58].

Мы рассмотрели ряд понятий, таких как «автономия», «свобода», «выбор», посредством которых авторы различных теорий описывали один и тот же феномен – самодетерминацию. В современной психологии часто синонимом «самодетерминации» выступает термин «автономия», поскольку последнее понятие является более широким понятием, мы в своей работе будем использовать термин самодетерминация [11; 26].

Несмотря на различные подходы в понимании самодетерминации, мы можем выделить общие черты объединяющие их. Самодетерминации присуще:

1. Принятие решения независимо от воли или мнения других, т.е. свобода от манипуляций и принуждений.
2. Постоянная критическая переоценка своих убеждений, идеалов и целей.
3. Наличие адекватных вариантов выбора.

Если обобщить все рассмотренные нами понятия, то можно сказать, что самодетерминация является характеристикой, свойством гармонично развивающегося, личностно зрелого субъекта, способного самостоятельно

принять ответственное решение, основанное на его подлинных интересах и системе ценностей. Она является некоторым «внутренним стержнем», интериоризованной формой внешней регуляции, ставшей саморегуляцией и приобретшая качественно иную форму. Проявления самодетерминации личности связаны с личностным ростом и психологическим благополучием.

Самодетерминацию нельзя рассматривать в отрыве от таких психологических категорий как свобода воли, свобода выбора, воля, независимость, самостоятельность и т.д.

## **§ 1.2 Проблема развития самодетерминации личности в зарубежных и отечественных теориях**

Согласно теории Э. Деси и Р. Райана, самодетерминация является врожденной психологической потребностью, наряду с потребностью в компетенции и связи с другими людьми. Данные потребности тесно взаимосвязаны между собой и развиваются от рождения до двенадцатилетнего возраста, при этом основными условиями развития самодетерминации, выступает среда, дающая возможность совершения свободы выбора и проявления индивидуальности, предоставляющая самостоятельность и инициативность [40]. Для развития компетентности важен характер самой деятельности: она должна быть оптимального уровня сложности. Еще одним условием развития самодетерминации, по мнению авторов, является обеспеченность оптимальной обратной связью [64].

В рамках своей теории для объяснения феномена самодетерминации личности Деси и Райан создали мини-теорию мотивационных процессов (мотивационных субсистем), каждому из которых соответствует определенное мотивационное состояние. Согласно данной теории главным признаком мотивированного поведения человека является наличие намерения – интенции к выполнению деятельности. В зависимости от

наличия или отсутствия интенции и от восприятия ее источника личность может находиться в одном из трех мотивационных состояний: состоянии внутренней мотивированности, внешней мотивированности или амотивации.

Состояние внутренней мотивации определяется потребностями в самодетерминации и компетентности, являющимися одними из ведущих психологических потребностей Я человека. В этом состоянии человек ощущает, что он является истинной причиной осуществляемого преднамеренного поведения (имеет внутренний локус причинности или локус казуальности), и воспринимает себя как эффективного агента при взаимодействии с окружением (чувство компетентности).

Состояние внешней мотивации детерминировано внешними силами по отношению к Я и направленными на инициацию и/или регуляцию поведения человека. В этом состоянии человек воспринимает причины своего преднамеренного поведения как внешние, навязанные извне, а себя как пешку, которой манипулируют. В этом состоянии человек может воспринимать себя компетентным и эффективным, но это чувство не будет приводить к внутренней мотивации.

Состояние амотивации характеризуется отсутствием интенции – намерения к осуществлению поведения – и сопровождается чувством некомпетентности и неэффективности при взаимодействии с окружением [64].

При этом, по мнению Деси и Райана, любой стимул (событие, сообщение, коммуникация), с которым человек сталкивается при выполнении деятельности, может иметь для него контролирующее или информирующее значение. Контролирующими являются такие стимулы, которые воспринимаются как принуждение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом. Информированными являются такие стимулы, которые не воспринимаются как контролирующие, а воспринимаются как предоставляющие свободу выбора и снабжающие

человека информацией, необходимой для эффективного взаимодействия с окружением.

Если человек находится в состоянии амотивации, то он может быть выведен из него или применением контролирующих подкреплений (тогда он перейдет в состояние внешней мотивации), или оптимизацией трудности выполняемой деятельности и упорядочиванием обратной связи (тогда при условии свободы выбора он может перейти в состояние внутренней мотивации).

Если человек находится в состоянии внешней мотивации при выполнении неинтересной или непривлекательной деятельности, то применение контролирующих стимулов сказывается положительно на поддержании и регуляции мотивационного состояния.

Если человек находится в состоянии внутренней мотивации, то контролирующие стимулы снижают ее уровень, лишая человека чувства самодетерминации и компетентности. Информационные воздействия не снижают ее уровень, а также могут способствовать его возрастанию.

Внутренняя мотивация будет максимальной при выполнении новой, перцептивно и /или когнитивно сложной деятельности оптимальной трудности. Необходимыми условиями также являются наличие свободы выбора деятельности, обеспеченность оптимальной обратной связью и уверенность человека в своей компетентности. Соответственно, для актуализации и развития самодетерминации важными условиями являются оптимальная, обеспечивающая свободу выбора среда, развитие внутренней мотивации, компетентности и воли.

Г. Олпорт в рамках своей теории «функциональной автономии» рассматривает самодетерминацию личности, как и Деси и Райан через мотивацию, при этом самодетерминация не является врожденным инстинктом, а актуализируется, развивается при условии интереса человека к определенной деятельности. Олпорт пишет, что человеку нравится делать то, что у него хорошо получается. Умение, освоенное по той или иной внешней

причине, превращается в интерес и становится самодвижущим, даже если исходная причина исчезает. То, что было средством, ведущим к цели, становится собственно целью. Автор данной теории пишет так же о влиянии незавершенного действия на актуализацию интереса у человека [35].

Дж. Роттер в своей теории «социального научения» так же рассматривает самодетерминацию посредством мотивации личности. Он выделил шесть видов потребностей применяемых к прогнозу поведения человека, одной из которых является, как и в теории Деси и Райана, потребность в компетенции. Роттер полагал, что каждая категория потребностей состоит из трех основных компонентов: потенциал потребности, ее ценность и свобода деятельности. В сочетании они составляют основу формулы: Потенциал потребности = Свобода деятельности + Ценность потребности. Роттер ввел понятие «локус контроля», согласно которому люди различаются по тому, как и где они локализируют контроль над значимыми для себя событиями. Выделяется два полярных типа такой локализации – экстернальный и интернальный, соответственно он ввел понятие экстерналов и интерналов, которые отличны друг от друга наличием субъективной активности по отношению собственной деятельности и своей жизни по отношению к влиянию окружающей среды, другими словами свободой в собственной деятельности, жизни не зависящей от влияния внешних условий среды (ситуации, людей, мнений и пр.). Роттер считал, что личность может добиться больше, если она верит, что ее судьба находится в собственных руках. Интернальные личности, по мнению автора, обладают большей положительной самооценкой, большей согласованностью образов идеального и реального «Я» и ответственностью. Автор рассматривает самодетерминацию согласно своей теории «социального самонаучения» как приобретенное свойство, развивающееся в течение жизни при помощи мотивации и ожиданий, которые связаны с познавательными интересами. Как и в теории Деси и

Райана, в теории Роттера свобода действий является важным условием актуализации и развития самодетерминации [39].

Альберт Бандура главным условием развития самоэффективности (в рамках нашей работы самодетерминации) выделяет пережитый опыт успеха [51]. Сделать все возможное и достичь желаемого – значит, по мнению автора, почувствовать себя более уверенным. Убеждения зарождаются и укрепляются в процессе активной деятельности, направленной на решение задач, которые ставит ситуация. Самодетерминация формируется под действием четырех факторов:

1. Переживание собственных успехов.
2. Пример других людей.
3. Социальное убеждение.
4. Переживание эмоциональных и физиологических состояний.

А. Бандура считает, что самодетерминация постоянно меняется и на нее можно целенаправленно воздействовать.

Для развития самодетерминации автор данной теории определяет несколько условий: самостоятельно достигнутый успех, преодолеваемый, несмотря на трудности посредством настойчивых усилий; наблюдение за действиями других людей, действующих в сложных ситуациях, при этом, чем больше сходства между индивидом, успешно решающим какую-либо задачу, и наблюдателем, тем сильнее воздействие; общественное поощрение от наиболее авторитетных, уважаемых людей, в сочетании с осознаваемым статусом; оптимальное напряжение, т.е. приятное возбуждение, положительные эмоции, которые усиливают уверенность в себе.

А. Бандура считает, что самодетерминация постоянно меняется и на нее можно целенаправленно воздействовать. Другими словами развитие самодетерминации личности обеспечивается посредством формирования когнитивных умений строить свое поведение, приобретать косвенный опыт, пластично входить в поток, в состояние физического или эмоционального подъема, обеспечивающего успех [51].

А. Адлер, затрагивая вопрос самодетерминации, говорил о выработке специфических жизненных целей, которые человек использует в качестве ориентиров. На жизненную цель человека влияют его личный опыт, его ценности, склонности и личные свойства. Развитие жизненных целей, по его мнению, начинается в детстве как компенсация чувства неполноценности, незащищенности и беспомощности в мире взрослых. Ученый считал, что личность надо анализировать с точки зрения холистической системы, в ее контексте каждый человек имеет центр, где он свободен. Свобода обеспечивает человека способностью отвечать и контролировать свои действия и свою жизнь. Данная способность опосредуется через творчество, которое организует и направляет реакцию личности на окружающий мир [3].

Таким образом, под условиями развития самодетерминации, которое начиналось с детства, А.Адлер понимал личный опыт человека, его ценности и личные свойства.

Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская в своих работах пишут о том, что самодетерминация не является врожденной, она постепенно формируется, развивается в процессе психического развития человека на основе сближения друг с другом стремления к свободе (как готовности человека к активным действиям) и ответственности (как высшая форма саморегуляции) в его поведении [13; 14]. По их мнению, ключевым периодом для развития самодетерминации является подростковый возраст, поскольку на этом этапе паттерны свободы и ответственности объединяются, образуя высший уровень саморегуляции – самодетерминацию.

Изначально, по мнению авторов данной концепции, в раннем онтогенезе, активность и регуляция развиваются по своим линиям, но начиная с какой-то точки они идут навстречу друг с другом, различая между ними исчезают и они становятся одним. Это и есть «рождение» самодетерминации, свободной саморегулируемой активности зрелой личности. Там, где не происходит слияние активности и регуляции,

возникают феномены квазиответственности, лишенной свободы, и квазисвободы, лишенной ответственности [25].

Д.А. Леонтьев пишет: «Принципиальным моментом, необходимым для того, чтобы они слились в единую саморегулируемую свободу зрелой личности, оказывается их опосредствование определенным ценностным, духовным, смысловым содержанием» [25, с. 4]. По его мнению, именно механизмы ценностно-смыслового опосредования, играют ключевую роль в самодетерминации личности. Автор называет два вида опосредования: первый опосредование ценностями, образцами, орудиями. Так пишет о нем Д.А. Леонтьев: «...это традиционно изучавшийся, но еще недостаточно раскрытый механизм опосредствования нашей деятельности тем, что мы заимствуем из мира культуры, мира человека... Л.С.Выготский начинал именно с орудий, но сейчас можно говорить про медиаторы самого разного рода, к которым относятся и мифы, и исторические личности с их деяниями, и Бог» [25, с. 7]. Вторым видом опосредования, по его мнению является то, «что можно условно назвать внутреннее опосредствование в противоположность первому, внешнему» [там же, с. 7]. По мнению автора, любая иерархия, иерархия мотивов, иерархия ценностей есть опосредствование одних ценностей, мотивов, жизненных отношений другими. Если мотив А стоит выше, чем мотив В, это означает что мотив В не будет действовать автоматически, а лишь в зависимости от того, как перспектива данного поступка соотносится с мотивом А. Другими словами, один мотив опосредствует действие другого.

С.К. Нартова-Бочавер, рассматривая развитие самодетерминации, вводит понятие суверенность психологического пространства, основанную на опыте успешного автономного поведения. Под суверенностью психологического пространства она понимает способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Развитие самодетерминации по ее мнению происходит в течении нескольких стадий начиная с младенчества, при этом пиком развития самодетерминации

является подростковый возраст, когда начинает развиваться суверенность ценностей. С.К. Нартова-Бочавер выделяет следующие виды суверенности психологического пространства:

- суверенность физического тела;
- суверенность личной территории;
- суверенность привычек;
- суверенность социальных связей;
- суверенность ценностей [32].

