

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
**«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»**

Уральский гуманитарный институт

Департамент психологии

Кафедра общей и социальной психологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой общей и социальной психологии
_____ Сыманюк Э.Э.
« ____ » _____ 2018 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Исследование взаимосвязи
жизнестойкости с успеваемостью
у старшеклассников

Руководитель: Оконечникова Л.В.,
к. биол.н., доцент
Нормоконтролер: Щипанова И.А.
Студент группы: УГИМ – 265203
Денисова Дарья Сергеевна

Екатеринбург
2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	7
1.1. Концепция жизнестойкости в работах отечественных и зарубежных авторов.....	7
1.2. Роль и место жизнестойкости в процессе самореализации старшеклассников	14
1.3. Успеваемость как целевой показатель самореализации подростков ..	16
1.4. Мотивация и ее влияние на школьную успеваемость	20
1.5. Самооценка и ее влияние на школьную успеваемость.....	22
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧЕНИЯ У УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ	27
2.1. Организация и методы исследования.	27
2.2. Результаты изучения особенностей жизнестойкости и успешности обучения у старшеклассников	29
2.2.1. Результаты, полученные по методике Тест «Жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой)	29
2.2.2. Результаты, полученные по Методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилберга, А.Д. Андреевой.....	36
2.2.3. Результаты, полученные по Методике изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой.....	39
2.2.4. Результаты, полученные в ходе анализа журналов успеваемости ..	40
2.2.5 Сравнительный анализ результатов исследования	41
2.2. Корреляционный анализ.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Понять особенности подросткового возраста непросто. Подростки характеризуются определенной изоляцией: отстранение от взрослых, игнорирование младших. Это переломный, критический возраст. Он знаменуется переходом от зависимого детства к ответственной взрослости, излишней чувствительностью к влиянию средств массовой информации и близкого окружения, друзей и подруг. Подростки находятся в постоянном поиске себя, своих целей в жизни. Поэтому особую значимость формирования жизнестойкости, определение своих жизненных ценностей и ориентаций приобретает именно в подростковом возрасте, ведь условия, в которых протекает жизнедеятельность современного подростка, часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса, так как создавшаяся социальная обстановка требует от них максимальной адаптации. Это может приводить к определенным нарушениям и влиять на успеваемость их обучения в школе.

В связи с этим выбранная нами тема исследования достаточно актуальна и ее дальнейшее исследование представляется необходимым.

Разработанность проблемы исследования. Особенности жизнестойкости были рассмотрены рядом исследователей: Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В. Штерн, Э. Шпрангер, К. Роджерс, Г.Крайг и др.

Среди современных ученых, изучающих проблемы успеваемости, можно назвать: Б.Б. Кулагина, Н.В. Соболев, Т.Ю. Курапову и других. Анализ различных подходов к проблеме оценки учебных достижений учащихся (А. Анастаси, М.Н. Скаткин, М.А. Чошанцев, Г. Харман, В.А. Якунин и др.)

Однако на сегодняшний момент проблема взаимосвязи жизнестойкости и успеваемости обучения является не до конца изученной проблемой, требующей детального рассмотрения. Исходя из актуальности проблемы исследования, ее недостаточной разработанности, теоретической и

практической значимости, была определена тема исследования, сформулированы объект, предмет, цель, гипотезы и задачи исследования.

Объект исследования – жизнестойкость.

Предмет исследования – связь жизнестойкости с успеваемостью учеников старших классов.

Цель исследования – определить взаимосвязь между жизнестойкостью и успеваемостью старшеклассников.

В связи с вышесказанным была выдвинута основная гипотеза исследования.

Гипотеза исследования: успеваемость у старшеклассников связана с уровнем развития жизнестойкости.

В качестве **дополнительной гипотезы** мы предположили, что жизнестойкость и успеваемость имеют гендерную и возрастную специфику.

Задачи исследования:

1. Исследовать теоретико-методические вопросы развития концепции жизнестойкости;
2. Исследовать жизнестойкость и успеваемость старшеклассников;
3. Выявить связь жизнестойкости с успеваемостью учеников старших классов.

Методы исследования: – Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

– Эмпирические методы: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергера адаптированная А.Д. Андреевой в модификации А.М. Прихожан; методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, также применялся метод анализа документации, а именно журналов успеваемости.

– Количественный и качественный анализ результатов. Надежность и достоверность результатов оценивались на основании методов

математической статистики: были использованы коэффициент корреляции Спирмена и U-критерий Манна-Уитни.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие 60 старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет гимназии «Менталитет» г. Екатеринбурга. Среди них – ученики 9 класса – 30 человек в возрасте 15-16 лет: 15 девочек и 15 мальчиков, и 11х классов в возрасте от 16 до 17 лет – 30 человек: 15 девушек и 15 юношей.

ГЛАВА 1. ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

1.1. Концепция жизнестойкости в работах отечественных и зарубежных авторов

Понятие жизнестойкости как психологический феномен начали рассматривать сравнительно недавно.

В начале 80-ых годов 20-го века термин «hardiness» вводится в понятийный аппарат психологической науки американскими психологами Сьюзен Кобейса и Сальватором Мадди. В отечественной психологии в 2000 году Дмитрий Алексеевич Леонтьев предложил обозначать это понятие на русском языке как жизнестойкость.

До сих пор в психологической науке нет единого видения сущности этого понятия, поскольку значение его схоже с различными терминами, в разное время вводимыми в понятийный аппарат психологической науки и философии: «жизнеспособность» (Б.Г. Ананьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «трансценденция» (С.Л. Рубинштейн), «зрелость» (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт).

Изначально Сьюзен Кобейс и Сальватором Мадди рассматривали новый феномен с точки зрения теоретических положений экзистенциальной психологии и психологии стресса, используя также философскую концепцию о мужестве быть немецкого философа – экзистенциалиста Пауля Тиллиха.

С. Мадди не только начинает оперировать новым понятием, но и разрабатывает модель жизнестойкости. В рамках этой модели жизнестойкость рассматривается как «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса» [6]. Анализируя жизнестойкость как систему убеждений человека, С. Мадди предложил четкий конструкт жизнестойкости, состоящий из трех компонентов:

Первый компонент – вовлеченность – это убежденность человека, в том, что вовлеченность в реальную действительность дает ему возможность найти в ней интересное и важное для себя.

Второй компонент – контроль – это убеждение человека в том, что на результат того, что происходит в реальности, может повлиять только борьба как выбор собственной стратегии деятельности в конкретной ситуации.

Третий компонент – принятие риска – это убежденность человека в том, что всё, что с ним происходит, необходимо для его развития, поскольку дает ему опыт как положительный, так и отрицательный. «Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности» [6].

Таким образом, не только концептуальным, но и практически значимым является постулат С. Мадди о том, что в основе жизнестойкости лежит не отрицание стресса как моделирование нереальной ситуации, а умение признать реальность стрессовой ситуации и мужество как стремление превратить эту ситуацию в преимущество для себя. «Если изменить саму ситуацию нельзя..., жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития, по сути гиперкомпенсации» [6].

В свою модель жизнестойкости С. Мадди включает не только конструкт компонентов, но и пять основных механизмов, которые позволяют жизнестойкости оказывать своеобразное буферное влияние на развитие заболеваний и снижение общей эффективности деятельности:

1. Жизнестойкие убеждения – оценка жизненных изменений как менее стрессовых на основе вовлеченности, контроля и принятия риска;
2. Создание мотивации к трансформационному совладанию, которое подразумевает открытость всему новому, готовность человека активно действовать в стрессовой ситуации (использование человеком жизнестойких копинг-стратегий);

3. Усиление иммунной реакции через психическую и физическую мобилизацию;
4. Усиление ответственности и заботы о собственном здоровье (жизнестойкие практики здоровья);
5. Поиск эффективной социальной поддержки, которая будет способствовать трансформационному совладанию, через развитие навыков общения.

Практическое значение модели Мадди заключается в том, что автор рассматривает жизнестойкость не просто как психологический феномен, а как важный внутренний ресурс (установку), который человек может осмыслить и изменить с целью поддержания своего физического, психического и социального здоровья. Другими словами, жизнестойкость в концепции Мадди – это то, что придает человеческой жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

В дальнейшем зарубежными психологами проводились различные исследования, которые позволили не только расширить зону понимания самого феномена жизнестойкости, но и уточнить механизм его действия и формирования в структуре личности человека.

В работе Л.А. Александровой «К концепции жизнестойкости в психологии» дано подробное описание исследований феномена «hardiness» (жизнестойкости), большинство из которых рассматривают его «в связи с проблемами преодоления стресса, адаптации-дезадаптации в обществе, физическим, психическим и социальным здоровьем» [1].

Так, в рамках концепции стресса Ла Грека (1985) изучал психологические факторы совладания со стрессом, а Солкана и Сикора (1995) провели исследование отношений между «hardiness» и напряжением в условиях, индуцирующих тревогу.

Особый интерес у западных исследователей вызывала проблема влияния феномена жизнестойкости на психическое и физическое здоровье человека. В 1999 году Шарли и соавторы изучали условия влияния деятельности с

высоким уровнем напряженности на психологическое и физическое здоровье. Их исследования «показали, что высокая напряженность деятельности, выраженность черт характера типа А, низкий уровень социальной поддержки, неэффективные копинг-стратегии, и низкий уровень когнитивного компонента *hardiness* у человека являются показателями, на основе которых можно прогнозировать более низкий уровень физического и психологического здоровья» [1].

Исследование Виктора Флориана, Марио Микулинчера и Орита Таубмана (1995) конструкторов жизнестойкости позволило конкретизировать роль каждого. Так, включенность повышает уровень умственного здоровья, уменьшает оценку угрозы и использование сфокусированных на эмоциях копинг-стратегий, увеличивая роль вторичной переоценки событий. В свою очередь показатель выраженности контроля положительно влияет на умственное здоровье, вызывает снижение оценки угрозы события, способствует переоценке события и стимулирует к использованию копинг-стратегий, ориентированных на решение проблем и поиск поддержки.

В отечественной психологии в последние годы также поднимается проблема жизнестойкости, но необходимо отметить, что единого подхода к описанию данного психологического феномена пока еще нет.

Д.А. Леонтьев (2002) рассматривает феномен жизнестойкости в контексте концепции личностного потенциала и определяет жизнестойкость как интегративную характеристику личности, ответственную за успех в преодолении личностью различных жизненных трудностей.

Несколько иной подход у Л.А. Александровой (2003), которая предложила трактовать жизнестойкость через понятие совладания с жизненными трудностями как «способность личности к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития» [4]. Так же как и Мадди она выделяет три компонента жизнестойкости, но содержание их несколько меняется:

1. Личностные ресурсы, которые на уровне реализации обеспечиваются стратегиями совладания,
2. Смысл – предопределяет вектор жизнестойкости, а следовательно и жизни человека в целом,
3. Гуманистическая этика – задает критерий выбора смысла, пути его достижения и решения жизненных задач.

С.В. Книжникова (2005) рассматривала феномен жизнестойкости в контексте профилактики суицидального поведения и определила его как интегральную личностную характеристику, основанную на оптимальной смысловой регуляции, адекватной самооценке, развитых волевых качествах, высоком уровне социальной компетентности, также коммуникативных способностях и умениях [5]. Автором был сделан вывод о том, что «развитие компонентов жизнестойкости может успешно осуществляться в системе образования через широко известные методы обучения и воспитания» [5].

Е.И. Рассказова (2005) и Р.И. Стецишин (2008) понимают жизнестойкость как личностно-психический ресурс, лежащий в основе мотивационной направленности.

