

DOI 10.31483/r-107363

*Глотова Галина Анатольевна**Федотов Егор Дмитриевич*

## **СВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация:* в главе рассматриваются связи самоотчетов студентов о наличии и преодолении ими академических трудностей в процессе обучения в вузе с мотивами учения, самооценкой эмоционально-личностного благополучия и успеваемостью. Использовались авторский пилотный опросник, направленный на выявление у студентов академических трудностей и возможностей их преодоления в учебном процессе, а также методики «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Карапетян, Глотова, 2020), самоотчет студентов об успеваемости за предыдущие семестры. Основная часть исследования проводилась методом онлайн-опроса в Google-форме на выборке 75 студентов различного возраста, пола, курса и профиля обучения, в дополнительной части исследования участвовало 40 студентов. Обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа (по Спирмену). В результате исследования получены множественные достоверные корреляции академических трудностей с мотивами учения, успеваемостью и эмоционально-личностным благополучием студентов; выявлен ряд различий в корреляционных связях академических трудностей с мотивами учения «деятельностного спектра» и «социального спектра».

*Ключевые слова:* академические трудности, мотивы учения, эмоционально-личностное благополучие, успеваемость, студенты вузов.

## **RELATION OF ACADEMIC DIFFICULTIES WITH INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS**

*Abstract:* the chapter considers the relationship of students' self-reports on the presence and overcoming of academic difficulties in the process of learning at the

*university with the motives of learning, self-assessment of emotional and personal well-being and academic performance. The authors' pilot questionnaire aimed at identifying students' academic difficulties and opportunities to overcome them in the educational process at the university, as well as the methods «Diagnostics of Students' Learning Motivation» (Badmaeva, 2004) and «Self-assessment of Emotional and Personal Well-being» (Karapetyan, Glotova, 2020) and self-report of students on their academic performance for the previous semesters were used. The main part of the study was conducted by an online survey in a Google-form on a sample of 75 students of different ages, genders, courses and learning profiles, 40 students participated in the additional part of the study. Data processing was carried out using correlation analysis (according to Spearman). As a result of the study, multiple significant correlations of the academic difficulties with motives of learning, academic performance and emotional and personal well-being of students were obtained; a number of differences in the correlations of academic difficulties with the motives of learning of «activity spectrum» and «social spectrum» were revealed.*

**Keywords:** *academic difficulties, motives of learning, emotional and personal well-being, academic performance, university students.*

Академические трудности современных студентов рассматриваются в психолого-педагогической литературе в разных аспектах. Трудности студентов анализируются в контексте таких проблем, как адаптация к обучению в вузе [1;3;6;10;13;17;21], вовлеченность в учение [15;22;23], успеваемость/неуспеваемость и отчисления из вузов [12;16;20], внутреннее благополучие студентов в процессе учения [11;26;27], но изучение трудностей может становиться и основной темой исследования [5].

В связи с реализацией в мировом и отечественном высшем образовании компетентностного подхода, одним из первых разработчиков которого был Дэвид МакКлелланд [25], перед системой высшего образования стоит задача сформировать в период обучения в вузе будущих специалистов, обладающих универсальными, общепрофессиональными и специальными профессиональ-

ными компетенциями, делающими их конкурентноспособными на рынке труда. В этом процессе овладения компетенциями у студентов могут возникать различные трудности, препятствующие успешной адаптации к обучению в высшем учебном заведении, что наиболее характерно для первокурсников.

Такие исследователи, как А.А. Виноградова [6, с. 41], Р.В. Бисалиев с соавторами [3, с. 82–83] перечисляют значительное число трудностей и проблем, с которыми приходится сталкиваться студентам, и с которыми они должны научиться справляться. В.И. Седин и Е.В. Леонова отмечают повышенный уровень тревожности у многих студентов первых курсов из-за сложностей с освоением материала, страха отчисления, социальных проблем, касающихся жизни в общежитии, что влияет на успешность адаптации к вузу [18, с.84–85]. Говоря о процессе адаптации, Г.Ю. Авдиенко выделяет в ней три уровня, связанных с приспособлением к новой системе обучения, к изменению учебного режима и к новому коллективу, причем для каждого из уровней характерны различные трудности, с которыми студенту-первокурснику нужно справиться [1, с. 8–14].

