



Оригинальное исследование

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-7

Савин Е.Ю.* ,
Самсонова М.Э. 

Индивидуально-психологические и образовательно-средовые факторы субъектной включенности студентов в академическую активность

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
ул. Степана Разина, д. 26, Калуга, 248023, Россия.
sey71@yandex.ru*

*Статья поступила 02 июля 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Соотношение индивидуально-психологических и образовательно-средовых факторов с включенностью студентов в академическую активность дает неоднозначные результаты. В работе проверяется общее предположение о том, что вклад индивидуально-психологических характеристик может быть опосредован различными формами субъектной включенности. В качестве интегральной результативной характеристики субъектной включенности в работе рассматривается субъектный опыт студента. Формами субъектного опыта студента, отражающими разную направленность академической активности (на присвоение опыта и на самоопределение в образовательной среде) выступают эго-состояния в учебной деятельности. *Цель работы* – проследить зависимость характера субъектной включенности студентов в академическую активность и ее форм от индивидуально-психологических характеристик субъекта и воспринимаемых параметров образовательной среды. *Материалы и методы.* Выборку составили студенты вуза различных направлений и курсов обучения (N=251). Оценка субъектной включенности проводилась на основе трех методик опросного типа: авторский опросник «Эго-состояния в учебной деятельности» (Е.Ю. Савин, М.Э. Самсонова), «Субъектный опыт студента» (Е.Ю. Савин), методика распределения времени относительно пяти видов активности. Для изучения индивидуально-психологических характеристик были применены краткая версия опросника «Большая пятерка (BFI-2-S)» (А.М. Мишкевич, С.А. Щebetenko, О.Ю. Калугин, К. Сото, О. Джон) и «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин). Для анализа образовательно-средовых условий использовалась «Методика векторного моделирования среды развития личности» (В.А. Ясвин). *Результаты исследования и их обсуждение.* Корреляционный и регрессионный анализы позволили установить, что, направленность академической активности на присвоение и самоопределение находит свое отражение в специфических формах субъектного опыта, эго-состояниях Адаптивного и Естественного Ребенка, и опирается на различные индивидуально-психологические характеристики. Направленность на присвоение соотносится с личностными чертами согласия, сознательности и интроспективной рефлексией, направленность на самоопределение – с экстраверсией, открытостью опыту и системной рефлексией. Воспринимаемые параметры образовательной среды вносят независимый от личностных черт вклад в субъектный опыт студента,

при этом к характеристикам образовательной среды более чувствительны субъекты с направленностью на присвоение опыта. *Заключение.* Соотношение индивидуально-психологических и образовательно-средовых характеристик с субъектной включенностью в академическую активность зависит от форм направленности этой активности.

Ключевые слова: субъектный опыт; академическая активность; студенты; большая пятерка; рефлексивность; образовательная среда; эго-состояния; эго-состояния в учебной деятельности

Информация для цитирования: Савин Е.Ю., Самсонова М.Э. Индивидуально-психологические и образовательно-средовые факторы субъектной включенности студентов в академическую активность // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 83-99. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-7.

E.Yu. Savin* ,
M.E. Samsonova 

**Individual-psychological and educational-environmental factors
of students' subjective involvement in academic activity**

Tsiolkovsky Kaluga State University,
26 Razin Str., Kaluga, 248023, Russia.
sey71@yandex.ru*

*Received on July 02, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. Introduction. The correlation of individual psychological and educational environmental factors with the involvement of students in academic activity gives unequal results. The paper verifies the general assumption that the contribution of individual psychological characteristics can be mediated by various forms of subjective involvement. The student's subjective experience is considered as an integral resultative characteristic of subjective involvement in the work. The forms of the student's subjective experience reflecting the different orientation of academic activity (on the appropriation of experience and self-determination in the educational environment) are ego states in educational activities. *The purpose of the work.* To trace the dependence of the type of students' subjective involvement in academic activity and its forms on the individual psychological characteristics of the subject and the perceived parameters of the educational environment *Materials and methods.* The sample was made up of university students of various fields and course of study (N=251). The assessment of subjective involvement was carried out on the basis of three methods: the author-developed questionnaires "Ego-states in educational activity" (E.Yu. Savin, M.E. Samsonova), "The subjective experience of a student" (E.Yu. Savin), a method of dividing time with respect to five types of activity. To study individual psychological characteristics, a short version of the questionnaire "Big Five (BFI-2-S)" (A.M. Mishkevich, S.A. Shchebetenko, O.Y. Kalugin, K. Soto, O. John) and "Differential Reflexivity Test" (D.A. Leontiev, E.N. Osin) were used. For the analysis of educational and environmental conditions, the "Method of vector modeling of the education environment" (V.A. Yasvin) was used. *Research results.* Correlation and regression analyses allowed us to establish that the focus of academic activity on appropriation and self-determination is reflected in the specific forms of subjective experience,

the ego states of an Adaptive and Natural Child, and is based on various individual psychological characteristics. The focus on appropriation correlate with the personal traits of consent, consciousness and introspective reflection, the focus on self-determination – with extraversion, openness to experience and systemic reflection. The perceived parameters of the educational environment make a contribution to the student's subjective experience independent of personality traits, while subjects with a focus on the appropriation of experience are more sensitive to the characteristics of the educational environment. *Conclusion.* The correlation of individual psychological and educational-environmental characteristics with subjective involvement in academic activity depends on the forms of orientation of this activity.

Keywords: subjective experience; academic activity; students; big five; reflectivity; ego-states; ego-states in educational activity

Information for citation: Savin, E.Yu. and Samsonova, M.E. (2023), “Individual-psychological and educational-environmental factors of students' subjective involvement in academic activity”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (4), 83-99, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-7.

Введение (Introduction). Представляемое исследование тематически обращено к решению двух взаимосвязанных вопросов, касающихся академической активности и ее субъекта. *Первый вопрос* относится к различным формам субъектной включенности. В педагогической психологии достаточно давно стало общепринятым утверждение о том, что активное участие самого ученика в процесс обучения является важнейшим условием, без которого полноценный учебный процесс невозможен. Конкретизация этого положения проводится с использованием разных концептуальных схем, однако само по себе субъектное включение мыслится как одномерный континуум, один полюс которого соответствует низкому включению, а другой – высокому его уровню. При этом недостаточное внимание уделяется анализу индивидуальных вариантов субъектной включенности в академическую активность, что существенно снижает возможности ее изучения.