Таким образом, можно заключить, что самодетерминацию рассматривают как врожденное (Э.Деси и Р.Райан) и приобретенное свойство (А. Адлер, Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская, А. Бандура, Дж. Роттер, Г. Олпорт, Нартова-Бочавер). Развитие самодетерминации происходит с рождения и достигает своей кульминации в подростковом возрасте (А. Адлер, Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская, А. Бандура, Дж. Роттер, Г. Олпорт, С.К. Нартова-Бочавер, Э.Деси и Р.Райан). Основными условиями для ее развития являются: оптимальная, обеспечивающая свободу выбора среда, развитие внутренней мотивации, компетентности и воли (Э.Деси и Р.Райан); интерес человека к определенной деятельности (особенно при не завершенном действии) (Г.Оллпорт); свобода действий, мотивация и ожидания (Дж. Роттер); формирование когнитивных умений строить свое поведение, приобретать косвенный опыт, входить в поток (физическое или эмоциональный подъем, обеспечивающий успех) (А.Бандура); личный опыт человека, его ценности и личные свойства (А. Адлер); сближение активности и саморегуляции (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская); успешный опыт автономного поведения (С.К. Нартова-Бочавер).

### **§ 1.3 Условия развития самодетерминации студентов-будущих психологов**

Рассмотрим развитие самодетерминации студентов. Студенты являются людьми юношеского возраста. Коротко охарактеризуем основные особенности личности юношеского возраста. Юность – это время выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности или ее поиск, учеба в вузе, создание семьи, для юношей служба в армии. В юности происходит овладение профессией, появляется возможность создания своей семьи, выбор стиля и своего места в жизни.

Этому возрасту свойственны рефлексия и самоанализ. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния. Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой. В этот период происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» центральное психологическое новообразование юношеского возраста. В этот период складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим). Все это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира. Главное приобретение юности – открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляется склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе, возрастает волевая регуляция, проявляется стремление к самоутверждению. А одна из важных психологических характеристик

юности – самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой). Наблюдается расхождение между идеальным и реальным «Я». Ведущая деятельность учебно-профессиональная. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию. Эмоциональность проявляется в особенностях переживаний по поводу собственных возможностей, способностей и личностных качеств.

Юность – решающий этап формирования мировоззрения. Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной группы, нации и так далее), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Общение со сверстниками – это специфический канал информации, специфический вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта [63].

Развитие рефлексии, самоанализа, самосознания, стабилизация образа «Я», усиление личностного контроля, самоуправление, возрастание волевой регуляции, проявление стремлений к самоутверждению, развитие чувства самоуважения, оценка собственных возможностей и способностей, все это является важными внутренними психологическими образованиями, которые способствуют актуализации и проявлению самодетерминации и автономного поведения студентов вуза. От того, насколько развиты данные образования, зависит уровень самодетерминация студентов.

Необходимо так же учитывать ведущую деятельность – учебно-профессиональную и основной мотив познавательной деятельности – стремление обрести профессию, в связи с этим развитие самодетерминации студентов-психологов нужно рассматривать в рамках образовательной среды и образовательного процесса.

Под образовательной средой в рамках антропологического подхода понимается продукт совместной деятельности образующего и образуемого [49]. Л.С. Выготский, говоря об образовательной среде, считает ее зоной ближайшего развития обучающегося, при этом она является условием для того, чтобы личность обучающегося непрерывно менялась, развивалась. Полноценно интегрировалась в общество и была нацелена на совершенствование личности [18]. По мнению В.И. Слободчикова, среда, окружающая ребенка, не задана заранее, она начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить [49].

Майкл Уэмейер выделяет следующие основные компоненты самодетерминации студента:

1. Самовосприятие: мои сильные стороны, сложные задачи, предпочтения, и что я делаю для удовлетворения потребностей.
2. Принятие решений и выбор: какие у меня есть варианты выбора? Какие соответствуют моим потребностям?
3. Постановка цели и ее достижение: чего я хочу достигнуть и как это сделаю?
4. Решение проблем и оценивание: что я должен для этого сделать? как? как я узнаю, что это работает?
5. Отношения с другими: Как я добьюсь того, чтобы преподаватели и родители доверяли моим решениям? [55].

Студенту необходимо предоставить возможности овладеть навыками в этих областях и применить их на практике.

В свою очередь, для развития автономного поведения и актуализации самодетерминации у студентов педагогу необходимо:

- перенести часть ответственности и контроля над учебным процессом на плечи студента;
- уважать выбор и мнение студента;
- давать необходимое время на овладение и закрепление материала;

- принимать ошибки и давать время на их исправление;
- хвалить за предпринятые усилия, даже если действия были не очень успешными.

Согласно Д. Майерс, поведение можно назвать автономным, только если индивид проявляет соответствующие навыки самоанализа, волеизъявления, мышления и творческого воображения [55]. Таким образом, развитие самодетерминации личности начинается с осознания своего «Я», осмысления мотивов своей деятельности, интересов, потребностей, способностей и склонностей. Успех процесса самодетерминации будет зависеть, прежде всего, от того, в какой степени студент осознает себя как личность, как будущего специалиста, осмысливает свою роль в учебном процессе, участвуя в нем как субъект. Поэтому, в качестве первого условия развития самодетерминации студентов можно выделить рефлексию, анализ своего психологического состояния, процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, обращение на себя.

Кроме этого, учитывая ранее рассмотренные нами теории, можно выделить еще несколько условий развития самодетерминации у студентов:

Прежде всего, развитию самодетерминации студентов способствует среда, которая обеспечивает возможность выбора и самоуправления, сводящая до минимума у студента число оценок, сделанных под давлением и навязывания целей и требований. Данная среда должна поощрять самодетерминацию студентов, предполагать большую положительную обратную информационную связь и учитывать все условия, при которых раскрывается весь личностный потенциал юношей, их индивидуальные особенности личности.

Поощрение самодетерминации личности студентов-психологов означает активизацию их потенциала, активного вовлечения в деятельность и чувства волеизъявления по отношению к учебе. Исследования в рамках теории самодетерминации показали, поощрение самодетерминации студентов преподавателями способствует развитию у студентов-психологов

гуманистической направленности в дальнейшей их профессиональной деятельности (гуманистический подход к клиентам), также способствует тому, что студенты отличаются более осмысленным пониманием учебного материала и лучшей психологической адаптацией.

Процесс стимуляции самодетерминации является длительным и планомерным, который включает в себя понимание учебных целей и содержания материала, вовлечение (отбор собственных целей из ряда предложенных альтернатив), участие (корректировка целей и содержания), создание (постановка собственных целей), выход за рамки учебной ситуации и использование в окружающей среде [48].

Понимание и признание перспектив студентов, поддержка их инициативы, снижение контроля и давления, предоставление релевантной информации, в этом заключается суть поощрения самодетерминации. Она способствует ощущению удовлетворенности от работы, продуктивности в задачах на творчество, когнитивной гибкости и концептуальному пониманию, более высокому принятию организационных изменений и психологической адаптации. Кроме этого, поддерживают самодетерминацию разумная аргументация необходимости выполнить ту или иную задачу, предоставление свободы выбора относительно способа решения задачи и признание возникающих у них чувств, при выполнении задачи – это способствует интернализации ценности деятельности. У преподавателей поддерживающих самодетерминацию, студенты, как правило, более удовлетворены своей учебной деятельностью и различным аспектам образовательной среды, проявляют большее доверие к своим преподавателям и чувствуют себя менее подавляемыми и контролируемыми извне. Студенты, обучающиеся у преподавателей, поддерживающих самодетерминацию, чаще испытывают ощущение удовлетворенности базовых потребностей, вовлечены в свою деятельность, демонстрируют более высокие показатели субъективного благополучия и эффективности [28].

Еще одним условием, влияющим на развитие самодетерминации, является высокий уровень творческого потенциала, ответственности, независимости и выраженной индивидуальности студентов. При этом личностные особенности студентов (мотивация на успех, целеполагание, решительность, ответственность, независимость и самостоятельность) выступают в качестве внутренних условий развития самодетерминации.

По мнению С.Л. Рубинштейна любые педагогические (объективные / внешние) условия неизбежно преломляются через призму психологических (субъективных / внутренних) условий (мотивы, цели, принципы, интересы, потребности, желания, направленность, отношения, индивидуальные свойства личности и т.п.) [43].

Творческий потенциал студентов можно наблюдать посредством надситуативной активности, способностью студента подниматься над уровнем ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Данный вид активности позволяет студенту преодолеть внешние и внутренние ограничения («барьеры») деятельности. Надситуативная активность выступает в явлениях творчества, познавательной (интеллектуальной) активности, «бескорыстного» риска, сверхнормативной активности [41].

Еще одно условие для развития самодетерминации студентов-психологов заключается в четком представлении о сущности такого явления как самодетерминация.

Таким образом, существует несколько условий для актуализации и развития самодетерминации студентов, которые мы разделили на два вида:

1. Внутренние, субъективные (условия студента):

- рефлексия (развитие самопознания, волеизъявления, внутренней мотивации, мотивации на успех, ответственности, независимости, решительности, самостоятельности, творческого воображения; осознание своих мотивов, целей, ценностей, потребностей, чувств, эмоций,

индивидуальности, возможностей, способностей, интересов, направленности личности, психологических особенностей; активность, саморазвитие).

Внутренних условий достаточно много, поэтому мы в своей работе, в качестве внутренних условий, будем рассматривать лишь некоторые, а именно самостоятельность, решительность, независимость, ответственность и мотивацию на успех.

2. Внешние, объективные (условия образовательной среды, педагога):

- среда, обеспечивающая возможность выбора;
- минимум контроля, давления и оценок;
- поощрение самодетерминации студентов, их инициативы;
- учет личностного потенциала студентов, их личностных особенностей и индивидуальности;

- принятие чувств студентов, испытанных при выполнении задания.

Важно создать такие условия в образовательной среде, которые способствуют актуализации и развитию самодетерминации. Такими условиями в образовательном процессе могут быть сами задания, технологии, способствующие активизации самодетерминации. Е.Ю. Мандрикова к таким технологиям относит обучение в тренинговых формах и другие виды активного обучения, включая так же публичные лекции, популяризирующие идею самодетерминации [28].

Активные методы обучения (АМО) – методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем. Задачей АМО является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей, причем особое место занимает развитие теоретического мышления, которое предполагает понимание внутренних противоречий изучаемых моделей. АМО позволяют развивать мышление обучаемых; способствуют их вовлечению в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным; не только расширяют и углубляют

профессиональные знания, но одновременно развивают практические навыки и умения.

АМО делятся на два типа. Методы первого типа включают в себя:

- проблемно-активные практические занятия и лабораторные работы;
- семинары и дискуссии;
- курсовое и дипломное проектирование;
- практику;
- стажировку;
- обучающие и контролирующие программы;
- конференции;
- олимпиады и т.п.

Методы второго типа (имитационные) подразделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, тренажеры, имитационные упражнения на нахождение известного решения) и игровые (деловые, управленческие игры), метод разыгрывания ролей, индивидуальные игровые занятия на машинных моделях). Игровые методы имеют высокую эффективность в учебном процессе и применяются в ведущих учебных заведениях всего мира [4].

Существует множество видов активных методов, но всех их объединяет ситуация выбора, когда студент самостоятельно выбирает пути решения задачи, поставленной перед ним, в этот момент актуализируется ответственность, волевая регуляция, творческий потенциал, осознаются индивидуальные особенности, потребности, мотивы, цели, интересы и пр., другими словами активизируется самодетерминация личности студента.

Таким образом, можно предположить, что ситуация выбора в рамках образовательной среды способствует активизации самодетерминации личности студентов.