Таким образом, в работах отечественных психологов можно выделить три основных направления трактовки феномена жизнестойкости:

1. Жизнестойкость как ресурс потенциала личности, который может быть востребован в определенных ситуациях,
2. Жизнестойкость как интегральное психологическое свойство личности, которое развивается на основе активного взаимодействия с жизненными ситуациями,
3. Жизнестойкость как способность к социально-психологической адаптации на основе динамики смысловой саморегуляции.

Ряд отечественных психологов напрямую не занимаются исследованием феномена жизнестойкости как такового, но используют это понятие для объяснения других психологических феноменов. Так М.А. Одинцова, изучая преодолевающее поведение личности, выделяет два стиля преодоления:

виктимный (стиль жертвы) и жизнестойкий, а также подробно описывает личность с жизнестойким стилем преодоления. «Личность с жизнестойким стилем преодоления характеризуется высоким уровнем активности, направленностью на поиск ресурсов в себе для совладания с трудной жизненной ситуацией... отличается реальным взглядом на ту или иную трудную жизненную ситуацию... позитивным восприятием мира, адекватным мировоззрением...» [8]

С точки зрения экспериментальных исследований феномена жизнестойкости необходимо обратить внимание на работы Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. С 2002 года они проводили работу по разработке и апробации русскоязычной версии теста жизнестойкости С. Мадди. Наряду с выявлением в рамках апробации русскоязычной версии теста уровня его надежности, внешней (конструктивной) и внутренней валидности, региональных различий, авторы исследовали связь жизнестойкости и различных копинг-стратегий переживания стресса, депрессивности. Были получены экспериментальные данные, свидетельствующие об отрицательной связи жизнестойкости с такими копинг-стратегиями, как избегание и поиск социальной поддержки, а также о позитивной связи с копинг-стратегиями планирования и положительной переоценки. По результатам исследования Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова сделали вывод о том, что каждый структурный компонент жизнестойкости обеспечивает свой вклад в позитивную переоценку личностью случившегося негативного события, а вместе – обеспечивают выбор жизнестойкой копинг-стратегии. «Жизнестойкость в целом способствует позитивной переоценке значения всего случившегося для личности, для ее дальнейшего роста. По всей видимости, этот вид копинг-стратегий (наиболее тесно связанный с поиском смысла) - результат взаимодействия всех трех компонентов» [7].

Творческий коллектив (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова) обратил внимание на проблему влияния жизнестойкости и личностного выбора. Исследование,

проводившееся на группе экзистенциальных психологов, позволило экспериментально доказать, что «в ситуации личностного выбора жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбирать новую, непривычную ситуацию, ситуацию неопределенности в противовес равнодушному, безличному выбору или выбору привычной и знакомой ситуации» [7]. Данное исследование позволило авторам переосмыслить роль жизнестойкости, которая, по их мнению, не сводится к буферной роли в стрессовой ситуации, а представляет собой «один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одну из опорных переменных личностного потенциала» [7].

В последние годы в отечественной науке появились исследования, направленные на выявление особенностей проявления феномена жизнестойкости у подростков и его связи с личностными характеристиками и показателями здоровья. Как пример приведем только некоторые из них:

1. исследование жизнестойкости и ее компонентов у подростков 14-16 лет с личностной беспомощностью и самостоятельностью (Циринг Д. А., 2008) – было установлено, феномены самостоятельности и личностной беспомощности тесно связаны с уровнем жизнестойкости человека, а именно, личностная беспомощность характеризуется более низким уровнем жизнестойкости в целом, а самостоятельность, соответственно, – более высоким уровнем [10];

2. исследование взаимосвязи ценностных ориентаций подростков как высшего интегрирующего уровня регуляции поведения и деятельности и компонентов жизнедеятельности подростков (Ефимова О.И., Игдырова С.В., Ощепков А.А., 2011) - исследовалась гипотеза о взаимосвязи компонентов жизнестойкости ценностных ориентаций личности и склонности к девиантному поведению у старших подростков; было установлено, что значимость тех или иных ценностей в жизни подростков связана с их внутренними убеждениями, что отражается в жизнедеятельности подростков

и, таким образом, оказывает влияние на развитие нормативного, либо девиантного поведения [2];

3. исследование жизнестойкости и социально-психологической адаптации подростков с различными жизненными сценариями (Иванова М.А., 2013). Выявлено, что для подростков с выигрышными сценариями характерны более высокие показатели по следующим факторам: «жизнестойкость», «включенность», «контроль», «принятие риска» [3].

4. По всей видимости, интерес ученых-психологов и психологов-практиков к феномену жизнестойкости не просто не иссякнет, но и будет расширяться в связи с потребностью решать различные прикладные задачи.

1.2. Роль и место жизнестойкости в процессе самореализации старшеклассников

Анализ психологической литературы, свидетельствует о том, что личность в подростковый кризисный период характеризуется повышенной возбудимостью, импульсивностью, неуравновешенностью, утомляемостью, раздражительностью. В этот период у подростков может наблюдаться частая смена настроения, категоричность высказываний, противоречивость. У подростков появляется желание быть признанными окружающими людьми и особенно взрослыми, которое сочетается с показной независимостью. Борьба с авторитетами и обожествление кумиров, эгоистичность у подростков проявляется наряду с преданностью и самопожертвованием. Грубость, вербальная агрессия и бесцеремонность у подростков может сочетаться с ранимостью. У подростков наблюдаются частые колебания от сияющего оптимизма к самому мрачному пессимизму. У них обостряется чувствительность к оценке другими их внешности, способностей, силы, умений и сочетается с излишней их самоуверенностью[23].

Наличие у подростков перечисленных выше специфичных личностных особенностей даёт основания для тревог, связанных с физическим «Я»,

образом тела и определяет кризисную симптоматику. Поэтому формирование жизнестойкости в подростковом возрасте крайне важно.

Исследованиями жизнестойкости как личностной характеристики занимались такие ученые как Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В. Штерн, Э. Шпрангер, К. Роджерс, Г.Крайг и т.д.

С точки зрения Д.А. Леонтьева, жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности.

Понятие «жизнестойкость личности» является важной составляющей в становлении личности человека, поскольку устойчивость охраняет его от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, равновесия, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности.

Структура жизнестойкости определяется жизненными установками, а именно вовлеченностью, контролем и принятием риска.

«Вовлеченность» – это уверенность человека в том, что в спорных, трудных и проблемных ситуациях важно располагать информацией о происходящем вокруг, контактировать с окружающими людьми, отдавать как можно больше своего времени, внимания, усилий и стараний происходящему вокруг и быть участником разного рода отношений. Если подросток не придерживается данной тактики, то на смену вовлеченности приходит отчужденность, в следствии которой, возникают межличностные и внутриличностные конфликты, дезадаптация.

Жизненная установка «контроль» позволяет человеку быть уверенным в том, что он всегда может повлиять на исход событий. Однако, если ситуация не может быть решена эффективным способом, то подросток с высокой установкой контроля принимает ее такой, какая она есть, старается изменить свое отношение к ней, иначе у него может сформироваться чувство беспомощности.

И наконец, «принятие риска» – это та установка, которая позволяет подростку чувствовать себя увереннее не только в обычной жизни, но и в стрессовых ситуациях. Благодаря «принятию риска» подросток приобретает ценный опыт из происходящего вокруг, легко адаптируется и взаимодействует в социуме [23].

Жизнестойкость как характеристика личности определяется смысловой регуляцией личности, её адекватной самооценкой, развитыми волевыми качествами, оптимальным уровнем социальной компетентности, коммуникативными способностями.

В научной литературе изучаются различные факторы формирования жизнестойкости у подростков.

К основным факторам Книжникова С.В. относит такие факторы, как семья, межличностные отношения с близкими людьми, влияние социальной и культурной среды, внутренние ресурсы личности подростка, которые позволяют оптимально справляться с жизненными трудностями.

Личностный фактор включает в себя множество личностных характеристик подростков, которые формируют жизнестойкость у подростков [12].

1.3. Успеваемость как целевой показатель самореализации подростков

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод, что под успеваемостью следует понимать степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными интегральный показатель «как фонд усвоенных знаний» (Калмыкова З.И.). Существует множество определений понятия «учебная успеваемость», причем различные исследователи акцентируют внимание на разных его сторонах, что приводит к узкоспециальному толкованию. Успеваемость в школе отражает степень усвоения объема знаний, умений, навыков, установленных стандартами образования, с точки зрения их осмысленности, полноты,

глубины, прочности. Успеваемость находит свое выражение в оценочных баллах. Высокая успеваемость достигается системой дидактических и воспитательных средств, оптимальной организацией учебной деятельности. Академическая успеваемость – не только мера познавательной деятельности, где фиксируется уровень и объем знаний, степень прилежания, но и, в известном смысле, отношение школьников к обучению. Исследователи подчеркивают, что учебная успеваемость отражает результативную сторону обучения, выраженную в количественных показателях (оценках), а успешность обучения – в большей степени его процессуальную, качественную сторону [24]

Анализ психолого-педагогической литературы, различных научных теорий, подходов и концепций показал, что понятие «успешность обучения» рассматривается учеными в двух основных направлениях. Первое можно обозначить как психологическое или психолого-педагогическое, где понятия «успех» и «успешность» определяются как особое эмоциональное состояние ученика, которое выражает его личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам (Г.Д. Кириллова, Е.И. Казакова, С.Д. Поляков, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова, и др.). Второе направление связано с рассмотрением успешности обучения в ракурсе проблемы результативности и эффективности обучения, а также успешность обучения фигурирует в контексте показателей качества образования (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Г.Д. Кириллова, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.). Психологическое определение успешности включает в себя: результат достижения значимых целей; сам процесс, стимул (способ) достижения; субъективную удовлетворенность процессом и результатами собственной жизнедеятельности, т.е. переживание своей успешности.

Традиционно под успешностью обучения понимается высокая академическая успеваемость учащихся. Успешность обучения можно трактовать как полное или превосходящее ожидание достижения его целей, которое обеспечивает развитие ученика для перехода его на более высокие

уровни обученности и саморазвитие как внутренне обусловленное изменение личностных качеств. Обучение признается успешным, если, во-первых, позволяет достигнуть заданных норм, определяемых целями и задачами обучения, то есть достигнуть определенного, заранее заданного результата. И, во-вторых, если этот результат достигается наиболее рациональным способом, а именно, с меньшими временными затратами и трудовыми ресурсами. Успешность обучения включает в себя успешное прохождение по ступеням и уровням образования, овладение знаниями, умениями, навыками, развитие личностного потенциала, формирование социальной компетентности, адаптацию в социуме. Проблему учебной успешности иногда отождествляют с проблемой эффективности обучения. В результате обучения учащийся усваивает некоторые комплексы знаний, умений, навыков, из чего делается заключение о необходимости по возможности точнее описать и измерить усвоение как внешне контролируемый факт дидактического процесса, как само содержание дидактического процесса и как познавательную деятельность ученика, направленную на овладение некоторой информацией. Проблема определения эффективности обучения, таким образом, сводится к тому, чтобы найти способы измерения качества усвоения знаний, умений, навыков. В.А. Якунин считает, что академическая успеваемость, учебная успешность и учебная активность относятся к числу обобщенных критериев эффективности обучения [17].

Критериями учебной успешности является академическая (учебная) успеваемость, отражающая в балльной оценке (отметке) уровень учебных достижений, а также заинтересованность, мотивированность, качество и способы умственной работы (активность, напряженность, темп, длительность, систематичность, соотношение рациональных и нерациональных приемов работы и т.п.) [15].