Многие исследователи анализируют проблемы адаптации студентов к обучению в вузе и связанные с этим трудности, используя различные психодиагностические инструменты. В.И. Долгова с соавторами на основе использования методики «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого) на небольшой группе 15 студентов сделали вывод о преобладании у студентов этой группы (за исключением двух студентов) среднего и повышенного уровня адаптации к обучению в университете [10, с. 66–70]. М.М. Конколь изучала связь успешности адаптации к обучению в вузе с локусом контроля и сделала вывод, что повышение уровня интернальности сопровождается большей адаптивностью студентов. При этом выяснилось, что студенты-интерналы более информированы в отношении своего здоровья, чаще обращаются за профилактической помощью, что способствует их более успешной адаптации [14, 263–266]. О.В. Чернова и М.В. Сячин также изучали локус контроля и показали, что он влияет на адаптацию студентов к обучению в вузе, а благодаря этому оказывает опосредованное влияние на про-

цесс самоактуализации студентов [21, с. 69–70]. Т.И. Попова показала влияние на успешность адаптации в процессе обучения в вузе психологической устойчивости и конфликтоустойчивости студентов [17, с. 56–57], а К.Ю. Вартанова выявила связь процесса адаптации с познавательной активностью и самооценкой студентов [4, с. 204–208]. На основании использования целой батареи психодиагностических инструментов О.Н. Гончикова сделала вывод, что студенты технических направлений имеют более благоприятный для адаптации набор личностных и психологических качеств [8, с. 69–73]. Л.А. Колмогорова уделила особое внимание профессиональному самоопределению студентов и показала, что у студентов, уверенных в своем профессиональном выборе, меньше трудностей с адаптацией, чем у тех, кто не уверен в правильности выбора профессии [13, с. 100–103]. Кроме этого, Л.А. Колмогорова указывает на роль мотивов учения, в частности, мотивации достижения, в более успешной адаптации к обучению в вузе, роль которой подчеркивает также Т.О. Гордеева [9;13]. Л.Е. Тарасова в качестве одного из факторов, оказывающих влияние на адаптацию, рассматривает психологическое благополучие/неблагополучие студентов. Ею приводятся результаты исследования «психологического благополучия первокурсников и выпускников по параметрам – социально-психологическая комфортность в образовательной среде, идентичность с социальным окружением, самооценка, профессиональная направленность, коммуникативный потенциал, потребность в безопасности», что позволило получить положительные связи с адаптацией по ряду показателей [19, с. 358]. Л.Е. Тарасова отмечает, что психологическое неблагополучие студентов может «привести к стрессу, депрессивным состояниям, утрате интереса к обучению и, в конечном счете, к дезадаптации» [19, с. 358]. Часть исследователей уделяет значительное место изучению влияния на процесс адаптации к обучению в вузе национальных особенностей студентов и трудностей, связанных с языковым барьером [4;8;14].

Таким образом, студенты испытывают множество разнообразных трудностей при обучении в высшей школе. Эти трудности связаны с недостаточностью психологического или физического здоровья, психологическими особен-

ностями студентов, отсутствием мотивации учения, мотивации достижения успеха, низким уровнем самоконтроля, экстернальностью и психологическим неблагополучием, а также с проблемами во взаимоотношениях с другими участниками учебного процесса. При этом не только внутренние качества человека влияют на наличие трудностей обучения, но и внешние, такие как стрессовые ситуации, связанные с учебой, загруженность учебными занятиями, отсутствие учебных материалов.

Целью настоящего исследования явилось получение новых данных о связях академических трудностей студентов с различными видами мотивов учения, успеваемостью и позитивными и негативными компонентами эмоционально-личностного благополучия.

#### *Методы исследования.*

Использованные в исследовании инструменты относятся к категории субъективных методов, предполагающих самооценку студентами своих индивидуальных особенностей и трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в вузе.

*Академические трудности.* Для исследования трудностей студентов при обучении в вузе использовалась пилотная авторская методика, включающая 10 трудностей, относительно каждой из которых студентам нужно было оценить по 5-балльной шкале их наличие у себя, а также по 5-балльной шкале оценить, насколько удастся справиться с каждой из этих трудностей. Соответственно, общий список состоял из 20 чередующихся вопросов.

Предложенные 10 вопросов о наличии и преодолении трудностей объединены нами в пять групп, каждой из которых дано краткое условное название.