Мы изучили несколько исследований, проведенных в рамках данной проблемы. Так О.Н. Ермохина в своей диссертации «Формирование надситуативной познавательной активности школьника» [12], применяя различные методы, провела опытно-экспериментальное исследование,

которое заключалось в том, что школьником предлагалось посмотреть фрагмент фильма. Он представлял собой незаконченный рассказ (заключительная часть рассказа находилась у учителя). Происходящее в рассказе должно быть интересным для испытуемых, и главное, чтобы провоцировались стереотипные решения, предоставляя возможность «извлечь» множество различных сюжетов из прочитанного. От учащихся требовалось, проявив фантазию, закончить рассказ. Перед началом работы учащимся говорилось, что они смогут убедиться в правильности своих предположений. Но при этом было введено дополнительное условие: если учитель скажет, что заключительная часть текста не совпадет по смыслу с вариантом учащегося, то ученику придется переделывать все построенное прежде продолжение рассказа. Раньше, чем испытуемые соглашались или отказывались сопоставить свои варианты заключительной части текста с действительными событиями рассказа, им предлагалось сразу прочитать весь текст, и тогда им уже не пришлось бы ничего угадывать.

В этих условиях учащиеся стояли перед выбором: либо отказаться от уточнений (выходящих за пределы решения исходной задачи) и прочитать сразу весь текст, либо подвергнуть свои варианты окончания рассказа сомнению, продолжив самостоятельный поиск истины.

Второй способ, предложенный Е.Н. Ермохиной для формирования надситуативной активности учащихся, заключался в том, что школьника предъявляли текст на немецком языке (исследование проводилось на уроке немецкого), с рядом заданий. При этом задания делились по уровням сложности, от простого к сложному. Всего заданий разного уровня сложности было три. Школьникам в рекомендательном порядке говорилось, что можно сделать первое (самое простое задание), а можно, если они захотят сделать другие, более сложные, если они считают, что они с ними справятся.

Третий способ, рассмотренный автором данной диссертации, заключался в том, что школьником давался текст с описанием нескольких

животных, и они должны были, работая с данным текстом создать либо кроссворд по данному тексту, написать свое письмо или рассказать о своем любимом животном, либо взять «сверх нормы» дополнительное задание. Школьники должны были выбрать любой из предложенных вариантов надситуативных заданий [12].

Данное исследование мы рассмотрели ввиду того, что творческая, надситуативная активность, выход за пределы требований, предъявляемых в ситуации, является одним из показателей высоко уровня самодетерминации личности.

Ряд исследований, посвященный проблеме выбора и личностному развитию, был проделан Д.А. Леонтьевым [26]. В рамках образовательного процесса, изучая смысловой выбор («Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования»), он предлагал студентам двух групп (контрольной и экспериментальной) выбор тем курсовых работ. При этом, экспериментальной группе первоначально давалось задание выбрать свою тему, интересующую их, записать ее и выписать все «за» и «против», потом им предлагался ряд тем, из которых они должны были выбрать тему, наиболее интересующую их, и так же написать все «за» и «против» рядом с каждой темой курсовой и пролонгировать их.

В исследовании «Личностный потенциал в ситуации неопределенности выбора» Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Мандриковой, Е.И. Рассказовой, А.Х. Фам, проведенного в рамках образовательного процесса, использовались следующие ситуации, способствующие выбору студентов: предлагалось перейти в одну из двух аудиторий, причем чем предстоит заниматься в одной из них, сообщалось сразу (заполнение опросников – знакомое испытуемым занятие), а что будет в другой аудитории, было обещано рассказать уже там. Таким образом, создавалась ситуация выбора между знакомым и неизвестным, которая явно не обладала для испытуемых большой личностной значимостью. В итоге, все, покинув общую аудиторию,

перемещались в одну из двух аудиторий с якобы различными формами работы. На деле формы работ в аудиториях не различались [26].

На втором этапе испытуемые в аудиториях формулировали аргументацию выбора (письменное перечисление всех аргументов «за» и «против» сделанного выбора) и заполняли личностные опросники.

Другое исследование, проведенное Е.И. Рассказовой, предполагало, что студенты в рамках учебной дисциплины, чтобы получить зачет, сначала заполняли ряд методик, вторым условием получения зачета являлось второе задание. Оно включало в себя три варианта, который должен был выбрать студент: написать реферат, осуществить психологическое обследование больного либо провести исследование. При этом, первое задание было, по мнению автора данного исследования, рядовым, хорошо известным, а вторые два, неизвестным видом деятельности, ранее не осуществляемыми и рассматривались как творческое задание. На втором этапе через две недели после первого этапа студентов просили написать, какой выбор они сделали, и обосновать свой выбор. Обоснование выбора кодировалось как выбор нового, если испытуемые писали о стремлении сделать что-то новое, интересное, как выбор неизменности, если испытуемые делали выбор из соображений известного, знакомого, и как безличный выбор, если основаниями были простота, удобство задания. Третий этап представлял собой сдачу и защиту работ. На этом этапе по трехбалльной системе оценивалась креативность работы и ее качество [26].

Данные исследования, рассмотренные нами, предоставляя выбор студентам, активизируют у них самодетерминацию.

Профессор Л.В. Байбородова с целью изучения направленности личности учащихся предложила свою методику «Ситуации выбора». Основополагающий метод исследования – организация специально заданных ситуаций во внеучебной деятельности учащихся. Ход исследования заключался в следующем: в группе проводился час творчества. Учащимся

предлагалось выбрать предмет своей деятельности из перечня следующих занятий:

- разработка программы вечера;
- изготовление подарков для детей детского дома;
- овладение навыками самообороны;
- изготовление украшений для вечернего платья и т.д. [7].

При следующем проведении часа творчества учащимся рекомендовалось выбрать одно из предлагаемого перечня занятий в соответствии с его главным назначением:

- проявит свои таланты;
- сделать приятный сюрприз для друзей;
- оказать помощь детскому дому и его воспитанникам;
- приобрести умение устанавливать контакт с людьми и т.д.

Перечень занятий, которые могут быть предложены для выбора учащимися, зависит от реальной ситуации в группе и образовательном учреждении, от тех дел, к которым учащиеся готовятся в данный момент.

Обработка полученных данных происходит по сопоставлению результатов выбора учащимися занятий в нескольких ситуациях и позволяет определить ведущие мотивы их поведения и деятельности, направленность личности. Выявляемые мотивы можно разделить на три группы: а) преобладание общественных мотивов; б) преобладание личностных мотивов; в) преобладание престижных мотивов. При изучении направленности личности учащихся можно определить устремленность: 1) на себя; 2) на других людей; 3) неопределенную направленность [7].

В данных исследованиях создаются такие ситуации, которые способствуют выбору, тем самым активизируя и развивая самодетерминацию, т.к. именно в ситуации выбора развивается самодетерминация.

Мы выяснили, что на развитие и актуализацию самодетерминации студентов влияют как внутренние (субъективные), так и внешние

(объективные) условия, которые мы перечислили выше. Кроме этого, мы можем предположить, что к внешним условиям развития самодетерминации студентов можно отнести форму их обучения (очную или заочную). Существует ряд отличий очной и заочной форм обучения. Несмотря на то что план обучения у очников и заочников идентичен, методы обучения существенно разнятся. Так студенты «стационарщики», кроме посещения традиционных лекций и семинаров, имеют возможность посещать занятия в форме игр, тренингов, другими словами в обучении очников существует больше возможностей обучаться при помощи активных методов. В виду того, что количество часов для изучения дисциплин у студентов, обучающихся на заочной форме обучения значительно меньше, чем у студентов очников, чаще всего занятия у заочников проходят именно в традиционной лекционно-семинарской форме, времени на занятия с применением активных методов обучения практически не остается. Для заочников часто применяются методы дистанционного обучения с использованием интернет-технологий. Наиболее существенное отличие между данными формами обучения, очной и заочной, заключается в поиске информации и усвоению знаний, до 90% знаний студенты заочники получают самостоятельно, фактически занимаясь самообразованием [58].

Существует еще целый ряд отличий у студентов очной и заочной форм обучения. Как правило, студенты очники это молодые люди, окончившие среднюю школу, в возрасте 17-23 лет. Несмотря на то что на сегодняшнее время заочное обучение приобретает все большую популярность, в основном студентами заочниками являются люди, по каким-то причинам сразу не поступившие в вуз сразу после школы. Причины могут быть разные: не смогли сдать вступительные экзамены, не захотели сразу поступать в институт, решив заняться чем-то другим, либо по семейным обстоятельствам, вышли замуж, женились, либо получили первоначально средне-специальное образование, поступив в колледж, техникум и пр. Стоит отметить, что как правило, студенты заочной формы обучения – это люди

значительно старше студентов очной формы обучения, уже имеющие опыт работы, семейные люди, часто имеющие своих детей. Учитывая тот факт, что студенты заочники получают до 90% знаний самостоятельно, занимаясь фактически самообразованием, это люди значительно старше студентов очников, имеющие опыт работы, семейные люди, люди с более «богатым» жизненным стажем, третьим нашим предположением будет являться то, что у студентов заочников более развиты такие личностные свойства, как волевая регуляция, внутренняя мотивация, целеполагание, самостоятельность, независимость, решительность и ответственность. Другими словами, мы предполагаем, что студенты заочники обладают более благоприятными личностными особенностями («внутренними» условиями) для развития самодетерминации, такими как самостоятельность, внутренняя мотивация, целеполагание, волевая регуляция, ответственность, в свою очередь студенты очной формы обучения имеют более благоприятные внешние условия, где внешним условием является методы активного обучения, но при этом также необходимы внутренние условия.

## Выводы по Главе 1

Подводя итоги рассмотренных нами теорий, можно заключить, что под самодетерминацией понимают свойство, характеристику, гармонично развивающегося личностно зрелого субъекта, который способен самостоятельно принять ответственное решение, основанное на его подлинных интересах и системе ценностей. Она является врожденным (Э.Деси и Р.Райан) или приобретенным свойством (А. Адлер, Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская, А. Бандура, Дж. Роттер, Г. Олпорт, С.К. Нартова-Бочавер).

Развитие самодетерминации происходит с рождения, однако, сензитивным периодом развития самодетерминации исследователи рассматривают подростковый возраст.

На основе рассмотренных исследований было выделено, что основными условиями для ее развития являются: оптимальная, обеспечивающая свободу выбора среда, развитие внутренней мотивации, компетентности и воли (Э.Деси и Р.Райан); интерес человека к определенной деятельности (особенно при не завершеном действии) (Г.Олпорт); свобода действий, мотивация и ожидания (Дж. Роттер); формирование когнитивных умений строить свое поведение, приобретать косвенный опыт, входить в поток (физическое или эмоциональный подъем, обеспечивающий успех) (А. Бандура); личный опыт человека, его ценности и личные свойства (А. Адлер); сближение активности и саморегуляции (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская); успешный опыт автономного поведения (С.К. Нартова-Бочавер).

Условия при этом делятся на внутренние и внешние. К внутренним условиям развития самодетерминации студентов-психологов относятся такие личностные свойства, как развитие самопознания, внутренняя мотивация и мотивация на успех, ответственность, независимость, решительность,

осознание своих мотивов, целей, потребностей и мотивов и пр.) К внешним, объективным условиям относят: среду, обеспечивающую возможность выбора; минимум контроля, давления и оценок; поощрение самодетерминации студентов, их инициативы; учет личностного потенциала студентов, их личностных особенностей и индивидуальности и принятие чувств студентов, испытанных при выполнении задания.

Мы в своей работе рассмотрим лишь некоторые личностные особенности (мотивацию на успех, самостоятельность, решительность, независимость, ответственность и целеустремленность) во взаимосвязи с самодетерминацией у студентов-психологов. Учитывая тот факт, что обучение на очной и заочной формах обучения протекает по-разному (практически самостоятельное обучение у заочников и более «задействованные» методы активного обучения у очников), мы решили посмотреть влияют ли внешние условия среды (форма и методы обучения) на взаимосвязь личностных особенностей и самодетерминации у студентов разной формы обучения. Для этого нами было проведено эмпирическое исследование, которое мы опишем в следующей главе.

## **Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи самодетерминации и личностных особенностей студентов разных форм обучения**

### **§ 2.1. Организация и методы исследования**

Нами было проведено исследование с целью выявления взаимосвязи личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения.

В предыдущей главе, рассматривая теоретические основы развития самодетерминации студентов-психологов, нами были выделены внутренние и внешние условия развития самодетерминации. При этом внутренними условиями выступают личностные свойства студента, такие как развитие самопознания, внутренняя мотивация и мотивация на успех, целеустремленность, ответственность, независимость, решительность, самостоятельность, осознание своих мотивов, целей, потребностей, особенностей индивидуальных и личностных и пр. Внешними являются: среда, обеспечивающая выбор, минимум контроля и оценок, учет личностного потенциала, чувств и личностных и индивидуальных особенностей студента. Беря во внимание ведущую деятельность студентов – учебно-профессиональную и основной мотив познавательной деятельности – стремление обрести профессию, развитие самодетерминации студентов-психологов мы рассматривали в рамках образовательной среды и образовательного процесса. В рамках образовательного процесса, к внешним условиям, способствующим актуализации самодетерминации можно отнести активные методы обучения, которые предоставляют возможность выбора, способствуют «раскрытию» потенциала и возможностей студента, дают возможность увидеть и учитывать индивидуальное и личностные особенности студентов.