Учебная деятельность – это мотивированная активность обучающихся для достижения целей учения. Своеобразие учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее осуществления человек не только

усваивает знания, но и формируется как личность [11]. С точки зрения Н.М. Пейсахова, учебная деятельность рассматривается как сложная динамическая система, определяемая уровнями отношений, поведения, познавательной деятельности, психических состояний и физиологического обеспечения (функциональных состояний). Все эти уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому нарушение, сбой в одном звене учебной деятельности приводит к нарушению и снижению эффективности работы всей системы в целом [23]. Если учащийся в процессе обучения сумел преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность, учебная деятельность имеет субъективную успешность. Такой обучающийся испытывает удовлетворенность собой и своей деятельностью. И, наоборот, несчастный, тревожный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих отличник, на наш взгляд, не может быть отнесен к успешным, поскольку учеба не приносит ему радости, удовлетворения, «ощущения потока», всего того, что входит в понятие успешность. Объективная успешность предполагает внешнюю оценку результатов учебной деятельности обучаемого со стороны учителя, родителей, других референтных лиц и выражается обычно в виде поощрения или порицания в его адрес.

Итак, можно сделать вывод, что понятия «успешность» и «успеваемость» схожие по значению и имеют прямую взаимосвязь. Успеваемость – это один из основных показателей успешности, выражающийся в итоговых отметках.

Сущность академической успешности как качественной характеристики результативности и эффективности учебной деятельности школьника, находит своё выражение в таких объективных показателях как академическая успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии. Рассматривая результативность учебной деятельности обучающихся как степень освоения образовательных программ, а эффективность как показатель трудоёмкости и экономичности выбранных способов учения, М.Р. Шабалина в качестве

главных субъективных предпосылок академической успешности, рассматривает мотивационную направленность, индивидуальный стиль учебной деятельности, самооценку и волевые качества личности школьника[6].

1.4. Мотивация и ее влияние на школьную успеваемость

Безусловно, одним из основных факторов, влияющих на успеваемость обучения, является мотивация. Мотивация — процесс внутреннего управления поведением человека, включающий совокупность мотивов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение[43]. Учебная мотивация — проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения[45].

По существу, нельзя наладить какое бы то ни было эффективное педагогическое взаимодействие с учащимися без учёта особенностей их мотивации. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: во-первых, она определяется самой образовательной системой и образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, — организацией образовательного процесса; в-третьих, — субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, — субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, — спецификой учебного предмета. Учебная мотивация, как и любой другой её вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание

положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в неё побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними». Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит чёткую дифференциацию последнего на основе включённости обучающегося в учебный процесс [12]. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на: а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включённость школьника как субъекта общения, как личности и члена общества. В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития обучающихся и формирования их мотивационной сферы. Так, на материале исследования школьников М. В. Матюхина отмечает, что в процессе их психического развития развивается и мотивация. Это позволяет утверждать, что «высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребёнка, с другой, – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности» [6]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией. Поэтому задача педагога – сформировать у детей мотив достижения, создать ситуацию успеха, которая связана с мотивационной сферой и определяется психологическими аспектами индивидуальности ребёнка.

1.5. Самооценка и ее влияние на школьную успеваемость

Самооценка – оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей. [3]. Это наиболее существенная и наиболее изучаемая в психологии сторона самосознания личности. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Самооценка – суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом, эталоном [15].

Некоторые авторы определяют самооценку как ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида [11].

Кроме того, самооценка может определяться как фундаментальное свойство личности, которое наряду с другими показателями характеризует ее активность, направленность. Самооценка играет важную роль в организации результативного управления поведением человека. От особенностей самооценки зависят особенности многих чувств, отношение личности к самовоспитанию, уровень притязаний. Формирование объективной оценки окружающих людей и адекватной самооценки собственных возможностей – важное звено в воспитании подрастающего поколения [4].

В настоящее время на фоне большого числа исследований оценочной деятельности учителей вопрос о роли отметок как разновидности оценок учебной деятельности обучающихся мало привлекал внимание исследователей, особенно с психологических позиций. Прежде всего, это психологические трудности, испытываемые школьником в процессе учебы. С одной стороны, трудность учебной работы учащегося зависит от учебного

материала, с другой – от возможностей, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Проблема взаимосвязи самооценки и успеваемости является актуальной на любом этапе обучения ребенка в школе. Ее изучением занимались многие психологи, такие как Р. Бернс, А.А Реан., Л.И. Божович и другие.

Следует отметить, что снижение успеваемости, часто наблюдаемое в средних и старших классах школы, является одной из причин асоциального поведения подростков. Так, например, расхождение между стремлениями подростка, связанными с сознанием и утверждением себя как личности, и положением школьника вызывает у него желание вырваться за рамки повседневной школьной жизни, в какую-то иную, значительную и самостоятельную. В этих случаях подростки забрасывают учение, школу, их захватывает двор, улица, компании таких же оторвавшихся от школы ребят, что нередко приводит их к асоциальным формам поведения. Проблему подростковой наркомании у нас долго замалчивали, хотя она чрезвычайно серьезна. Растет употребление наркотиков и их различных заменителей. Говоря о здоровье подростков, необходимо упомянуть о вреде курения и алкоголизма. Угрожающее значение приобретают и побеги детей из дома.

Все это является способом самовыражения подростка, стремлением повысить свою самооценку. По мнению Л.А. Карпенко и А.В. Петровского самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям. Однако единственным благополучным способом «самовыражения» подростков является повышение их самооценки в школе и в семье [35].

А. И. Кравченко отмечал, что наиболее сильно на самооценку подростка влияет педагогическая оценка.

В отечественной психологии вопрос влияния педагогической оценки на самооценку подростков был всесторонне исследован Б. Г. Ананьевым,

который выделил две основные функции педагогической оценки: ориентирующую (воздействие на интеллектуальную сферу) и стимулирующую (воздействие на аффективно-волевую сферу личности). Сочетание этих функций формирует знание ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, т. е. самосознание и самооценку.

Оценочное воздействие учителя влияет также на складывающиеся взаимоотношения детей в классе, их взаимооценку, выражающуюся, например, в популярности и репутации каждого отдельного ученика.

На основе современных научных знаний можно с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих способностях, носит характер взаимовлияния. Учебные успехи, учительские оценки влияют на самооценку, так как успешность в освоении знаний является в современной системе образования главным показателем личностной значимости. Под влиянием постоянной оценки представления о себе часто приобретают негативный характер, самооценка оказывается заниженной и направленной лишь на успехи в учебной деятельности [18].

Но и самооценка в свою очередь воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, мотивации, уверенности в своих силах. Дети, представления которых о себе не допускают высоких достижений, обычно реализуют эти представления и учатся плохо. Дети, обладающие более высокой самооценкой и позитивными представлениями о своих учебных способностях, обычно учатся гораздо лучше.

Исследование А. И. Липкиной было направлено на выявление механизмов связи самооценки подростка и успешности его обучения. Автор предположила, что в основе механизма влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности ребенка лежат эмоциональные переживания, сопровождающие деятельность подростка.

Результаты исследований показали, что уровень самооценки подростков существенно влияет как на качественные показатели эффективности

интеллектуальной деятельности, так и на время ее выполнения, если в ситуации присутствуют эмоциональные факторы (например, страх неуспеха, повышенная ответственность за качество деятельности и др.).

У подростков с низкой самооценкой показатели качества деятельности в эмоциогенных ситуациях ниже на статистически значимом уровне, чем у подростков с высокой самооценкой, а время выполнения деятельности больше. Эту тенденцию автор объясняет худшей адаптацией подростков с низкой самооценкой к эмоциогенным ситуациям, что и приводит к возникновению эмоциональной напряженности, отрицательно сказывающейся на качественных характеристиках времени выполнения деятельности [22].

Таким образом, существует много различных исследований, проводимых учеными, и работ, посвященных данной проблеме, на основании которых можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между самооценкой и успешностью обучения.

Выводы по первой главе

Данная часть настоящего исследования включает в себя анализ научной литературы, посвященной таким понятиям как жизнестойкость и успеваемость.

Само понятие жизнестойкости было введено С.Мадди и С.Кобейза. Оно является одной из важнейших частей человеческого существования. С.Мадди определял данный феномен как «паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения в окружающей действительности в возможности человека» [22]. Жизнестойкость человека включает три основы: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Анализ общепсихологической картины подросткового возраста указывает на то, что формирование жизнестойкости в этот возрастной отрезок имеет особую значимость для личностного развития.

Понятия успеваемость и успешность схожие по значению и имеют прямую взаимосвязь. Успеваемость - это степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными и один из основных показателей успешности, выражающийся в итоговых отметках.

Одними из основных факторов, влияющих на успеваемость обучения, являются мотивация и самооценка.

Мотивация — процесс внутреннего управления поведением человека, включающий совокупность мотивов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение[43].

Учебная мотивация – проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения[45].

Самооценка – суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом, эталоном [56].

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧЕНИЯ У УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

2.1. Организация и методы исследования.

В ходе исследования, направленного на подтверждение выдвинутых гипотез, нами были проведены три методики, нацеленные на выявление взаимосвязи жизнестойкости и успешности у старшеклассников, а также анализ журнала успеваемости учащихся.

Во-первых, тест «Жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), направленный на оценку способности и готовности индивида активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, выявление степени его уязвимости к переживаниям стресса и депрессивности (выявление компонентов жизнестойкости) [1].

Испытуемым предлагалось ответить на 45 утверждений, выбрав при этом один из вариантов ответов («нет» – 0 баллов, «скорее нет, чем да» – 1 балл, «скорее да, чем нет» – 2 балла, «да» – 3 балла).

В рамках обработки полученных результатов суммарные баллы демонстрируют выраженность у старшеклассников таких компонентов жизнестойкости как вовлеченность, контроль и принятие риска.

Вторая методика, используемая в рамках эмпирического исследования – Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергера адаптированная А.Д. Андреевой в модификации А.М. Прихожан [2, 4].

Старшеклассникам были предложены 40 утверждений, каждое из которых необходимо оценить от 1 до 4 («почти никогда» – 1, «иногда» – 2, «часто» – 3, «почти всегда» – 4).

Обработка полученных результатов позволяет определить степень выраженности по четырем шкалам: «познавательная активность», «мотивация

достижения», «тревожность» и «гнев», а также уровень мотивации учения в целом.

В-третьих, методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой. Тест включал в себя 20 утверждений и три варианта ответа («да», «нет», «не знаю») [3].

При обработке результатов подсчитывается количество положительных ответов (согласий) с утверждениями под нечетными номерами, далее – количество согласий под четными. После чего из первого результата вычитается второй показатель. Полученный результат позволил выявить уровень сформированности самооценки у учащихся – низкий, средний, высокий.

Помимо вышеперечисленных методик, нами был проанализирован журнал успеваемости учащихся 9го и 11го классов, с целью выявления особенностей академической успешности (подсчет среднего балла). Нами были суммированы баллы, полученные учащимися за четверть, затем данный показатель был поделен на количество предметов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет гимназии «Менталитет» г. Екатеринбурга. Среди них – ученики 9 класса – 30 человек в возрасте 15-16 лет: 15 девочек и 15 мальчиков, и 11х классов в возрасте от 16 до 17 лет – 30 человек: 15 девушек и 15 юношей.

Проведение вышеуказанных методик позволило выявить особенности жизнестойкости и успешности обучения у старшеклассников из нашей выборки.

Математическая обработка полученных эмпирических данных включала в себя вычисление показателей средних значений (\bar{x}), а также стандартного отклонения (σ). Выявление взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и успешностью обучения старшеклассников осуществлялось при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Полученные данные и их интерпретация будут рассмотрены в следующих параграфах работы.