*Учебные трудности (УТ):* 1) Трудности с ведением лекционных записей, конспектов; 2) Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками. II. *Регулятивные трудности (РТ):* 1) Трудности с организацией самообразования; 2) Трудности из-за низкого уровня самоконтроля. III. *Трудности неготовности (к учению в вузе) (ТН):* 1) Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности. IV. *Коммуникативные трудности (КТ):* 1) Трудности в

межличностных отношениях с сокурсниками; 2) Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями. V. *Психофизиологические трудности (ПФ)*: 1) Трудности из-за сниженной познавательной активности; 2) Трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий; 3) Трудности с учебой из-за переутомления и/или недосыпания.

Дополнительно на части выборки были использованы четыре новых вопроса, отнесенные нами к трем из пяти вышеназванных групп: II. *Регулятивные трудности (РТ)*: 1) Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля; 2) Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности. III. *Трудности неготовности (к учению в вузе) (ТН)*: 1) Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний. V. *Психофизиологические трудности (ПФ)*: 1) Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов.

*Мотивы учения.* Для изучения мотивов учения была использована методика «Диагностика мотивации учения студентов» включающая 34 вопроса, объединенных в 7 шкал [2, с. 153–155]. Эти шкалы разделены нами на мотивы «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации») и на мотивы «социального спектра» («мотивы престижа», «мотивы избегания», «социальные мотивы», «коммуникативные мотивы») [7, с. 71].

*Эмоционально-личностное благополучие.* Использовалась методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ-9)» [11, с. 72]. В методике 9 моношкал, объединяемых в три суммарные шкалы. Шкала «эмоциональный компонент благополучия (А)» (моношкалы «счастливый», «везучий», «оптимист»); шкала «личностный компонент благополучия (В)» (моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный»); шкала «компонент неблагополучия (С)» (моношкалы «пессимист», «несчастливый», «завистливый»). Кроме этого, вычислялся общий «индекс благополучия (А+В-С)». Выделение таких позитивных компонентов внутреннего благополучия, как эмоциональный и

личностный, согласуется с представлениями о двух разных видах внутреннего благополучия – субъективном и психологическом [23].

*Успеваемость студентов.* Успеваемость – более объективный параметр, но в условиях анонимного онлайн-опроса у нас есть только информация, полученная от самих студентов. Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4–5; 4–5; 5. Для статистической обработки (корреляционного анализа) мы каждой отметке присвоили баллы: 1 балл=3; 2 балла=3–4; 3 балла=4; 4 балла=3–4–5; 5 баллов=4–5; 6 баллов=5» [7, с. 72].

*Выборка.* В основном исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 75 студентов вузов (72% юношей, 28% девушек), в возрасте от 18 до 30 лет (Mo=22 года); в дополнительном исследовании из 75 студентов участвовали 40 студентов (68% юношей, 32% девушек), возраст от 18 до 30 лет (Mo=22 года).

*Обработка.* Для статистической обработки результатов использовался корреляционный анализ (по Спирмену). При интерпретации результатов корреляционного анализа учитывается, что корреляционная связь не может интерпретироваться, как каузальная.

#### *Результаты исследования*

*Корреляционные связи между академическими трудностями студентов и мотивами учения*

На выборке 75 студентов использовался перечень из 10 трудностей, относительно которых нужно было указать, насколько каждая трудность имеет отношение к студенту и удастся ли ему справиться с ней в процессе учения в вузе. В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа (по Спирмену) академических трудностей студентов с видами мотивов по методике «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС).

Таблица 1

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с мотивами учения «деятельностного спектра»  
(Д) по методике ДМУС (n=75)

<i>НТ, ПТ</i>	<i>Учебно-познавательные мотивы (Д, ДМУС)</i>
<i>НТ</i>	Трудности с организацией самообразования ( $r=-0,318^{***}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=-0,227^*$ )
<i>ПТ</i>	Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=0,336^{***}$ )
	<i>Профессиональные мотивы (Д, ДМУС)</i>
<i>НТ</i>	Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=-0,302^{**}$ )
<i>ПТ</i>	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,327^{***}$ ). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=0,271^{**}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=0,251^{**}$ )
	<i>Мотивы творческой самореализации (Д, ДМУС)</i>
<i>НТ</i>	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,206^*$ )
<i>ПТ</i>	Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=0,356^{***}$ )

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, ПТ – преодоление трудностей.

\*\*\*\*  $r=0,385$ ,  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $r=0,306$ ,  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $r=0,235$ ,  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,198$ ,  $p < 0,1$ .

Как можно видеть из таблицы 1, три мотива учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации) показали 4 достоверные (три отрицательные и одну положительную) связи с наличием у студентов различных трудностей, а также 5 достоверных положительных связей с возможностью преодолеть ряд академических трудностей.