Именно сочетание двух этих условий, внутренних и внешних, способствует актуализации и благополучному развитию самодетерминации у студентов-психологов.

Ранее нами была рассмотрена специфика обучения студентов очной и заочной формы обучения. Мы выявили, что студенты-«заочники», фактически занимаются самообучением, при этом в обучении в основном применяются традиционные методы, такие как лекционно-семинарские занятия, остальной материал уходит на самостоятельное изучение. Учитывая тот факт, что на преподавание и изучение учебного материала очникам «выделяется» намного больший отрезок времени, чем заочникам, студентам очникам практически «разжевывается» весь материал, при этом часто в обучении применяются активные методы обучения, такие как семинары, дискуссии, деловые игры, проблемно-активные практические занятия, практика, стажировка, конференции, олимпиады и пр.

Таким образом, беря во внимание данные положения, мы решили посмотреть, каким образом внутренние условия (личностные особенности) будут взаимосвязаны с самодетерминацией при разных внешних условиях (форма обучения и методы обучения). Для этого мы отобрали 30 студентов ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им.В.П. Астафьева», из них 15 очной формы обучения, 15 заочной.

В группе очников все респонденты женского пола, в возрасте от 19 до 22 лет. Средний возраст составил 20,2 лет.

В группе заочников 12 респондентов женского пола и 3 мужского, все респонденты в возрасте от 20 до 37 лет. Средний возраст составил – 28,6 лет.

Разница в среднем возрасте составила 8,4 года. Не исключено, что возрастные особенности также могут влиять на взаимосвязь личностных особенностей с самодетерминацией у студентов. Так К. Муздыбаев, адаптируя тест «Цель в жизни» (Тест «Смыслоразличительных ориентаций») Джеймса Крамбо и Леонардо Махолика на русский язык, в своем исследовании выяснил, что существует характерная возрастная динамика

осмысленности жизни, максимумы которой приходится на возрастные группы 25-30 и старше 50 лет, а минимумы – на группу до 25 лет и низкое плато, охватывающее возрастные группы от 30 до 50 лет [54].

Адаптируя тест «Жизнестойкости» Д.А. Леонтьев и А.Х.Рассказова, проведя валидизацию на 727 испытуемых из Москвы, Кемерово и Петропавловска-Камчатского, выяснили что жизнестойкость не зависит ни от пола, ни от профессии или социального статуса, но меняется с возрастом: особенно снижается открытость новому опыту, что может быть связано с большим количеством уже имеющегося опыта в зрелом возрасте, и не достатком его в юности [52].

Принимая во внимание данный факт разницы в возрасте между студентами очной и заочной формы обучения, мы дополнительно провели корреляционный анализ личностных свойств с возрастом.

Выбирая методики, мы остановились на тех, которые, на наш взгляд позволят нам выявить личностные свойства студентов такие как, ответственность, решительность, независимость, самостоятельность, мотивация на успех и целеустремленность.

Для решения данных задач был использован:

Опросник самодетерминации Е.Н.Осина, который является показателем уровня решительности, волевой регуляции, независимости в принятии решений, ответственности, т.е. уровня самодетерминации.

Тест смысло-сложившихся ориентаций Д.А. Леонтьева, является показателем целеустремленности человека, направленностью целей в жизни и их временной перспективой, а также смыслов в жизни, результативность жизни, самореализацию человека и локус контроля (управляет ли сам человек своей жизнью или жизнь управляет человеком, целеустремленность, независимость) [54].

Тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, А.Х. Рассказовой позволяет увидеть способности и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, также благодаря данному тесту можно

посмотреть активность человека в преодолении сложной ситуации («стрессоустойчивость» человека, целеустремленность) [52].

Методика изучения уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина измеряет показатель локуса контроля (субъективный контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области профессиональных и семейных отношений и в области здоровья), т.е. позволяет посмотреть, насколько человек сам контролирует и управляет своей жизнью в разных сферах жизни (решительность, самостоятельность, ответственность) [30].

Опросник временной перспективы Ф.Зимбардо направлена на выявление особенностей отношения ко времени, а через это получить оценку отношения личности к окружающей действительности вообще, к самому себе, своему опыту и грядущим перспективам (ответственность, целеустремленность, решительность) [36].

Тест мотивации достижения М.Ш. Магомед-Эминова, позволяет определить, какая мотивация, направленная либо на достижение успеха, либо на избегание неудачи (мотивация на успех) является преобладающей [53].

Полученные результаты были проанализированы с помощью математических методов. Сравнительный анализ был проведен с помощью критерия  $U$  Манна-Уитни и  $H$  Краскала-Уоллиса, а также корреляционный анализ  $r_s$  Спирмена. Обработка осуществлялась с помощью программы *STATISTICA v6.0*

## **§ 2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования**

Первоначально полученные результаты по методикам были сопоставлены по формам обучения.

Сравнительный анализ студентов заочной и очной форм обучения, выполненный с помощью критерия Манна-Уитни, показал, что у студентов заочной формы обучения выявлены высокие баллы по шкалам «Цели в

жизни»  $U=50,5$ ,  $p<0,01$ , «Локус контроля Жизнь»  $U=60,5$ ,  $p<0,05$ , «Общий показатель Смыслжизненных ориентаций»  $U=65,5$ ,  $p<0,05$ , «Будущее»  $U=30,5$ ,  $p<0,001$ , «Мотив стремления к успеху-избегания неудачи»  $U=68,5$ ,  $p<0,10$ .

У студентов очной формы обучения выявлены высокие баллы по шкалам «Негативное прошлое»  $U=72$ ,  $p<0,093$ , «Позитивное прошлое»  $U=58,5$ ,  $p<0,025$ , «Фаталистическое настоящее»  $U=48,5$ ,  $p<0,008$ .

Это можно увидеть по средним значениям, представленными в таблице 1.

**Таблица 1. Средние значения показателей шкал, по которым были получены значимые различия**

Шкала	Средние значения		Значения U
	Студенты очной формы обучения	Студенты заочной формы обучения	
Цели в жизни	27,6	34,67	50,5**
Локус контроля Я	20,27	22,13	65,5*
Общий показатель ОЖ	97,8	109,73	63,5*
Негативное прошлое	29,73	27	72,0*
Будущее	43,27	50,47	30,5**
Позитивное прошлое	35,53	31,27	58,5*
Фаталистическое настоящее	27,07	23,33	48,5**
Мотивация на успех	123,33	138,73	68,5*

*Примечание.* \* – различия значимы на уровне достоверности  $p<0,05$

\*\* – различия значимы на уровне достоверности  $p<0,01$

Для более наглядного представления полученных различий представим сопоставление средних значений по шкалам, по которым получены значимые различия, с помощью графика.

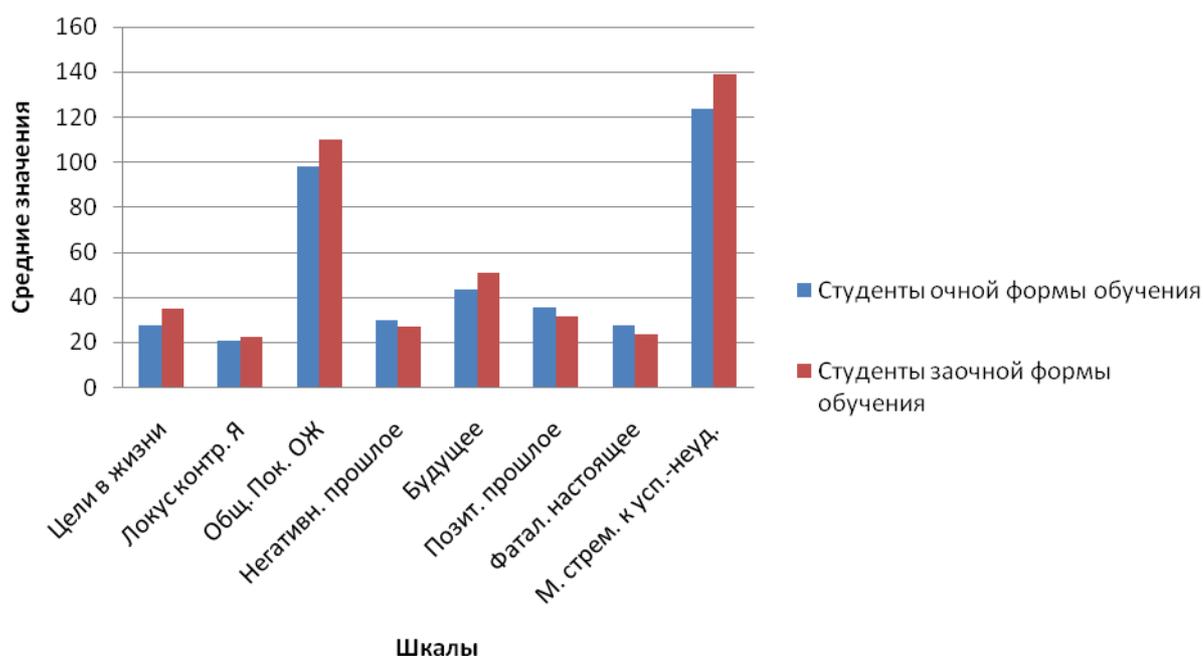


Рис. 1. Средние значения показателей шкал студентов разной формы обучения, по которым выявлены различия

Таким образом, сравнивая показатели студентов разной формы обучения по всем шкалам, можно заключить следующее, группа студентов заочной формы обучения обладает большей целеустремленностью, осмысленностью своей жизни, направленностью на будущее и временной перспективой. Студенты данной группы более убеждены в том, что они сами контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и воплощают их в жизнь, они более решительные, независимые и самостоятельные. Им больше присуще ответственность и наблюдается тенденция повышения мотивации на стремление к успеху.

Студенты очной формы обучения более убеждены в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Очники живут «сегодняшним днем». Им присуще большая степень неприятия собственного прошлого. Для них более характерна низкая самооценка, импульсивность, подозрительность, раздражительность. Очники в меньшей степени ответственны, решительны и самостоятельны и в большей степени

направлены на «поиск новых ощущений». Мотивация студентов данной группы направлена на избегание неудач.

Мы можем предположить, что данные особенности двух групп связаны с возрастом респондентов, средний возраст группы заочников 28,6 лет, очников – 20,2лет.

Для этого мы провели корреляционный анализ Спирмена  $r_s$ , чтобы выяснить, как изменяются показатели с возрастом.

Выявленные связи между возрастом и измерениями с помощью методик показателями можно представить графически в виде корреляционной плеяды (рис. 2).