Второй вопрос касается индивидуально-психологических характеристик (личностных черт), которые взаимосвязаны с процессуальными и результативными аспектами академической активности. С одной стороны, этот вопрос исследован достаточно неплохо. Например, есть достаточно боль-

шое число, как отдельных работ, так и мета-анализов, в которых установлен вклад личностных черт в различные показатели учебной успешности (Дериш, Пузырева, 2018; Кочергина, Най, Орёл, 2013; Мишкевич, 2021; Щебетенко, 2015; Rogoplat, 2011; Vedel, Rogoplat, 2017). В целом, эти исследования указывают на особую роль двух факторов как наиболее важных в прогнозе академической успешности: сознательности и открытости опыту. Однако в ряде работ к ним добавляются согласие и эмоциональная стабильность. При этом вклад эмоциональной стабильности противоречив: есть работы, в которых показан больший вклад эмоциональной стабильности в академическую успешность, а есть те, где успешность соотнесена с ее противоположным полюсом. С другой стороны, остаются не до конца исследованы вопросы, связанные с психологическими механизмами, посредством которых личностные черты вносят свой вклад в успешное учение, и факторами, которые опосредуют этот вклад. Высказываются обоснованные предположения о том, что вклад личностных черт может быть опосредован особенностями образовательной среды (Кочергина, Най, Орел, 2013), возрастными особенностями обучающихся (Слободская, Сафронова, Ахметова,

2008), чертами более высокого уровня (мета-установками на черты) (Щебетенко, 2015; Мишкевич, 2021), конкретными формами и методами обучения (Eysenck, 1996).

Помещение двух обозначенных вопросов в совместный исследовательский контекст позволяет сформулировать общее предположение о том, что вклад индивидуально-психологических характеристик (личностных черт) в процессуальные и результативные аспекты академической активности опосредован различными формами, в которых эта активность осуществляется. С рациональной точки зрения такая идея выглядит вполне оправданной: академическая активность студентов достаточно многообразна и различные ее формы могут актуализировать разные паттерны черт индивидуальности в качестве психологических ресурсов для их осуществления. Такой взгляд, с одной стороны, позволяет более дифференцированно описать саму академическую активность, а с другой – объяснить некоторые противоречия, которые касаются эмпирических данных о связях личностных черт с результатами этой активности.

Высказанные соображения определили общую **цель исследования** – проследить зависимость характера субъектной включенности студентов в академическую активность и различных ее форм от индивидуально-психологических характеристик субъекта и воспринимаемых параметров образовательной среды.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Академическая активность определяется нами в данном исследовании как активность студента, направленная на освоение различных возможностей предоставляемых и поддерживаемых образовательной средой ВУЗа. Наиболее важной стороной академической активности является учебная, однако целостная активность включает в себя и иные составляющие (культурно-творческую, спортивную, общественную). В качестве интегральной результативной характеристики академической активности мы рассматриваем субъектный опыт, ко-

торый определяется нами как опыт инициативной и автономной активности человека в отношении определенной сферы предметной действительности. Применительно к академической активности нами было показано, что данный опыт дифференцируется в отношении различных сфер активности в вузе и в рамках этих сфер опирается на разные типы мотивации (Савин, Багнюк, 2017; Савин, 2019).

Дифференциация опыта относительно разных сфер активности – это один аспект, который позволяет описать индивидуально-своеобразные формы включения в академическую активность. Другой аспект выделения форм субъектного опыта основан на выделении таких его вариантов, которые характеризуются качественно-специфичным сочетанием переживаний и убеждений, отражающих общую позицию субъекта активности в образовательной среде вуза. На наш взгляд, эвристическую ценность с точки зрения изучения таких форм субъектного опыта представляет концепция эго-состояний личности. Первоначально эта концепция была разработана Э. Берном, который выдвинул идею о трех подструктурах личности человека – эго-состояниях (Ребенок, Родитель, Взрослый), каждая из которых характеризуется своеобразным паттерном переживаний и сопутствующих им поведенческих реакций. Позже было показано, что два из этих эго-состояний – Родитель и Ребенок – могут быть разделены еще на две подструктуры, что позволяет говорить о пяти основных эго-состояниях (Естественный Ребенок, Адаптивный Ребенок, Взрослый, Заботливый Родитель, Контролирующий Родитель) (Берн, 2006). Данная концепция развивалась как непосредственно в транзакционном анализе, так и через включение ее в контекст иных теоретических представлений (Ивашов, Заика, 1991; Малышев, 2011; Tudor, 2010).

Мы исходим из предположения, что эго-состояния могут трактоваться как форма субъектного опыта студента – характерный паттерн переживаний, убеждений, способов поведения, которые формируются и проявля-

ются во взаимодействии с разными аспектами образовательного окружения. Эмпирическая проверка этого предположения позволила установить, что исходная теоретическая схема из пяти базовых эго-состояний, применительно к учебной активности студента нуждается в коррекции. На основе факторного анализа авторского опросника эго-состояний в учебной деятельности студента удалось отчетливо выделить три фактора, которые могут быть идентифицированы как Адаптивный Ребенок, Естественный Ребенок и Родитель. Эго-состояние Адаптивного Ребенка в учебной деятельности характеризует студента как человека, ориентирующегося на внешние правила, «подстраивающегося» под других (педагог, однокурсники), переживающего чувство вины за несоответствие внешним требованиям. Эго-состояние Естественного Ребенка проявляется в стремлении активно взаимодействовать с преподавателями и сокурсниками, в готовности оказывать им эмоциональную поддержку, в проявлениях спонтанности, инициативы в общении и поведении. Эго-состояние Родителя находит проявление в опекающей, снисходительной позиции по отношению к окружающим, в сочетании с предпочтением строгой, нормативной структуры занятия и ожиданием одобрения от окружающих. Было показано, что все три выделенные эго-состояния положительно связаны с внутренней мотивацией учебной активности, и отрицательно – с экстернальной мотивацией и амотивацией. Кроме того, выраженность эго-состояния Адаптивного Ребенка коррелирует с интроцированной мотивацией (учеба, побуждаемая долгом и ответственностью перед значимыми Другими) (Савин, Самсонова, 2023). Приведенные факты позволяют интерпретировать эти эго-состояния как качественно своеобразные формы субъектного опыта, однако, нуждаются в дальнейшем теоретическом и эмпирическом осмыслении.