Так, учебно-познавательные мотивы достоверно отрицательно коррелируют с трудностями в организации самообразования и осуществлении самоконтроля «регулятивные трудности». Соответственно, студенты, отмечающие у себя высокий уровень проявления учебно-познавательных мотивов, указывают, что данные виды «регулятивных трудностей» для них менее характерны. С другой стороны, студенты с высоким уровнем учебно-познавательных мотивов полагают, что хорошо справляются с трудностями несоответствия их ожиданий от учебного процесса и той реальности, с которой они столкнулись в процессе обучения в вузе («трудности неготовности (к учению в вузе)»).



Студенты, отмечающие у себя особенности, соответствующие более высокому уровню проявления профессиональных мотивов учения, указывают, что для них менее характерны «психофизиологические трудности», обусловленные снижением познавательной активности. В то же время, студенты с более высоким уровнем профессиональных мотивов учения считают, что хорошо справляются с трудностями несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности («трудности неготовности (к учению в вузе)»), а также с трудностями из-за сниженной познавательной активности («психофизиологические трудности») и трудностями с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»).

Наконец, студенты, отмечающие у себя более высокую выраженность мотивов творческой самореализации, испытывают трудности с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), но хорошо справляются с трудностями несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности («трудности неготовности (к учению в вузе)»), аналогично тому, что отмечается для учебно-познавательных и профессиональных мотивов учения.

Таким образом, как показала таблица 1, мотивы учения «деятельностного спектра» в целом более тесно связаны с деятельностным аспектом учения (самоконтроль в процессе учения, самообразование, познавательная активность, работа с первоисточниками, ожидания от учебного процесса) и с трудностями в реализации данного аспекта учения.

Рассмотрим теперь связи академических трудностей с мотивами учения «социального спектра» (таблица 2).

Таблица 2

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с мотивами учения «социального спектра»  
(С) по методике ДМУС (n=75)

<i>НТ, ПТ</i>	<i>Мотивы избегания (С, ДМУС)</i>
<i>НТ</i>	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,361^{***}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,283^{**}$ ). Трудности из-за слишком большого объёма учебного материала и/или учебных занятий ( $r=0,274^{**}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания

	( $r=0,217^*$ )
ПТ	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,458^{****}$ ). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=-0,416^{****}$ )

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, ПТ – преодоление трудностей.

\*\*\*\*  $r=0,385$ ,  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $r=0,306$ ,  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $r=0,235$ ,  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,198$ ,  $p < 0,1$ .

Как следует из таблицы 2, на данной выборке 75 студентов из 4-х мотивов «социального спектра» (коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа и социальные мотивы) достоверные корреляции с трудностями учения в вузе получены только для мотивов избегания (неудач). Эти корреляции показывают, что студенты, проявляющие в учении выраженные мотивы избегания, отмечают у себя наличие трудностей с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), трудностей в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности»), трудностей из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий и трудностей с учебой из-за переутомления и/или недосыпания («психофизиологические трудности»). При этом такие студенты отмечают, что явно плохо справляются с трудностями в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности») и трудностями с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»).

Как можно видеть, мотив избегания, как один из мотивов учения «социального спектра», связан не только с «учебными трудностями» и «психофизиологическими трудностями», но и с «коммуникативными трудностями», чего не было выявлено у мотивов учения «деятельностного спектра». В то же время мотивы избегания не дали достоверных корреляций с «регулятивными трудностями». Последнее означает, что студенты с выраженными мотивами избегания могут характеризоваться как наличием, так и отсутствием регулятивных трудностей.

Таким образом, при выраженных мотивах избегания у студентов чаще возникают трудности, связанные с несоответствием ожиданий от учебного процесса и реальности, с большим объемом учебного материала и переутомлением, а также с самостоятельной работой с первоисточниками, которые им, кроме того,

сложнее преодолеть, как сложнее преодолеть и проблемы в межличностных отношениях с сокурсниками.

В дополнительном исследовании, проведенном на выборке 40 студентов, респондентам было предложено оценить еще четыре академических трудности, а затем была рассмотрена связь этих трудностей с мотивами учения по методике ДМУС (таблица 3).