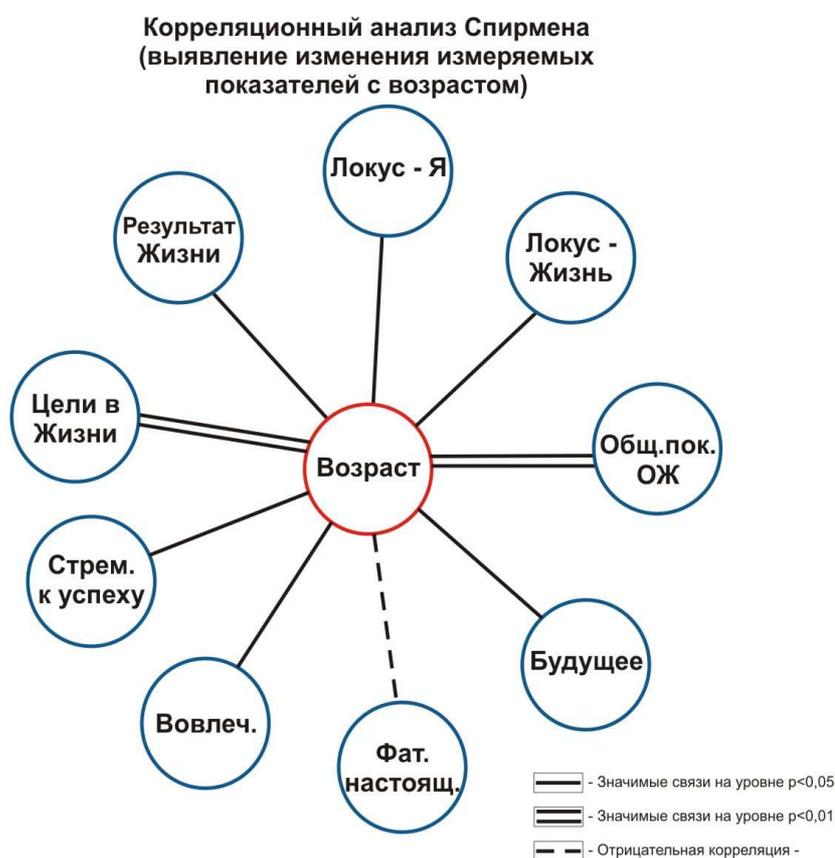


Рис. 2. График корреляционных связей возраста и показателей методик

Были выявлены значимые корреляционные связи возраста со шкалами «Цели в жизни» ( $r=0,641$ ,  $p < 0,01$ ): чем старше человек, тем более человек целеустремленнее, при этом цели его направлены на будущее, а не

настоящее; «Результат жизни» ( $r=0,413$ ,  $p<0,05$ ), чем старше человек, тем осмысленнее его жизнь, тем он более удовлетворен собственной жизнью; «Локус контроля Я» ( $r=0,440$ ,  $p<0,05$ ), чем старше человек, тем более он самостоятелен, у него более выражено ощущение, что он творец «своей жизни», сам управляет своей жизнью; «Общий показатель смысложизненных ориентаций» ( $r=0,582$ ,  $p<0,01$ ): чем старше человек, тем он целеустремленнее, более удовлетворен своей жизнью и ее результатами, нацеленный на будущее, решительный, независимый, свободно принимаемый выборы и ответственно осуществляющий выбор. Также выявлена положительная связь между возрастом и шкалой «Будущее» ( $r=0,683$ ,  $p<0,05$ ), чем старше человек, тем выше его целеустремленность, направленность планов на будущее.

Выявлена отрицательная связь возраста со шкалой «Фаталистическое настоящее» ( $r=-0,389$ ,  $p<0,05$ ), чем старше человек, тем больше у него ощущение, что его жизнь менее зависит от обстоятельств, тем менее личность подчиняется судьбе, человек сам «хозяин» своей жизни.

Кроме этого выявлены положительные связи по шкале «Вовлеченность» (Тест «Жизнестойкости») ( $r=0,377$ ,  $p<0,05$ ), чем старше человек, тем более он удовлетворен собственной деятельностью, он готов бороться, даже если игра «не стоит свеч», он развивается благодаря знаниям, извлекаемым из опыта. Так же выявлена положительная корреляционная связь возраста и шкалой «Стремление мотивации к успеху-избеганию неудачи» (Тест «Мотивации достижений») ( $r=0,456$ ,  $p<0,05$ ), чем старше человек, тем выше стремление мотивации к успеху.

Таким образом, корреляционный анализ по выявлению изменения измеряемых показателей с возрастом показал, что чем старше человек, тем он более целеустремлен, при этом цели его направлены на будущее, а жизнь его более осмысленная. Чем старше человек, тем более он удовлетворен собственными действиями и собственной жизнью, более самостоятельный, решительный, независимый и ответственный, при этом мотивы его

направлены на успех. Чем младше возраст человека, тем он менее управляет собственной жизнью, тем более она зависит от окружающих его обстоятельств. Данные по корреляционному анализу (по изменению личностных особенностей с возрастом) можно представить в таблице.

**Таблица 2. Изменение показателей, измеренных с помощью методик, с возрастом**

Возраст	Повышение выраженности личностных особенностей
↑ Возраст	<ul style="list-style-type: none"> <li>- целеустремленность;</li> <li>- направленность на будущее;</li> <li>- осмысленность жизни;</li> <li>- удовлетворенность собственной жизнью;</li> <li>- самостоятельность;</li> <li>- решительность;</li> <li>- независимость;</li> <li>- ответственность;</li> <li>- удовлетворенность собственной деятельностью;</li> <li>- мотивация направленная на успех;</li> </ul>
↓ Возраст	- зависимость от внешних обстоятельств

### § 2.3. Анализ связи самодетерминации и личностных свойств студентов разной формы обучения.

В процессе дальнейшего анализа были найдены связи между показателями по методике Самодетерминации и всеми остальными показателями (по всем людям). Коэффициенты были получены с помощью критерия  $r_s$  Спирмена. Выявленные связи между автономией и самовыражением с личностными свойствами студентов очной и заочной формы обучения можно выразить с помощью корреляционных плеяд.

Корреляционный анализ Спирмена  
(по методике «Самодетерминации» и всеми другими показателями)  
(по всем людям)

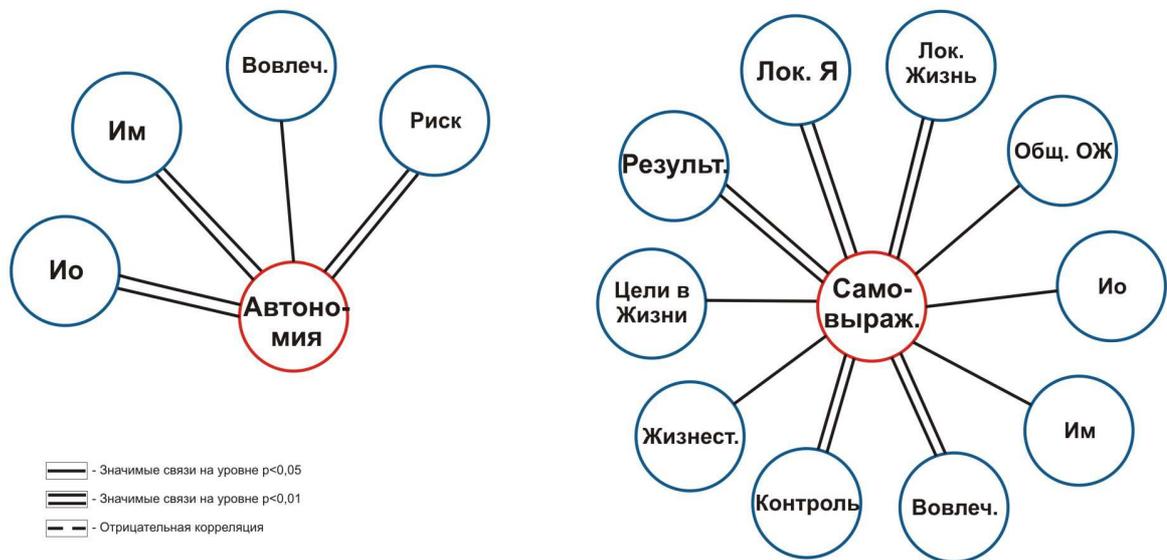


Рис. 3. Корреляционные связи автономии и самовыражения и другими показателями (по всем людям)

Нами были выявлены следующие положительно значимые связи: автономии со шкалой «Общей интернальности» ( $I_o$ ) ( $r=0,698$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше уровень автономии у человека, тем выше ответственность за собственные поступки и жизнь в целом, тем более развиты чувства уверенности в себе, благожелательность, спокойствие и осмысленность своей жизни; со шкалой «Интернальности в области межличностных отношений» ( $I_m$ ) ( $r=0,429$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше уровень автономии, тем более человек ответственнее в построении межличностных отношений; со шкалой «Вовлеченность» (Тест «Жизнестойкости») ( $r=0,341$   $p < 0,05$ ), чем выше уровень автономии, тем выше удовлетворенность человека собственной деятельностью, уверенность в себе; шкалой «Принятие риска» ( $r=0,510$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше автономия, тем больше у человека уверенность, что все, что с ним происходит, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного.

По показателю Самовыражения нами были выявлены следующие положительные связи: со шкалой «Цели в жизни» ( $r=0,400$ ,  $p<0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем целеустремленнее человек, при этом цели его направлены более на будущее, чем на настоящее; со шкалой «Результат жизни» ( $r=0,480$ ,  $p<0,01$ ), чем выше самовыражение, тем более человек удовлетворен собственной жизнью и самореализован; со шкалой «Локус контроля Я» ( $r=0,552$ ,  $p<0,01$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек обладает ответственностью, решительностью и свободой выбора; «Локус контроля Жизнь» ( $r=0,539$ ,  $p<0,01$ ), чем более выражен уровень самовыражения, тем более человек контролирует свою жизнь, тем он решительнее и самостоятельнее; со шкалой «Общим показателем смысло-жизненной ориентации» ( $r=0,664$ ,  $p<0,01$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более осмыслена его жизнь, тем более человек ответственен, целеустремленнее, решительнее, самостоятельнее и удовлетвореннее своими действиями и жизнью в целом. Так же была выявлена положительная корреляционная связь между самовыражением и шкалой «Общей интернальности» ( $I_0$ ) (Методика «Уровень субъективного контроля») ( $r=0,407$ ,  $p<0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек ответственнее за свои поступки и жизнь в целом, он обладает большей осмысленностью целей и жизнью в целом; со шкалой «Интернальности в области межличностных отношений» ( $I_M$ ) ( $r=0,429$ ,  $p<0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек ответственен за выстраивание межличностных отношений; со шкалой «Вовлеченность» ( $r=0,488$ ,  $p<0,01$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек удовлетворен своей деятельностью; шкалой «Контроль» ( $r=0,472$ ,  $p<0,01$ ) чем более уровень самовыражения, тем более у человека убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, шкалой «Жизнестойкость» ( $r=0,385$ ,  $p<0,05$ ), чем более уровень самовыражения, тем более человек стрессоустойчив.

Таким образом, для людей, чьи показатели автономии выше наиболее свойственно считать, что большинство важных событий в их жизни, это результат их собственных действий, что они могут управлять ими, и таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. У них развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Однако эти люди уверенные в себе, более спокойные и благожелательные. Их отличает позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей в жизни. Им присуще чувство, что именно они ответственны за построение межличностных отношений с окружающими. Так же у данных людей менее выражено внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях за счет четкого совладения со стрессами и восприятия их как менее значимых. Они более стрессоустойчивые. Люди, которым свойствен высокий показатель автономии, убеждены, что вовлеченность в происходящее дает им максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Они получают удовольствие от собственной деятельности.

Для людей с высокими показателями самовыражения свойственны целеустремленность и осмысленность жизни, направленность на будущее, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь согласно своим представлениям и целям. Это люди, контролирующие свою жизнь, свободно принимающие решения и воплощающие их в жизнь, обладающие стрессоустойчивостью к непредвидимым обстоятельствам. Это «хозяева собственной жизни». Они чувствуют ответственность за собственные действия и поступки, уверенность и благожелательность, осмысленность целей и своей жизни в целом.

Для наглядности мы представили взаимосвязь самодетерминации и личностных особенностей студентов разной формы обучения по шкалам «Автономия» и «Самовыражение» в таблице 3.

**Таблица 3. Взаимосвязь самодетерминации с личностными особенностями студентов**

	Шкалы	Личностные свойства студентов разной формы обучения
Самодетерминация	Автономия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственность за жизнь и построение межличностных отношений</li> <li>- независимость</li> <li>- уверенность в себе</li> <li>- благожелательность</li> <li>- осмысленность жизни</li> <li>- удовлетворенность собственной деятельностью</li> <li>- принятие риска</li> </ul>
	Самовыражение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- целеустремленность</li> <li>- направленность на будущее</li> <li>- удовлетворенность собственной жизнью и деятельностью</li> <li>- ответственность</li> <li>- решительность</li> <li>- свобода выбора</li> <li>- осмысленность жизни и целей</li> <li>- контроль над собственной жизнью</li> <li>- стрессоустойчивость</li> </ul>

В силу того, что связь личностных особенностей с самодетерминацией мы полагаем, может быть различной у студентов различной формы обучения, мы рассмотрели взаимосвязь показателей самодетерминации и ответственность, независимость, решительность, самостоятельность,

целеустремленность и мотивацию на успех отдельно для каждой группы. Выявленные взаимосвязи самодетерминации и личностных особенностей у студентов очной и заочной формы обучения можно представить следующими корреляционными плеядами.