2.2. Результаты изучения особенностей жизнестойкости и успешности обучения у старшеклассников

В рамках эмпирического исследования, имеющего своей целью выявление особенностей жизнестойкости и успеваемости обучения у старшеклассников, были получены результаты, обработанные в три этапа :

1. Обработка результатов по ключу, полученных по следующим методикам:

Тест «Жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой)

– Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергера ,адаптированная А.Д. Андреевой в модификации А.М. Прихожан.

– Методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой.

Помимо вышеперечисленных методик, нами был проанализирован журнал успеваемости учащихся 9го и 11го классов.

2. Сравнительный анализ, направленный на выявление гендерной и возрастной специфики старшеклассников.

3. Корреляционный анализ, проведенный с целью проверки основной гипотезы о том, что успеваемость у старшеклассников зависит от уровня развития жизнестойкости.

2.2.1. Результаты, полученные по методике Тест «Жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой)

Анализ результатов полученных в рамках проведения теста «Жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) показал следующее (прил. А, таблицу 1, 2).

Таблица 1

Распределение испытуемых по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди
(результаты представлены в %)

Группа респондентов	Степень выраженности	Ученики 9 класса		Ученики 11 класса	
Шкала		мал	дев	мал	дев
Вовлеченность	Низкая	6,7	26,7	40	26,7
	Средняя	86,6	53,3	40	60
	Высокая	6,7	20	20	13,3
Контроль	Низкая	0	13,3	6,7	13,3
	Средняя	93,3	80	60	66,7
	Высокая	6,7	6,7	33,3	20
Принятие риска	Низкая	13,3	0	6,7	0
	Средняя	40	73,3	53,3	26,7
	Высокая	46,7	26,7	40	73,3
Жизнестойкость	Низкая	6,7	13,3	6,7	20
	Средняя	86,6	66,7	73,3	46,7
	Высокая	6,7	20	20	33,3

Таблица 2

Средние значения, полученные в результате распределения испытуемых по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди

Группа респондентов	Ученики 9 класса			Ученики 11 класса			Девочки 9,11 класс	Мальчики 9,11 класс
Шкала	мал	дев	общ	мал	дев	общ		
Вовлеченность	36	33,5	34,8	33,5	35,2	34,3	34,3	34,7
Контроль	28,9	27,7	28,3	34,2	30,3	32,2	29	31,5
Принятие риска	16,3	16	16,1	18,4	20	19,2	18	17,3
Жизнестойкость	81,1	77,2	79,2	86,1	85,5	85,8	81,4	83,6

В группе подростков такой компонент жизнестойкости как вовлеченность нашел свое выражение на среднем уровне у 86,6% мальчиков и 53,3% девочек, на высоком уровне – у 6,7% мальчиков и 20% девочек (рис. 1). Среди учеников 11 класса вовлеченность выражена на среднем уровне у 40% мальчиков и 60% девочек, на высоком – у 20% мальчиков и 13,3% девочек. Иначе говоря, школьники с выраженным компонентом вовлеченность получают удовольствие от собственной деятельности, в процессе которой чувствуют свою значимость, ценность, стремятся к расширению собственных интересов, стараются обнаружить в повседневных делах массу всего ценного и увлекательного.

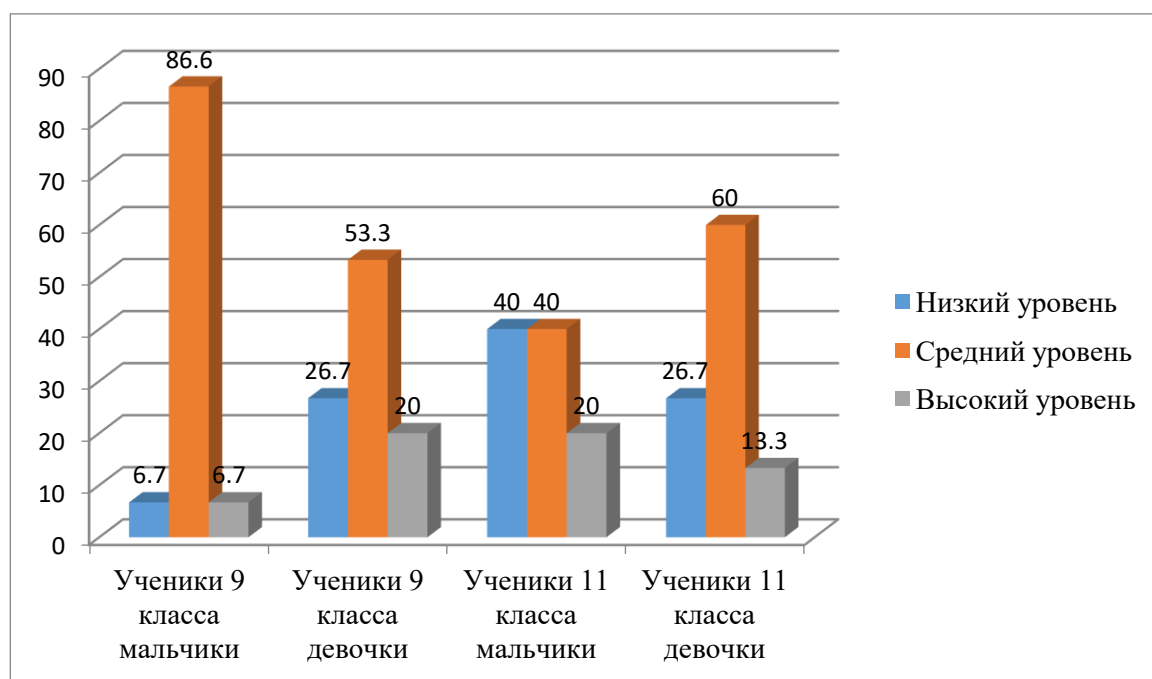


Рисунок 1 Распределение испытуемых из выборки по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди (компонент вовлеченность)

Сравнительный анализ показал, что среди учеников 9 класса процент мальчиков с выраженной вовлеченностью (86,6%) выше более, чем в два раза, чем среди учеников 11 класса (40%). У девочек показатели практически одинаковые – 53,3% у учениц 9 класса и 60% у учениц 11 класса.

Анализ средних значений, полученных по результатам проведения данной методики, позволяет утверждать, что значительных различий по гендерному признаку в рамках данного компонента не обнаружено – 34,3 у обследованных девочек и 34,7 – у мальчиков.

Не выражен данный компонент жизнестойкости у 6,7% мальчиков и 26,7% девочек в младшей возрастной группе, а также у 40% мальчиков и 26,7% девочек в старшей. Это говорит о том, что у данной категории старшеклассников присутствует чувство подавленности и отверженности, преобладает убеждённая позиция, что жизнь проходит мимо.

Исследование контроля как компонента жизнестойкости показало (рис. 2), что среди учеников 9 класса выраженность данного показателя на среднем уровне была выявлена у 93,3% мальчиков и 80% девочек, на высоком уровне – у 6,7% девочек и мальчиков.

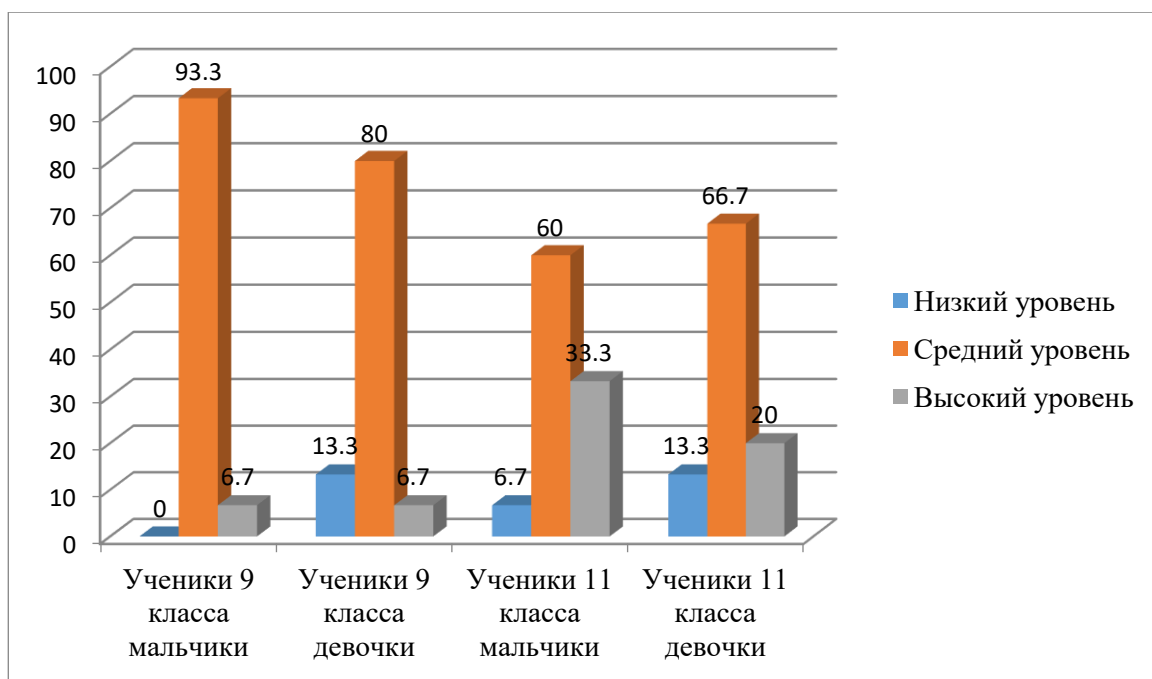


Рисунок 2 Распределение испытуемых из выборки по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди (компонент контроль)

Среди одиннадцатиклассников данный компонент жизнестойкости на среднем уровне был выявлен у 60% мальчиков и 66,7% девочек, на высоком уровне – у 33,3% представителей мужского пола и у 20% женского.

Следовательно, для данных школьников с выраженным компонентом жизнестойкости контроль характера своеобразная установка на проявление жизненной активности, убежденность в том, что борьба может оказать влияние на результат происходящих событий, пусть даже такое влияние не абсолютно и успех не гарантирован. У таких людей присутствует ощущение, что именно они самостоятельно, независимо не от кого выбирают свой собственный путь, и только они сами смогут повлиять на итог происходящего.

Анализ результатов показал, что у учеников 11 класса как у мальчиков (34,2), так и у девочек (30,3) средние показатели компонента контроль выше, чем у подростков из 9 классов (28,9 и 27,7 соответственно). При этом средние значения по шкале контроль как компонент жизнестойкости у всех обследованных мальчиков незначительно, но выше, чем у девочек (31,5 и 29).

В свою очередь, у 13,3% учениц 9 класса, у 6,7% учеников и 13,3% – учениц 11 класса компонент жизнестойкости контроль выявлен не был, что можно интерпретировать как сформированное у школьников чувство собственной беспомощности, ощущение, что от собственного выбора абсолютно ничего не зависит, и что всё решается кем-то другим, но никак не ими.

Следующий компонент – принятие риска – был выявлен среди учеников 9 класса на среднем уровне у 40% мальчиков и у 73,3% девочек, на высоком уровне у 46,7% представителей мужского пола и у 26,7% женского (рис. 3).