В плане теоретического анализа формы взаимодействия со своим образовательным окружением, которые эмпирически зафиксированы нами как «эго-состояния», могут

быть концептуально соотнесены с предметными представлениями о формах учебной активности, которые выделялись в контексте различных подходов к изучению этой активности. Так, уже на ранних этапах становления когнитивного подхода к обучению было проведено различие между рецептивным учением и учением через открытие, как разными формами активного освоения учебного материала. Наиболее ясно это различие было проведено в работах Д. Озбела, который отмечал, что противопоставление таких форм учения как активное вовлеченное и пассивное механическое, которое имело место в работах сторонников обучения через открытие, не вполне применимо для описания познавательной активности ученика (Ausubel, 1961). По его мнению, более продуктивно говорить, скорее, о рецептивном учении и учении через открытие, имея в виду то, что как в первом, так и во втором случае ученик вовлечен в учебную активность, однако вовлечен в нее по-разному. В случае учения через открытие он нацелен на активное воссоздание в своем опыте новых знаний, а в случае рецептивного учения – на активное усвоение знаний, представленных в обучающих материалах (Ausubel, 1961). Позже это понятийное разграничение оформилось в признании двух вариантов обучающего взаимодействия учителя и ученика, реализуемых в институциональном образовании – инструктивной и конструктивной моделей обучения. Как в первом, так и во втором вариантах ученик рассматривается как вовлеченный в процесс обучения активный субъект. Однако различен характер его вовлечения: в инструктивной модели ученик активен в освоении некоторых готовых образцов действия и мышления, источником которых выступает образовательная среда, а во втором он активен в конструировании и самостоятельном продуцировании знаний (Брунер, 2006; Olson, Bruner, 1998; Anderson, Reder, Simon, 1998). В теории обучения на личном опыте Д. Колба сходное разграничение проводится между обучением через активное воздействие на образовательную среду и обучением

через отстраненное рефлексивное наблюдение (Kolb, Kolb, 2012). С этими представлениями сближаются и выводы И.С. Якиманской, которая, на основе теоретического анализа концепций активности в педагогической психологии, отмечает, что при общности признания активности ученика как необходимого условия усвоения любого опыта, сама активность в разных моделях обучения понимается по-разному. С одной стороны, она может пониматься как активность, направленная на воспроизведение некоторого заданного учебным содержанием образца, а опыт ученика мыслится как результат присвоения этого образца. С другой стороны, активность может интерпретироваться как инициированная самим субъектом учения и нацеленная не на присвоение готовых приемов учебной работы, а на выработку способов учебной работы, отражающих субъектную переработку заданного программного материала (Якиманская, 1989).

Как мы полагаем, эго-состояния Адаптивного Ребенка и Естественного Ребенка в свете изложенных представлений могут рассматриваться как формы активности субъекта обучения, соотнесенные с инструктивной и конструктивной моделями, соответственно. Действительно, инструктивная модель с ее ориентацией на трансляцию систематического знания, сопряженную с оцениванием результатов с точки зрения соответствия заданному образцу, предполагает активность, направленную на *присвоение* этого знания. Процесс и результат этой активности отражается в субъектном опыте ученика в форме переживаний, фокусирующихся вокруг соответствия/несоответствия своей активности внешнему образцу, чувств вины и ответственности по поводу возможного несоответствия. Конструктивная модель в большей степени иницирует активность, связанную с самостоятельным освоением учебной среды, предполагающим более высокую степень автономии и выработку собственных критериев для оценивания процесса и результата активности. В субъектном опыте обучающегося такая активность отоб-

ражается в форме переживаний, сосредоточенных на инициативе, настойчивом поведении, предпочтении форм обучения, связанных со свободными дискуссиями, обменом мнениями, *самоопределением* ученика. Таким образом, два из трех выделенных нами эго-состояний имеют достаточно ясную теоретическую интерпретацию в рамках более общих представлений об учебной активности и могут быть рассмотрены как качественно-специфичные формы субъектного опыта.

Общий замысел излагаемого эмпирического исследования состоял в том, чтобы проследить зависимость субъектной включенности студента, как на уровне субъектного опыта в целом, так и различных его форм от индивидуально-психологических характеристик и некоторых параметров воспринимаемой образовательной среды. В качестве индивидуально-психологических характеристик мы рассматривали черты личности Большой Пятерки, а также типы рефлексивности. Выбор черт Большой Пятерки как референта личностных черт был связан с тем, что, с одной стороны, эти черты дают достаточно полный охват характеристик человека как индивида, а с другой – именно в отношении этих черт проводилась большая часть исследований, посвященных проявлению свойств индивидуальности в учении. Рассмотрение черт, касающихся рефлексии мотивировалось, во-первых, многочисленными работами в которых так или иначе подчеркивается роль рефлексии в академической активности студентов, а во-вторых, желанием наряду с общими чертами индивидуальности также рассмотреть более высокоуровневые характеристики человека как субъекта деятельности, что, наш взгляд, может дать более детальную характеристику субъектной включенности. Из существующих на данный момент операциональных моделей рефлексивности как свойства мы остановили свой выбор на модели дифференциальных типов рефлексии (Леонтьев, Осин, 2014). Данная модель привлекательна тем, что позволяет описать разные типы рефлексии как свойства, а также оценить более и менее продуктивные ее варианты.

В оценке параметров образовательной среды мы исходили из модели, предложенной В.А. Ясвиным (Ясвин, 2019). В рамках этой модели образовательная среда понимается не просто как внешнее окружение человека, а как система образовательных возможностей, которые представляют собой результат активного взаимодействия субъекта с этим окружением. Такое понимание представляется нам наиболее релевантным в исследовании образовательно-средовых условий субъектной включенности.