Рис. 4. Корреляционные связи Автономии с другими показателями у студентов разной формы обучения

В группе студентов заочной формы обучения вы выявили положительно значимые связи «Автономии» со шкалой «Вовлеченность» ( $r=0,673$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше уровень автономии, тем выше у человека удовлетворенность собственной деятельностью; шкалой «Жизнестойкость» ( $r=0,600$ ,  $p < 0,05$ ), чем выше уровень автономии, тем выше у человека удовлетворенность собственной деятельностью, способность и готовность человека гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, решительность.

У студентов очной формы обучения нами были выявлены следующие положительно значимые связи «Автономии» со шкалой «Общей

интернальности» ( $I_0$ ) ( $r=0,698, p<0,01$ ), чем выше уровень автономии, тем более ответственнее и решительнее человек; со шкалой «Принятие риска» (Тест «Жизнестойкости») ( $r=0,593, p<0,05$ ), чем выше уровень автономии, тем более он рискованней.

Таким образом, у студентов заочной формы обучения существует взаимосвязь между автономией и решительностью, удовлетворенностью собственной жизнью и гибкостью в непредвиденных и стрессовых обстоятельствах, у студентов очной формы обучения с ответственностью, решительностью и рискованностью. Графически взаимосвязь автономии с личностными свойствами у студентов разной формы обучения представим в таблице 4.

**Таблица 4. Взаимосвязь автономии с личностными особенностями у студентов разной формы обучения**

	Личностные особенности	
	Студенты заочной формы обучения	Студенты очной формы обучения
Автономия	- решительность -удовлетворенность собственной жизнью - гибкость	- ответственность - рискованность

У студентов заочной формы обучения между шкалой «Самовыражение» выявлена положительно значимая связь со шкалами «Цели в жизни» (СЖО) ( $r=0,607, p<0,05$ ), чем выше уровень самовыражения тем человек целеустремленнее, направленность на временную перспективу; «Позитивное прошлое» (Опросник временной перспективы Зимбардо») ( $r=0,679, p<0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем выше у человека степень принятия собственной жизни, где любой способствует развитию; шкалой «Интернальности в семейных отношениях» ( $I_c$ ) ( $r=0,552, p<0,05$ ),

Корреляционный анализ  
(по методике «Самодетерминации» и всеми другими показателями  
у студентов разной формы обучения  
по шкале «Самовыражение»

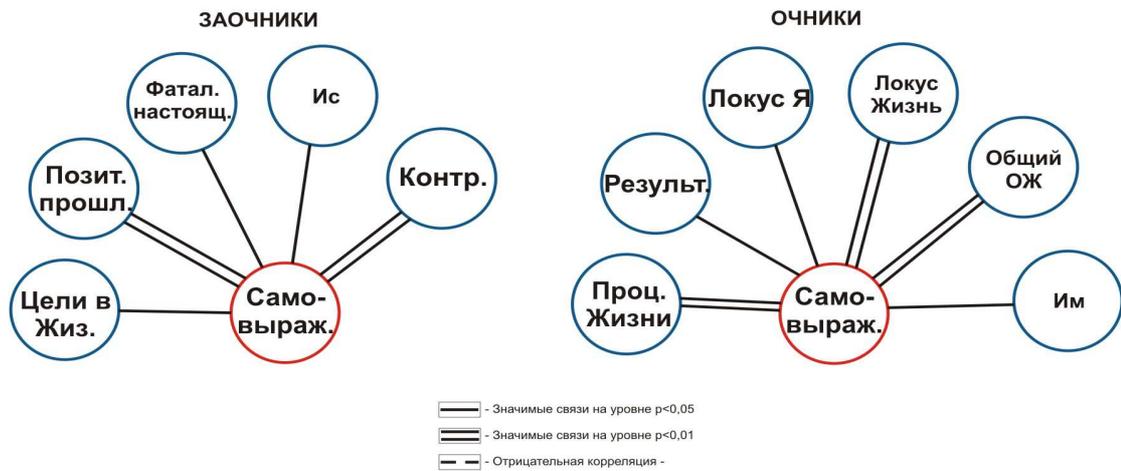


Рис. 5. Корреляционные связи Самовыражения с другими показателями студентов разной формы обучения

чем выше уровень самовыражения, тем выше ответственность, решительность, самостоятельность и независимость; шкалой «Контроль» (Тест «Жизнестойкости») ( $r=0,653$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше уровень самовыражения, тем выше его «стрессоустойчивость», целеустремленность; Были выявлены и отрицательно значимые связи самовыражения со шкалой «Фаталистическое настоящее» (Тест «Временной перспективы Зимбардо») ( $r=-0,547$ ,  $p < 0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек решительнее, целеустремленнее и менее зависим от внешних обстоятельств.

У студентов очной формы обучения «Самовыражение» положительно коррелирует со шкалами «Процесс» ( $r=0,643$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек оценивает свою жизнь, как интересную, эмоционально насыщенную и более осмысленную; «Результат» ( $r=0,639$ ,  $p < 0,05$ ), чем выше самовыражение, тем выше результативность жизни, тем более человек удовлетворен собственной жизнью; «Локус контроля Я» ( $r=0,613$ ,  $p < 0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем выше у человека решительность и целеустремленность; «Локус контроля Жизнь» ( $r=0,641$ ,  $p < 0,01$ ), чем выше показатель самовыражения, тем выше у человека

способность к контролю своей жизни, независимость и решительность; «Общим показателем смысложизненных ориентаций» ( $r=0,812$ ,  $p<0,01$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более у человека развита целеустремленность, независимость, направленность целей на временную перспективу, осмысленность жизни, результативность жизни и самореализация; со шкалой «Интернальности в области межличностных отношений» ( $I_M$ ) ( $r=0,592$ ,  $p<0,05$ ), чем выше уровень самовыражения, тем более человек ответственен за выстраивание межличностных отношений.

Таким образом, «Самовыражение» у студентов заочной формы обучения связано со следующими личностными особенностями, целеустремленностью, ответственностью, решительностью, независимостью, самостоятельностью, «стрессоустойчивостью» и направленностью на будущее. У студентов очной формы обучения с результативностью, решительностью, целеустремленностью, контролем собственной жизни, независимостью, ответственностью, эмоциональностью и осмысленностью своей жизни. Представим взаимосвязь «Самовыражения» с личностными особенностями у студентов разной формы обучения в таблице.

**Таблица 5. Взаимосвязь Самовыражения и личностных особенностей студентов разной формы обучения**

	Личностные особенности	
	Студенты заочной формы обучения	Студенты очной формы обучения
Самовыражение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- целеустремленность</li> <li>- направленность на временную перспективу</li> <li>- принятие собственной жизни</li> <li>- ответственность</li> <li>- решительность</li> <li>- независимость</li> <li>- самостоятельность</li> <li>- стрессоустойчивость</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- эмоциональность и осмысленность жизни</li> <li>- результативность в жизни</li> <li>- решительность</li> <li>- целеустремленность</li> <li>- контроль собственной жизни</li> <li>- независимость</li> <li>- ответственность</li> </ul>

Подводя итогу по установлению взаимосвязи самодетерминации с личностными особенностями, такими как ответственность, независимость, решительность, самостоятельность и мотивацию на успех студентов разной формы обучения можно заключить, что показатель самодетерминации у студентов заочной формы обучения взаимосвязан с данными личными особенностями, при этом студенты данной группы направлены на будущее, больше, чем на настоящее, они удовлетворены собственной деятельностью и жизнью в целом, более гибкие и «стрессоустойчивые». У студентов очной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с большинством данных личностных особенностей, таких как ответственность, решительность, целеустремленность, независимость, при этом они более рискованные и менее направлены на будущее, для них важны эмоциональность и осмысленность жизни в настоящий момент. Сравнение взаимосвязи самодетерминации с личностными особенностями у студентов разной формы обучения можно представить в таблице.

**Таблица 6. Взаимосвязь самодетерминации с личностными особенностями студентов разной формы обучения**

	Личностные особенности	
	Студенты заочной формы обучения	Студенты очной формы обучения
Самодетерминация	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственность</li> <li>- решительность</li> <li>- независимость</li> <li>- целеустремленность</li> <li>- гибкость</li> <li>- стрессоустойчивость</li> <li>- самостоятельность</li> <li>-удовлетворенность собственной жизнью</li> <li>- направленность на временную перспективу</li> <li>- принятие собственной жизни</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственность</li> <li>- решительность</li> <li>- независимость</li> <li>- целеустремленность</li> <li>- рискованность</li> <li>- эмоциональность и осмысленность жизни</li> <li>- результативность в жизни</li> <li>- контроль собственной жизни</li> </ul>

Далее мы посмотрели с помощью критерия Краскала-Уоллиса, различия в показателях при разном уровне автономности. По всей выборке были выявлены следующие различия: по шкале «Общей интернальности» ( $I_0$ ) выявлены различия на уровне  $p < 0,05$  ( $H=7,786$ ), чем более уровень автономности, тем человек ответственнее, целеустремленнее, самостоятельнее; со шкалой «Вовлеченность» (Тест «Жизнестойкости») на уровне  $p < 0,05$  ( $H=6,77$ ), значения по Вовлеченности самые высокие у высокого уровня автономности, а самые низкие у среднего. Возможно, у людей с разным уровнем автономности разное понимание вовлеченности: для людей, которым свойственен низкий уровень автономности, вовлеченность рассматривается как пребывание в потоке жизни, для людей с высоким уровнем автономности вовлеченность дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное в жизни.

Получены также различия по шкале «Принятие риска»  $H=7,64$ ,  $p < 0,05$ , чем выше уровень автономности, тем более он рискованнее, решительнее. Выявлены тенденции к достоверным различиям на уровне  $p < 0,10$  по шкале Жизнестойкость ( $H=4,99$ ) при разном уровне автономности: значения по жизнестойкости самые высокие при высоком уровне автономности, самые низкие при среднем. Тем самым, чем выше уровень автономности, тем более человек удовлетворен собственной жизнью, он сам ее контролирует и решителен, способен к риску. Изменение выраженности личностных особенностей с различным уровнем автономности можно представить в таблице.

**Таблица 7. Выраженность личностных особенностей  
при разном уровне автономии**

↑ Автономия	Повышение выраженности личностных особенностей
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственность</li> <li>- целеустремленность</li> <li>- самостоятельность</li> <li>- рискованность</li> <li>- решительность</li> <li>- удовлетворенность и контроль собственной жизни</li> </ul>

Далее мы посмотрели, если различия в показателях при разном уровне самовыражения. По всей выборке с помощью критерия Краскала-Уоллиса были выявлены следующие различия по шкале «Локус-Я»  $p < 0,05$  при разном уровне самовыражения ( $H=7,97$ ), чем выше самовыражение, тем более человек самостоятелен, решителен, целеустремленней и ответственной; со шкалой «Общий показатель смысловых ориентаций»  $H=9,18$ ,  $p < 0,01$ , чем выше уровень самовыражения, тем более человек самостоятельнее, целеустремленнее, обладает достаточной свободой выбора, независимостью, он сам контролирует свою жизнь, при этом цели его направлены на будущее, он удовлетворен собственной жизнью и деятельностью. Так же выявлены различия на уровне  $p < 0,05$  по шкале «Негативное прошлое»  $H=7,12$ , чем выше уровень самовыражения, тем более человек принимает свое прошлое, оно не вызывает у человека негативных эмоций.

По шкале «Позитивное прошлое» выявлена тенденция к достоверным различиям  $H=5,05$ ,  $p < 0,10$ : чем выше уровень самовыражения, тем более человек принимает свое прошлое; «Фаталистическое настоящее»  $H=6,36$ ,  $p < 0,05$ , чем выше значения самовыражения, тем более у человека развита независимость от внешних условий; Общей интернальностью ( $I_o$ )  $H=6,74$ ,  $p < 0,05$ , чем выше уровень самовыражения, тем более человек ответственен, целеустремленнее, независимее от внешних обстоятельств; по шкале «Интернальности в межличностных отношениях» ( $I_m$ )  $H=7,02$ ,  $p < 0,05$ , чем

выше уровень самовыражения, тем больше у человека развита чувство ответственности в межличностных отношениях; по шкале «Принятия риска»  $H=6,00$ ,  $p<0,05$ , значения по принятию риска самые высокие при высоком уровне самовыражения, самые низкие при среднем. Возможно, у людей с разным уровнем самовыражения разное понимание риска. Изменения выраженности личностных особенностей при разных показателях самовыражения можно представить в таблице.