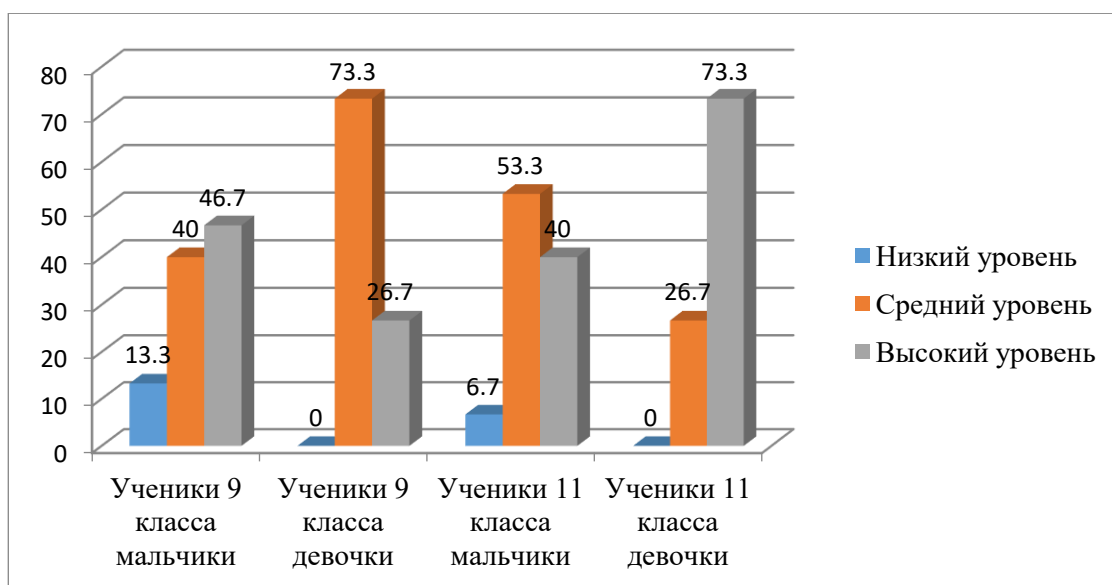


Рисунок 3 Распределение испытуемых из выборки по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди (компонент принятие риска)

Распределение в рамках данного компонента по гендерному признаку среди учеников 11 класса произошло следующим образом: на среднем уровне показатель выявлен у 53,3% мальчиков и 26,7% девочек, на высоком уровне – 40% и 73,3% соответственно. Для данных школьников свойственны открытость окружающей реальности и принятие происходящих событий как вызова или испытания. Такие люди рассматривают жизнь через призму приобретения опыта, считают стремление к повседневному комфорту и безопасности скучным, обедняющим жизнь, а действия вопреки трудностям, и в отсутствие гарантированного успеха, весьма полезными.

Среди учеников 11 класса средние значения по шкале принятие риска (19,2) выше, чем у учеников 9 класса (16,1).

При этом люди с низкими показателями принятия риска не могут должным образом обрабатывать и применять полученный опыт, и предпочитают довольствоваться малым. Такие школьники были выявлены в нашей выборке среди представителей мужского пола как в младшей возрастной группе – 13,3%, так и в старшей – 6,7%.

Как показал ранее теоретический анализ, высокий уровень развития каждого из трёх представленных выше компонентов жизнестойкости оказывает огромное влияние на сохранение оптимальной работоспособности, активности в т.ч. и стрессогенных ситуациях, а также, психологического здоровья в целом.

В нашей выборке испытуемых выраженный общий показатель жизнестойкости среди учеников 9 класса был выявлен у 93,3% мальчиков и у 86,7% девочек; среди учеников 11 класса – у 93,3% мальчиков и 80% девочек (рис. 4).

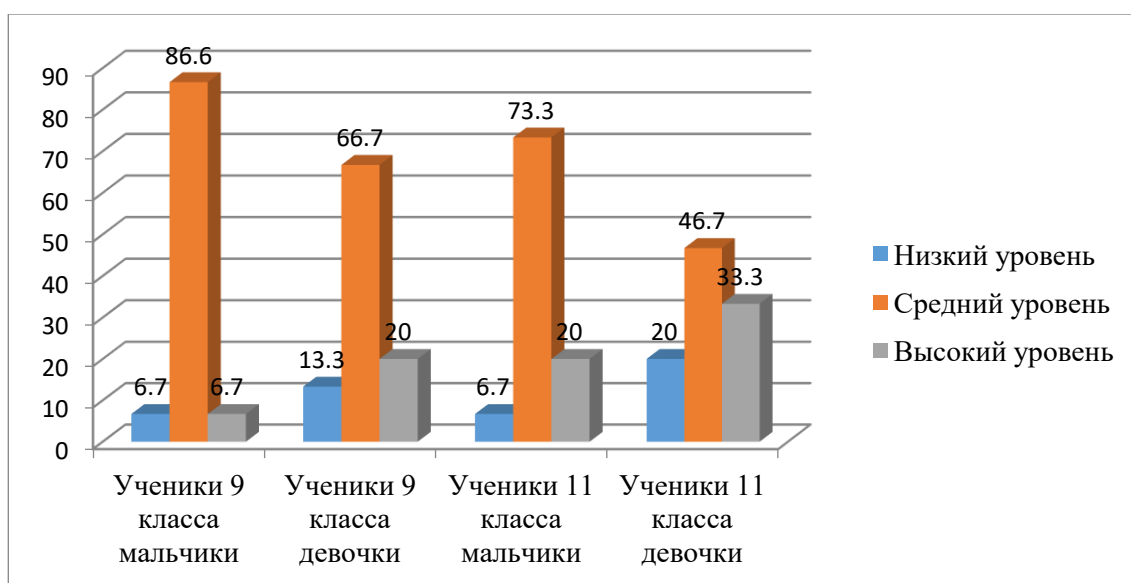


Рисунок 4 Распределение испытуемых из выборки по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди (общий показатель жизнестойкости)

Анализ средних значений показал, что у учеников 11 классов общий показатель жизнестойкости (85,8) выше, чем у девятиклассников (79,2). При этом по гендерному признаку небольшой перевес отмечается среди мальчиков (83,6 и 81,4).

Таким образом, результаты обследования по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди показал следующее: компонент жизнестойкости вовлеченность выражен у 93,3% учеников и 73,3% учениц 9 класса, а также у 60% мальчиков и 63,3% девочек из 11 класса. Контроль был выявлен у

подавляющего большинства девятиклассников (100% – мальчиков, 86,7% – девочек) и одиннадцатиклассников (93,3% – мальчиков, 86,7% – девочек). В свою очередь компонент «принятие риска» был обнаружен у 86,7% – мальчиков и у 100% девочек среди представителей 9 класса, а также 93,3% мальчиков и 100% девочек из 11 класса.

2.2.2. Результаты, полученные по Методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилберга, А.Д. Андреевой

С целью выявления особенностей мотивации учения и эмоционального отношения к учению учащихся старших классов нами была проведена Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилберга, А.Д. Андреевой. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по результатам проведения Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилберга, А.Д. Андреевой
(результаты представлены в %)

Группа респондентов	Уровень	Ученики 9 класса		Ученики 11 класса	
Шкала		мал	дев	мал	дев
Познавательная активность	Низкий	13,3	6,6	20	0
	Средний	46,7	46,7	53,4	46,7
	Высокий	40	46,7	26,6	53,3
Тревожность	Низкий	13,3	20	20	13,3
	Средний	66,7	66,7	60	60
	Высокий	20	13,3	20	26,6
Гнев	Низкий	6,7	33,3	13,3	40
	Средний	73,3	60	60	60
	Высокая	20	6,7	26,7	0

Среди учеников 9 класса по шкале познавательная активность результаты разделились практически поровну между средним и высоким уровнем как у девочек (46,7% и 46,7%), так и у мальчиков (46,7% и 40%). В свою очередь, среди обследованных одиннадцатиклассников средний уровень познавательной активности характерен для 53,4% мальчиков и 46,7% девочек, высокий уровень – 26,6% , 33,3% соответственно. Следовательно, данная группа учащихся отличается положительным отношением к учебе, эффективно овладевает знаниями и способами деятельности за оптимально отведенное на это время.

Можно отметить тенденцию к снижению познавательной активности у молодых людей от 9го к 11му классу. Низкий уровень познавательной активности был выявлен у 13,3% учеников и 6,6% учениц 9 класса, и 20% учеников 11 класса. Считается, что желание старшеклассников получать хорошие отметки вытесняет познавательную мотивацию, «бескорыстный» интерес к получению новых знаний.

У большинства продиагностированных школьников был выявлен средний уровень тревожности, что положительно влияет на процесс учебы, мобилизуя в определенное время (контрольные работы, экзамены, зачеты) силы учащихся, стимулирует к саморазвитию и самосовершенствованию. Высокий уровень тревожности был выявлен у 20% представителей мужского пола как 9, так 11 класса, у 13,3% учениц 9го, и практически у трети (26,6%) учениц 11 класса. Следовательно, можно предположить тенденцию к росту уровня тревожности среди девочек от 9го к 11му классу. Школьники с повышенным уровнем тревожности чувствуют себя беспомощными, неуверенными в себе, редко проявляют инициативу, часто ощущают беспричинный страх. По большей части их волнуют возможные неудачи, а не успехи и достижения.

Среди обследованных старшеклассников у подавляющего большинства выявлен средний уровень проявления гнева и раздражения в рамках учебной

деятельности. Считается, что гнев у школьников является реакцией на трудности и неудачи в учебе.

Высокий показатель по шкале «гнев» характерен для 20% учеников 9го и 26,7% 11го классов. В свою очередь, у девочек с возрастом данный показатель стремится к нулю (6,7% у девятиклассниц и 0 у девочек из 11 класса).

Суммируя результаты по вышеперечисленным шкалам, нами были выделены следующие уровни мотивации учения у школьников из нашей выборки.

Таблица 4

Распределение испытуемых по уровням мотивации учения
(результаты представлены в %)

Группа респондентов	Ученики 9 класса		Ученики 11 класса	
Уровень мотивации учения	мал	дев	мал	дев
1 уровень	0	0	0	0
2 уровень	0	6,7	6,7	13,3
3 уровень	13,3	40	13,3	40
4 уровень	73,4	40	53,3	40
5 уровень	13,3	13,3	26,7	6,7

Полученные результаты свидетельствуют о невысокой учебной мотивации у обследованных школьников. В нашей выборке отсутствует 1 уровень – внутренняя познавательная мотивация. Позитивное отношение к учению, продуктивная мотивация выявлены в единичных случаях: только у 6,7% девочек из 9го класса и 6,7% учеников и 13.3% учениц 11го класса. Равное количество учащихся как среди мальчиков (13,%), так и среди девочек (40%) 9 и 11го классов отличаются сниженной познавательной мотивацией. Для большей части школьников из нашей выборки (73,4% мальчиков и 40% девочек из 9 класса, а также 53,3% мальчиков и 40% девочек из 11 класса)

характерна сниженная мотивация, переживание так называемой «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учебе. Резко отрицательное отношение к учению выявлено в равной степени у мальчиков и девочек из 9 класса, и у 26,7% мальчиков и 6,7% девочек из 11 класса.

Таким образом, мы можем говорить о преобладании сниженной мотивации, переживании так называемой «школьной скуки», отрицательном эмоциональном отношении к учебе среди старшеклассников из нашей выборки.

2.2.3. Результаты, полученные по Методике изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой

По результатам проведения Методики изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой были получены следующие результаты (см. прил. А, таблица 5).