Таблица 3

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с мотивами учения по методике ДМУС (n=40)

Шкалы	Мотивы «деятельностного спектра» (Д, ДМУС)
НТ, ПТ	Учебно-познавательные мотивы (Д)
НТ	Трудности с планированием учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля ( $r=-0,277^*$ )
ПТ	Трудности из-за наличия другой, не учебной деятельности ( $r=0,329^{**}$ )
	Мотивы «социального спектра» (С, ДМУС)
	Коммуникативные мотивы (С)
НТ	Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов ( $r=0,362^{**}$ ). Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний ( $r=0,294^*$ )
ПТ	Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний ( $r=-0,321^{**}$ )
	Мотивы избегания (С)
НТ	Трудности, связанные с недостаточным уровнем базовых знаний ( $r=0,457^{***}$ )
ПТ	Нет достоверных корреляций
	Мотивы престижа (С)
НТ	Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов ( $r=0,472^{***}$ )
ПТ	Нет достоверных корреляций
	Социальные мотивы (С)
НТ	Трудности, обусловленные изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов ( $r=0,374^{**}$ )
ПТ	Нет достоверных корреляций

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, ПТ – преодоление трудностей

2. \*\*\*\*  $r=0,507$  при  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $r=0,405$  при  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $r=0,313$  при  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,264$  при  $p \leq 0,1$ .

Из таблицы 3 видно, что из трех видов мотивов «деятельностного спектра» только учебно-познавательные мотивы оказались, с одной стороны, достоверно отрицательно связаны с трудностями в планировании учебной деятельности

при отсутствии систематического внешнего контроля («регулятивные трудности»), а с другой стороны, были достоверно положительно связаны с возможностью преодоления трудностей из-за наличия другой, не учебной деятельности («регулятивные трудности»).

Иная картина получена для мотивов «социального спектра», которые, в отличие от мотивов «деятельностного спектра», достоверно связаны с двумя иными видами дополнительных трудностей из четырех. Три вида мотивов «социального спектра» (за исключением мотивов избегания) коррелируют с наличием у студентов трудностей, обусловленных изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов («психофизиологические трудности»). А коммуникативные мотивы и мотивы избегания достоверно положительно коррелируют с наличием трудностей, связанных с недостаточным уровнем базовых знаний («трудности неготовности (к учению в вузе)»). Что касается преодоления трудностей, то можно сказать, что мотивы избегания, мотивы престижа и социальные мотивы не имеют достоверных связей ни с одним из четырех дополнительных видов академических трудностей, тогда как коммуникативные мотивы учения достоверно отрицательно коррелируют с трудностями, связанными с недостаточным уровнем базовых знаний («трудности неготовности (к учению в вузе)»), то есть студентам с этим видом мотивов учения сложно с такими трудностями справиться.

Таким образом, можно сказать, что перечень академических трудностей, с которыми сталкиваются студенты, является открытым и может быть дополнен рассмотренными выше четырьмя видами трудностей.

*Корреляционные связи между академическими трудностями студентов и самооценкой эмоционально-личностного благополучия*

В таблице 4 представлены связи академических трудностей с суммарными шкалами методики СЭЛБ-9.

Таблица 4

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей  
с суммарными шкалами методики  
«Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (n=75)

<i>НТ, ПТ</i>	<i>Эмоциональный компонент благополучия (А, СЭЛБ)</i>
<i>НТ</i>	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,428^{****}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=-0,374^{***}$ ). Трудности из-за слишком большого объёма учебного материала и/или учебных занятий ( $r=-0,317^{***}$ )
<i>ПТ</i>	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,393^{****}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=0,294^{**}$ )
	<i>Личностный компонент благополучия (В, СЭЛБ)</i>
<i>НТ</i>	Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=-0,343^{***}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=-0,355^{***}$ ). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями ( $r=-0,352^{***}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,280^{**}$ ). Трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности ( $r=-0,271^{**}$ )
<i>ПТ</i>	Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,372^{***}$ ). Трудности с организацией самообразования ( $r=0,296^{**}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=0,247^{**}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=0,206^{*}$ ). Трудности из-за слишком большого объёма учебного материала и/или учебных занятий ( $r=0,223^{*}$ )
	<i>Компонент неблагополучия (С, СЭЛБ)</i>
<i>НТ</i>	Трудности с организацией самообразования ( $r=0,279^{**}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,248^{**}$ )
<i>ПТ</i>	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,198^{*}$ )
	<i>Индекс эмоционально-личностного благополучия (А+В-С, СЭЛБ)</i>
<i>НТ</i>	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=-0,523^{****}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=-0,306^{****}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=-0,268^{**}$ ). Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=-0,240^{**}$ )
<i>ПТ</i>	Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,317^{***}$ ). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=0,227^{*}$ ). Трудности с организацией самообразования ( $r=0,296^{**}$ ). Трудности из-за сниженной познавательной активности ( $r=0,203^{*}$ )

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, 2. ПТ – преодоление трудностей.