Методология и методы (Methodology and methods). Оценка *субъектной включенности* студента в академическую активность проводилась на основе трех методик.

Субъектный опыт в данном исследовании оценивался относительно учебной активности при помощи методики «Субъектный опыт студента» (Савин, Багнюк, 2017). Испытуемому предлагается оценить свой опыт относительно учебной активности по 7 двухполюсным утверждениям (например, «Я считаю, что эта моя активность носит творческий характер / Я считаю, что эта моя активность носит репродуктивный характер») используя 6-балльную шкалу. Показателем по методике является сумма ответов (баллов) на утверждения, величина которой указывает на выраженность субъектного опыта относительно оцениваемой сферы активности (в данном случае – учебной).

Для оценки степени включенности студента в разные виды активности в университете помимо учебной, использовалась методика распределения времени относительно пяти видов активности. По инструкции испытуемому надо было оценить, сколько времени (в процентах от 100) он тратит на каждый из пяти видов активности: учебная, научно-исследовательская, общественная, культурно-творческая и спортивная. Показателем по этой методике являлся коэффициент однородности/разнообразия активности, численно выраженный при помощи индекса Херфиндаля-Хиршмана: суммы квадратов процентных долей в отношении каждого из пяти видов активности. В нашем случае высокие значения этого показателя указывают

на то, что время студента сосредоточено на какой-либо одной активности, низкие показатели – о том, что оно, напротив, распределено по всем видам активности и, тем самым, освоение студентом образовательной среды более разнообразно и дифференцировано.

Для оценки форм активности использовался ранее апробированный нами опросник «Эго-состояния в учебной деятельности» (Савин, Самсонова, 2023). Используемая в данном исследовании форма этого опросника включает 31 утверждение, описывающее проявления эго-состояний в сферах отношения к учебе, взаимодействия с преподавателями и сокурсниками, согласие с которыми оценивается по 4-х балльной шкале. Показателями является степень выраженности трех основных эго-состояний (Адаптивный Ребенок, Естественный Ребенок и Родитель), которые, в нашей трактовке, обращены к разным формам субъектной активности студента в ВУЗе.

Для изучения *индивидуально-психологических* факторов были применены краткая версия опросника «Большая пятерка (BFI-2-S)» (Мишкевич, Щebetенко, Калугин, Сото, Джон, 2022) и «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев, Осин, 2014). Краткая версия опросника «Большая пятерка (BFI-2-S)» состоит из 30 утверждений, которые позволяют оценить выраженность пяти основных черт «Большой Пятерки»: 1) экстраверсия (общительность, настойчивость, энергичность), 2) согласие (сочувствие, уважительность, доверие), 3) сознательность (организованность, продуктивность, ответственность), 4) негативная эмоциональность (нейротизм) (тревожность, депрессивность, эмоциональная изменчивость), 5) открытость опыту (любопытность, творческое воображение, эстетичность). Показателями является сумма баллов по каждой из 5 черт.

«Дифференциальный тест рефлексивности» включает 30 утверждений, позволяющих оценить три параметра рефлексивности субъекта: 1) системная рефлексия (основана на самодистанцировании, метапозиции, которая позволяет рассмотреть ситуацию беспристрастно, со многих ракурсов и позиций),

2) интроспекция (самокопание, при котором фокус внимания человека направлен на его собственные переживания, чувства, состояние), 3) квазирефлексия (посторонние размышления; такая рефлексия подразумевает уход в посторонние мысли, направленные на объект, в данный момент не актуальный).

Для анализа образовательно-средовых условий использовалась «Методика векторного моделирования среды развития личности» (Ясвин, 2019), которая направлена на исследование восприятия испытуемыми образовательной среды, в которой они находятся. Она включает в себя 6 вопросов, ответы на которые позволяют оценить образовательную среду по двум основным параметрам: свобода/зависимость (уровень внешних требований и санкций, предъявляемых к человеку в данной образовательной среде), активность/пассивность (уровень активности субъекта, инициируемый образовательной средой).

Выборку составили студенты вторых (24%), третьих (57%) и четвертых (19%) курсов различных направлений подготовки

(N=251), из которых 70% составляют женщины и 30% – мужчины. По направлениям подготовки выборка в процентном соотношении выглядит так: направление «педагогическое образование» составляет 42% всей выборки, а другие направления подготовки составили 58%.

Для обработки результатов использовался пакет статистических программ jamovi (v. 2.3.9.0).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Для определения характера распределения данных был проведен анализ описательной статистики по всем показателям. Он продемонстрировал, что все показатели асимметрии и эксцесса находятся в пределах 1 (по модулю), что позволяет считать полученные данные распределенными в соответствии с нормальным распределением. Поэтому для последующих анализов использовались методы параметрической статистики: расчет корреляций по Пирсону и иерархический последовательный регрессионный анализ.

Таблица 1

Взаимосвязи между различными аспектами субъектной включенности в академическую активность

Table 1

Interrelations between various aspects of subjective involvement in academic activity

Характеристики включенности в академическую активность	Субъектный опыт	Ребенок Адаптивный	Ребенок Естественный	Родитель
Ребенок Адаптивный	0,290**			
Ребенок Естественный	0,310**	0,123		
Родитель	0,226**	0,456***	0,259***	
Однородность /Разнообразие	-0,207**	0,012	-0,213**	-0,108

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

В табл. 1 представлены парные корреляции между показателями, охватывающими разные аспекты включенности в академическую активность. Из них следует, что субъектный опыт учебной активности, в целом, коррелирует со всеми тремя эго-состояниями, что соответствует нашей интерпретации этих эго-состояний как форм субъектного опыта. При этом эго-состояния Адаптивного

Ребенка и Естественного Ребенка слабо коррелируют между собой, что позволяет их трактовать как независимые друг от друга способы активного взаимодействия с образовательной средой. Эго-состояние Родителя оказывается соотнесено на уровне корреляционного анализа, как с Адаптивным, так и с Естественным Ребенком, что воспроизводит ранее полученный нами паттерн корреляций между этими эго-состояниями. Субъектный

опыт отрицательно коррелирует с показателем однородности/разнообразия освоения образовательной среды, т.е. те студенты, которые воспринимают себя как автономные, инициативные субъекты учебной активности вместе с тем более активно осваивают образовательную среду вуза в целом, а не концентрируются только на учебе. Данная зависимость проявляется более четко для Ребенка

Естественного, но не Адаптивного. Иными словами, интенсивность субъектного освоения образовательной среды зависит от той формы, в которой она осуществляется.