Таблица 5

Распределение испытуемых по результатам проведения Методики изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой
(результаты представлены в %)

Уровень самооценки	Ученики 9 класса		Ученики 11 класса	
	мал	дев	мал	дев
Высокий	20	53,3	33,3	46,7
Средний	73,3	40	60	46,7
Низкий	6,7	6,7	6,7	6,6

Для большей части обследованных старшеклассников характерен средний, оптимальный для развития личности уровень самооценки (73,3% учеников и 40% учениц 9 класса; 60% мальчиков и 46,7% девочек из 11

класса). Такие старшеклассники реально соотносят собственные возможности и способности, при этом достаточно критически относятся к себе, ставят перед собой реальные цели, способны прогнозировать адекватное отношение окружающих к результатам своей деятельности, стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию

Практически для одинакового числа девочек как из 9 (53,3%), так и из 11 класса (46,7%) свойственен высокий уровень самооценки. Среди молодых людей к данному показателю можно отнести 20% девятиклассников и 33,3% одиннадцатиклассников. Такие ребята, как правило, оценивают себя по достоинству, относятся к себе уважительно, считают, что достигли своеобразного предела развития.

Среди обследованных школьников было выявлено 4 человека с низким уровнем развития самооценки. Для таких ребят зачастую свойственен комплекс неполноценности, неуверенность в себе и своих силах, пассивность, чрезмерная требовательность к себе и еще большая к окружающим людям, повышенная конфликтность.

Таким образом, подавляющее большинство старшеклассников из нашей выборки можно отнести к среднему и высокому уровню развития самооценки.

2.2.4. Результаты, полученные в ходе анализа журналов успеваемости

Помимо вышеперечисленных методик, нами были проанализированы журналы успеваемости 9 и 11 класса, подсчитан средний бал академической успешности учащихся (таблица 6).

Таблица 6

Распределение испытуемых по уровням академической успешности
(результаты представлены в %)

Уровень академической успешности	Ученики 9 класса		Ученики 11 класса	
	мал	дев	мал	дев
3 балла (3-3,5)	46,7	0	46,7	13,3
4 балла (3,6-4,4)	46,7	53,3	33,3	60
5 баллов (4,5-5)	6,6	46,7	20	26,7

Среди учеников 9 класса «хорошо» и «отлично» за 1,2 четверти получили 100% девочек и 53,3% мальчиков. Практически половина представителей мужского пола (46,7%) имеет в качестве оценок за четверть «удовлетворительно».

Среди одиннадцатиклассников ситуация с академической успешностью выглядит аналогично. Подавляющее большинство девочек 86,7% и 53,3% мальчиков учатся на «4» и «5». Тройки в четверти имеют 13,3% девочек и 46,7% мальчиков.

Таким образом, среди учеников 9 и 11 класса равное количество представителей мужского пола (по 46,7%), имеющих в журнале отметки «удовлетворительно», также к данной группе можно отнести 2 учениц одиннадцатиклассниц. Среди девочек из 9 класса, учащихся на «3» не выявлено.

2.2.5 Сравнительный анализ результатов исследования

С целью выявления достоверных различий по ряду шкал проведенных методик нами был проведен сравнительный анализ посредством U-критерия Манны-Уитни (прил. Б, таблица 7).

Таблица 7

Результаты сравнения по U-критерию Манны-Уитни средних показателей мальчиков и девочек по шкалам проведенных методик

Методики/Шкалы	Среднее значение		U _{эмп}	p	Среднее значение		U _{эмп}	p
	девочк и	мальч ики			9кл	11кл		
Тест «Жизнестойкость» С. Мадди								
вовлеченность	34,3	34,7	449	p≥0,0 5	34,8	34,3	444	p≥0,05
контроль	29	31,5	358	p≥0,0 5	28,3	32,2	309,5	Зона неопре деленн ости
принятие риска	18	17,3	445	p≥0,0 5	16,1	19,2	297,5	Зона неопре деленн ости
жизнестойкость	81,4	83,6	424,5	p≥0,0 5	79,2	85,8	364,5	p≥0,05
Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилберга, А.Д. Андреевой								
познавательная активность	28,7	27,6	416,5	p≥0,0 5	27,7	28,6	423,5	p≥0,05
мотивация достижения	20,5	14,7	185,5	p≤0,0 1	17,3	17,9	428,5	p≥0,05
тревожность	20,8	19,7	425	p≥0,0 5	19,9	20,5	421,5	p≥0,05
гнев	14,6	17,1	391	p≥0,0 5	15,6	16,1	433,5	p≥0,05
уровень мотивации учения	13,7	5,5	270,5	p≤0,0 1	9,4	9,8	440	p≥0,05
Методики изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой								
самооценка	4,3	2,8	343,5	p≥0,0 5	3,3	3,9	409,5	p≥0,05
Анализ документации (классный журнал)								
академическая успешность	4,25	3,68	200,5	p≤0,0 1	3,98	3,9	433,5	p≥0,05

Значимые различия по гендерному признаку были выявлены по трем шкалам: мотивация достижений – 185,5 ($p \leq 0,01$), уровень мотивации учения – 270,5 ($p \leq 0,01$), а также уровень академической успешности – 200,5 ($p \leq 0,01$).

Таким образом, для старшеклассниц свойственны более высокий уровень активности, уверенность в себе, позитивная самооценка по сравнению с представителями мужского пола из нашей выборки. Иначе говоря, стремясь

к успеху, девочки ставят перед собой более сложные задачи, в большей степени рискуют, повышают уровень собственных достижений.

Для девушек из нашей выборки характерен средний уровень с несколько сниженной учебной мотивации, в отличие от мальчиков, для которых наиболее свойственен 4 уровень, отличающийся сниженной мотивацией, отрицательным эмоциональным отношением, переживанием «школьной скуки».

Помимо вышеперечисленных значимых различий по гендерному признаку стоит отметить особо важное в рамках предмета данного исследования. А именно, для обследованных школьниц характерен более высокий уровень академической успешности, по сравнению с их одноклассниками.

При этом сравнительный анализ посредством U-критерия Манна-Уитни не выявил значимых различий между средними значениями показателей девятиклассников и одиннадцатиклассников.

2.2. Корреляционный анализ

С целью подтверждения выдвинутой на начальном этапе исследования гипотезы о существовании определенной взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и успешностью обучения старшеклассников, после описания полученных результатов, мы сопоставили данные по шкалам жизнестойкости, уровням мотивации учения и эмоционального отношения к учению, самооценки, а также уровням успешности обучения.

Коэффициент корреляции Спирмена рассчитывался с помощью программы SPSS, данные расчета приведены в приложении В.

Значимые двусторонние корреляционные связи на уровне $p \leq 0$, были выявлены между следующими шкалами проведенных методик (прил. В):

– обратная связь между шкалой «пол» и такими показателями как «мотивация достижения» ($r_s = -0.511$), «уровень мотивации учения» ($r_s = -0.346$),

«уровень успешности обучения» ($r_s = -0.481$), иначе говоря, для представителей мужского пола из нашей выборки характерны снижение уровня мотивации достижений, повышение уровня страха ответственности, риска, возможных неудач, снижается показатель познавательной мотивации, преобладает негативное отношение к учебе, снижаются показатели академической успешности. В свою очередь, обратная ситуация происходит с представителями женского пола из нашей выборки;

– прямая связь по шкале «познавательная активность» и «самооценка» ($r_s = 0.488$) со всеми компонентами жизнестойкости, а именно: «вовлеченность» ($r_s = 0.673$; $r_s = 0.558$), «контроль» ($r_s = 0.520$; $r_s = 0.4270$), «принятие риска» ($r_s = 0.589$; $r_s = 0.510$), «жизнестойкость» ($r_s = 0.665$; $r_s = 0.563$), иначе говоря, заинтересованность в учебном процессе, стремление к получению новых знаний у старшеклассников благотворно влияет на формирование всех компонентов жизнестойкости, а именно, способствует развитию умения получать удовольствие от собственной деятельности, быть открытыми окружающей реальности и принимать происходящие события как вызов или испытание, а также проявлять жизненную активность, не бояться неудач, действовать вопреки трудностям, при этом способствует повышению уровня самооценки;

– «вовлеченность» и «уровень мотивации учения» ($r_s = 0.336$), а также «успешность обучения» ($r_s = 0.654$) иначе говоря, чем выше уровень вовлеченности школьника, получение удовольствия от собственной деятельности, повышение собственной значимости, тем выше уровень познавательной мотивации и положительного эмоционального отношения к процессу обучения, и как следствие уровень академической успеваемости;

– связь между показателем «уровень успешности» и компонентами жизнестойкости, а именно, «контроль» ($r_s = 0.421$), «принятием риска» ($r_s = 0.544$), «жизнестойкость» ($r_s = 0.615$), иначе говоря, академическая успеваемость подростка находится в прямой зависимости от его открытости окружающей реальности, стремления рассматривать жизнь сквозь призму

приобретения опыта, принимать происходящие события как вызов или испытание, а также проявлять жизненную активность, не бояться неудач, а действовать вопреки трудностям;

– прямая связь по шкале «жизнестойкость» и «уровень мотивации учения» ($r_s=0.331$), следовательно, способность проявлять жизненную активность, не бояться неудач, а действовать вопреки трудностям обуславливает познавательную мотивацию учения, а также положительное эмоциональное отношение к нему;

– помимо вышеперечисленных на «уровень успешности обучения» также оказывают влияние «познавательная активность» ($r_s=0.522$), «мотивация достижения» ($r_s=0.514$), «общий уровень мотивации» ($r_s=0.390$), а также «самооценка» подростка ($r_s=0.546$), следовательно, заинтересованность в учебном процессе, стремление к получению новых знаний у старшеклассников, стремление к успеху, достижению более высоких результатов, рост самооценки, положительное эмоциональное отношение к учебе, а также преобладание познавательной мотивации способствует росту показателя успеваемости.

Также были выявлены внутренние связи среди разных шкал одной методики:

– «вовлеченность» и «контроль» ($r_s=0.723$), «вовлеченность» и «принятие риска» ($r_s=0.636$), «вовлеченность» и «жизнестойкость» ($r_s=0.923$); «контроль» и «принятие риска» ($r_s=0.69$), «контроль» и «жизнестойкость» ($r_s=0.887$); «принятие риска» и «жизнестойкость» ($r_s=0.822$);

– «уровень мотивации учения» и «познавательная активность» ($r_s=0.554$), «уровень мотивации учения» и «мотивация достижения» ($r_s=0.652$), а также обратная связь между «уровнем мотивации учения» и «гневом» ($r_s=-0.451$).

Особую важность для нас представляют некоторые менее значимые двусторонние корреляционные связи на уровне $p \leq 0,05$, а именно:

– прямая связь между показателем «возраст» и компонентами жизнестойкости «контроль» ($r_s=0.271$) и «принятие риска» ($r_s=0.294$), иначе говоря, проявление жизненной активности, снижение страха потерпеть неудачу, желание действовать вопреки трудностям, самому выбирать собственный путь, обусловлено возрастной спецификой, характерно для более старшего поколения (учащиеся 11 класса);

– прямая связь между «уровнем учебной мотивации» и «самооценкой» ($r_s=0.258$) позволяет говорить о том, что познавательная мотивация учения, а также положительное эмоциональное отношение к нему обусловлено к тому же высоким уровнем самооценки подростка.