2. \*\*\*\*  $r=0,385$ ,  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $r=0,306$ ,  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $r=0,235$ ,  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,198$ ,  $p < 0,1$ .

Таблица 4 показывает, что количество достоверных связей у академических трудностей разного вида со шкалами самооценки эмоционально-личностного благополучия больше, чем с мотивами учения.

Позитивный «эмоциональный компонент благополучия (А)» ожидаемо достоверно отрицательно коррелирует с трудностями, входящими в группы «ком-

муникативных трудностей» и «психофизиологических трудностей», и достоверно положительно коррелирует с возможностями студентов по преодолению трудностей из этих групп в учебном процессе. Так, из таблицы 4 видно, что при выраженном позитивном эмоциональном компоненте благополучия реже возникают трудности в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности») и студентам легче с ними справиться, также реже возникают трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий, как и трудности с учебой из-за переутомления и/или недосыпания («психофизиологические трудности») и студентам легче с ними справиться.

Позитивный «личностный компонент благополучия (В)» достоверно отрицательно коррелирует с трудностями, входящими в группы «коммуникативных трудностей» (два вида трудностей), «психофизиологических трудностей» (один вид трудностей), а также «учебных трудностей» (один вид трудностей) и «трудностей неготовности (к учению)» (один вид трудностей). При этом «личностный компонент благополучия (В)» достоверно положительно коррелирует с возможностями студентов по преодолению трудностей, входящих в группы «учебных трудностей» (один вид трудностей) и «регулятивных трудностей» (два вида трудностей). В то же время, из двух видов трудностей, входящих в группу «психофизиологических трудностей», с одним из видов («трудностями из-за сниженной познавательной активности») личностный компонент благополучия (В) коррелирует положительно, то есть студенты с такими трудностями справляются, а со вторым видом («трудности из-за слишком большого объема учебного материала и/или учебных занятий») личностный компонент благополучия коррелирует отрицательно, то есть студенты хуже справляются с такими трудностями.

Таким образом, при выраженном личностном компоненте благополучия (В) у студентов реже отмечаются трудности с ведением конспектов («учебные трудности»), трудности в межличностных отношениях с сокурсниками и во взаимоотношениях с преподавателями («коммуникативные трудности»), трудности из-за сниженной познавательной активности («психофизиологические трудности») и трудности несоответствия ожиданий от учебного процесса и ре-

альности («трудности неготовности (к учению в вузе)»). С другой стороны, им легче справиться с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), с организацией самообразования и низким уровнем самоконтроля («регулятивные трудности»), а также со сниженной познавательной активностью («психофизиологические трудности»), но сложнее справляться с большим объемом учебной работы («психофизиологические трудности»).

В таблице 4 можно увидеть, что при выраженном компоненте неблагополучия (С) у студентов отмечается наличие по одному виду трудностей из групп «регулятивных трудностей» и «коммуникативных трудностей». Выраженный компонент неблагополучия (С) связан с возникновением трудностей с организацией самообразования («регулятивные трудности»), трудностей в межличностных отношениях с сокурсниками («коммуникативные трудности»), причем с трудностями в межличностных отношениях таким студентам справляться сложнее.

Показатель общего индекса (А+В-С) эмоционально-личностного благополучия отрицательно коррелирует с наличием «психофизиологических трудностей» (две трудности), «коммуникативных трудностей» (одна трудность) и учебных трудностей (одна трудность). В то же время общий индекс благополучия положительно коррелирует с возможностью преодоления «коммуникативных трудностей», «учебных трудностей», «регулятивных трудностей» и «психофизиологических трудностей» (по одной трудности из каждой из названных групп).

При высоком общем индексе благополучия (А+В-С) у студентов реже возникают трудности из-за сниженной познавательной активности и переутомления («психофизиологические трудности»), ведения лекционных записей («учебные трудности»), межличностных отношений с сокурсниками («коммуникативные трудности»), а также им легче справиться с трудностями в межличностных отношениях («коммуникативные трудности»), трудностями со сниженной познавательной активностью («психофизиологические трудности»), трудностями с организацией самообразования («регулятивные трудности») и самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»).

*Корреляционные связи между академическими трудностями студентов и успеваемостью*

В таблице 5 представлены связи академических трудностей студентов с показателем успеваемости по их самоотчету за прошлые семестры.