Далее был изучен характер корреляционных взаимосвязей между характеристиками субъектной включенности и чертами личности. Эти результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязи между характеристиками включенности в академическую активность и чертами «Большой пятерки (BFI-2-S)»

Table 2

Interrelations between the characteristics of inclusion in academic activity and the features of the “Big Five (BFI-2-S)”

Характеристики включенности в академическую активность	Черты личности «Большой пятерки»				
	Экстраверсия	Согласие	Сознательность	Нейротизм	Открытость опыту
Субъектный опыт	0,407***	0,330***	0,324***	-0,258***	0,096
Ребенок Адаптивный	-0,028	0,347***	0,299***	0,041	-0,042
Ребенок Естественный	0,583***	0,186**	0,237***	-0,337***	0,276***
Родитель	0,291**	0,124	0,217***	-0,146*	0,001
Однородность /Разнообразие	-0,365***	0,016	-0,083	0,160*	-0,117

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Исходя из данных табл. 2, мы можем отметить, что субъектный опыт учебной активности значимо коррелирует с четырьмя чертами «Большой пятерки»: экстраверсия, согласие, сознательность, а также эмоциональная стабильность (низкий нейротизм) способствуют тому, что человек переживает свою учебную активность как инициативную и автономную. Также экстраверсия способствует большему разнообразию освоения образовательной среды, а нейротизм, напротив, соотносится с высокой степенью концентрации на одной ее сфере. Вместе с тем корреляции указывают и на то, что формы субъектного опыта (эго-состояния) соотносятся с разными чертами личности: Ребенок Естественный – с экстраверсией, открытостью опыту, сознательностью, согласием и эмоциональной стабильностью, Ребенок Адаптивный – с согласием и сознательностью, Родитель – с экстраверсией, сознательностью и эмоциональной стабильностью.

Аналогичный корреляционный анализ был проведен и для характеристик рефлексивности. В табл. 3 представлены данные относительно вклада различных типов рефлексивности в академическую активность.

В целом, паттерн корреляций, представленный в табл. 3, указывает на то, что менее продуктивные формы рефлексии (интроспекция и квазирефлексия) отрицательно связаны с субъектным опытом и положительно – с меньшим разнообразием в освоении академической среды. Также есть различия в характере взаимосвязи форм рефлексии с разными формами субъектного опыта (эго-состояниями). Склонность к активности в форме самоопределения (Ребенок Естественный) связана с меньшей выраженностью квазирефлексии и интроспекции. Активность присвоения (Ребенок Адаптивный) положительно коррелирует с интроспекцией. Сфокусированность на своих внутрен-

них переживаниях, характерная для Адаптивного Ребенка, достаточно хорошо соотносится с ранее полученными нами данными о взаимосвязи этого эго-состояния с интроецированной мотивацией – характерное для

этого типа мотивации чувство долга, вины, ответственности перед другими, опирается на «самокопание» интроспективной рефлексии.

Таблица 3

Взаимосвязи между характеристиками включенности в академическую активность и типами рефлексивности

Table 3

Interrelations between the characteristics of inclusion in academic activity and types of reflexivity

Характеристики включенности в академическую активность	Типы рефлексивности		
	Системная рефлексия	Интроспекция	Квазирефлексия
Субъектный опыт	0,013	-0,208***	-0,141*
Ребенок Адаптивный	0,008	0,136*	-0,106
Ребенок Естественный	0,119	-0,419***	-0,227***
Родитель	-0,039	-0,057	-0,066
Однородность /Разнообразие	0,089	0,203**	0,146*

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Соотношение образовательно-средовых факторов (в виде оценки образовательной среды вуза по «Методике векторного

моделирования среды развития личности») и характеристик включенности в академическую активность представлено в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязи между характеристиками включенности академическую активность и параметрами образовательной среды

Table 4

Interrelations between the characteristics of inclusion in academic activity and the parameters of the educational environment

Параметры образовательной среды	Эго-состояния			Субъектный опыт	Разнообразие / Концентрация
	Ребенок Адаптивный	Ребенок Естественный	Родитель		
Свобода / зависимость	0,147*	0,028	0,116	0,162*	-0,062
Активность / пассивность	0,191**	0,053	0,076	0,333***	-0,132

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Субъектный опыт в целом положительно коррелирует с оценкой образовательной среды как активной и свободной, что вполне соответствует теоретическому смыслу данных параметров среды. Иными словами, творческая (активная и свободная)

среда способствует формированию субъектного опыта, а догматическая (пассивная и зависимая) ему препятствует. Однако характер корреляций с формами субъектного опыта (эго-состояниями) несколько противоречит ожиданиям, поскольку именно Ребенок

Адаптивный положительно коррелирует с параметрами свободы и активности – в целом при выраженности этого эго-состояния среда воспринимается как более творческая и менее догматичная. Выраженность самоопределения (Ребенок Естественный) не коррелирует с воспринимаемыми параметрами среды. На наш взгляд, это может указывать, что при направленности на присвоение опыта субъект более чувствителен к характеристикам образовательной среды, которая рассматривается в этом случае как главный источник развития. Субъект, направленный на самоопределение, менее чувствителен к характеристикам конкретной среды, и, возможно, компенсирует негативные ее стороны за счет более высокого разнообразия академической активности.