Таблица 8

Взаимосвязь компонентов жизнестойкости и уровня успешности обучения у
старшеклассников

Тест Жизнестойкость С. Мадди	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергера					Уровень успешности обучения	Самооценка
	познавательная активность	мотивация достижения	тревожность	гнев	уровень мотивации учения		
	Уровень значимости						
вовлеченность	0.673**	0.266*	0,17 9	0,04 5	0.336**	0.654**	0.558**
контроль	0.520**	0,221	0,08 9	0,11 7	0,251	0.421**	0.427**
принятие риска	0.589**	0.274*	0,24 7	0,21 5	0,245	0.544**	0.510**
жизнестойкость	0.665**	0.286*	0,16 9	0,11 6	0.331**	0.615**	0.563**

уровень успешности обучения	0.522**	0.514**	0,18 0	- 0,07 7	0.390**	0.546**	-
самооценка	0.488**	0,234	0,15 4	0,06 5	0.258*	-	-

Примечание:

** Корреляция значима на уровне 0,01

* Корреляция значима на уровне 0,05

Таким образом, корреляционный анализ полученных результатов позволил выделить ряд взаимосвязей компонентов жизнестойкости, а также успешности обучения старшеклассников, а именно:

– прямая связь по шкале «познавательная активность» и «самооценка» ($r_s=0.488$) со всеми компонентами жизнестойкости: «вовлеченность» ($r_s=0.673$; $r_s=0,558$), «контроль» ($r_s=0.520$; $r_s=0.4270$), «принятие риска» ($r_s=0.589$; $r_s=0.510$), «жизнестойкость» ($r_s=0.665$; $r_s=0.563$);

– «вовлеченность» и «уровень мотивации учения» ($r_s=0.336$), а также «успешность обучения» ($r_s=0.654$);

– «уровень успешности» и «контроль» ($r_s=0.421$), «принятием риска» ($r_s=0.544$), «жизнестойкость» ($r_s=0.615$);

– прямая связь по шкале «жизнестойкость» и «уровень мотивации учения» ($r_s=0.331$);

– «уровень успешности обучения» и «познавательная активность» ($r_s=0.522$), «мотивация достижения» ($r_s=0.514$), «общий уровень мотивации» ($r_s=0.390$), а также «самооценка» подростка ($r_s=0.546$).

Были выявлены менее значимые двусторонние корреляционные связи на уровне $p \leq 0,05$, а именно:

– прямая связь между показателем «возраст» и компонентами жизнестойкости «контроль» ($r_s=0.271$) и «принятие риска» ($r_s=0.294$);

– прямая связь между «уровнем учебной мотивации» и «самооценкой» ($r_s=0.258$).

Следовательно, сформулированная на начальном этапе исследования гипотеза была полностью подтверждена, а именно, нами были выявлены взаимосвязи между компонентами жизнестойкости, и успешностью обучения (уровень мотивации учения и академическая успеваемость) у старшеклассников, в т.ч. доказано наличием прямой связи между показателями, что чем выше показатели компонентов жизнестойкости, тем выше уровень успешности обучения.

В качестве дополнительной гипотезы мы предполагали, что жизнестойкость и успешность обучения имеют гендерную и возрастную специфику. Иначе говоря, у представителей женского пола компоненты жизнестойкости более выражены, а уровень успешности выше, чем у представителей мужского пола. При этом мы считали, что у учеников 11 класса уровень жизнестойкости в целом и ее компонентов, а также уровень академической успешности выше, чем у учеников 9 класса.

Данная гипотеза нашла свое частичное подтверждение, а именно:

– была выявленная обратная связь между шкалой «пол» и показателями шкал «мотивация достижения», «уровень мотивации учения», а также «уровень успешности обучения», т.е. для представителей мужского пола из нашей выборки характерны снижение уровня мотивации достижений, повышение уровня страха ответственности, риска, возможных неудач, снижается показатель познавательной мотивации, преобладает негативное отношение к учебе, снижаются показатели академической успешности. В свою очередь, обратная ситуация происходит с представителями женского пола из нашей выборки – то есть можно считать обусловленность успешности обучения половыми различиями доказанной;

– взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и гендерными различиями обнаружено не было;

– были обнаружены менее значимые связи, подтверждающие наличие взаимовлияния отдельных компонентов жизнестойкости («контроль» и «принятие риска») и возраста;

– взаимосвязей между возрастными изменениями и успешностью обучения в ходе корреляционного анализа выявлено не было.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют взаимосвязи между особенностями жизнестойкости, успешности обучения у старшеклассников.

Выводы по второй главе

Обобщая результаты изложенного исследования, можно сделать следующие выводы.

В первой части данного эмпирического исследования были выявлены особенности жизнестойкости и успешности обучения у старшеклассников.

Результаты обследования по методике Тест «Жизнестойкость» С. Мадди показал следующее: у подавляющей части обследованных школьников (как старших, так и младших) были выявлены все три компонента жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска. Компонент жизнестойкости вовлеченность выражен у 93,3% учеников и 73,3% учениц 9 класса, а также у 60% мальчиков и 63,3% девочек из 11 класса. Контроль был выявлен у подавляющего большинства девятиклассников (100% – мальчиков, 86,7% – девочек) и одиннадцатиклассников (93,3% – мальчиков, 86,7% – девочек). В свою очередь компонент «принятие риска» был обнаружен у 86,7% – мальчиков и у 100% девочек среди представителей 9 класса, а также 93,3% мальчиков и 100% девочек из 11 класса.

При этом анализ средних значений показал, что у учеников 11 классов общий показатель жизнестойкости (85,8) выше, чем у девятиклассников (79,2). Стоит отметить, что по гендерному признаку небольшой перевес отмечается среди мальчиков (83,6 и 81,4).

Проведение методик, направленных на выявление особенностей успешности обучения старшеклассников (Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергера адаптированная А.Д. Андреевой в модификации А.М. Прихожан; Методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, метод анализа документации, а именно журналов успеваемости) позволил сделать следующие выводы.

В группе старшеклассников из нашей выборки преобладает сниженный уровень мотивации (73,4% мальчиков и 40% девочек из 9 класса, а также 53,3% мальчиков и 40% девочек из 11 класса), переживание так называемой «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учебе. В ходе обследования не выявлены учащиеся, отличающиеся внутренней познавательной мотивацией. Позитивное отношение к учению, продуктивная мотивация выявлены в единичных случаях (у 6,7% девочек из 9го класса и 6,7% учеников и 13.3% учениц 11го класса). Равное количество учащихся как среди мальчиков (13,%), так и среди девочек (40%) 9 и 11го классов отличаются сниженной познавательной мотивацией. Резко отрицательное отношение к учению выявлено в равной степени у мальчиков и девочек из 9 класса, и у 26,7% мальчиков и у 6,7% девочек из 11 класса.

Подавляющее большинство обследованных старшеклассников можно отнести к среднему (73,3% учеников и 40% учениц 9 класса; 60% мальчиков и 46,7% девочек из 11 класса) и высокому (53,3% девочек и 33,3% мальчиков из 9 класса, 46,7% девочек и 20% мальчиков из 11 класса) уровню развития самооценки. Среди всех обследованных школьников было выявлено 6,6% учащихся с низким уровнем развития самооценки.

Анализ классных журналов на предмет успеваемости учащихся 9 и 11 классов продемонстрировал следующее.

Среди учеников 9 класса «хорошо» и «отлично» за 1,2 четверти получили 100% девочек и 53,3% мальчиков. В 11 классе подавляющее большинство девочек 86,7% и 53,3% мальчиков также учатся на «4» и «5». При

этом среди учеников 9 и 11 класса выявлено равное количество представителей мужского пола (по 46,7%), имеющих в журнале отметки «удовлетворительно», также к данной группе можно отнести 13,3% девочек одиннадцатиклассниц. Среди девочек из 9 класса, учащихся на «3» не выявлено.

Сравнительный анализ посредством U-критерия Манна-Уитни по проведенным методикам позволил выявить значимые различия по гендерному признаку по трем шкалам: мотивация достижений – 185,5 ($p \leq 0,01$), уровень мотивации учения – 270,5 ($p \leq 0,01$), а также уровень академической успешности – 200,5 ($p \leq 0,01$).

При этом не было выявлено значимых различий между средними значениями показателей девятиклассников и одиннадцатиклассников (возрастная специфика не обнаружена).

Корреляционный анализ (коэффициента корреляции Спирмена) позволил сформулировать следующие выводы.

В ходе анализа были выявлены взаимосвязи между компонентами жизнестойкости, и успешностью обучения (уровень мотивации учения и академическая успеваемость) у старшеклассников, в т.ч. доказано наличие прямой связи между показателями, при этом внимание акцентировано на том факте, что чем выше показатели компонентов жизнестойкости, тем выше уровень успешности обучения.

Была выявленная обратная связь между шкалой «пол» и показателями шкал «мотивация достижения», «уровень мотивации учения», а также «уровень успешности обучения», т.е. для представителей мужского пола из нашей выборки характерны снижение уровня мотивации достижений, повышение уровня страха ответственности, риска, возможных неудач, снижается показатель познавательной мотивации, преобладает негативное отношение к учебе, снижаются показатели академической успешности. В свою очередь, обратная ситуация происходит с представителями женского пола из нашей выборки – то есть можно считать обусловленность успешности обучения половыми различиями доказанной.

Взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и гендерными различиями обнаружено не было.

Были обнаружены менее значимые связи, подтверждающие наличие взаимовлияния отдельных компонентов жизнестойкости («контроль» и «принятие риска») и возраста.

Взаимосвязей между возрастными изменениями и успешностью обучения в ходе корреляционного анализа выявлено не было.

Таким образом, сформулированная на начальном этапе работы основная гипотеза нашла свое полное подтверждение, дополнительная гипотеза подтверждена частично.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Первая часть настоящего исследования включает в себя анализ научной литературы, посвященной таким понятиям как жизнестойкость и успеваемость.

Само понятие жизнестойкости было введено С.Мадди и С.Кобейза. Оно является одной из важнейших частей человеческого существования. С.Мадди определял данный феномен как «паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения в окружающей действительности в возможности человека» [22]. Жизнестойкость человека включает три основы: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Анализ общепсихологической картины подросткового возраста указывает на то, что формирование жизнестойкости в этот возрастной отрезок имеет особую значимость для личностного развития.

Понятия успеваемость и успешность схожие по значению и имеют прямую взаимосвязь. Успеваемость - это степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными и один из основных показателей успешности, выражающийся в итоговых отметках.

Одними из основных факторов, влияющих на успеваемость обучения, являются мотивация и самооценка.

Мотивация — процесс внутреннего управления поведением человека, включающий совокупность мотивов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение[43].

Учебная мотивация — проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения[45].

Самооценка – суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом, эталоном [56].

Вторая часть данного исследования была направлена на определение взаимосвязей и взаимовлияния между жизнестойкостью и успешностью обучения старшеклассников.

В рамках данного исследования нами были использованы следующие методики: тест «Жизнестойкости» С. Мадди, Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергера адаптированная А.Д. Андреевой в модификации А.М. Прихожан; Методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, также применялся метод анализа документации, а именно журналов успеваемости.

Значимые различия по гендерному признаку были выявлены по трем шкалам: мотивация достижений – 185,5 ($p \leq 0,01$), уровень мотивации учения – 270,5 ($p \leq 0,01$), а также уровень академической успешности – 200,5 ($p \leq 0,01$).

Таким образом, для старшеклассниц свойственны более высокий уровень активности, уверенность в себе, позитивная самооценка по сравнению с представителями мужского пола из нашей выборки. Иначе говоря, стремясь к успеху, девочки ставят перед собой более сложные задачи, в большей степени рискуют, повышают уровень собственных достижений.

Для девушек из нашей выборки характерен средний уровень с несколько сниженной учебной мотивации, в отличие от мальчиков, для которых наиболее свойственен 4 уровень, отличающийся сниженной мотивацией, отрицательным эмоциональным отношением, переживанием «школьной скуки».

Помимо вышеперечисленных значимых различий по гендерному признаку стоит отметить особо важное в рамках предмета данного исследования. А именно, для обследованных школьниц характерен более высокий уровень академической успешности, по сравнению с их одноклассниками.

При этом сравнительный анализ посредством U-критерия Манна-Уитни не выявил значимых различий между средними значениями показателей

девятиклассников и одиннадцатиклассников (возрастная специфика не обнаружена).