Таблица 5

Достоверные корреляции (по Спирмену) академических трудностей студентов с их успеваемостью (n=75)

НТ, ПТ	Успеваемость (самоотчеты)
НТ	Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=-0,463^{***}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=-0,260^{**}$ ). Трудности с организацией самообразования ( $r=-0,239^{**}$ ). Трудности с самостоятельной работой с первоисточниками ( $r=-0,223^*$ ).
ПТ	Трудности с ведением лекционных записей, конспектов ( $r=0,327^{***}$ ). Трудности в межличностных отношениях с сокурсниками ( $r=0,284^{**}$ ). Трудности из-за низкого уровня самоконтроля ( $r=0,257^{**}$ ). Трудности из-за проблем во взаимоотношениях с преподавателями ( $r=0,248^{**}$ ). Трудности с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания ( $r=0,217^*$ ).

Примечания: 1. НТ – наличие трудностей, 2. ПТ – преодоление трудностей.

2. \*\*\*\*  $r=0,385$ ,  $p \leq 0,001$ ; \*\*\*  $r=0,306$ ,  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $r=0,235$ ,  $p \leq 0,05$ ; \*  $r=0,198$ ,  $p < 0,1$ .

Таблица 5 показывает, что успеваемость отрицательно коррелирует с наличием у студентов трудностей с ведением лекционных записей, конспектов и трудностей с самостоятельной работой с первоисточниками («учебные трудности»), а также трудностей из-за низкого уровня самоконтроля и трудностей с организацией самообразования («регулятивные трудности»).

В то же время успеваемость положительно коррелирует с возможностью преодоления трудностей с ведением лекционных записей, конспектов («учебные трудности»), трудностей из-за низкого уровня самоконтроля («регулятивные трудности»), трудностей с учёбой из-за переутомления и/или недосыпания («психофизиологические трудности»), а также двух видов трудностей, касающихся взаимоотношений с сокурсниками и с преподавателями («коммуникативные трудности»).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.



1. Мотивы учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации) в целом более тесно связаны с деятельностным аспектом учения (самоконтроль в процессе учения, самообразование, познавательная активность, работа с первоисточниками, ожидания от учебного процесса) и трудностями в реализации данного аспекта учения.

2. Для студентов с высоким уровнем выраженности мотивов учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательных, профессиональных и мотивов творческой самореализации) характерно, что они хорошо справляются с трудностями несоответствия ожиданий от учебного процесса и реальности, с которой столкнулись в процессе обучения в вузе.

3. У студентов с высоким уровнем выраженности мотивов учения «деятельностного спектра» (учебно-познавательных, профессиональных и мотивов творческой самореализации) реже встречаются такие виды учебных, регулятивных и психофизиологических трудностей, которые связаны с самообразованием, саморегуляцией, работой с первоисточниками, сниженной познавательной активностью.

4. Учебно-познавательные мотивы «деятельностного спектра» отрицательно коррелируют с наличием трудностей планирования учебной деятельности при отсутствии систематического внешнего контроля и положительно коррелируют с преодолением трудностей из-за наличия другой, не учебной деятельности.

5. Мотив избегания, являющийся мотивом «социального спектра», положительно коррелирует не только с учебными трудностями и психофизиологическими трудностями, но и с коммуникативными трудностями, чего не было выявлено у мотивов «деятельностного спектра».

6. Мотивы «социального спектра» (мотивы избегания, мотивы престижа, коммуникативные мотивы, социальные мотивы) преимущественно коррелируют с наличием трудностей, обусловленных изначальной переоценкой собственных способностей и ресурсов, а также с трудностями, связанными с недостаточным уровнем базовых знаний.

7. Академические трудности различных видов более тесно связаны с показателями эмоционально-личностного благополучия студентов, чем с мотивами учения как «деятельностного», так и «социального спектра».

8. Позитивные компоненты благополучия (эмоциональный и личностный), а также общий индекс благополучия отрицательно коррелируют с академическими трудностями различных видов и положительно коррелируют с возможностями студентов справиться с этими трудностями.

9. Компонент неблагополучия положительно коррелирует с наличием у студентов трудностей в организации самообразования и в межличностных отношениях, тогда как с возможностью преодоления трудностей в межличностных отношениях связь отрицательная.

10. Успеваемость студентов отрицательно коррелирует с наличием отдельных учебных и регулятивных трудностей и положительно коррелирует с возможностью их преодоления, а также с возможностью преодоления психофизиологических и коммуникативных трудностей.