Корреляционный анализ дает общую картину взаимосвязи черт личности, типов рефлексивности и воспринимаемых параметров среды с характеристиками субъектной активности. Для детализации этой общей картины был проведен иерархический последовательный регрессионный анализ, который позволил оценить, во-первых, независимый вклад этих характеристик в субъектную активность и, во-вторых, выяснить в какой степени вклад трех групп характеристик (черты личности, типы рефлексивности и параметры образовательной среды) может быть рассмотрен, как дающий добавочную информацию об особенностях изменчивости

субъектной активности. В качестве «зависимых» переменных (переменных-откликов), референтных субъектной включенности были выбраны субъектный опыт, Естественный Ребенок и Адаптивный Ребенок, поскольку именно они по результатам корреляционного анализа обнаружили наибольшее число взаимосвязей с чертами личности, типами рефлексивности и параметрами образовательной среды. Было проведено три пошаговых регрессионных анализа, соответствующих названным характеристикам включенности. На первом шаге каждого анализа в качестве предикторов в модель включались черты личности Большой пятерки, на втором – в модель добавлялись типы рефлексивности, на третьем – воспринимаемые характеристики образовательной среды. Для каждого шага оценивался коэффициент детерминации (R^2), а также разница между коэффициентами детерминации с предыдущим шагом (ΔR^2). Разница позволяла судить о том, насколько предикторы, вводимые на каждом шаге, позволяют увеличить дисперсию, объясняемую моделью. Соответственно, значимость этой разницы интерпретируется как характеристика независимого вклада соответствующей группы предикторов. Результаты регрессионных анализов представлены в табл. 5-7. Стандартизированные оценки для предикторов (β) приведены для полного варианта модели, включающей все предикторы.

Таблица 5

Вклад черт личности, типа рефлексивности и характеристик образовательной среды в варьирование субъектного опыта

Table 5

The contribution of personality traits, type of reflexivity and characteristics of the educational environment to the variation of subjective experience

Предикторы	β	ΔR^2
Шаг 1 ($R^2 = 0,256, F = 14,6, p < 0,001$)		
Экстраверсия	0,39***	
Согласие	0,25***	
Сознательность	0,10	
Нейротизм	-0,03	
Открытость опыту	0,05	
Шаг 2 ($R^2 = 0,271, F = 14,6, p < 0,001$)		

Системная рефлексия	-0,03	0,016
Интроспекция	0,11	
Квазирефлексия	0,10	
Шаг 3 (R² = 0,362, F = 11,8, p<0,001)		
Свобода	0,08	0,091***
Активность	0,29***	

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии (для модели на шаге 3), R² – коэффициент детерминации, ΔR^2 - оценка различия моделей, *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

Таблица 6

Вклад черт личности, типа рефлексивности и характеристик образовательной среды в варьирование выраженности Адаптивного Ребенка

Table 6

The contribution of personality traits, reflexivity type and educational environment characteristics to variation in Adaptive Child expression

Предикторы	β	ΔR^2
Шаг 1 (R² = 0,209, F = 11,2 p<0,001)		
Экстраверсия	0,03	
Согласие	0,31**	
Сознательность	0,25**	
Нейротизм	0,15	
Открытость опыту	0,04	
Шаг 2 (R² = 0,230, F = 7,84, p<0,001)		
Системная рефлексия	-0,04	0,021
Интроспекция	0,23*	
Квазирефлексия	-0,05	
Шаг 3 (R² = 0,259, F = 7,2, p<0,001)		
Свобода	0,13*	0,029*
Активность	0,10	

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии (для модели на шаге 3), R² – коэффициент детерминации, ΔR^2 - оценка различия моделей, *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

Таблица 7

Вклад черт личности, типа рефлексивности и характеристик образовательной среды в варьирование выраженности Естественного Ребенка

Table 7

Contribution of personality traits, type of reflexivity and characteristics of the educational environment to variation in the expression of the Free Child

Предикторы	β	ΔR^2
Шаг 1 (R² = 0,389, F = 27,2, p<0,001)		
Экстраверсия	0,48***	
Согласие	0,08	
Сознательность	-0,01	
Нейротизм	0,03	
Открытость опыту	0,15**	

Шаг 2 ($R^2 = 0,419$, $F = 18,9$, $p < 0,001$)		
Системная рефлексия	0,18**	0,030**
Интроспекция	-0,13	
Квазирефлексия	-0,05	
Шаг 3 ($R^2 = 0,422$, $F = 15,2$, $p < 0,001$)		
Свобода	0,01	0,002
Активность	0,05	

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии (для модели на шаге 3), R^2 – коэффициент детерминации, ΔR^2 – оценка различия моделей, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Результаты регрессионного анализа в целом соответствуют данным, полученным на этапе корреляционного анализа, но позволяют их детализировать. Для субъектного опыта в целом наиболее важными предикторами оказываются экстраверсия и согласие: активные, энергичные, настойчивые и, вместе с тем, готовые к сотрудничеству студенты в большей степени ощущают себя вовлеченными в учебную активность. Характеристики рефлексивности оказываются не связаны с субъектным опытом, а из воспринимаемых параметров образовательной среды наиболее важным оказывается параметр активности: активные среды (творческая и карьерная) способствуют формированию субъектного опыта. При этом величина ΔR^2 , которая значима для третьего шага модели, указывает на то, что параметры образовательной среды вносят вклад в субъектный опыт как независимый от личностных черт фактор.

Паттерн факторов, которые вносят вклад в разные формы субъектного опыта (присвоение в варианте Адаптивного Ребенка и самоопределение Естественного Ребенка), различаются. Для Адаптивного Ребенка наиболее важными чертами оказываются согласие и сознательность, в сочетании с нейротизмом. Вклад последнего фактора особенно заметен на первом шаге регрессионного анализа ($\beta = 0,24$, $p = ,002$). Однако добавление типов рефлексивности, хотя и не увеличивает дисперсию, объясняемую моделью, тем не менее указывает на более значимый вклад интроспекции. Как мы полагаем, это может быть связано с тем, что интроспек-

ция в данном исследовании оказалась достаточно тесно и положительно соотнесена с нейротизмом ($r = 0,697$, $p < ,001$), поэтому сравнительная оценка их вклада достаточно затруднительна. Однако, в целом, и нейротизм, и интроспекция вполне соответствуют общей картине активности в направлении присвоения (Адаптивный Ребенок), которая предполагает, с одной стороны, более высокую чувствительность по отношению к нормам и требованиям образовательной среды, а с другой стороны, предрасполагает к фокусированию на своих собственных переживаниях относительно соответствия или несоответствия этим нормам и требованиям. Воспринимаемые параметры образовательной среды, как и в корреляционном анализе, оказываются значимо соотнесены с Адаптивным Ребенком, и, судя по величине ΔR^2 , их вклад независим от индивидуальных характеристик (черт личности и рефлексивности). При этом, однако, для этой формы субъектной активности значимым предиктором является восприятие образовательной среды как свободной.