**Таблица 8. Выраженность личностных особенностей при разном уровне самовыражения**

	Повышение выраженности личностных особенностей
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственность</li> <li>- целеустремленность</li> <li>- самостоятельность</li> <li>- рискованность</li> <li>- решительность</li> <li>- удовлетворенность и контроль собственной жизни</li> <li>- обладает достаточной свободой выбора</li> <li>- независимость</li> <li>- направленность целей на будущее</li> <li>- принятие своего прошлого</li> </ul>

Обобщая полученные результаты нашего исследования взаимосвязи самодетерминации с личностными особенностями студентов разной формы обучения, следует отметить, что достоверных отличий в уровне самодетерминации у студентов разной формы обучения не было выявлено, но был выявлен целый ряд взаимосвязей личностных особенностей с самодетерминацией. У студентов заочной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с самостоятельностью, решительностью, ответственностью, целеустремленностью, независимостью и мотивацией на успех, при этом студенты данной группы направлены на будущее, больше,

чем на настоящее, они удовлетворены собственной деятельностью и жизнью в целом, более гибкие и «стрессоустойчивые». Возможно, данные личностные особенности в большей степени присущи студентам заочной формы обучения в силу более старшего возраста. Рассматривая самодетерминацию в рамках образовательного процесса, мы можем предположить, что условия образовательной среды (где большую долю занимает самообразование) у студентов активизируют данные личностные особенности.

У студентов очной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с ответственностью, решительностью, целеустремленностью, независимостью, при этом они более рискованные и менее направлены на будущее, для них важны эмоциональность и осмысленность жизни в настоящий момент. Они более зависимые от внешних обстоятельств, но при этом менее мотивированы на успех. На наш взгляд, именно внешние условия образовательной среды способствуют актуализации данных личностных особенностей.

Несмотря на более благоприятные внутренние условия развития самодетерминации у студентов заочной формы обучения, на сегодняшний момент образовательная среда у данной категории студентов организована иначе, она не стимулирует к развитию самодетерминации, не актуализирует ее. Поэтому, опираясь на результаты теоретического анализа и анализа результатов нашего исследования, мы полагаем, что необходимо образовательную среду организовывать следующим образом. В процессе обучения использовать активные методы обучения, поощрять инициативу и проявление самодетерминации студентов, использовать минимум давления и оценок, с формами поддерживающего контроля, учитывать личностный потенциал студентов, т.е. разрабатывать индивидуальные маршруты освоения материала.

## Выводы по Главе 2

В ходе нашего исследования, целью которого являлось выявление взаимосвязи личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения, нами были решены следующие задачи: первоначально нам необходимо было провести сравнительный анализ полученных результатов по методикам студентов разной формы обучения. Сравнительный анализ был выполнен с помощью критерия Манна-Уитни, в ходе которого мы выявили, что группа студентов заочной формы обучения обладает большей целеустремленностью, осмысленностью своей жизни, направленностью на будущее и временной перспективой. Они более решительные, независимые и самостоятельные. Им больше присуще ответственность и наблюдается тенденция повышения мотивации стремления к успеху.

Студенты очной формы обучения более убеждены в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Им присуще большая степень неприятия собственного прошлого. Очники в меньшей степени ответственны, решительны и самостоятельны и в большей степени направлены на «поиск новых ощущений». Мотивация студентов данной группы направлена на избегание неудач.

Далее мы предположили, что данные особенности двух групп могут быть связаны с возрастом респондентов, для того чтобы выяснить как изменяются измеряемые показатели с возрастом нами был проведен корреляционный анализ Спирмена. Корреляционный анализ показал, что чем старше человек, тем он более целеустремленней, при этом цели его направлены на будущее, а жизнь его более осмысленная. Чем старше человек, тем более он удовлетворен собственными действиями и собственной жизнью, более самостоятельный, решительный, независимый и ответственный, при этом мотивы его направлены на успех. Чем младше

возраст человека, тем он менее управляет собственной жизнью, тем более она зависит от окружающих его обстоятельств.

В дальнейшем нам необходимо было найти связи между показателями Самодетерминации и всеми остальными показателями по всем людям. Коэффициенты были получены с помощью методики Спирмена. Рассмотрев, корреляционные связи по двум шкалам методики Самодетерминации, автономии и самовыражению, со всеми остальными показателями, мы выяснили, что для людей, чьи показатели самодетерминации выше, свойственны ответственность за результат собственных действий и жизнь в целом, осознанность целей и жизни, стрессоустойчивость, удовольствие от собственной деятельности, целеустремленность, направленность на будущее, решительность и независимость. Они контролируют собственную жизнь и обладают достаточной свободой выбора, чтобы строить свою жизнь согласно своим представлениям и целям.

Далее мы предположили, что связь личностных особенностей с самодетерминацией может быть различной у студентов разной формы обучения. Для этого провели корреляционный анализ по методике Спирмена и выявили, что показатель самодетерминации у студентов заочной формы обучения взаимосвязан с ответственностью, независимостью, решительностью, самостоятельностью и мотивацией на успех при этом студенты данной группы направлены на будущее, больше, чем на настоящее, они удовлетворены собственной деятельностью и жизнью в целом, более гибкие и «стрессоустойчивые». У студентов очной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с большинством данных личностных особенностей, таких как ответственность, решительность, целеустремленность, независимость, при этом они более рискованные и менее направлены на будущее, для них важны эмоциональность и осмысленность жизни в настоящий момент.

На последнем этапе исследования мы решили посмотреть есть ли различия в показателях при разном уровне автономности и самовыражения по всей выборке, различия находили с помощью критерия Краскала-Уоллиса. Мы выявили, что чем выше уровень автономии, тем более выражены такие личностные особенности, как ответственность, целеустремленность, самостоятельность, рискованность, решительность и удовлетворенность, и контроль собственной жизни. При повышении уровня самовыражения, более выражены личностные особенности, как ответственность, целеустремленность, самостоятельность, рискованность, решительность, независимость, а так же удовлетворенность и контроль собственной жизни, направленность целей на будущее и принятие своего прошлого.

Обобщая полученные результаты нашего исследования взаимосвязи самодетерминации с личностными особенностями студентов разной формы обучения, следует отметить, что достоверных отличий в уровне самодетерминации у студентов разной формы обучения не было выявлено, но был выявлен целый ряд взаимосвязей личностных особенностей с самодетерминацией. У студентов заочной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с самостоятельностью, решительностью, ответственностью, целеустремленностью, независимостью и мотивацией на успех, при этом студенты данной группы направлены на будущее, больше, чем на настоящее, они удовлетворены собственной деятельностью и жизнью в целом, более гибкие и «стрессоустойчивые». Возможно, данные личностные особенности присущи в большей степени студентам заочной формы обучения в силу более старшего возраста. Рассматривая самодетерминацию в рамках образовательного процесса, мы можем предположить, что условия образовательной среды (где большую долю занимает самообразование) у студентов активизируют данные личностные особенности.

У студентов очной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с ответственностью, решительностью, целеустремленностью,

независимостью, при этом они более рискованные и менее направлены на будущее, для них важны эмоциональность и осмысленность жизни в настоящий момент. Они более зависимые от внешних обстоятельств, но при этом менее мотивированы на успех. На наш взгляд, именно внешние условия образовательной среды способствуют актуализации данных личностных особенностей.

## Заключение

Проведя наше исследование, целью которого являлось выявление взаимосвязи личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения, мы можем заключить, что самодетерминация личности является характеристикой, свойством гармонично развивающегося, личностно зрелого субъекта, способного самостоятельно принять ответственное решение, основанное на его подлинных интересах и системе ценностей. Она является некоторым «внутренним стержнем», интериоризованной формой внешней регуляции, ставшей саморегуляцией и приобретая качественно иную форму. Проявления самодетерминации личности связаны с личностным ростом и психологическим благополучием.

Развитие самодетерминации происходит с рождения и определяется внешними и внутренними факторами. Основными условиями для ее развития являются: оптимальная, обеспечивающая свободу выбора среда, развитие внутренней мотивации, компетентности и воли (Э.Деси и Р.Райан); интерес человека к определенной деятельности (особенно при не завершенном действии) (Г.Оллпорт); свобода действий, мотивация и ожидания (Дж. Роттер); формирование когнитивных умений строить свое поведение, приобретать косвенный опыт, входить в поток (физическое или эмоциональный подъем, обеспечивающий успех) (А. Бандура); личный опыт человека, его ценности и личные свойства (А. Адлер); сближение активности и саморегуляции (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская); успешный опыт автономного поведения (С.К. Нартова-Бочавер).

Условия при этом делятся на внутренние и внешние, к внутренним условиям развития самодетерминации студентов-психологов относятся такие личностные свойства, как развитие самопознания, внутренняя мотивация и мотивация на успех, ответственность, независимость, решительность, осознание своих мотивов, целей, потребностей и мотивов и пр.) К внешним,

объективным условиям относят: среду, обеспечивающая возможность выбора; минимум контроля, давления и оценок; поощрение самодетерминации студентов, их инициативы; учет личностного потенциала студентов, их личностных особенностей и индивидуальности и принятие чувств студентов, испытанных при выполнении задания.

Мы в своей работе рассмотрели лишь некоторые личностные особенности (мотивацию на успех, самостоятельность, решительность, независимость, ответственность и целеустремленность) во взаимосвязи с самодетерминацией у студентов-психологов. Учитывая тот факт, что обучение на очной и заочной формах обучения протекает по-разному (практически самостоятельное обучение у студентов заочников и более «задействованные» методы активного обучения студентов очников), мы решили посмотреть как влияют внешние условия среды (форма и методы обучения) на взаимосвязь личностных особенностей таких как, мотивацию на успех, самостоятельность, решительность, независимость, ответственность и целеустремленность с самодетерминацией у студентов разной формы обучения. Для этого нами было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого мы выяснили, что достоверных отличий в уровне самодетерминации у студентов разной формы обучения не было выявлено, но нами был выделен целый ряд взаимосвязей личностных особенностей с самодетерминацией у студентов разной формы обучения. У студентов заочной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с самостоятельностью, решительностью, ответственностью, целеустремленностью, независимостью и мотивацией на успех, при этом студенты данной группы направлены на будущее, больше, чем на настоящее, они удовлетворены собственной деятельностью и жизнью в целом, более гибкие и «стрессоустойчивые». Возможно, данные личностные особенности более присущи студентам заочной формы обучения в силу более старшего возраста, рассматривая самодетерминацию в рамках образовательного процесса, мы можем предположить, что условия образовательной среды

(фактически самообразование) у студентов активизируют данные личностные особенности.

У студентов очной формы обучения самодетерминация взаимосвязана с ответственностью, решительностью, целеустремленностью, независимостью, при этом они более рискованные и менее направлены на будущее, для них важны эмоциональность и осмысленность жизни в настоящий момент. Они более зависимые от внешних обстоятельств. Менее мотивированные на успех. На наш взгляд именно внешние условия образовательной среды, такие как активные методы обучения способствуют актуализации данных личностных особенностей. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

В ходе нашего исследования были решены все поставленные нами задачи, мы определили и научно обосновали сущность самодетерминации личности; раскрыли условия развития самодетерминации студентов-психологов; выделили различия в уровне самодетерминации студентов-психологов и выявили взаимосвязь личностных особенностей с самодетерминацией студентов-психологов разной формы обучения.

В ходе исследования наша гипотеза, и на ее основе сформулированные частные гипотезы были подтверждены.

Тема взаимосвязи самодетерминации с личностными особенностями студентов-психологов остается открытой, ведь мы в своей работе рассмотрели лишь некоторые, такие как, решительность, независимость, целеустремленность, самостоятельность, ответственность и мотивацию на успех. В ходе нашего исследования мы сравнивали лишь две формы обучения, очную и заочную. Возможно изучение взаимосвязи самодетерминации с личностными особенностями у студентов других форм обучения, таких как, аспирантура и магистратура. Так же более глубокое и детальное изучение влияния внешних и внутренних условий на развитие самодетерминации у студентов.

#### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 3 июня 2013 г.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 704 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
4. Активные методы обучения. // Студопедия [Электронный ресурс] режим доступа: <http://studopedia.ru>, свободный. (Дата обращения 05.04.2015 г.).
5. Александров Г.Ф. Аристотель (философские и социально-политические взгляды). – М., 1940. – 270 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
7. Байбордова Л.В. Методика «Ситуация выбора». // Ваш психолог [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru>, свободный. (Дата обращения 09.04.2015 г.).
8. Галажинский Э.В., Рыльская Е.А. Системно-динамический подход к исследованию жизнеспособности человека. // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – Т. 33В. – С. 6–10.
9. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории. // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2010. – № 5 (13) [Электронный ресурс] // режим доступа: <http://psystudy.ru>, свободный. (Дата обращения 25.03.2015 г.).
10. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 336 с.
11. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: М., 2005. – 21 с.
12. Ермохина О.Н. Формирование надситуативной познавательной активности школьников: на примере обучения иностранному языку

- учащихся сельской школы: Дис. ... канд. пед. наук: Ульяновск, 2006. – 200 с.
13. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 49–55.
  14. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородина И.И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 68–80.
  15. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Эксмо; Спб.: Мидград, 2007. – 1120 с.
  16. Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск, 2005. – 174 с.
  17. Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе. // Вестник БГПУ. – 2001. – № 1. – С.7–11.
  18. Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда. // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13–23.
  19. Ксенофонт Воспоминания о Сократе. – М.: Наука, ИФ РАН, 1993. – 592 с.
  20. Кузьмина Е.И. Психология свободы теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 490 с.
  21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
  22. Леонтьев Д.А. От симбиоза и адаптации к автономии и трансценденции. // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегиям жизнотворчества / Под. ред. Е.И. Яцуты. – Кемерово: ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.

23. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. // Психологический журнал. – 2000. – №1. – Том 21. – С.15–25.
24. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. // Современная психология мотивации / Под. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
25. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
26. Личностный потенциал: структура и диагностика. / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.
27. Лютер М. Избранные произведения. – СПб., 1994. – 1997. – 427 с.
28. Мандрикова Е.Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований. // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2010. – Т.7. – №4. – С. 126–140.
29. Мартынова М.А. Богомаз С.А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной Российской молодежи. // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №357. – С. 164–168.
30. Методика изучения субъективного контроля (УСК). // Энциклопедия психодиагностики Псилаб [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.psytab.info>, свободный. (Дата обращения 09.04.2015 г.).
31. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Класс, 1994. – 144 с.
32. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.
33. Насосова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению: автореф. дис. Ивановский

- Государственный химико-технологический университет. Иваново, 2001. – 25 с.
34. Ницше Ф. К генеалогии морали. // Сочинения. В 2-х томах. – М.: Мысль, 1990. Том 2. – 398 с.
  35. Олпорт Г. Трансформация мотивов. // Материалы по психологии [Электронный ресурс] режим доступа: <http://psychology-online.ru>, свободный. (Дата обращения 01.04.2015 г.).
  36. Опросник временной перспективы Ф.Зимбардо. // Энциклопедия психодиагностики Псилаб [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.psylib.info>, свободный. (Дата обращения 10.04.2015 г.).
  37. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
  38. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
  39. Повякель Н.И. Теория социального научения: Дж. Роттер. // Псилаб. Самопознание и саморазвитие. Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры [Электронный ресурс] // режим доступа: <http://psylib.org.ua>, свободный. (Дата обращения 02.04.2015 г.).
  40. Понятие самодетерминации в теории Э. Деси и Р. Райана. // Психология онлайн [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.psychology-online.net>, свободный. (Дата обращения 25.03.2015 г.).
  41. Психологический словарь. Активность надситуативная. // Мир психологии [Электронный ресурс] режим доступа: <http://psychology.net.ru>, свободный. (Дата обращения 05.04.2015г.).
  42. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. / Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с.
  43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

44. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
45. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании. // Избранные произведения в 3т. – М., 1961. – Т.2. – 590 с.
46. Савельев Д.И. Психологическое содержание кризиса идентичности. // Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №116. – С. 276–283.
47. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. – М.: Тера-Книжный клуб, 2002. – 640с.
48. Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности студентов-психологов: автореферат диссертации, на правах рукописи. Астрахань. 2007. – 27 с.
49. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающегося образования. – М.: Эксперт РОСС, 2000. – 230 с.
50. Современная психология мотивации. / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
51. Теория Теория самоэффективности по А. Бандуре. // Дан Киев [Электронный ресурс] режим доступа: <http://dan.kiev.ua>, свободный. (Дата обращения 02.04.2015 г.).
52. Тест Жизнестойкости. // Энциклопедия психодиагностики Псилаб [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.psylab.info>, свободный. (Дата обращения 09.04.2015 г.).
53. Тест мотивации достижений. // Энциклопедия психодиагностики Псилаб [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.psylab.info>, свободный. (Дата обращения 10.04.2015 г.).
54. Тест смысложизненных ориентаций. // Энциклопедия психодиагностики Псилаб [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.psylab.info>, свободный. (Дата обращения 15.04.2015 г.).
55. Трещева О.А. Проблема актуализации автономии личности в контексте личностно-профессионального развития молодых людей. // Омский научный вестник. – 2007. – №3. – С. 104–106.
56. Философский словарь. – М.: Изд-во иностр. л-ры, 1960. – 257 с.

57. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
58. Фребель Ф. Будем жить среди своих детей. – М.: 2001. – 228 с.
59. Фромм Э. «Бегство от свободы». – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
60. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 377 с.
61. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990. – 127 с.
62. Хачатарян Г.А. Очное и заочное образование основные различия. // Институт развития бизнеса и стратегий [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.irbis-uni.tu>, свободный. (Дата обращения 07.04.2015 г.).
63. Цветова М.И. Юношеский возраст, его особенности и проблемы. // Социальная сеть работников образования НСпортал [Электронный ресурс] режим доступа: <http://nsportal.ru>, свободный. (Дата обращения 03.04.2015 г.).
64. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – №3. – 1995. – 130 с.
65. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. – 416 с.

**Тест самодетерминации Е.Н. Осина**

**Инструкция.** Прочитайте каждую пару утверждений и подумайте, какое из них лучше соответствует вам в данный период вашей жизни. Укажите, в какой степени вы предпочитаете то или иное утверждение, пользуясь 5-бальной шкалой:

**А**            **1**                            **2**                            **3**                            **4**                            **5**                            **Б**  
 Верно        Верно скорее        Оба отчасти        Верно        Верно  
 только А        А                            верны                    скорее Б        только Б

1.	1. Обычно я свободно делаю то, что я хочу.	1	2	3	4	5	Я часто занимаюсь делами, которые выбрал не я.
2.	Я часто чувствую, что то, чем я занимаюсь, не вполне соответствует мне.	1	2	3	4	5	Обычно я чувствую, что то, чем я занимаюсь, вполне соответствует мне.
3.	Я всегда чувствую, что у меня есть выбор в том, что я делаю.	1	2	3	4	5	Я часто чувствую, что у меня нет выбора в том, что я делаю.
4.	Мои чувства и переживания часто кажутся мне как будто бы чужими.	1	2	3	4	5	У меня всегда есть ощущение, что мои чувства и переживания – мои собственные.
5.	Я всегда сам принимаю решение делать то, что я должен, что это решение – моё собственное.	1	2	3	4	5	Я часто делаю то, что должен, но не чувствую, что это мой собственный выбор.
6.	Я чувствую, что лишь изредка проявляю себя по-настоящему.	1	2	3	4	5	Я чувствую, что действительно проявляю себя в том, что я делаю.
7.	Чаще всего Я делаю то, что мне интересно делать.	1	2	3	4	5	Чаще всего я делаю то, что я обязан делать.
8.	Когда я заканчиваю какое-либо дело, у меня иногда возникает чувство, как будто оно сделано не мной.	1	2	3	4	5	Когда я довожу до конца какое-либо дело, я всегда чувствую, что оно сделано мной.
9.	Я всегда чувствую, что делаю то, что я выбираю сам.	1	2	3	4	5	Я часто делаю не то, что я сам хотел выбрать.

10.	Иногда моё лицо в зеркале кажется мне как будто бы чужим.	1	2	3	4	5	Моё лицо в зеркале всегда кажется мне моим собственным.
11.	Я чувствую, что то, чем я занимаюсь по жизни, действительно ценно для меня.	1	2	3	4	5	Я часто чувствую, что то, чем я занимаюсь, не имеет для меня никакой ценности.
12.	Мой стиль одежды и поведения часто не соответствует тому, как я себя ощущаю.	1	2	3	4	5	Обычно мой стиль одежды и поведения вполне соответствует тому, как я себя ощущаю.
13.	Чаще всего я делаю то, чего хочу сам.	1	2	3	4	5	Чаще всего я делаю то, чего от меня хотят другие люди.
14.	В моей жизни нет людей, в общении с которыми я могу быть самим собой.	1	2	3	4	5	В моей жизни есть люди, в общении с которыми я могу быть самим собой.
15.	Когда я чувствую, что у меня нет выбора, я беспокоюсь.	1	2	3	4	5	Когда я чувствую, что у меня нет выбора, я испытываю облегчение.
16.	Иногда моё тело кажется мне как будто бы чужим.	1	2	3	4	5	Я всегда ощущаю своё тело как мою собственную часть.
17.	Если я занимаюсь тем, что мне не нравится, я всё равно чувствую, что это выбрал я сам.	1	2	3	4	5	Мне часто не нравится то, чем мне приходится заниматься, но у меня нет выбора.
18.	Я чувствую, что чаще всего общаюсь с теми людьми, с кем я на самом деле хотел бы общаться.	1	2	3	4	5	Я чувствую, что чаще всего я общаюсь с теми людьми, с кем я действительно хочу общаться.
19.	Чаще всего я действую в соответствии со своими собственными решениями.	1	2	3	4	5	Чаще всего я действую в соответствии с тем, что от меня требуется.
20.	Я часто чувствую, что живу как будто бы чужой жизнью.	1	2	3	4	5	Как правило, я чувствую, что жизнь, которой я живу – действительно моя.

### Тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, А.Х. Рассказовой

**Инструкция.** Ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов о себе. Выбирайте тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение. Здесь нет правильных или неправильных ответов, так как важно только Ваше мнение. Просьба работать в темпе, подолгу не задумываясь над ответами. Работайте последовательно, не пропуская вопросов.

Утверждения	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
1. Я часто не уверен в собственных решениях				
2. Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела				
3. Часто, даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели				
4. Я постоянно занят, и мне это нравится				
5. Часто я предпочитаю «плыть по течению»				
6. Я меняю свои планы в зависимости от обстоятельств				
7. Меня раздражают события, из-за которых я вынужден менять свой распорядок дня				
8. Непредвиденные трудности порой сильно утомляют меня				
9. Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо				
10. Порой я так устаю, что уже ничто не может заинтересовать меня				
11. Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным				
12. Я стараюсь быть в курсе всего происходящего вокруг меня				
13. Лучше синица в руках, чем журавль в небе				
14. Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым				
15. Я предпочитаю ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их				

16. Иногда меня пугают мысли о будущем				
17. Я всегда уверен, что смогу воплотить в жизнь то, что задумал				
18. Мне кажется, что я не живу полной жизнью, а только играю роль				
19. Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы легче жить на свете				
20. Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми				
21. Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш				
22. Я люблю знакомиться с новыми людьми				
23. Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересное				
24. Мне всегда есть чем заняться				
25. Я всегда могу повлиять на результат того, что происходит вокруг				
26. Я часто сожалею о том, что сделано				
27. Если проблема требует больших усилий, я предпочитаю отложить её до лучших времен				
28. Мне трудно сблизиться с другими людьми				
29. Как правило, окружающие слушают меня внимательно				
30. Если бы я мог, я многое изменил бы в прошлом				
31. Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудно осуществимо, или то, в чем я не уверен				
32. Мне кажется, жизнь проходит мимо меня				
33. Мои мечты редко сбываются				
34. Неожиданности дарят мне интерес к жизни				
35. Порой мне кажется, что все мои усилия тщетны				
36. Порой я мечтаю о спокойной размеренной жизни				
37. Мне не хватает упорства закончить начатое				
38. Бывает, жизнь кажется мне скучной и бесцветной				

39. У меня нет возможности влиять на неожиданные проблемы				
40. Окружающие меня недооценивают				
41. Как правило, я работаю с удовольствием				
42. Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей				
43. Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто руки опускаются				
44. Друзья уважают меня за упорство и непреклонность				
45. Я охотно берусь воплощать новые идеи				