Во второй части данного эмпирического исследования мы сопоставили посредством коэффициента корреляции Спирмена данные по шкалам жизнестойкости, самооценки, уровня учебной мотивации и уровня успешности обучения.

В ходе анализа были выявлены взаимосвязи между компонентами жизнестойкости, и успешностью обучения (уровень мотивации учения и академическая успеваемость) у старшеклассников, в т.ч. доказано наличие прямой связи между показателями, при этом внимание акцентировано на том факте, что чем выше показатели компонентов жизнестойкости, тем выше уровень успешности обучения.

Была выявленная обратная связь между шкалой «пол» и показателями шкал «мотивация достижения», «уровень мотивации учения», а также «уровень успешности обучения», т.е. для представителей мужского пола из нашей выборки характерны снижение уровня мотивации достижений, повышение уровня страха ответственности, риска, возможных неудач, снижается показатель познавательной мотивации, преобладает негативное отношение к учебе, снижаются показатели академической успешности. В свою очередь, обратная ситуация происходит с представителями женского пола из нашей выборки – то есть можно считать обусловленность успешности обучения половыми различиями доказанной.

Взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и гендерными различиями обнаружено не было.

Были обнаружены менее значимые связи, подтверждающие наличие взаимовлияния отдельных компонентов жизнестойкости («контроль» и «принятие риска») и возраста.

Взаимосвязей между возрастными изменениями и успешностью обучения в ходе корреляционного анализа выявлено не было.

Таким образом, сформулированная на начальном этапе работы основная гипотеза нашла свое полное подтверждение, дополнительная гипотеза подтверждена частично.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабаков, М. Перре. -СПб.: Речь, 2004. - 166 с.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. Пособие / В. А. Аверин. - 2-е изд., перераб. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 379 с.
3. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. - Кемерово: Кузбассвуиздат. - 2004. - С. 82 - 90
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев.- СПб.:«Питер», 2001.-288 с.
5. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. -1994. - Т. 14. - No 2. – С. 34-37
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Р. Бернс; Общ. ред. В. Я. Пилиповского. - М.: Прогресс, 1986. - 421 с.
7. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов 4 Всероссийского форума «Здоровье нации - основа процветания России». - 2008 - Т. 2. - С. 24 - 27
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - М.: Прогресс, 1968.-290 с.
9. Брюхова Н. Г. Нравственное саморазвитие человека / Н. Г. Брюхова // Европейский журнал социальных наук. - 2015. - No7. - С. 289-301
10. 91
11. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. - М.: ЭКСМО-Пресс, 1998.- 186 с.

12. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. - М.: МГУ, 1984. - 200 с.
13. Ветрова И. И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции / И. И. Ветрова // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы; под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: «Институт психологии РАН». - 2008. – С. 179–196
14. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Стратегии и модели преодолевающего поведения: практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова; под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. - СПб.: Речь, 2003. - С. 311-329
15. Воробьева Л. И., Петровский В. А., Фельдштейн Д. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л. И. Воробьева, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн // Психология современного подростка. – 1987. - С. 6-36
16. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 1008 с.
17. Грошев И. В., Давыдова Ю. А., Загузова Т. А. Половые различия темпераментальных свойств личности / И. В. Грошев, Ю. А. Давыдова, Т. А. Загузова // Социально-экономические явления и процессы [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/polovye-razlichiya-temperamentalnyh-svoystv-lichnosti> (дата обращения: 20.12.2016)
18. Гуцунаева С. В. Связь жизнестойкости с саморегуляцией поведения и
19. индивидуально-типологическими особенностями личности / С. В.
20. Гуцунаева// Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки

21. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/svyaz-zhiznestoykosti-s-samoregulyatsiey-povedeniya-i-individualno-tipologicheskimi-osobennostyami-lichnosti> (дата обращения: 21.02.2018)

22. Дембо Т. Приспособление к увечью - проблема социально-психологической реабилитации / Т. В. Дембо, Г. Левитон, Б. Брайт // Московский психотерапевтический журнал [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/22410/mpj_2003_n1_Dembo.pdf(дата обращения: 20.02.2017)

23. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.

24. Ключева Н. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): автореф. дис. ...докт. псих. наук: 19.00.05 / Н. В. Ключева; Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. - Ярославль, 2000. – 322 с.

25. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя /И. С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. -255 с.

26. Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации / Е. Ю. Коржова // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4; под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. - СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та. - 2000. - С. 155-161

27. Коростылева Л. А. Уровни самореализации личности / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4; под ред. Е.Ф.Рыбалко, Л.А.Коростылевой. -СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. - 2000. - С. 21 – 46

28. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. - 2005. - Т. 26. - No 2. - С. 5–15

29. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. – No 3. – С. 93-112
30. Кузьмина Е. И. Самооценка и жизнестойкость личности / Е И. Кузьмина// Инициативы XXI века [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiA4tKhvLbUAhWka5oKHYT4CvoQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Ffini21.ru%2Farhiv%2Fpdf%2Fstati%2FKuzmina_4_14.doc&usg=AFQjCNEidV2PrIhz9D0k0KLQSpqB1PSn2g (дата обращения: 19.01.2017)
31. Ларионова С. В. Исследование жизнестойкости у курсантов вузов МВД России / С. В. Ларионова [Электронный ресурс]. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40715/1/psvso_2015_13.pdf (дата обращения: 12.03.2017)
32. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев //Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова; ред. Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. - С. 56 – 65
33. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 65 с.
34. Либина Е. В. Либин А. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / Е. В. Либина, А. В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. - М., 1998. – 267 с.
35. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. - М.: «Знание», 1976. – 64 с.
36. Современная Гуманитарная Академия. – М., 2010. – 153 с.
37. Мадди Сальвадоре Р. Теории личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди. Пер. с англ. - СПб., 2002. - 567 с.

38. Мадди Сальвадоре Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. - 2005. - No 6. - Т.26. - С. 87 – 101
39. Мартышова В. В. Влияние самооценки на развитие личности / В. В. Мартышова // Инновационная наука. –2016. No 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vliyanie-samootsenki-na-razvitie-lichnosti> (дата обращения: 19.01.2017)
40. Медведева Е. В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и жизнестойкости инвалидов / Е. В. Медведева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - 2008. - Выпуск 2. - С. 172 – 177
41. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16. - No 4
42. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности: тексты; ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. -М.: Изд-во Моск. ун-та. - 1982. - С. 35 – 38
43. Наливайко, Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис. ... кан. психол. наук: 19.00.05 / Т. В. Наливайко; Южно-Урал. Гос. Ун-т. — Челябинск, 2006. — 175 с.
44. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. - М.: Наука, 1988. - 200 с.
45. Носенко, Э. Л. Изменения характеристик речи при эмоциональной напряженности / Э. Л. Носенко // Вопросы психологии; ред. А. А. Смирнов, О. А. Конопкин. – 1978. – No6 ноябрь-декабрь 1978 года. – с. 76-85
46. Одинцова М. А. Психология жертвы или немного о великой манипуляции / М. А. Одинцова. – М.: Институт психологии и педагогики, 2009. - 226 с.
47. Осницкий А. К., Чуйкова Т. С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А. К. Осницкий, Т. С. Чуйкова // Вопросы психологии. - 1999. - No 1. - С. 92 – 104

48. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет; под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Педагогика, 1988. – 234 с.
49. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: метод. пособие / О. В. Борисенко, Т. А. Матерова, О. А. Ховалкина, М. В. Шамардина; ред. Ю. Н. Денисов. – Барнаул, 2014. – 184 с.
50. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. -М.: Изд-во МГУ, 1991. -109 с.
51. Пергаменщик Л. А. Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути: автореф. дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Л. А. Пергаменщик; Белорусский гос. ун-т. - Минск, 1999. – 14 с.
52. Пергаменщик Л. А. Я-концепция как интегральный показатель адаптации личности / Л. А. Пергаменщик // Тез. докл. научн.-практич. конф. «Личность совр. подростка: проблемы развития, формирования и воспитания». – СПб. – 1991. - с. 27-30
53. Петровский А. В. Психология. Учебник для студ. высш. пед. учеб.Заведений/Петровский А. В., Ярошевский М. Г. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 512 с.
54. Психология подростка; ред. А. А. Реан. -СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. - 415 с.
55. 96
56. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. - СПб.: Питер, 2000. - 624 с.
57. Рахимова Р. М. Молодежная политика ВУЗа среднего города / Р. М. Рахимова // Ежегодная научная конференция Сорокинские чтения. - М., МГУ им. Ломоносова. - 2002
58. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Райгородский Д. Я. Психология личности: в 2-х тт. Хрестоматия. Изд-е второе, доп. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. - С. 240 -244

59. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. / С. Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1997. - 191 с.
60. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности; ред. В. А. Ядов. - М: Наука, 1979. - 262 с.
61. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1997. - 800 с.
62. Сова Ю. И. Смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю. И. Сова; Тамбовский гос. ун-т. — Тамбов, 2009. -228 с.
63. Стецишин Р. И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. / Р. И. Стецишин; Краснодарский гос. ун-т - Краснодар, 2008. - 25 с.
64. Столин В. В. Самосознание личности / В. В, Столин. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.
65. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту: ред. И. В. Дубровина. - М.: Педагогика, 1987. – 173 с.
66. Тиллих П. Мужество быть / П. Тиллих // Избранное. —М., 1995. – 468 с.
67. 97
68. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. - М.: Наука, 1977.- 144 с.
69. Чудновский В. Э. Смысл жизни как психологический феномен: теоретико-эмпирическое исследование / В. Э. Чудновский. – М., - 2012. – 115 с.
70. Allred, Kenneth D., Smith, Timothy W. The Hardy Personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat /Allred, D. Kenneth, Smith, W. Timothy // Journal of Personality & Social Psychology. – Feb. – V. 56 (n2). – p. 251-266

71. Clarke, David E. Vulnerability to stress as a function of age, sex, locus of control, Hardiness and Type A personality / Clarke, E. David // Social Behavior and Personality. – 1995. – V. 23 (n3). – p. 285-286
72. Compas B. E. Coping With Stress During Childhood and Adolescence / B. E. Compas // Psychol. Bull. - 1987. - V. 101. - No 3
73. Evans, David R., Pellizzari, Joseph R., Culbert, Brenda J., Metzen, Michelle E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life / Evans, R. David, Pellizzari, R. Joseph, Culbert, J. Brenda, Metzen, E. Michelle // Journal of Clinical Psychology. – Jul. – V. 49 (n4). – p. 477-485
74. Florian, Victor; Mikulincer, Mario; Taubman, Orit. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping / V. Florian, M. Mikulincer, O. Taubman // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. - Apr. 68 (4). – p. 687-695
75. Folkman S., Lazarus R.S. Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R. S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. - 1988. - Vol. 54. - p. 466-475
76. Hobfoll St. E. Stress, culture, and community / St. E. Hobfoll. - N.Y. and London, 1998. – 365 p.
77. Huang, Cindy. Hardiness and stress: A critical review / C. Huang // Maternal-Child Nursing Journal. - Jul-Sep. – V. 23 (n3). – p. 82-89
78. Khoshaba, D., Maddi, S. Early Antecedents of Hardiness / D. Khoshaba, S. Maddi // Consulting Psychology Journal. - Spring 1999. - Vol. 51, (n2). – p. 106- 117
79. Kobasa S. C., Maddi S. R., Kahn S. Hardiness and Health: A Prospective Study / S. C. Kobasa, S. R. Maddi // J. Pers. and Soc. Psychol. - 1982. - V. 42. - No1
80. LaGreca. The Psychosocial factors in surviving stress / LaGreca // Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. Death studies, - V. 9 (nl). – p. 23-36