Для Естественного Ребенка наиболее важными чертами по результатам регрессионного анализа оказываются экстраверсия и открытость опыту. Добавление к модели типов рефлексивности увеличивает дисперсию, объясняемую моделью, и также позволяет выявить вклад системной рефлексии в эту форму активности. Вместе с тем, как и в случае корреляционного анализа, вклад характеристик образовательной среды в данном случае не значим. Таким образом, активность Естественного Ребенка обрисовыва-

ется как открытое, энергичное, самостоятельное освоение образовательного окружения, опирающееся на целостное осмысление себя и ситуации, что делает человека относительно автономным от конкретных характеристик образовательной среды. Подобный паттерн активности вполне вписывается в нашу трактовку данного эго-состояния как отражающего направленность на самоопределение.

Отметим, что личностные черты, сочетающиеся с разными эго-состояниями, могут быть соотнесены с личностными чертами в двухфакторной модели «пластичность/стабильность», в которой описывается два взаимодополняющих фактора высшего уровня, отражающие два аспекта адаптации человека: стабильность (устойчивость в эмоциональной, социальной и мотивационной сфере, обеспечивающую сохранение порядка) и пластичность (связана с гибкостью в когнитивной сфере, поведении, потребностью в новом опыте, социальной активностью, обеспечивающую адаптацию к новизне) (Digman, 1997; DeYoung, Peterson, Higgins, 2002). Можно предположить, что эти общие диспозиции при адаптации в образовательной среде способствуют оформлению двух возможных в этой среде форм активности: с одной стороны, активности, направленной на присвоение социального опыта и предполагающей преимущественное подчинение заданным образцам поведения (Ребенок Адаптивный) и активности, направленной на самоопределение, сопряженное не столько с присвоением, сколько с активным преобразованием этой среды (Ребенок Естественный). Отметим, что нейротизм, который входит в суперфактор «стабильность» с отрицательным знаком, в нашем случае, напротив, скорее коррелирует с Ребенком Адаптивным. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что повышенная эмоциональная восприимчивость в переживаниях, типичных для эго-состояния Адаптивного Ребенка, прежде всего, актуализируется в собственных этой форме активности переживаниях беспокойства по поводу соответствия

или несоответствия внешним образцам и нормативам учебной активности.

Заключение (Conclusions). В целом, в данном исследовании подтвердилось и нашло свое подкрепление в конкретных эмпирических данных общее теоретическое представление, о том, что соотношение индивидуально-психологических и образовательно-средовых характеристик с субъектной включенностью в академическую активность зависит от форм направленности этой активности.

Выявлено, что направленность академической активности на присвоение и самоопределение находит свое отражение в специфических формах субъектного опыта – эго-состояниях Адаптивного и Естественного Ребенка. Эти виды направленности сопряжены с различными индивидуально-психологическими характеристиками. Направленность на присвоение социального опыта соотносится с личностными чертами согласия и сознательности, а также интроспективной рефлексией, в то время как направленность на самоопределение – с экстраверсией, открытостью опыту и системной рефлексией.

Образовательно-средовые характеристики вносят независимый от личностных черт и характеристик вклад в варьирование субъектного опыта в целом. Однако этот вклад также зависит от направленности активности: активность в форме присвоения опыта в большей степени соотносится с характеристиками среды в сравнении с активностью самоопределения.

Список литературы

Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия. Пер. с англ. М.: Академический Проект. 2006. 320 с.

Брунер Д. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 224 с.

Дериш Ф.В., Пузырёва Л.О. Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. № 1. С. 39-53.

Ивашов А.Н., Заика Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 162-166.

Кочергина Е.В., Най Д.В. К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/723> (дата обращения: 16.12.2023).

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №4. С. 110-135.

Мальшев К.Б. Возможности многомерного типологического подхода для измерения эго-состояний личности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 4. С. 233-240.

Апробация краткой и сверхкраткой версий опросника Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS / Мишкевич А. М., Щебетенко С. А., Калугин А. Ю., Сото К. Дж., Джон О. П. // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 95–108. doi: 10.31857/S020595920017744-4.

Мишкевич А. М. Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 1. С. 101-116. doi: 10.17759/psyedu.2021130107.

Савин Е.Ю., Багнюк Т.В. Проявления субъектного опыта в различных сферах активности студентов-первокурсников // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, 20-22 апреля 2017 г. Калуга: Издательство: АКФ «Политоп», 2017. С. 706-715.

Савин Е.Ю., Самсонова МЭ. Проявления эго-состояний в учебной деятельности студента и их взаимосвязь с академической мотивацией // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 1. С. 181-190. doi: 10.20913/2618-7515-2023-1-21.

Слободская Е.Р., Сафронова М.В., Ахметова О.А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 2. С. 70-79.

Щебетенко С.А. Отраженные установки на черты личности как предиктор успеваемости студентов // Психология и психотехника. 2015. № 1(76). С. 70-82. doi: 10.7256/2070-8955.2015.1.13526.

Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 5-13.

Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование. 2019. 448 с.

Anderson J.R., Reder L.M., Simon H.A. Radical constructivism and cognitive psychology // D. Ravitch (Ed.) Brookings papers on educational policy. Washington, DC: Brookings Institute Press, 1998. P. 227-278.

Ausubel D.P. In defense of verbal learning // Educational Theory. 1961. V. 11. № 1. P. 15-25. doi: 10.1111/j.1741-5446.1961.tb00038.x.

DeYoung C.G., Peterson J.B., Higgins D.M. Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? // Personality and Individual Differences. 2002. Vol. 33(4). P. 533-552. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00171-4.