### *Список литературы*

1. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза / Г.Ю. Авдиенко // Вестник психотерапии. – 2007. – №24. – С. 8–14. – EDN LAIOZV

2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения 16.07.2022)

3. Бисалиев Р.В. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов / Р.В. Бисалиев, О.А. Куц, И.А. Кузнецов [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – №5. – С. 82–83. – EDN IIWLKZ

4. Вартанова К.Ю. Психологические особенности адаптации студентов к учебной деятельности в языковом вузе / К.Ю. Вартанова // Новые горизонты развития высшей школы. – Москва-Пятигорск, 2003. – С. 204–208.

5. Величковская С.Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления / С.Б. Величковская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – №2 (796). – 2018. – С. 178–192.

6. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А. Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – №3. – С. 37–48.

7. Глотова Г.А. Психолого-педагогические вопросы современного образования. Глава 5 / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022 – С. 67–90.

8. Гончикова О.Н. Этнопсихологические особенности процесса адаптации студентов к обучению в вузе / О.Н. Гончикова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – №5. – С. 69–73. – EDN IULOTH

9. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2013. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi> (дата обращения: 03.07.21). – EDN SCEFUP

10. Долгова В.И. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете / Долгова В.И., Кондратьева О.А., Нижегородцева Е.С. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 66–70. – EDN UZJXVL

11. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие человека: моногр. / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2020 – 199 с.

12. Колесникова Е.И. Академическая успеваемость студентов технического вуза с различным стилем мышления / Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2014. – №2 – (16). – С. 18–32. – EDN TVTAIR

13. Колмогорова Л.А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения / Л.А. Колмогорова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №4. – С. 100–103. – EDN JUKRZD

14. Конколь М.М. Адаптация студентов-первокурсников в вузе / М.М. Конколь // European Scientific Conference: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – Ч.2 – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – С. 263–266. – EDN ZSBDWP

15. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // Мониторинг университета. – 2011. – №6. – С. 11–21. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11\\_2011\\_6.pdf](https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf) (дата обращения 25.07.2022 г.).

16. Николаева Е.А. Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Николаева // Молодой ученый. – 2015. – №3 (83). – С. 824–827. – EDN THQTRV

17. Попова Т.И. Психологические проблемы адаптации студентов к условиям вуза / Т.И. Попова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. – 2007. – №2–2. – С. 53–57. – EDN IAYOFD

18. Седин В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2009. – №7. – С. 83–89. – EDN KUDBHD

19. Тарасова Л.Е. Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза / Л.Е. Тарасова // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – №4 (12). – С. 358–362. – EDN THULNJ

20. Халифаева О.А. Взаимосвязь стилей мышления и академической успеваемости студентов / О.А. Халифаева, Н.Ю. Коленкова, И.Ю.Тюрина [и др.] //

Образование и наука. – 2020. – №7. – С. 52–76. – DOI 10.17853/1994-5639-2020-7-52-76. – EDN NACMBO

21. Чернова О.В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения / О.В. Чернова, М.В. Сячин // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – №4. – С. 65–74. – EDN LTXOVB

22. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. Vol. 40 (No 5). P. 518–529. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/220017441\\_Student\\_Involvement\\_A\\_Development\\_Theory\\_for\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education) (дата обращения 26.07.2022).

23. Fredricks J.A. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.). Handbook of research on student engagement. New York: Springer. – P. 763–782 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37) (дата обращения 26.07.2022).

24. Keyes C. L. M. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions / C. L. M. Keyes, D. Shmotkin, C. D. Ryff // Personality and Social Psychology. – 82(6). – P. 1007–1022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/11321311\\_Optimizing\\_Well-Being\\_The\\_Empirical\\_Encounter\\_of\\_Two\\_Traditions](https://www.researchgate.net/publication/11321311_Optimizing_Well-Being_The_Empirical_Encounter_of_Two_Traditions) (дата обращения: 09.07.2021).

25. McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D.C. McClelland // American Psychologist. – No 28. – P.1–14 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (дата обращения 13.08.2022).

26. Steinmayr, R. (2018) School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. / R. Steinmayr, A. Heyder, C. Naumburg, J. Michels, L. Wirthwein // Frontier in Psychology 9:2631. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631

27. Yu L. (2018) The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement / L. Yu, D.T.L. Shek, X. Zhu // *Frontier in Psychology*. 8:2287. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02287

---

**Глотова Галина Анатольевна** – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва.

**Федотов Егор Дмитриевич** – студент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва.

---