Digman J.M. Higher-order factors of the Big Five // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. V. 73. № 6. P. 1246-1256. doi: 10.1037//0022-3514.73.6.1246.

Eysenck H.J. Personality and the experimental study of education // European Journal of Personality. 1996. V.10. №5. P. 427-439. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<427::AID-PER254>3.0.CO;2-H.

Kolb A.Y., Kolb D.A. Experiential learning theory // Encyclopedia of the Sciences of Learning. Boston, MA: Springer. 2012. P. 1215-1219.

Olson D.R., Bruner J.S. Folk psychology and folk pedagogy // The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling / Eds. D.R. Olson, N. Torrance. 1998. P. 7-27. doi: 10.1111/b.9780631211860.1998.00003.x.

Poropat A.E. The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance // British Journal of Educational Psychology. 2011. V. 81. № 1. P. 41-58. doi: 10.1348/000709910X497671.

Vedel A., Poropat A.E. Personality and academic performance // Encyclopedia of personality and individual differences / Eds. V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford. N.Y.: Springer, 2017. P. 1–9. doi: 10.1007/978-3-319-28099-8.

Tudor K. The state of the ego: Then and now // Transactional Analysis Journal. 2010. № 3-4. P. 261-277. doi: 10.1177/0362153710040003.

References

- Bern, E. (2006), *Transaktny analiz v psikhoterapii: Sistemnaya individualnaya i sotsialnaya psikhiatriya* [Transactional analysis in psychotherapy: Systemic individual and social psychiatry], Akademicheskii Proekt, Moscow, Russia.
- Bruner, D. (2006), *Kultura obrazovaniya* [Culture of education], Prosveshhenie, Moscow, Russia.
- Derish, F.V. and Puzyryova, L.O. (2018), "Contribution of personality traits and academic motivation to learning success", *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, 1, 39-53. (In Russian).
- Ivashov, A.N. and Zaika, E.V. (1991), "Methodology of research of communicative attitudes of personality", *Voprosy psikhologii*, 5, 162-166. (In Russian).
- Kochergina, E.V., Naj, D.V. K. and Oryol, E.A. (2013), "Factors of the "Big Five" as psychological predictors of academic performance of university students", *Psikhologicheskie issledovaniya*, 6, 27, available at: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/723> (Accessed 7 December 2023).
- Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), "Reflection "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis, *Psikhologiya*", *Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*, 11, 4, 110-135. (In Russian).
- Malyshev K.B. (2011), "The possibilities of a multidimensional typological approach for measuring the ego states of a person", *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*, 2, 4, 233-240. (In Russian).
- Mishkevich, A.M., Shchebetenko, S.A., Kalugin, A.Yu., Soto, K. Dzh. and Dzhon, O.P. (2022), "Approbation of short and ultra-short versions of the questionnaire Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS", *Psikhologicheskij zhurnal*, 43, 1, 95-108. (In Russian).
- Mishkevich, A.M. (2021), "The relationship between personal characteristics and academic performance of high school students", *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 13, 1, 101116, doi:10.17759/psyedu.2021130107. (In Russian).
- Savin, E.Yu. and Bagnyuk, T.V. (2017), "Manifestations of subjective experience in various fields of activity of first-year students", *Lichnost, intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatelnye praktiki* [Personality, intelligence, and metacognition: research approaches and educational practices], Kaluga, Russia, 706-715.
- Savin, E.Yu. and Samsonova, M.E. (2023), "Manifestations of ego states in the student's educational activity and their relationship with academic motivation", *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 13, 1, 181-190, doi:10.20913/2618-7515-2023-1-21. (In Russian).
- Slobodskaya, E.R., Safronova, M.V. and Akhmetova, O.A. (2008), "Personal characteristics and lifestyle as factors of school performance of adolescents", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 13, 2, 70-79. (In Russian).
- Shchebetenko S.A. (2015), "Reflected attitudes to personality traits as a predictor of student performance", *Psikhologiya i psihotekhnika*, 1(76), 70-82, doi: 10.7256/2070-8955.2015.1.13526. (In Russian).
- Yakimanskaya, I.S. (1989), "The principle of activity in educational psychology", *Voprosy psikhologii*, 6, 5-13. (In Russian).
- Yasvin, V.A. (2019), *Shkolnaya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management], Narodnoe obrazovanie, Moscow, Russia.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. and Simon, H.A. (1998), "Radical constructivism and cognitive psychology", *DC: Brookings Institute Press*, Washington, 227-278. (In USA).
- Ausubel, D.P. (1961), "In defense of verbal learning", *Educational Theory*, 11, 1, 15-25. (In USA).
- DeYoung, C.G., Peterson, J.B. and Higgins, D.M. (2002), "Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health?", *Personality and Individual Differences*. 33(4), 533-552. (In USA-Canada).
- Digman, J.M. (1997), "Higher-order factors of the Big Five", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 6, 1246-1256. (In USA).
- Eysenck, H.J. (1996), "Personality and the experimental study of education", *European Journal of Personality*, 10, 5, 427-439. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<427::AID-PER254>3.0.CO;2-H (In UK).
- Kolb, A.Y. and Kolb, D.A. (2012), "Experiential learning theory", *Encyclopedia of the Sciences of Learning, MA: Springer*, 1215-1219. (In USA).
- Olson, D.R. and Bruner, J. S. (1998), "The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling", *Folk psychology and folk pedagogy*, 7-27. (In USA).
- Poropat, A.E. (2011), "The Eysenckian personality factors and their correlations with academic

performance”, *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1, 41-58. doi: 10.1348/000709910X497671 H. (In UK).

Vedel, A. and Poropat, A.E. (2017), “Personality and academic performance”, *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1–9. doi: 10.1007/978-3-319-28099-8. (In UK).

Tudor, K. (2010), “The state of the ego: Then and now”, *Transactional Analysis Journal*, 3-4, 261-277. (In New Zealand).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Савин Евгений Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Самсонова Маргарита Эдуардовна, студент института психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

About the authors:

Evgeny Yu. Savin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development and Education Psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University.

Margarita E. Samsonova, Student institute of psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University.